

**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**

Gleudson da Silva Pinheiro

**Ensino Médio e avaliação em larga escala: estudo de caso em uma escola
estadual mineira**

Juiz de Fora
2020

Gleudson da Silva Pinheiro

Ensino Médio e avaliação em larga escala: estudo de caso em uma escola estadual mineira

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

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Ilka Schapper Santos

Juiz de Fora
2020

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

Pinheiro, Gleidson da Silva.

Ensino Médio e avaliação em larga escala: estudo de caso em uma escola estadual mineira / Gleidson da Silva Pinheiro. -- 2020. 143 f. : il.

Orientadora: Ilka Schapper Santos

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, 2020.

1. Ensino Médio. 2. Avaliação em larga escala. 3. Clima Escolar. 4. Processo Ensino e Aprendizagem. 5. Apropriação de Resultados. I. Santos, Ilka Schapper, orient. II. Título.

Gleudson da Silva Pinheiro

**Ensino Médio e avaliação em larga escala: estudo de caso em uma escola
estadual mineira**

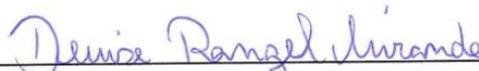
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública. Área de concentração: Gestão e Avaliação da Educação Pública.

Aprovada em 09 de janeiro de 2020

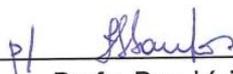
BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Ilka Schapper Santos - Orientadora
Universidade Federal de Juiz de Fora



Profa. Dra. Denise Rangel Miranda
Prefeitura de Juiz de Fora



Profa. Dra. Livia Nascimento Monteiro
Universidade Federal de Alfenas

Dedico este trabalho primeiramente a Deus, autor de meu destino, à minha esposa Cecília e ao meu Filho Bernardo, a quem espero servir de inspiração para os seus estudos. Aos meus pais Hélio e Maria José, e às minhas irmãs Gleidyene e Keila, além das minhas sobrinhas Isadora, Laura, Helena e meu sobrinho Raul.

AGRADECIMENTOS

A Deus, sempre e em primeiro lugar!

À Minha esposa Cecília e ao meu filho Bernardo, que souberam superar a minha ausência durante os períodos de férias e recessos escolares nestes dois anos, aos meus pais, Hélio e Maria José, e às minhas irmãs Gleidyene e Keila, por sempre estarem ao meu lado, e acreditarem na realização dos meus sonhos.

À Universidade Federal de Juiz de Fora e ao Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação, por oferecerem este curso de Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, a Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, que através de convênio custeou todas as despesas nesses períodos e incentivou a formação continuada de seus profissionais.

À minha orientadora Prof.^a Dr.^a Ilka Schapper, pela confiança e pelo interesse no meu trabalho, às minhas Agentes de Suporte Acadêmico Marina Terra e Camila pela paciência e apoio, além dos ensinamentos.

Aos meus companheiros mestrandos, pela parceria e amizade desenvolvidas ao longo do curso, pelas experiências de vida repassadas e pelo apoio nos momentos difíceis. Não poderia deixar de fazer um agradecimento especial à amiga Rosiney que foi minha companheira de viagem nos encontros presenciais e me motivava cada vez mais nos momentos difíceis desta jornada e que por desígnio de Deus não está mais no nosso convívio.

Ao meu Cruzeiro Esporte Clube que, nos meus dois anos de períodos presenciais, me proporcionou comemorar a conquista de duas Copas do Brasil (2017/2018) e a diminuir as saudades dos amigos e da família.

A todos os amigos e amigas que me incentivaram e torceram por mim, em especial à amiga e companheira de trabalho Alessandra que praticamente me obrigou a realizar a inscrição para o processo seletivo.

A todos os profissionais e alunos da Escola Estadual “Imperial” que compreenderam a minha ausência na instituição nesses períodos, em especial aos que contribuíram para que este trabalho fosse concluído.

Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção (FREIRE, 1996, p. 25).

RESUMO

A presente dissertação foi desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação (PPGP) do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF). O caso de gestão estudado teve como objetivo geral investigar e analisar os fatores que levam os alunos do Ensino Médio de uma escola pública examinada a obterem um baixo desempenho nas avaliações externas, apresentando os resultados obtidos pela escola entre os anos de 2013 a 2019 foi realizado um recorte temporal na turma de 1º ano do ensino médio de 2017 para o estudo de caso. Salientamos que a escola investigada será chamada pelo nome fictício de Escola Estadual “Imperial”, com o propósito de manter o anonimato dos profissionais envolvidos no caso. Os desafios do Ensino Médio e a avaliação educacional em larga escala nos contextos nacional, estadual e na instituição escolar são discutidos, bem como os dados referentes ao desempenho dos alunos nas avaliações em larga escala na escola selecionada para a pesquisa. Foi realizada uma pesquisa de campo com entrevistas coletivas com roteiros semiestruturados com a equipe gestora, professores e estudantes da escola. Após a realização da coleta de dados e da análise dos dados, foi possível concluir que os fatores que levam a escola em estudo a apresentar um baixo desempenho no Ensino Médio nas avaliações externas estão relacionados ao clima escolar que apresenta problemas, principalmente, nas relações interpessoais; o processo ensino e aprendizagem, que não apresenta intervenções pedagógicas pontuais para melhorar o aprendizado dos alunos com alguma defasagem e a apropriação dos resultados, que não tem sido utilizada como ferramenta pedagógica. Foi percebido ainda, que os professores da instituição escolar não utilizam todas as possibilidades ofertadas pela escola, evidenciando a ausência de ações que integrem o processo ensino e a aprendizagem dos conteúdos com o uso dos recursos tecnológicos presentes na escola. Por fim, foi apresentado um Plano de Ação Educacional (PAE) com ações propostas para enfrentar os problemas identificados.

Palavras-Chave: Ensino Médio. Avaliação em larga escala. Clima Escolar. Processo Ensino e Aprendizagem. Apropriação de Resultados.

ABSTRACT

This dissertation was developed within the scope of the Professional Master's in Educational Management and Evaluation (PPGP) of the Center for Public Policies and Education Evaluation of the Federal University of Juiz de Fora (CAED/UFJF). The management case under study had the general objective of investigating and analyzing the factors that lead public high school students to obtain lower than expected average marks in external evaluations, presenting the results obtained by the school between the years 2013 to 2019, a temporal cut was made in the first year class of high school in 2017 for the case study. We emphasize that the investigated school will be called by the fictitious name of "Imperial" State School, with the purpose of maintaining the anonymity of the professionals involved in the case. The challenges of high school and large-scale educational assessment in the national, state, and school contexts, as well as the performance data of the students of the school selected for the research on large-scale evaluations. A field research with collective semi-structured interviews was conducted with the management team, teachers, and students of the school. After data collection and analysis, it was possible to conclude that the factors that lead to the school's poor performance in external evaluations are school climate issues, which are mainly related to interpersonal relationships; teaching process and learning, which does not promote specific pedagogical interventions to improve the learning of lagging students; and appropriation of results, which has not been used as a pedagogical tool. Moreover, teachers do not make use of all the possibilities offered by the school, which highlights the absence of actions integrating the teaching process and content learning with the use of the technological resources. Finally, an Educational Action Plan (EAP) was proposed to address the identified problems.

Keywords: High School. Large-scale evaluation. School Climate. Teaching and Learning Process. Appropriation of Results.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	- Zona residencial dos alunos da escola “Imperial”.....	17
Figura 2	- Distribuição da matrícula por nível de ensino e participação da rede pública Brasil - 2008 a 2016.....	27
Figura 3	- Taxa de aprovação dos alunos durante 2005 a 2013 no Brasil	29
Figura 4	- Taxa de reprovação nos 5º e 9º ano do Ensino Fundamental e na 3ª série do Ensino Médio - Brasil - 2005 –2013.....	30
Figura 5	- Dados referentes à redução da taxa de abandono - Ensino Fundamental e Ensino Médio referente às décadas de 2005 a 2013 ..	32
Figura 6	- Dados referentes à distorção idade-série - Ensino Fundamental e Ensino Médio referente às décadas de 2005 a 2015	34
Figura 7	- Resultados e Metas do Ideb no Ensino Fundamental.....	36
Figura 8	- Resultados e Metas do Ideb no Ensino Médio.....	36
Figura 9	- Caracterização dos alunos em relação a sua cor.	51
Figura 10	- Padrão por desempenho dos alunos do 7º ano do Ensino Fundamental - Disciplina Língua Portuguesa (2015-2017).....	66
Figura 11	- Padrão por desempenho dos alunos do 7º ano do Ensino Fundamental - Disciplina Matemática (2015-2017).....	66
Figura 12	- Padrão por desempenho dos alunos do 1º ano do Ensino Médio - Disciplina Língua Portuguesa (2015-2017)	68
Figura 13	- Padrão por desempenho dos alunos do 1º ano do Ensino Médio - Disciplina Matemática (2015-2017).....	68
Figura 14	- Padrão por desempenho dos alunos do 3º ano do Ensino Médio - Disciplina Língua Portuguesa (2012 a 2017)	69
Figura 15	- Padrão por desempenho dos alunos do 3º ano do Ensino Médio - Disciplina Matemática (2012 a 2017)	70
Figura 16	- Índice de abandono escolar - anos 2014, 2015 e 2016	73

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Caracterização dos professores.....	52
Quadro 2 -	Média de Proficiência no 9º ano da escola “Imperial” – Proeb Matemática.....	53
Quadro 3 -	Média de Proficiência no 9º ano da escola “Imperial” - Proeb - Língua Portuguesa.....	53
Quadro 4 -	Média de Proficiência no 3º ano do Ensino Médio da escola “Imperial” - Proeb-Matemática.....	54
Quadro 5 -	Média de Proficiência no 3º ano do Ensino Médio da escola “Imperial” - Proeb - Língua Portuguesa.....	55
Quadro 6 -	Padrão de desempenho dos alunos do 7º ano do Ensino Fundamental Final - Disciplina Língua Portuguesa– 2015.....	56
Quadro 7 -	Padrão de desempenho dos alunos do 7º ano do Ensino Fundamental Final - Disciplina Matemática - 2015.....	57
Quadro 8 -	Padrão de desempenho dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental Final - Disciplina Língua Portuguesa– 2014 e 2016.....	58
Quadro 9 -	Padrão de desempenho dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental Final - Disciplina Matemática - 2014 e 2016.....	59
Quadro 10 -	Padrão de desempenho dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental - Disciplina Língua Portuguesa– 2018.....	60
Quadro 11 -	Padrão de desempenho dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental - Disciplina Matemática - 2018.....	60
Quadro 12 -	Padrão de desempenho dos alunos do 1º ano do Ensino Médio - Disciplina Língua Portuguesa - 2015.....	61
Quadro 13 -	Padrão de desempenho dos alunos do 1º ano do Ensino Médio - Disciplina Matemática - 2015.....	62
Quadro 14 -	Padrão de desempenho dos alunos do 3º ano do Ensino Médio - Língua Portuguesa - 2014 - 2015 - 2016.....	63
Quadro 15 -	Padrão de desempenho dos alunos do 3º ano do Ensino Médio - Disciplina Matemática - anos 2014 - 2015 - 2016.....	64
Quadro 16 -	Resultado de Alunos com Baixo Desempenho no PROEB 2017 e ainda estudam na escola em 2019.....	88
Quadro 17 -	Sistematização dos instrumentos de pesquisa.....	90

Quadro 18 - Eixos analisados e os fatores detectados que interferem nos resultados dos alunos.....	112
Quadro 19 - Levantamento/Diagnóstico inicial - Caixa dos Sentimentos	116
Quadro 20 - Estratégia - Café Compartilhado	118
Quadro 21 - Plano de Ação - Avaliação Diagnóstica e Intervenção Pedagógica ..	121
Quadro 22 - Plano de Ação - Apropriação de Resultados.....	124

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Modalidades de ensino: turmas e número de alunos	50
---	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAP	Centro de Apoio ao Professor
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBC	Conteúdos Básicos Comuns
CSN	Companhia Siderúrgica Nacional
DED	Diário Eletrônico Digital
EC95	Emenda Constitucional nº 95
EJA	Educação de Jovens e Adultos
Encceja	Exame Nacional para Certificação de Competências para Jovens e Adultos
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
Funrei	Fundação de Ensino Superior de São João del Rei
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
Ifes	Instituições Federais de Ensino superior
IFs	Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MG	Minas Gerais
NRF	Novo Regime Fiscal
Paae	Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar
PAE	Plano de Ação Educacional
PIP	Plano de Intervenção Pedagógica
PNE	Plano Nacional de Educação
Proalfa	Programa de Avaliação da Alfabetização
Proeb	Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica
Proeja	Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
Proeja FIC	Proeja Formação Inicial e Continuada

Prouni	Programa Universidade para Todos
Saeb	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SEE/MG	Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais
Semed	Secretaria Municipal de Educação
Simade	Sistema Mineiro de Administração Escolar
Simave	Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública
SRE	Superintendência Regional de Ensino
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFSJ	Universidade Federal de São João Del Rei
Unesco	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	16
2	OS DESAFIOS DO ENSINO MÉDIO E A AVALIAÇÃO EDUCACIONAL EM LARGA ESCALA NOS CONTEXTOS NACIONAL, ESTADUAL E NA INSTITUIÇÃO ESCOLAR	21
2.1	OS DESAFIOS DO ENSINO MÉDIO E A AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA NO CONTEXTO NACIONAL	21
2.2	OS DESAFIOS DO ENSINO MÉDIO E O SISTEMA MINEIRO DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS (Simave)	42
2.3	A ESCOLA ESTADUAL “IMPERIAL” E OS RESULTADOS NO Proeb	49
2.3.1	Os resultados no Proeb	53
3	FATORES RELACIONADOS AOS RESULTADOS DE BAIXO DESEMPENHO DOS ALUNOS DO ENSINO MÉDIO DA ESCOLA ESTADUAL “IMPERIAL”	76
3.1	CLIMA ESCOLAR, PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM E APROPRIAÇÃO DOS RESULTADOS DAS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA: APRESENTANDO OS CONCEITOS	76
3.2	APRESENTAÇÃO DA METODOLOGIA E DOS INSTRUMENTOS DE PESQUISA	86
3.3	A ANÁLISE DOS FATORES RELACIONADOS AOS RESULTADOS DE BAIXO DESEMPENHO DOS ALUNOS DO ENSINO MÉDIO DA ESCOLA ESTADUAL “IMPERIAL”	91
3.3.1	Clima Escolar.....	91
3.3.2	Processo ensino-aprendizagem	97
3.3.3	Apropriação dos Resultados.....	104
4	PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL	111
4.1	ACÇÕES PARA O CLIMA ESCOLAR	114
4.2	AÇÕES PARA O PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM.....	119
4.3	AÇÕES PARA A APROPRIAÇÃO DE RESULTADOS	122
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	126
	REFERÊNCIAS	130
	APÊNDICE A - Roteiro para entrevista coletiva com a Equipe Gestora	138

APÊNDICE B - Roteiro para entrevista coletiva com professores de Matemática e Língua Portuguesa do Ensino Médio	139
APÊNDICE C - Roteiro para entrevista coletiva com os alunos do Ensino Médio	140
APÊNDICE D - Roteiro para entrevista coletiva com a Equipe Gestora	141
APÊNDICE E - Roteiro para entrevista coletiva com professores de Matemática e Língua Portuguesa do Ensino Médio	142
APÊNDICE F - Roteiro para entrevista coletiva com os alunos do Ensino Médio	143

1 INTRODUÇÃO

A avaliação em larga escala tem sido uma das iniciativas do Ministério da Educação (MEC) para mensurar a qualidade do ensino ofertada aos alunos inseridos no processo de ensino e aprendizagem na modalidade de Educação Básica (WERLE, 2011).

Os estudos sobre avaliações externas têm sua relevância, uma vez que, as avaliações externas compõem políticas públicas em educação. O diagnóstico resultante dessa modalidade de avaliação deve ser capaz de ofertar aos gestores escolares e professores o repensar de suas estratégias para a construção de seus planejamentos objetivando a melhoria do desempenho dos alunos nas avaliações, tanto internas, quanto externas, primando pela aprendizagem por meio da valorização dos conhecimentos dos alunos e valorizando as suas experiências (SANTOS *et al*, 2012).

Refletir sobre a avaliação no contexto da escola pode nos auxiliar a pensar estratégias para que os dados produzidos tenham efeitos mais incisivos sobre a qualidade da educação ofertada. A escola é uma organização complexa na qual os diagnósticos de aprendizagem, o planejamento didático-pedagógico e os instrumentos dos sistemas de avaliação possuem papel central.

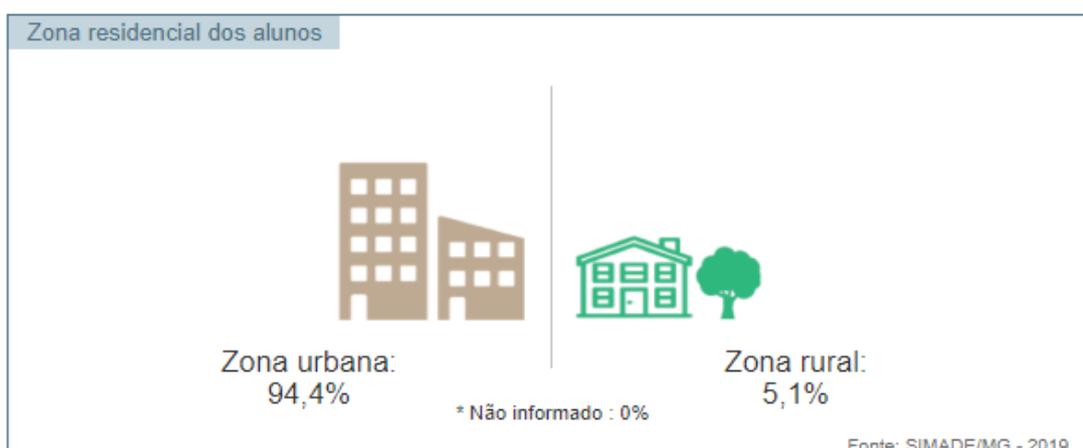
Neste contexto, faz-se relevante o entendimento de que o clima escolar deve ser considerado na esfera de promover um ambiente propício para a aprendizagem que reflita nos resultados das avaliações internas e externas. Deve-se levar em consideração o contexto escolar e suas especificidades, que são fundamentais para a melhoria e o desenvolvimento das habilidades e capacidades dos alunos, bem como dos profissionais que trabalham nas instituições de ensino (GONÇALVES, 2015).

Cabe, pois, ressaltar a importância do presente estudo levando-se em consideração o clima escolar, o processo de ensino e aprendizagem e a apropriação dos resultados das avaliações em larga escala. O foco é o resultado das avaliações em larga escala dos alunos do terceiro ano do ensino médio de uma escola da rede pública estadual de Minas Gerais que oferta os Ensinos Fundamental, Médio e a Educação para Jovens e Adultos (EJA) localizada em um município mineiro na região do Alto Paraopeba, cuja população estimada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) para o ano de 2019 é de aproximadamente 128.589

habitantes (IBGE, 2020), tem no comércio e serviços a sua principal fonte de receita, embora esteja situada em uma região onde grandes mineradoras estão estabelecidas, como a Companhia Siderúrgica Nacional (CSN) e a Vale, além de uma siderúrgica, a Gerdau, todas elas instaladas nas cidades vizinhas. Uma situação relevante é o fato de a maioria dos operários residirem nesta cidade que absorve a maioria da demanda de serviços públicos como saúde e educação.

A Escola Estadual “Imperial” é uma escola tradicional com excelente estrutura física além de ser referência em educação pública na região. Está localizada na região central do município atendendo a alunos de praticamente todos os bairros da cidade, incluindo alguns alunos de área rural, conforme dados extraídos do Sistema Mineiro de Administração Escolar (Simade).

Figura 1 – Zona residencial dos alunos da escola “Imperial”.



Fonte: Simade (2019).

Neste estabelecimento de ensino, o pesquisador exerce a função de diretor desde 2015 até os dias atuais. O processo para o exercício de diretor da escola ocorreu de maneira democrática em duas etapas, sendo elas, a primeira etapa evidenciando a avaliação de certificação; e, a segunda etapa realizada na escola por meio de votação da comunidade escolar. A primeira etapa configurou-se na realização de uma avaliação de certificação aplicada pela Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais (SEE/MG), e, após a qualificação alcançada iniciou-se a segunda etapa do processo que se estabeleceu na eleição democrática realizada na própria escola com a participação da comunidade escolar, em que os pais possuem o poder por meio de votação da escolha dos candidatos inscritos e qualificados para o exercício do mandato de Diretor. Em sua trajetória, também exerceu a função de

Vice-diretor durante os anos de 2005 até 2015. No magistério, começou a lecionar no ano de 1995 nesta mesma escola, no curso Técnico de Processamento de Dados e de Contabilidade e, após o fim dos cursos técnicos na rede estadual, continuou como professor de Informática nos ensinos fundamental e médio.

Em 2006, prestou concurso para o cargo de professor do conteúdo de História. É graduado em Filosofia pela extinta Fundação de Ensino Superior de São João del Rei (Funrei), hoje Universidade Federal de São João Del Rei (UFSJ), e habilitado em História e Sociologia com pós-graduação em Gestão Pública Municipal pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). A prática como gestor permitiu o entendimento de que as avaliações internas e externas são instrumentos que podem propiciar apoiar e efetivar ações que possibilitem os alunos a melhoria de sua aprendizagem.

Justifica-se, portanto, o presente estudo, uma vez que, a escola investigada apresenta um desempenho superior à média estadual e à regional nas avaliações do Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (Proeb) no Sistema Mineiro de Avaliação da Educação de Minas Gerais (Simave), do Ensino Fundamental de 9º ano. Porém, não apresenta bons resultados nas avaliações do 3º ano do Ensino Médio. No ano de 2018, aproximadamente 6,2% dos alunos do 9º ano apresentaram um baixo desempenho na disciplina de Português e 13,8% apresentaram baixo desempenho na disciplina de Matemática. No Ensino Médio este percentual foi de 15,6% em Português e 45,1% em Matemática também em 2018.

Tendo em vista o quadro explicitado, a questão da pesquisa que orienta a realização deste estudo é: quais os fatores que levaram uma escola estadual de um município do Alto Paraopeba a apresentar no Ensino Médio um baixo desempenho nas avaliações externas do Simave/Proeb?

O objetivo geral desta dissertação foi o de analisar as causas que levam os alunos do Ensino Médio da Escola Estadual “Imperial” a obterem um baixo desempenho nas avaliações externas. E, logo em seguida, propor um plano de ação educacional que contenha estratégias factíveis de execução que possam contribuir para a melhoria da aprendizagem dos alunos. Como objetivos específicos são descritos os desafios do Ensino Médio e da avaliação educacional em larga escala nos contextos nacional, estadual e na instituição escolar. Analisamos as causas que levam os alunos do Ensino Médio desta escola a obterem um baixo desempenho

nas avaliações externas do Simave; e propomos um Plano de Ação Educacional (PAE) com vistas a melhorar a aprendizagem dos alunos do Ensino Médio da escola pesquisada.

Foi realizada uma pesquisa de campo para identificar as causas para o baixo desempenho dos estudantes ao final do Ensino Médio. Para a coleta de dados, foram realizadas seis entrevistas coletivas com a participação de alunos, da equipe gestora e dos professores das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.

Esta dissertação está organizada em três capítulos. No primeiro capítulo, apresentam-se os desafios do Ensino Médio, pontos relacionados à juventude na contemporaneidade, o Simave e a descrição da escola em estudo e os resultados alcançados no Proeb.

No segundo capítulo, descrevem-se o caminho metodológico da pesquisa de campo com os instrumentos utilizados, bem como a análise e discussão dos dados coletados nos eixos: Clima Escolar, Processo Ensino-Aprendizagem e Apropriação de Resultados.

Os achados da pesquisa evidenciaram que os fatores que contribuem para o baixo desempenho dos alunos do Ensino Médio nas avaliações externas estão associados ao clima escolar, ao processo de ensino-aprendizagem e à apropriação dos resultados.

Quanto ao clima escolar, os professores e a equipe gestora o relacionam ao envolvimento de todos que trabalham na escola, quais sejam: alunos, equipe gestora, professores, família. Para os alunos, relaciona-se ao encontro com os amigos, à relação entre professores e alunos no cotidiano de sala de aula. Ademais, constatou-se que o clima escolar não é satisfatório e não contribui para promover a relação professor-aluno, professor-professor e professor-gestão de maneira eficiente para auxiliar na motivação dos alunos para a aprendizagem.

Destacam-se a necessidade de construir estratégias que promovam a melhoria do relacionamento interpessoal, a melhoria do trabalho em equipe e a efetivação de plano de ação que se volte para o planejamento de ações a serem desenvolvidas visando à sensibilização e o entendimento dos alunos para a importância das avaliações externas, tanto para a escola, quanto para eles mesmos, considerando parte de seu futuro.

O processo ensino-aprendizagem mostra-se deficitário uma vez que os professores não conseguem estabelecer ações que permitem a consolidação dos

conteúdos; não obstante o planejamento se apresente flexível, é sobrecarregado de conteúdos, o que inviabiliza a retomada daqueles apresentados como de baixo desempenho evidenciados nos resultados das avaliações externas. Há, sim, uma revisão de conteúdo com alguns dos descritores que apresentaram maior índice de baixo desempenho.

No que tange à apropriação dos resultados, os planejamentos têm base na avaliação interna e não nas avaliações externas; apenas os professores de Língua Portuguesa e Matemática apresentam em seus planejamentos os descritores. A equipe gestora, por sua vez, se apropria dos resultados e os repassa apenas, através da confecção de gráficos para que os professores façam a análise das médias. Sobre o conhecimento referente à avaliação externa por parte dos alunos, percebeu-se que a maioria sabe para que serve a avaliação externa, porém não compreende de que maneira efetiva a sua importância.

No terceiro capítulo, propõe-se um PAE tendo como base os dados coletados que contribuíram para a identificação dos fatores já descritos que colaboram para o baixo desempenho dos alunos do Ensino Médio nas avaliações externas.

2 OS DESAFIOS DO ENSINO MÉDIO E A AVALIAÇÃO EDUCACIONAL EM LARGA ESCALA NOS CONTEXTOS NACIONAL, ESTADUAL E NA INSTITUIÇÃO ESCOLAR

Neste capítulo serão tratados dos desafios do Ensino Médio e da avaliação educacional em larga escala nos contextos nacional, estadual e em uma escola Estadual de Minas Gerais.

A primeira seção apresenta alguns pontos importantes sobre juventude na atualidade, sobretudo em uma perspectiva histórica, social e cultural para definir o jovem como pertencente à categoria juventude. Além disso, os desafios do Ensino Médio no contexto nacional. Será discutido também acerca da avaliação em larga escala concebida pelo Ministério da Educação, além do desafio de demonstrar a visão de juventude neste processo de construção de um ensino médio de qualidade.

A segunda seção corresponde aos desafios do Ensino Médio em Minas Gerais e apresenta o Simave, com destaque para o pioneirismo do Estado de Minas Gerais nesse tipo de avaliação.

A terceira seção apresenta a descrição da escola e os resultados no Proeb. Para tanto, serão analisados o desempenho dos estudantes da escola pesquisada em comparação com os resultados obtidos pelo conjunto de alunos da rede estadual e da regional a qual a instituição pertence.

2.1 OS DESAFIOS DO ENSINO MÉDIO E A AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA NO CONTEXTO NACIONAL

Inicialmente, precisa-se abordar a questão da juventude, que tem sido objeto de estudo em diversos campos do conhecimento. Assim é que o conceito de juventude não é mais algo hermético, mas remete ao termo juventudes, que traz em si a noção da diversidade. Autores que abordam a temática juventude, “entre eles, José Machado Pais, Melucci, Peralva, Abramo, Dayrell, Carrano, Sposito, entre outros, trazem um novo significado para os estudos sobre a juventude colocando o jovem como protagonista de um tempo de possibilidades” (SOUZA, 2004, p. 51).

Os adolescentes, com suas peculiaridades no que tange à comportamento, ações e sentimentos, só podem ser compreendidos quando se considera a relação que se estabelece entre eles e os adultos. “Essa interação se institui de acordo com

as condições objetivas da cultura na qual se inserem” (SALLES, 2005, p. 34). Condições históricas, políticas e culturais delineiam tanto a representação social do adolescente quanto sua interioridade.

Definir adolescência e juventude implica pensar a transitoriedade, tendo em vista que a condição de “ser menor, não adulto, define uma condição social e psicológica e torna as gerações interdependentes e hierarquizadas” (SALLES, 2005, p. 37). Desta forma, mesmo diante da pluralidade de infâncias, adolescências e juventudes, referenciando as diferenças concretas das condições de vida em sociedade, “a criança e o jovem são tutelados pelo adulto, já que são desiguais a eles” (SALLES, 2005, p. 37).

Para Leão (2011), o conceito de juventude está associado a uma construção histórica e social:

a juventude, como categoria de análise, é uma construção histórica e social na qual se cruzam as diversas posições sociais ocupadas pelos sujeitos e seu grupo de origem, as representações sociais dominantes em um dado contexto e as culturas juvenis, as experiências e as práticas produzidas pelos jovens (LEAO, 2011, p. 101).

Raitz e Petters (2008) afirmam que o conceito de juventude, além de não possuir uma definição única, nem estática, se submete ao momento histórico, pois cada geração carrega consigo as marcas próprias dentro do contexto social em que os sujeitos sofrem influência da sociedade em que estão inseridos e “por isso, comportam-se, pensam e agem de maneira diferenciada. É dessa forma que se pode observar como os conceitos de ‘adolescência e juventude’ vêm se transformando ao longo do processo de constituição de nossa civilização” (RAITZ; PETTERS, 2009, p. 3).

Interessante observação é encontrada em Salles (2005) e também feita por Abramo (1997 *apud* SOUZA, 2004) quando dizem que a juventude no Brasil integra a categoria de problemas sociais, no entanto, não ocupa este espaço na formulação das políticas públicas nem são considerados como interlocutores significativos, ou seja, “as políticas são feitas da ótica do adulto e não da ótica dos direitos da juventude” (SOUZA, 2004, p. 54).

O Ensino Médio apresenta-se como uma modalidade que integra conhecimentos referentes à formação dos alunos para o melhor desempenho de seu

papel na sociedade e no mercado de trabalho, permitindo a eles o aprofundamento de suas aprendizagens por meio das estratégias que são aplicadas durante o cotidiano escolar (GOUVEIA, 2012).

Analisando a abordagem de Gouveia (2012), entende-se que as estratégias aplicadas para o aprofundamento das aprendizagens devem estar a serviço de uma pedagogia que esteja preocupada com a transformação social e não com a sua conservação.

Na fase final do processo de ensino-aprendizagem, correspondente à Educação Básica, evidencia-se a dificuldade dos alunos em concluí-la. Dessa forma, são ampliadas as ações com a finalidade de identificar as necessidades apresentadas pelos alunos e os obstáculos que favorecem a evasão e o baixo desempenho destes educandos. Dito de outro modo, “não basta saber que ‘deve ser assim’; é preciso fazer com que as coisas ‘sejam assim’ [...]” (LUCKESI 2002, p. 42), implicando o entendimento novo da situação e dos turnos a seguir e de sua tradução na prática diária.

Os alunos, ao chegarem ao Ensino Médio, apresentam uma diversidade de fatores que comprometem a sua conclusão, como a necessidade de inserção no mercado de trabalho, a desmotivação frente à qualidade de ensino que é ministrada, a ausência de compreensão dos conteúdos lecionados nos anos que correspondem ao Ensino Médio. Dessa maneira, pode ser desencadeado o desempenho não favorável ao esperado pelos professores e gestores das instituições escolares (MACHADO; ALAVARSE, 2014).

Além disso, de acordo com Krawczyk (2011), o Ensino Médio apresenta deficiências, as quais segundo a autora:

As deficiências atuais do Ensino Médio no país são expressões da presença tardia de um projeto de democratização da educação pública no Brasil ainda inacabado, que sofre os abalos das mudanças ocorridas na segunda metade do século XX, que transformaram significativamente a ordem social, econômica e cultural, com importantes consequências para toda a educação pública (KRAWCZYK, 2011, p. 3).

Mediante a análise do conteúdo exposto na citação anterior, é possível identificar três aspectos para o debate educacional no Ensino Médio: a ordem social,

econômica e cultural que interfere diretamente no setor educacional, o currículo e as políticas educacionais.

A ordem social, econômica e cultural interfere diretamente no setor educacional, o que remete ao entendimento sobre a diversidade existente no país em relação às classes sociais, às oportunidades de inserção dos indivíduos no processo de ensino, bem como as dificuldades enfrentadas por eles que interferem em sua permanência nas instituições escolares (MACHADO; ALAVARSE, 2014).

A adaptação do currículo aos alunos apresenta-se como sendo outro entrave, uma vez que, a educação brasileira ainda precisa evoluir para o entendimento sobre o fato de que as diferenças regionais e culturais precisam ser analisadas, tendo como foco a vivência dos alunos e seu meio, para que os conhecimentos possam ser compreendidos frente a sua participação ativa no meio social no qual estes se encontram inseridos (MACHADO; ALAVARSE, 2014).

A adaptação do currículo e a identificação das necessidades dos alunos perpassa por ações citadas por Lopes (2017), tais como:

- a) Diagnóstico educacional das necessidades especiais/específicas do aluno. O professor precisa identificar os conhecimentos que o aluno possui como ponto de partida para o processo de ensino, que é base para a ampliação e aquisição de novos conhecimentos, em qualquer unidade temática;
- b) Avaliação diagnóstica/sondagem. Ela permite a identificação de dificuldades especiais ou específicas do aluno e deve ser realizada em cada disciplina. É uma forma de identificar também as potencialidades do aluno;
- c) Currículo “oficial” como ponto de partida. As adaptações curriculares devem ser construídas sobre o currículo “oficial”, o livro didático, os materiais previstos para o ano em questão. Uma vez que se tenha identificado as dificuldades e as potencialidades do aluno, a equipe gestora e os professores precisam analisar, dentro das muitas “expectativas de aprendizagem-competências-habilidades-conteúdos, aqueles possíveis de serem trabalhados com o aluno naquela semana, mês, bimestre por meio de adaptações curriculares” (LOPES, 2017, p. 23);
- d) Preparação das atividades de adaptação curricular e dos recursos de apoio que serão utilizadas para o atingimento das expectativa(s) -competência(s)-habilidade(s)-conteúdo(s) previsto(s) (LOPES, 2017).

Além das questões pedagógicas, as políticas educacionais necessitam ser formuladas de maneira a promover o desenvolvimento individual e coletivo dos sujeitos que se encontram inseridos no processo de ensino-aprendizagem, propiciando-lhes condições reais de formação de sua bagagem intelectual, social, cultural, econômica e política para que os seus conhecimentos contribuam para a sua inserção ativa na sociedade (GOUVEIA, 2012).

O desafio de posicionar a este jovem estudante do ensino médio aquilo que ele deseja e espera prima pelo entendimento de duas vertentes, sendo a primeira relacionada à definição da juventude pelo viés natural, a partir do desenvolvimento biológico e psicológico dos indivíduos; e, a segunda referente ao entendimento da juventude “como categoria socialmente construídas, portanto, históricas e passíveis de mudanças no tempo e no espaço” (CASSAB, 2010, p. 40).

De acordo com Silva (2015, p. 04) “os movimentos juvenis nos Estados Unidos e na Europa passaram a influenciar fortemente as atitudes dos jovens brasileiros a partir da década de 1950”. Ainda, segundo o autor, os jovens brasileiros da classe dominante, tanto rapazes, quanto às moças, manifestavam suas atitudes rebeldes na forma de se vestir, na música, especialmente no rock e, ainda, no questionamento aos valores sociais tidos, como inabaláveis.

A partir da década de 1970, inaugura-se uma nova leitura sobre a juventude, muito influenciada pela postura crítica e de luta dos jovens contra o regime político ditatorial instalado no país em 1964. O jovem passa a ser encarado como um agente da transformação das estruturas políticas e sociais do país (CASSAB, 2010).

O terceiro momento de transformação referente ao conceito da juventude é evidenciado ao processo de globalização no qual se destaca a visibilidade da juventude frente a sua atuação nos meios de comunicação de massa impulsionado pelo avanço tecnológico e pela necessidade da ampliação do mercado consumidor que passou a se atentar para a juventude como um público potencial (SILVA, 2015).

No entanto, a partir da década de 1990, ocorre o conflito em âmbito educacional, evidenciado pela caracterização da escola pública como sendo um espaço para os jovens filhos de trabalhadores, correspondendo a grande massa, onde os alunos de famílias ricas foram buscando as escolas privadas para a sua formação intelectual.

No relatório emitido em 2007 pela rede Observatório da Educação/Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) constatou-

se a invisibilidade da juventude, que persiste na efetivação do direito à educação. Foram demonstrados elevados índices da desigualdade educacional, em que 68,8% dos brasileiros, com idade de 18 anos ou mais, não concluíram a educação básica, os alunos com 15 anos ou mais corresponderam a 52%, cerca de 75,4 milhões de alunos que foram inseridos na projeção de potenciais ingressantes. Para a redução desta invisibilidade da juventude brasileira no cenário educacional, em 2005, foram criados Decretos para ampliação das oportunidades aos jovens (ALVES *et al*, 2014).

O governo federal instituiu o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja), em nível médio, na modalidade EJA, no âmbito da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica (centros federais de educação tecnológica, escolas técnicas federais e escolas agrotécnicas vinculadas às universidades federais), atualmente os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), por meio do Decreto nº 5.478/2005 (BRASIL, 2005), sendo, em seguida, substituído pelo Decreto nº 5.840/2006 (BRASIL, 2006), que introduziu novas diretrizes: ampliação da abrangência da educação básica; revisão das cargas horárias dos cursos, sendo estabelecida a mínima; e adoção dos cursos em sistemas estaduais, municipais e entidades nacionais do Serviço Nacional de Aprendizagem, e estendeu ao ensino fundamental, na modalidade de EJA, o Proeja Formação Inicial e Continuada (Proeja FIC) (BRASIL, 2006).

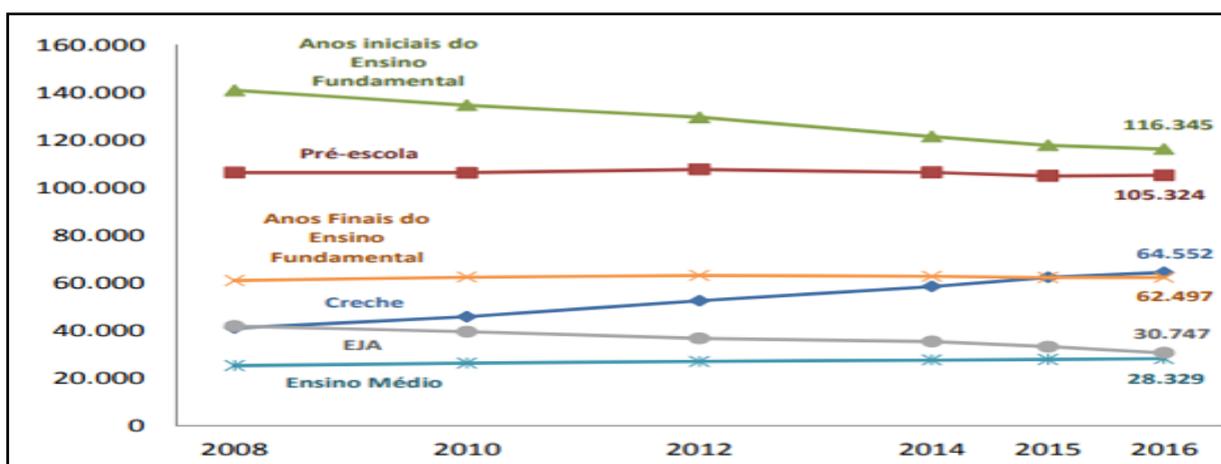
Do final da década de 1990 aos dias atuais, o MEC tem retomado a estratégia de exames em configuração centralizada, no que diz respeito à elaboração, à aplicação e à correção dos exames – todos sob a responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Ao público da EJA estão disponíveis, atualmente, dois exames nacionais: o Enem e o Exame Nacional para Certificação de Competências para Jovens e Adultos (Encceja), que certifica o ensino fundamental. O Enem foi criado em 1998 com o objetivo de avaliar o desempenho dos estudantes ao final da educação básica, buscando contribuir para a melhora da qualidade desse nível de escolaridade. Além disso, evidencia-se que, por meio deste exame, a juventude busca a sua visibilidade por meio da continuidade de seus estudos evidenciando a mobilidade acadêmica e a indução da reestruturação dos currículos do ensino médio (BRASIL, 2016).

Diante do exposto, apresentar-se-ão os dados ilustrativos sobre a educação brasileira que definem resultados ou desempenhos: a distribuição da matrícula por

nível de ensino e participação da rede pública no Brasil referente aos anos de 2008 e 2016; taxa de aprovação dos alunos durante as décadas de 2005 a 2013 no Brasil; Taxa de reprovação nos 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e na 3ª série do Ensino Médio - Brasil - 2005 –2013; dados referentes à redução da taxa de abandono - Ensino Fundamental e Ensino Médio referente às décadas de 2005 a 2013; dados referentes à distorção idade-série - Ensino Fundamental e Ensino Médio referentes às décadas de 2005 a 2015; o panorama nacional referente aos dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) nas modalidades de Ensino dos Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, além das metas propostas para o ano 2021; as metas relacionadas ao Ensino Médio até 2021.

A Figura 2, a seguir, apresenta a distribuição da matrícula por nível de ensino e participação da rede pública no Brasil relativos aos anos de 2008 e 2016:

Figura 2 - Distribuição da matrícula por nível de ensino e participação da rede pública Brasil - 2008 a 2016



Fonte: Brasil (2017a, p. 4).

De acordo com os dados do Inep (BRASIL, 2017a), 62,5% das escolas brasileiras oferecem os anos iniciais do Ensino Fundamental. Nos últimos oito anos, houve uma redução de 17,5% no número de escolas que ofereciam esta etapa de ensino.

Este movimento se deve à estabilidade demográfica, à melhoria do fluxo escolar nos anos iniciais do Ensino Fundamental e à reorganização das redes de ensino, que pode ser observada pela redução de escolas de pequeno porte - o número de escolas com uma sala que passou de 41.493 em 2008 para 21.313 em

2016; o número de escolas que oferecem a modalidade de Educação de Jovens e Adultos teve uma redução de 26,8% nos últimos oito anos (BRASIL, 2017a).

Outro instrumento criado visando verificar a aprendizagem dos alunos ficou conhecido como Prova Brasil, que possibilitou que o governo federal criasse, em 2007, o Ideb, a partir da agregação dos dados obtidos nas avaliações com os dados das taxas de aprovação, já existentes no Censo Escolar, tornando-o um indicador de qualidade educacional (MACHADO, 2012). Ou seja, no contexto político educacional, justificou-se como forma dos professores terem em mão instrumentos de avaliação em relação à proficiência em leitura, considerada o maior desafio escolar brasileiro.

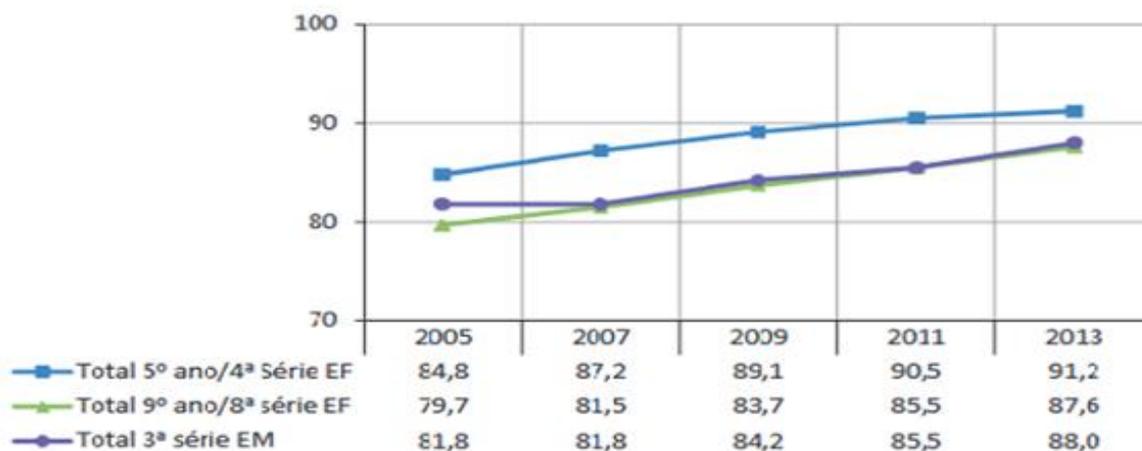
De acordo com Krawczyk (2011), a Prova Brasil desencadeou uma análise mais detalhada da qualidade do ensino ministrada no país. O desempenho dos alunos é avaliado em relação à consolidação dos conteúdos ministrados, evidenciando a aprendizagem proposta para cada fase do processo.

A Prova Brasil permite que as escolas ampliem as suas estratégias de ensino, através da análise dos resultados alcançados (SILVA, 2015). Objetiva-se com isso, a necessidade de fazer distinções entre os novos usos das avaliações para que efetivamente sejam utilizados como um indicador educacional e instrumento de melhoria nas estratégias de ensino.

Com a implantação da Prova Brasil, foi constatado que, entre os anos de 2005 a 2013, ocorreu uma elevação da taxa de aprovação nas séries relativas ao 5º ano do Ensino Fundamental. Em 2007, verificou-se uma taxa de 84,8% de aprovações e, em 2013, a sua elevação para o índice de 91,2% de aprovações. Em relação ao 9º ano, a progressão foi de um percentual de 79,7% para 87,6% e, referente ao Ensino Médio, correspondente à 3ª série, subiu de 81,8% para 88,0% entre os anos de 2005 a 2013 (BRASIL, 2018a).

A Figura 3, a seguir, apresenta graficamente os dados coletados junto ao Relatório do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) 2005 - 2013 (BRASIL, 2018b), referente à aprovação dos alunos durante as décadas analisadas.

Figura 3 - Taxa de aprovação dos alunos durante 2005 a 2013 no Brasil



Fonte: Brasil (2018b, p. 101).

Assim, a avaliação externa é reconhecida como sendo uma prova que segue padrões de grande escala. A sua aplicação para todos os estudantes tem o intuito de conseguir informações que propiciem a melhoria da qualidade do ensino e das escolas. Adota-se uma metodologia cujo objetivo é utilizá-la para a consolidação dos conhecimentos propostos para cada fase do processo de ensino-aprendizagem (BARBOSA; VIEIRA, 2013).

Com esse processo, estabelece-se informações sobre cada educando. Pois ele merece ser reorientado para compreender e desempenhar razoavelmente qualquer atividade sem um mínimo de compreensão.

Em suma, por meio da avaliação externa é possível o entendimento de como a educação vem sendo ministrada nas instituições escolares do Brasil, promovendo por meio dos resultados analisados novas estratégias que têm por objetivo a melhoria da educação atendendo às necessidades dos alunos e do mercado (MACHADO; ALAVARSE, 2014).

No caso em estudo, o Ensino Médio vem sendo a discussão das políticas educacionais em relação ao seu desenvolvimento, uma vez que, se trata da preparação final da educação básica para a inserção dos alunos no mercado de trabalho (GOUVEIA, 2012), porém, o que se percebe é que esta etapa não consegue preparar adequadamente os estudantes para a universidade, nem para o ingresso no mundo do trabalho.

Santos, Assis e Tizzoti (2017) ressaltam que segundo dados do Censo Escolar 2013, o Ensino Médio continuou sendo o ponto de atenção para os brasileiros: “[...] entre 2012 e 2013, as matrículas caíram 0,6%, de 8,37 milhões para

8,31 milhões” (MATRÍCULAS..., 2014, recurso online). Além disso, em uma perspectiva comparativa, é possível notar que o total de alunos matriculados nessa modalidade da educação básica não vem crescendo desde 2007.

O acompanhamento dos dados obtidos, também a partir do Censo Escolar 2013, permitiu uma aproximação entre gestores e executores, resultando em reuniões para discussão dos resultados e reorientação para a prática em sala de aula. Todos os resultados foram apresentados e discutidos em nível central com os gestores do Programa, permitindo readequações, redirecionamentos e reorientação para a prática em sala de aula (SANTOS; ASSIS; TIZZIOTI, 2017).

Nesse contexto, as readequações e redirecionamentos devem ser vistos com o objetivo de oferecer apoio às escolas. É preciso garantir o direito de sucesso dos alunos, não só no processo de aquisição da aprendizagem, mas também na oferta de melhor ensino e mais aprendizagem no Ensino Médio.

Para que se alcance o sucesso da qualidade educacional, não se pode negar a relevância frente à integração entre teoria e prática. Os alunos necessitam compreender que os conhecimentos ministrados em sala de aula são fundamentais para o entendimento dos significados de ações que são realizadas na sociedade (GOUVEIA, 2012).

Os dados do Relatório Saeb 2005-2015 (BRASIL, 2018b) mostram uma redução do índice de reprovação das modalidades de Ensino Fundamental e Médio durante as décadas de 2005 a 2013, conforme apresentado na Figura 4, a seguir, referente aos dados do Censo da Educação Básica.

Figura 4 - Taxa de reprovação nos 5º e 9º ano do Ensino Fundamental e na 3ª série do Ensino Médio - Brasil - 2005 –2013



Fonte: Brasil (2018b, p. 103).

A partir dos dados apresentados na Figura 4, nota-se que, a taxa de reprovação vem caindo em todas as séries. Ela é mais alta no 9º ano do Ensino Fundamental, tendo caído de 10,9% para 8,9% entre 2005 e 2013. No 5º ano, ela apresentou um índice de 10,4% para 7,3%, no mesmo período. Sua oscilação no ensino médio foi de 7,9%, em 2005, para 8,8%, em 2007, sendo que, em 2013, ela apresentou um percentual de 6,4% (BRASIL, 2018a).

Assim, ao verificar a redução da reprovação nas modalidades de ensino, entendeu-se que as estratégias que foram sendo implementadas apresentam resultados positivos para o alcance das propostas de melhoria da qualidade da educação e da formação integral dos alunos. Ou seja, os resultados apresentados como consequência do desempenho representam a manifestação concreta e objetiva do que os alunos são capazes de fazer.

É algo que pode ser definido, acompanhado e mensurado, cuja percepção é a redução da reprovação em todas as modalidades que formam a Educação Básica, fator considerado positivo.

Através das avaliações externas, e, em relação ao trabalho de análise realizado pelos profissionais da educação, o planejamento das estratégias implantadas no cotidiano de sala de aula passaram a ser realizadas de maneira mais eficaz tendo como base a detecção das dificuldades de aprendizagem dos alunos (GOUVEIA, 2012).

As dificuldades de aprendizagem são apontadas como a não consolidação dos conhecimentos dos alunos, como sendo essencial. Para isso, é necessário que ocorram intervenções que propiciem aos alunos o entendimento dos conteúdos orientados em sala de aula (SANTOS *et al*, 2012).

Definir resultados ou o desempenho esperado significa especificar metas, projetos, tarefas que compõem o campo da aprendizagem. As avaliações externas, neste sentido, orientam os professores no ato da realização de seu planejamento de aula, propiciando-lhes a intensificação de ações diretamente ligadas às dificuldades apresentadas pelos alunos. Objetiva-se, assim, a busca de melhores resultados que destacam as suas habilidades e capacidades de aprendizagem (MACHADO, 2012).

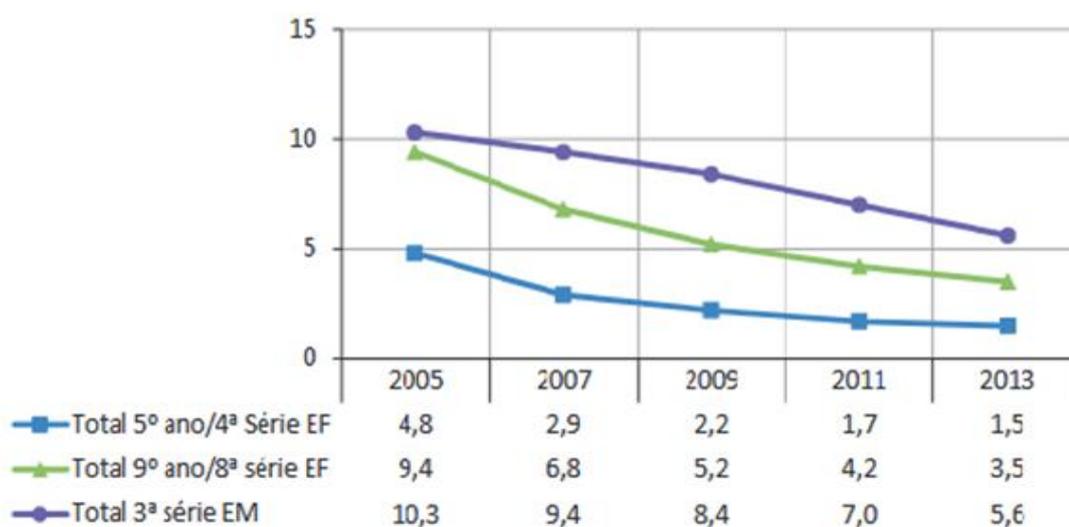
A partir dos resultados das avaliações externas, os Estados e municípios passaram a ter o diagnóstico do ensino ministrado em suas escolas, utilizando destes para a promoção de mudanças essenciais no sistema de ensino. Assim,

prioriza os conhecimentos dos alunos, a capacitação de professores para a busca de alternativas por meio das estratégias de intervenção para a melhoria da qualidade do ensino a ser ministrada (MACHADO; ALAVARSE, 2014).

Analisando a base de dados do Censo da Educação Básica, fornecida pelo Relatório Saeb 2005 - 2015 (BRASIL, 2018b), é possível a constatação da redução da taxa de abandono dos alunos, apresentando índices favoráveis em relação às estratégias implantadas pelo Ministério da Educação evidenciando a busca por uma educação de qualidade.

A Figura 5, a seguir, apresenta graficamente os dados referentes à redução da taxa de abandono dos alunos nas modalidades de Ensino Fundamental e Ensino Médio referente às décadas de 2005 a 2013:

Figura 5 - Dados referentes à redução da taxa de abandono - Ensino Fundamental e Ensino Médio referente às décadas de 2005 a 2013



Fonte: Brasil (2018b, p. 102).

Verifica-se que, a taxa de abandono também vem decrescendo em todas as três séries analisadas. Entre os anos de 2005 e 2013, ela foi mais alta no Ensino Médio, etapa em que caiu de 10,3% para 5,6%. No 9º ano, a queda foi de 9,4% para 3,5%, enquanto, no 5º ano, foi de 4,8% para 1,5%.

A análise realizada sobre o aspecto da taxa de abandono nas escolas públicas demonstrou que o índice vem sendo reduzido, o que remete à mudança dos métodos de aprendizagem, em razão da reflexão da importância da intervenção para a aprendizagem (SOARES, 2011).

As estratégias implementadas no Ensino Médio vêm demonstrando a redução do índice de abandono escolar por parte dos alunos. As estratégias utilizadas promoveram o desenvolvimento de novas formas de ministrar os conteúdos em sala de aula interligando a teoria e a prática, e promovendo resultados positivos no que tange à inserção dos alunos na sociedade e no mercado de trabalho, contribuindo para o clima favorável que estimula a permanência no espaço escolar.

Esta redução do índice de abandono se respalda também nos programas apresentados pelo governo que têm por finalidade a visibilidade da juventude frente às desigualdades sociais e educacionais que necessitam ser corrigidas no Brasil. Por isso, evidenciam-se os programas e continuidade de formação intelectual dos alunos que por algum motivo evadiram das escolas, além de promover oportunidades de continuidade no cenário educacional vislumbrando o cenário acadêmico por meio das avaliações em larga escala que buscam ampliar e melhorar o desempenho dos alunos do Ensino Médio, preparando-os para o mercado de trabalho e para as universidades, por meio da aplicação de avaliações como o Proeb e o Enem (CASSAB, 2010).

O aspecto acima apontado encontra respaldo na abordagem de Brito e Costa (2010, p. 506) que descrevem que a pessoa do gestor tem papel fundamental para a promoção do clima favorável na escola porque “aspectos como gestão democrática, mobilização comunitária e fortalecimento da equipe parecem contribuir para o envolvimento dos professores favorecendo o aprendizado dos alunos”.

As intervenções realizadas no processo de ensino-aprendizagem favorecem a aprendizagem e o desenvolvimento de novas propostas para a melhoria da qualidade da educação fornecida aos alunos. Barbosa (2013) destaca que um dos fatores responsáveis pelo elevado índice de abandono escolar é identificado pela ausência de compreensão dos conteúdos ministrados. Estas dificuldades de aprendizagem levavam os alunos à repetência, o que os desmotivava a continuar os estudos, gerando o abandono sem o término do processo de aprendizagem.

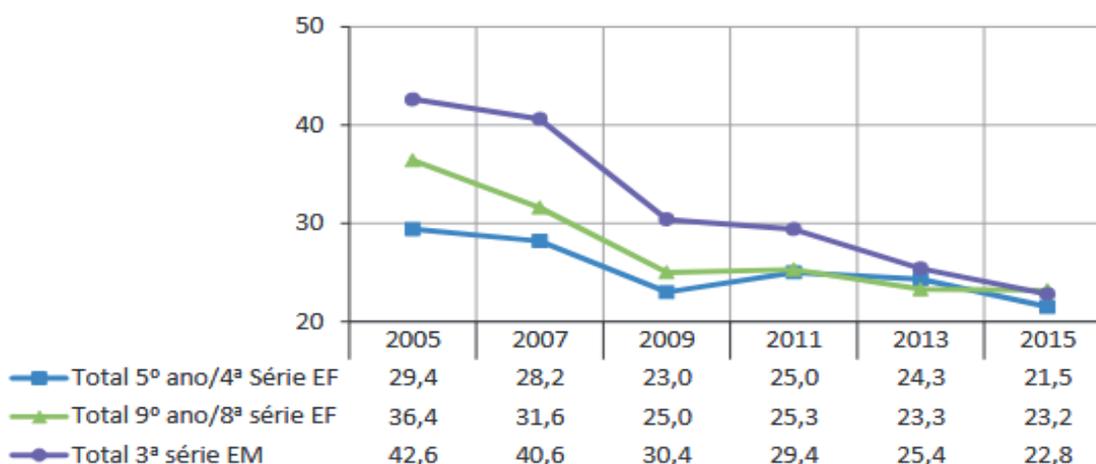
Krawczyk (2011) também ressalta que um dos problemas enfrentados antes das transformações que vêm resultando em ganhos positivos no sistema de ensino era o abandono escolar. Muitos alunos abandonavam os estudos por não conseguirem acompanhar o desenvolvimento de sua turma, e, em razão da ausência de estratégias que os possibilitassem superar os obstáculos que os impediam de continuar a sua formação.

Por isso, as avaliações externas se destacaram no sentido de propiciar o entendimento sobre a necessidade de melhoria das práticas pedagógicas e das estratégias aplicadas em sala de aula, ressaltando que o aluno é o centro do processo educativo e está no centro das atenções. Ele é o sujeito de sua aprendizagem (CASSAB, 2010).

Outro fator encontrado nos dados analisados que contribuiu para os resultados positivos em relação à mudança das práticas pedagógicas foi a construção das diretrizes para o Ensino Médio. O Plano Nacional de Educação (PNE) destacou que é essencial para o acompanhamento de resultados e correção de equívocos o estabelecimento de um sistema de avaliação à semelhança daquele do Ensino Fundamental, pois o Saeb, o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e os demais sistemas estatísticos são importantes mecanismos para promover a eficiência e a igualdade no Ensino Médio (WERLE, 2011).

Mais um fator importante a ser observado referiu-se à taxa de distorção idade-série que durante as décadas analisadas apresentou significativa redução nas modalidades de ensino. A Figura 6, a seguir, apresenta graficamente os dados referentes à redução da taxa de distorção dos alunos:

Figura 6 - Dados referentes à distorção idade-série - Ensino Fundamental e Ensino Médio referente às décadas de 2005 a 2015



Fonte: Brasil (2018b, p. 102).

A distorção idade-série vem diminuindo em todas as etapas analisadas, convergindo entre 21,5% e 23,2. A queda foi mais acentuada na 3ª a série do Ensino Médio, caindo de 42,6%, em 2005, para 22,8%. No 9º ano, a distorção idade-série

reduziu de 36,4% para 23,2%, enquanto, no Ensino Fundamental, a queda foi de 29,4% para 21,5% no mesmo período.

A mudança na estimativa referente à distorção idade-série revelou que, com a melhoria dos resultados das avaliações externas, a credibilidade do ensino público foi sendo elevada, estimulando os alunos a continuarem o processo de aprendizagem, frutos de investimentos referentes à capacitação dos profissionais da educação, propiciando-lhes condições de construção de novas estratégias que favoreçam a aprendizagem dos alunos (MACHADO; ALAVARSE, 2014; SOARES, 2011).

Machado (2012) também analisa os resultados na Prova Brasil e no Ideb como fator de contribuição para estimular a apropriação competente do uso dos resultados por parte dos profissionais da escola para assegurar a melhoria da qualidade das escolas. O autor ressalta, também, a necessidade de mudança de entendimento dos profissionais e gestores sobre a finalidade das avaliações externas.

Ainda em relação à Prova Brasil e ao Ideb, os resultados obtidos são indicadores fundamentais para a realização do planejamento. Os resultados analisados permitem as propostas de intervenções pedagógicas, buscando novas formas de aprendizagem e aproximando os conteúdos da realidade dos alunos. Favorecendo, portanto, o avanço destes no processo de ensino-aprendizagem (BARBOSA; VIEIRA, 2013).

Em consulta ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, responsável pela análise do Ideb (BRASIL, 2018a), faz-se relevante demonstrar que as escolas do Brasil analisadas pelo Ideb, apresentaram durante os alunos de 2007 a 2015, o alcance das metas propostas pelo Ministério da Educação. O alcance destas metas buscou consolidar o sistema de ensino brasileiro permitindo as mesmas condições de aprendizagem a todos os alunos. As metas propostas e a serem atingidas são os ganhos em relação à elevação da aprovação, redução da reprovação, bem como a redução do abandono e da distorção de idade série cada vez melhores (MACHADO, 2012).

Evidenciou-se que as metas de melhorias da educação precisaram ser estendidas em virtude do avanço alcançado, o que promoveu o planejamento de novas ações para décadas futuras, que propiciou a formação integral dos alunos e sua transformação em sujeitos ativos e críticos (FARIA; REIS, 2016).

A Figura 7, a seguir, apresenta o panorama nacional referente aos dados do Ideb nas modalidades de Ensino dos Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, além das metas propostas para o ano de 2021:

Figura 7 - Resultados e Metas do Ideb no Ensino Fundamental

Anos Finais do Ensino Fundamental												
	IDEB Observado						Metas					
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2007	2009	2011	2013	2015	2021
Total	3.5	3.8	4.0	4.1	4.2	4.5	3.5	3.7	3.9	4.4	4.7	5.5
Dependência Administrativa												
Estadual	3.3	3.6	3.8	3.9	4.0	4.2	3.3	3.5	3.8	4.2	4.5	5.3
Municipal	3.1	3.4	3.6	3.8	3.8	4.1	3.1	3.3	3.5	3.9	4.3	5.1
Privada	5.8	5.8	5.9	6.0	5.9	6.1	5.8	6.0	6.2	6.5	6.8	7.3
Pública	3.2	3.5	3.7	3.9	4.0	4.2	3.3	3.4	3.7	4.1	4.5	5.2

Fonte: Brasil (2018a, recurso online).

A título de ilustração, em relação aos anos finais do Ensino Fundamental, foram demonstradas, na meta gradativa, a elevação do nível da qualidade de ensino, desencadeando o plano decenal, evidenciando que, em 2021, a meta estipulada deve alcançar 5.5 para a considerada efetivação de uma educação de qualidade.

Não se pode deixar de comentar que estas metas influenciaram diretamente as instâncias estaduais e municipais, bem como as escolas da rede pública e privada que deveriam apresentar crescimento em relação à aprendizagem dos alunos. Favorecendo assim, o monitoramento por parte do governo da aprendizagem dos alunos (MACHADO; ALAVARSE, 2014).

A Figura 8, a seguir, apresenta as metas relacionadas ao Ensino Médio, em diferentes redes, além da projeção dos índices para 2021, como média de qualidade de ensino.

Figura 8 - Resultados e Metas do Ideb no Ensino Médio

Ensino Médio												
	IDEB Observado						Metas					
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2007	2009	2011	2013	2015	2021
Total	3.4	3.5	3.6	3.7	3.7	3.7	3.4	3.5	3.7	3.9	4.3	5.2
Dependência Administrativa												
Estadual	3.0	3.2	3.4	3.4	3.4	3.5	3.1	3.2	3.3	3.6	3.9	4.9
Privada	5.6	5.6	5.6	5.7	5.4	5.3	5.6	5.7	5.8	6.0	6.3	7.0
Pública	3.1	3.2	3.4	3.4	3.4	3.5	3.1	3.2	3.4	3.6	4.0	4.9

Os resultados marcados em verde referem-se ao Ideb que atingiu a meta.

Fonte: Brasil (2018a, recurso online).

De acordo com Machado (2012), é necessário refletir sobre como as escolas analisam e utilizam os resultados de suas práticas consolidadas por meio das avaliações externas como a Prova Brasil e o Ideb. A princípio, as escolas ao receberem os resultados, demonstraram preocupação pelo fator quantitativo da competição existente entre as instituições. Devido aos resultados obtidos pelas escolas aquelas que obtiveram um maior êxito na avaliação estiveram mais propensas a receber transferências de alunos pelos pais que optaram por melhores escolas para seus filhos.

No entanto, a importância destes resultados precisa ser compreendida como sendo um meio de buscar melhorias para o processo realizado, o que nem sempre foi compreendido pelos gestores e profissionais que se demonstravam preocupados e voltados para uma análise quantitativa e não qualitativa (MACHADO, 2012).

Machado e Alavarse (2014) fazem menção ao fato de que se deve enxergar as informações provindas da avaliação como indícios do processo de ensino e de aprendizagem, evidenciando, portanto, trajetórias dos alunos, das escolas e das próprias redes, possibilitando apoiar decisões e reconfigurações pedagógicas.

Uma comparação significativa a ser realizada frente aos resultados apresentados do Ensino Fundamental e Ensino Médio é o fato da participação dos pais no acompanhamento da vida escolar dos alunos; o maior interesse apresentado pelos alunos do ensino fundamental em comparação com os alunos do Ensino Médio. No entanto, faz-se a reflexão frente ao aspecto do que promove a mudança de comportamento dos alunos do Ensino Fundamental para o Ensino Médio? Tal questionamento é evidenciado frente a fatores como desinteresse em relação aos conteúdos apresentados no Ensino Médio; ausência de perspectivas para o futuro, que se apresenta como uma preocupação para os professores, gestores e especialistas que atuam nesta modalidade (CASSAB, 2010).

Muitos alunos que se encontram no Ensino Médio apresentam uma bagagem de aprendizagem não satisfatória, salientando a não consolidação dos conteúdos de maneira satisfatória, o que influencia também em seu desenvolvimento no Ensino Médio (ALVES *et al*, 2014).

Sendo assim, segundo Machado (2012), através dos resultados das avaliações externas que se apresentaram de maneira padronizada para uma análise generalizada do sistema de ensino, as escolas buscaram, a partir de seu

planejamento pedagógico, a adaptação curricular para o atendimento real das necessidades dos alunos, o que foi de suma relevância para uma educação de qualidade com os objetivos relacionados à formação integral do aluno. Aspectos esses já citados anteriormente.

Por isso, de acordo com Machado e Alavarse (2014):

Não se trata de desprezar as avaliações e tão pouco seus resultados, cabe, antes, analisar os processos avaliativos objetivando compreender seus limites e ressaltar suas potencialidades, principalmente aquelas que podem contribuir com a construção de alternativas pedagógicas para as políticas e as escolas cumprirem suas funções a sociedade democrática de oferecer educação pública de qualidade para todos seus alunos e alunas (MACHADO; ALAVARSE, 2014, p. 20).

Em relação às avaliações externas, a abordagem realizada por Machado e Alavarse (2014), em relação às avaliações externas, promoveu o entendimento de que as avaliações precisavam ser analisadas pelos profissionais da educação para a construção de suas estratégias para a melhoria da qualidade do ensino. A partir das observações realizadas, as propostas de melhorias dos planejamentos puderam ser mais bem elaboradas em concordância com as necessidades apresentadas pelos alunos.

Mesmo com os problemas existentes, como por exemplo, o baixo desempenho nas escolas, foi fundamental que os dados fossem analisados de maneira a promover melhorias que favorecessem a aprendizagem dos alunos. Por isso, as avaliações externas exercem importante papel para a mudança do planejamento e estratégias pedagógicas a serem efetivadas nas escolas (MACHADO; ALAVARSE, 2014).

Ao ser destacado o baixo desempenho das escolas, a possibilidade de mudança passou a ser um fator real, por meio da busca por novas estratégias, analisando os principais fatores relacionados ao regionalismo, a consolidação dos conhecimentos, o planejamento realizado pelos professores, para que, por meio de uma base comum ocorra a contribuição para a melhoria da qualidade de ensino ofertado no Brasil (ALVES *et al*, 2014).

Conforme, Machado (2012, p. 76) “os resultados das avaliações é colocar os dados obtidos no alicerce da construção de novas oportunidades de ensinar todos os alunos”. O que torna-se possível refletir na perspectiva de propiciar aos alunos

novas oportunidades de aprendizagem, na tentativa de solucionar os problemas referentes à queda de rendimento que se constata entre as fases do processo de ensino-aprendizagem.

Os usos da avaliação externa como instrumento da gestão educacional devem servir para avaliar e orientar a política educacional, como meio para informar as escolas sobre a aprendizagem dos alunos, além de definir as estratégias de formação continuada. As consequências diretas referentes às avaliações externas se expressaram em relação à análise do currículo vislumbrando a melhoria da prática pedagógica que é essencial para a oferta de um ensino de qualidade, salientando ainda que, os alunos pudessem apropriar-se de novos conhecimentos que foram construídos no cotidiano de sala de aula, para a promoção da ampliação de sua bagagem de aprendizagem (MACHADO; ALAVARSE, 2014).

No caso do Enem, ele foi criado em 2008 e tendo como objetivo avaliar os alunos ao concluírem o Ensino Médio, sendo realizado sem a obrigatoriedade de participação dos alunos que concluíram o Ensino Médio em anos anteriores (GOUVEIA, 2012).

Em relação às avaliações externas evidenciando a promoção da bagagem de aprendizagem, pode-se salientar que o Enem permitiu uma análise sobre a consolidação dos conhecimentos propostos para o Ensino Médio. Tal como as demais avaliações, ele tem favorecido a construção de estratégias visando à melhoria do ensino por meio da análise dos resultados apresentados pelos alunos (GOUVEIA, 2012)

Em relação à análise dos profissionais da educação e aos dados coletados com as primeiras avaliações do Enem, esta avaliação passou a ser considerada como um critério para selecionar os estudantes a terem acesso ao programa de bolsa, o Programa Universidade para Todos (Prouni). Resultados esses utilizados pelas universidades como critério de seleção de bolsas de estudo integrais e parciais para os estudantes de baixa renda que estudaram parte do Ensino Médio em escolas públicas, permitindo a eles o ingresso em cursos universitários.

Santos *et al* (2012) comentam sobre o Enem que:

Conforme publicado no Diário Oficial da União em 12 de fevereiro de 2010, o Ministério da Educação permite a utilização do mesmo como meio de certificação do Ensino Médio. Para isso os interessados precisam ter no mínimo dezoito anos completos, atingindo a nota

mínima de 400 pontos em cada área de conhecimento, e, nota de 500 pontos na prova de redação, o que num primeiro momento nos leva a considerarmos tal prática como mera certificação do ensino (SANTOS *et al*, 2012, p. 3).

Portanto, o Enem favoreceu os alunos na ampliação de suas oportunidades para o ingresso nas faculdades para a continuação de sua formação acadêmica, sendo mais uma oportunidade de redução dos índices educacionais negativos que se apresenta no país (GOUVEIA, 2012).

No entanto, há de salientar que, o Enem também promoveu a reflexão sobre a consolidação dos conhecimentos propostos no processo de ensino-aprendizagem da Educação Básica, possibilitando aos professores do Ensino Médio, informações que contribuem para a construção de suas estratégias para a consolidação dos conhecimentos dos alunos que ainda se encontravam inseridos no processo de ensino. Esses alunos apresentavam perspectivas relacionadas ao futuro, evidenciando a sua inserção no mercado de trabalho e a continuidade de seus estudos ao longo da vida (MACHADO; ALAVARSE, 2014).

Assim, a formação realizada no Ensino Médio priorizou a ampliação das habilidades e capacidades dos alunos para a sua formação integral. A avaliação do aluno no Ensino Médio se fez necessária para que ele percebesse os seus conhecimentos, o que foi fundamentado por meio das ponderações realizadas por Franco e Bonamino (2018, p. 3): “o objetivo fundamental de avaliar o desempenho do aluno ao término da escolaridade básica para aferir o desenvolvimento de suas competências fundamentais ao exercício pleno da cidadania”.

Faria e Reis (2016), em relação às avaliações externas ou exames nacionais como o Enem, relataram:

As avaliações externas do Enem mostram que os alunos não têm conseguido realizar questões que exijam competências e habilidades, como leitura e interpretação, comparação e fundamentação de respostas. A nova matriz do Enem aponta cinco eixos cognitivos que devem ser instigados em todas as áreas do conhecimento. São elas: dominar linguagens, compreender fenômenos, enfrentar situações-problema, construir argumentação, elaborar propostas. Desta forma, tem-se cada vez mais reforçado a importância de um currículo que permita o desenvolvimento de competências básicas (FARIA; REIS, 2016, p. 320).

Por isso, fez-se relevante comentar que o objetivo das avaliações externas se fundamentou na análise do desempenho dos alunos nas fases do processo de ensino-aprendizagem. O diagnóstico realizado foi de suma relevância para que novas estratégias educacionais fossem planejadas visando a uma educação de qualidade e que atendesse a todos os alunos nas diferentes regiões do país.

Entre estas estratégias, propicia-se o entendimento de nova forma de planejamento, tendo uma base comum de aprendizagem que deve ser adequada à realidade de cada região, propiciando aos alunos o acesso a informações que os possibilitem a formação de sua bagagem de conhecimentos. Dentre estas estratégias, destaca-se a criação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que em concordância com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), favoreça a melhoria da educação das escolas públicas do país.

Assim, o cenário atual da educação brasileira está se deparando com a BNCC. Ela está sendo implementada e sua função é reduzir as desigualdades e promover mais equidade entre os estudantes, garantindo o direito de aprender ao longo da vida escolar:

A BNCC é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2018c, p. 7).

Para traçar todas as aprendizagens necessárias, a BNCC adota uma noção ampliada e plural de juventude, considerando-a diversa, dinâmica e participante ativa do processo de formação que garanta sua inserção de modo autônomo e crítico no mundo.

Considerar que há juventudes implica organizar uma escola que acolha as diversidades e que reconheça os jovens como seus interlocutores legítimos sobre currículo, ensino e aprendizagem. Significa, ainda, assegurar aos estudantes uma formação que, em sintonia com seus percursos e histórias, faculte-lhes definir seus projetos de vida, tanto no que diz respeito ao estudo e ao trabalho como também no que concerne às escolhas de estilos de vida saudáveis, sustentáveis e éticos (BRASIL, 2018c).

Através do BNCC e da LDBN, a reforma referenciada do sistema de ensino torna-se uma prática em todas as regiões do país. Tal evolução permite com que sejam revistas as estratégias e ações implementadas no Ensino Médio, possibilitando o regresso dos alunos que evadiram, bem como motivando os alunos a construção de perspectivas de futuro que se faz fundamental para que os mesmos encontrem o sentido e a motivação para a sua formação intelectual, social, política e econômica (BRASIL, 2018c).

Portanto, a avaliação externa ou de larga escala proposta pelo governo está de acordo com a proposta de melhorar a qualidade de ensino, atingindo todos os estudantes e possibilitando-os o desenvolvimento de suas habilidades e competências de maneira completa e voltada para o reconhecimento do desempenho destes alunos em relação à aquisição de novas aprendizagens (MACHADO; ALAVARSE, 2014).

Em suma, os conhecimentos que foram construídos no cotidiano da sala de aula para a promoção da ampliação de sua bagagem de aprendizagem. A melhoria da prática pedagógica é essencial para a oferta de um ensino de qualidade. A apropriação de novos conhecimentos construídos no cotidiano de sala de aula servem para a ampliação de sua bagagem de aprendizagem (MACHADO; ALAVARSE, 2014).

Com base nas reflexões apresentadas, podemos considerar que as escolas precisam compreender que os resultados das avaliações externas devem ser refletidos em busca de melhorias e não como resultados punitivos à escola, que desanimam e desmotivam tanto os profissionais quanto os gestores.

2.2 OS DESAFIOS DO ENSINO MÉDIO E O SISTEMA MINEIRO DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS (SIMAVE)

Neste tópico, serão apontados os desafios do Ensino Médio, evidenciando as reflexões realizadas por diferentes autores que dissertaram sobre o tema, bem como sobre o conceito e entendimento referente ao Simave, que se tratou de um instrumento aplicado nas escolas do Estado de Minas Gerais que visou em conjunto com o Programa de Avaliação da Alfabetização (Proalfa) e Proeb verificar a aprendizagem dos alunos nas modalidades de ensino ofertadas. O foco é a melhoria

da aprendizagem. O objetivo desta seção é o de repensar as estratégias didático-pedagógicas que são efetivadas no cotidiano escolar.

O Ensino Médio apresenta-se como sendo o nível de ensino com inúmeros debates em razão dos problemas enfrentados pelas instituições escolares. São problemas referentes à permanência dos alunos para a conclusão do processo de ensino da educação básica, além de outros aspectos tais como o debate em relação à qualidade da educação oferecida ou até mesmo em relação às suas próprias características (KRAWCZYK, 2011).

A educação brasileira apresentou, em seu percurso, transformações significativas em relação ao desenvolvimento de estratégias de ampliação ao acesso ao conhecimento, evidenciando a formação de sujeitos críticos e participativos do processo de transformação social (GOUVEIA, 2012).

É relevante comentar que, na década de 1995 foi criada a Emenda Constitucional nº 95/1995 (EC95) efetivando a mudança em um artigo da Constituição que instituiu um Novo Regime Fiscal (NRF). Neste novo regime, registrou-se que, a partir de 2018 até o ano de 2036, ocorreria a construção de novas normas para o aumento da porcentagem de investimentos que afetarão diretamente o setor educacional brasileiro (AMARAL, 2017).

Dessa forma, compreendeu-se que com a EC95, os investimentos no setor educacional se apresentam limitados o que acarreta impasses no desenvolvimento de programas relacionados ao Ensino Médio, em razão de ampliação das condições de novas possibilidades para o atendimento aos alunos inseridos nesta modalidade, como, por exemplo, na ampliação da carga horária prevista na Reforma do Ensino Médio (MACHADO; ALAVARSE, 2014).

De acordo com Esquinsani e Danetto (2016), pode-se considerar a existência de certa precariedade nos processos avaliativos que, inevitavelmente, nunca levam em consideração todos os fatores intervenientes no ato de educar ou na prática pedagógica. Assim, a avaliação do produto é sempre ilusória e parcial, uma vez que, não abarca a totalidade das situações e dos processos de conhecimento.

Por essa perspectiva, as avaliações em larga escala, sobretudo graças ao seu conteúdo e forma, colaborariam para a desindexação do conhecimento de sua realidade de produção e apropriação, por limitar e hierarquizar conteúdos e habilidades, incluindo ou excluindo experiências culturais e intelectuais na

construção de matrizes de referência uniformes para toda uma população, a despeito da diversidade que a constitui (ESQUINSANI; DANETTO, 2016).

No cenário nacional, o Estado de Minas Gerais se destacou em relação às inovações propostas para a avaliação dos alunos, atendendo ao novo estágio de desenvolvimento sócio-político-econômico, evidenciando a melhoria da sociedade mineira, bem como a evolução do sistema educacional (SOARES, 2011).

No campo da educação, o Simave pode ser assim referido:

O Simave tem suas raízes datadas no início da década de 1990, em que a Secretaria do Estado da Educação - SEE elegeu a avaliação da escola pública como um dos pilares de sua política. A concretização de um programa efetivo de avaliação chamado Programa de Avaliação Educacional da Escola Pública de Minas Gerais se deu inicialmente, por meio da resolução nº 6.908 de 18 de janeiro de 1992, no governo de Hélio Garcia, com Walfrido Silvino Mares Guia, seu Secretário de Estado da Educação. Em março do mesmo ano, realizou-se a primeira experiência de avaliação do sistema educacional mineiro, da qual participaram crianças de todas as escolas do Estado, totalizando 311.451, iniciantes da 3ª série do Ensino Fundamental (SOARES, 2011, p. 59).

De acordo com o autor supracitado, essas avaliações foram planejadas e realizadas em ciclos, em cada dois anos, apresentavam características de avaliações censitárias, diferenciando-se do Saeb que era uma avaliação amostral. Além disso, incorporavam outras informações através de questionamentos respondidos por alunos, professores e diretores.

Há de salientar que, em 1998, ocorreu a implantação da progressão continuada nas escolas públicas em todas as séries de ensino. Na avaliação proposta pela SEE/MG foi desenvolvido paralelamente o programa de formação técnica com cursos específicos sobre avaliação. O objetivo era o de capacitar os profissionais do setor educacional para a interpretação e geração de dados referentes às avaliações aplicadas (MACHADO; ALAVARSE, 2014).

Durante o governo de Eduardo Azeredo de 1995/1998, o desenvolvimento de propostas referentes às políticas neoliberais foram destaques no Estado de Minas Gerais. No cenário nacional, evidenciou-se a construção de uma política educacional voltada para o Ensino Fundamental estabelecida por meio do Programa de

Melhorias de Qualidade do Ensino Fundamental - ProQualidade¹, sendo destaque as estratégias pedagógicas e administrativas que tinham como principal objetivo a contenção da evasão e repetência, além da aceleração da aprendizagem dos alunos e o fluxo curricular, entre outras medidas. Essas medidas buscaram a melhoria da qualidade do ensino ministrada pelo governo do Estado de Minas Gerais (GOUVEIA, 2012).

No período de 1999 a 2002, o Estado era governado por Itamar Franco, que lançou o Slogan “Escola Sagarana Educação Para a Vida com Dignidade e Esperança”, em que dentro desta nova visão educacional construída na época, os princípios eram embasados nas diretrizes da Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (Unesco), que, de acordo com Soares (2011, p. 60) “afirmavam o seu padrão educacional em função de competências em substituição da qualidade, buscando a adaptação dos sujeitos em relação às incertezas do mundo do trabalho e da vida no século XXI”.

No entanto, somente em 2000 que foi instituído de maneira efetiva o Simave, como é relatado por Soares (2011):

Com Murilo Avelar Hingel como Secretário de Estado da Educação é instituído efetivamente o Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Básica - Simave, através da resolução nº 14 de 03 de fevereiro de 2000, substituída em seguida pela resolução nº 104 de 14 de julho do mesmo ano, que instituiu o Programa de Avaliação da Educação Básica - Proeb. Este sistema foi elaborado e desenvolvido pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação - Caed, órgão ligado à Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF, que tem seus projetos administrados pela Fundação de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino, Pesquisa e Extensão - FUNDEPE, com recursos originários de convênios com prefeituras municipais, secretarias estaduais, agencias federais e instituições de ensino superior (SOARES, 2011, p. 60).

A finalidade da criação do Simave se expressou na busca pelo desenvolvimento de programas de avaliações com o objetivo de analisar os resultados das provas como meio de intervir na realidade educacional propiciando a

¹ O ProQualidade (1991-1998) lançou o *slogan* “Minas Aponta o Caminho” e definiu cinco prioridades de investimento, a saber: autonomia escolar, fortalecimento da direção; valorização dos trabalhadores em educação; avaliação educacional e integração com os municípios, processo de municipalização (MINAS GERAIS, 1994).

construção de novos planejamentos para a melhoria da educação no Estado de Minas Gerais (GOUVEIA, 2012)

Para a análise do desempenho dos alunos nas modalidades ofertadas pela escola, utiliza-se o Simave e o Proeb. Desde o ano de 2000, o Proeb se integra ao Simave promovendo a avaliação dos alunos do Ensino Fundamental com o intuito de analisar o desempenho escolar das escolas públicas do Estado de Minas Gerais (MACHADO; ALAVARSE, 2014). Assim,

O Simave é integrado por três programas: o Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar (PAAE), que constitui um sistema informatizado de geração de provas online destinadas aos alunos das séries finais do Ensino Fundamental e do primeiro ano do Ensino Médio; o Programa de Avaliação da Educação Básica (Proeb) que tem por objetivo avaliar anualmente o rendimento dos alunos do quinto ao nono anos do Ensino Fundamental e do Terceiro ano do Ensino Médio das escolas da rede pública, no tocante às competências básicas e às habilidades em Língua Portuguesa e em Matemática; e o Programa de Avaliação da Alfabetização (Proalfa) cuja primeira avaliação ocorreu em 2005 e que tem como objetivo verificar os níveis de alfabetização e as intervenções utilizadas para esse fim no terceiro e quarto anos do Ensino Fundamental da rede pública (BARBOSA; VIEIRA, 2013, p. 4).

Ainda de acordo com Barbosa e Vieira (2013), o Simave surgiu no contexto da política educacional conhecida como Escola Sagarana, que tinha, entre outros objetivos, a integração entre diversos setores da sociedade e a avaliação da qualidade do ensino, como instrumento de efetivação de ações orientadas para a democratização da educação, mediante exames de rendimento dos alunos, metodologias de controle e acompanhamento, estudos e pesquisas.

O Simave tem por característica ser realizado anualmente, e os resultados das provas têm por objetivo orientar os conteúdos mínimos que os alunos necessitam aprender em sala de aula, além de propiciar os rumos de tomadas de decisões sobre a educação em Minas Gerais (SOARES, 2011).

De acordo com Belo Horizonte (2019), o Simave buscou por meio das avaliações externas identificar as prioridades educacionais referentes aos professores, alunos, especialistas e diretores, evidenciando a análise das respostas das avaliações para a promoção de estratégias que vislumbrem a melhoria da educação, sendo por isso, naquela época, considerado o pilar do Projeto Estruturador do Governo de Minas Gerais.

Para Franco e Calderón (2017), foi possível o entendimento de que o Simave em Minas Gerais vem desencadeando resultados positivos frente ao desenvolvimento das atividades referentes à melhoria dos resultados da qualidade de ensino no Estado. Ainda, segundo os autores, as metas do Acordo de Resultados, na área da educação, apontaram para a melhoria da qualidade educacional, principalmente no que tange à elevação dos indicadores. Nesse sentido, a prioridade voltou-se para o aumento do desempenho dos alunos em Língua Portuguesa e Matemática nos testes do Simave, os quais são tomados como indicadores de qualidade.

Sobre os conteúdos analisados pelo Simave, Soares (2011) afirma, em relação à base relacionada aos Conteúdos Básicos Comuns (CBC), que também se destacam no Estado de Minas Gerais:

Os Conteúdos Básicos Comuns - CBC's não esgotam todos os conteúdos a serem ensinados na escola, mas expressam os aspectos fundamentais de cada disciplina curricular, que os professores não podem deixar de trabalhá-las ao longo dos anos letivos e que o aluno não pode deixar de aprender. Os CBC's indicam também as habilidades e competências que os alunos não podem deixar de adquirir e desenvolver. Por isso, para o Ensino Médio, foi estruturado em dois níveis para permitir uma primeira abordagem geral e semiquantitativa no primeiro ano, e um tratamento mais quantitativo e aprofundado no segundo e terceiro ano (SOARES, 2011, p. 62).

Ainda de acordo com o autor supracitado, os conteúdos ministrados e de exigência curricular em Minas Gerais são para balizar a formulação das avaliações dos programas do Simave. Estas avaliações estruturadas de acordo com a Resolução nº 833/2006 (MINAS GERAIS, 2006), discrimina como serão CBC diferenciados para os cursos diurnos e noturnos. A distribuição de conteúdos por série foi feita de acordo com a seguinte trajetória: iniciando pela formação básica, passando pela etapa de aprofundamento e finalizando com conteúdos complementares.

Sendo assim, compreendeu-se que, as avaliações externas aplicadas em Minas Gerais se respaldaram na busca da melhoria da qualidade ministrada no Estado, permitindo a construção de planejamentos que favoreçam o aperfeiçoamento do sistema educacional (MACHADO; ALAVARSE, 2014).

Compreendeu-se que os esforços deveriam ser em equipe, tanto em relação às políticas públicas, quanto em relação à gestão e as estratégias propostas pelos professores para a oferta de uma educação com maior qualidade com o intuito de preparar efetivamente os alunos para a inserção na sociedade e no mercado de trabalho (GOUVEIA, 2012).

Uma das questões referentes às avaliações externas se estabelece frente à concepção de que elas deveriam ser analisadas como um instrumento que busca a melhoria do desempenho dos alunos e das escolas, salientando o norteamento para a construção de estratégias para a melhoria do ensino. Entretanto, ela é vista pela maioria dos gestores e demais profissionais, como sendo uma competição entre as instituições escolares, o que agrava a sua compreensão e gera preocupação entre os profissionais (BARBOSA; VEIRA, 2013).

A reflexão realizada por Barbosa e Vieira (2013) referente ao *ranking* originado da disputa entre as instituições escolares contribuiu para a preocupação dos gestores e professores frente aos resultados que são divulgados.

Tais resultados acarretam entre os gestores e professores a preocupação em relação à avaliação que é realizada pelos pais e comunidade o que pode gerar receios em relação ao ensino ministrado na escola, além de ocasionar desânimos aos alunos em razão dos resultados divulgados (GOUVEIA, 2012).

O Plano de Intervenção Pedagógica (PIP) criado no Estado de Minas Gerais, trata-se de uma inovação no sistema educacional do Estado. A sua prática no Ensino Médio vem sendo considerada como sendo um fator determinante para que os alunos desenvolvam suas habilidades e superem suas dificuldades.

Franco e Calderon (2017) afirmam que o PIP tratou-se de uma política cujo objetivo visava a fazer com que as escolas com os piores desempenhos recebessem visitas de uma equipe pedagógica especializada para discutir e trabalhar lacunas observadas na análise dos resultados aferidos pelos exames.

Os rumos atuais da educação devem seguir a BNCC (BRASIL, 2018c), que é o documento que determina as competências gerais e específicas, as habilidades e as aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver durante cada etapa da educação básica, além de determinar que, independente de onde moram ou estudam, essas competências, habilidades e conteúdos sejam os mesmos.

A BNCC (BRASIL, 2018c) não é entendida como currículo, mas um conjunto de orientações que norteiam as equipes pedagógicas na elaboração de currículos

locais; assim procurando reduzir as desigualdades educacionais no contexto brasileiro elevando a qualidade do ensino.

Diante do exposto acima e mediante o entendimento dos instrumentos referentes às avaliações de larga escala, apresentam-se as informações e os dados correspondentes aos resultados do Proeb da Escola Estadual analisada, objetivando o entendimento de sua realidade frente aos resultados dos alunos para que sejam efetivadas ações que propiciem a melhoria das práticas pedagógicas que são essenciais para a redução das dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos alunos nas fases do processo de ensino-aprendizagem.

2.3 A ESCOLA ESTADUAL “IMPERIAL” E OS RESULTADOS NO PROEB

A Escola Estadual analisada foi criada pela Lei nº 3.167/1964, sendo a construção de seu prédio fruto de um trabalho em grupo de servidores municipais, idealizada em um primeiro momento para funcionar como semi-internato, sendo construída entre os anos de 1940 e 1945.

Atualmente o prédio da escola não tem muito de sua estrutura original, pois sofreu diversas reformas e ampliações ao longo dos anos, com o objetivo de se obter maior conforto para os alunos e assim cumprir seu objetivo institucional de oferecer educação diferenciada e de qualidade à comunidade deste município mineiro e região.

Neste contexto, é importante destacar que, em termos de espaço físico, os mais recentes avanços referentes à melhoria da estrutura e dos equipamentos da obtidos pela Escola Estadual “Imperial”, foi a inauguração da Unidade Odontológica da Escola, em setembro de 1995, que funciona diariamente em horário integral no atendimento aos alunos e à comunidade, e oferta tratamento odontológico gratuito. Para manter o funcionamento, a Unidade, conta ainda com o trabalho de dois profissionais cedidos pela Secretaria Municipal de Saúde.

Em 7 de maio de 1999, a Escola Estadual “Imperial” inaugurou o seu Centro Cultural, construído com recursos da comunidade e participação da SEE/MG. O Centro possui teatro, mezanino, auditório, sala de multimeios, Centro de Informática/Manutenção e galeria de Arte e É utilizado pela comunidade escolar constantemente além de outros órgãos públicos como, por exemplo: Câmara

Municipal, Secretaria Municipal de Educação (Semed), Superintendência Regional de Ensino (SRE), Festival de Teatro, entre outros.

A escola tem duas salas de informática, sendo uma localizada no Centro Cultural com dez computadores e dez terminais em rede com sistema Linux educacional e outra na área interna da escola com 20 computadores instalados em rede com sistema operacional em Linux e uma impressora, disponibilizadas aos alunos com a orientação de professores, a escola dispõe atualmente de uma sala de multimeios com 100 lugares equipada com TV, Lousa Digital, Internet, Data Show e sistema de som que, de acordo com levantamento realizado pelas bibliotecárias da escola, é a sala mais utilizada além da sala de aula pelos professores, uma Sala de Supervisão, uma Sala equipada com máquinas duplicadoras para reprodução de todos os exercícios e provas aplicadas aos alunos, um Centro de Apoio ao Professor (CAP) para uso exclusivo do professor para que ele possa realizar os lançamentos do Diário Eletrônico Digital (DED) e reuniões de área, um Ginásio Poliesportivo que além do seu uso para a prática esportiva também serve de palco para abertura de etapas dos Jogos Escolares, uma Quadra sem cobertura, uma Quadra coberta, uma Biblioteca, uma Cantina totalmente equipada e Refeitório.

Nesta sua trajetória, o Educandário Escola Estadual “Imperial” foi selecionado pela Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais como uma das 200 Escolas-Referência, em Minas Gerais, para receber o Certificado de Destaque da Educação Mineira. Este certificado foi conferido pelo governador do Estado de Minas Gerais, em 2012, e foram emitidas às melhores escolas no Ideb de 2011.

A escola oferta as modalidades do Ensino Fundamental, dos anos finais, Ensino Médio, EJA voltado ao público do Ensino Fundamental e Médio e também Educação Infantil. Na Tabela 1 apresenta-se a organização da escola, de acordo com o número de turmas e quantitativo de alunos no ano de 2017.

Tabela 1 - Modalidades de ensino: turmas e número de alunos

Modalidade de ensino	Nº de turmas	Nº de alunos
Ensino Fundamental Anos Finais	14	497
Ensino Médio	21	759
EJA Fundamental Anos Finais	02	62
EJA Ensino Médio	03	129
Magistério subsequente Educação Infantil	04	176
Total	44	1623

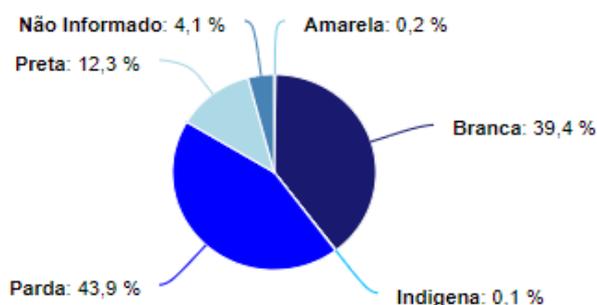
Fonte: Elaborada pelo autor(2019).

Mediante a análise dos dados dispostos na Tabela 1, temos o número de turmas da escola em estudo. Observa-se que o Ensino Médio apresenta 21 turmas, responsável pela maioria dos alunos inseridos na escola, que corresponde a um total de 1623 alunos. Este dado remete à preocupação em relação aos índices de desempenho das avaliações externas, que se apresentam baixos correspondentes aos alunos do Terceiro ano de Ensino Médio.

Ressaltou-se que os alunos inseridos no Ensino Médio foram uma das principais preocupações de todos os profissionais da escola, uma vez que, apresentaram desempenho insatisfatório em relação aos resultados nas avaliações externas, evidenciando a necessidade de construção de novas estratégias, atentando pelo aspecto de que, a maioria dos alunos atendidos pela escola encontra-se nesta modalidade.

A escola, por ofertar o Ensino Médio no turno noturno e diurno, recebe alunos vindos de diferentes escolas, por motivos diversos como a sua localização, estrutura e tradição. A escola promove o acolhimento destes alunos, buscando inseri-los da melhor forma possível no espaço escolar, primeiro sendo recepcionados pela equipe gestora, apresentados aos espaços dentro da escola, dando ciência do regimento interno e, por outro lado, estes buscam ser inseridos na escola, o que justificou o número de salas referentes ao Ensino Médio, desencadeando a percepção de que, os níveis de aprendizagem também se encontravam variados, o que acarretou a preocupação em decorrência de alunos que se encontravam com maiores dificuldades refletindo nos resultados das avaliações externas. De acordo com as tabelas extraídas do Simade no ano de 2019, podemos realizar uma leitura da caracterização do alunado da escola em relação à auto-declaração de cor.

Figura 9 - Caracterização dos alunos em relação a sua cor.



Fonte: Simade (2019).

A escola examinada possui professores em efetivo exercício e designados em concordância com o estabelecido pela SEE/MG, a instituição escolar apresenta a divisão destes professores de acordo com as modalidades ofertadas, sendo que, em relação ao Ensino Fundamental Anos Finais, são 54 professores; o Ensino Médio é composto por 78 professores; em relação ao EJA Fundamental Anos Finais são 16 professores; o EJA Ensino Médio tem 33 professores; e, em relação ao Magistério subsequente Educação Infantil apresentam-se devidamente matriculados na escola o quantitativo de 14 professores; correspondendo a totalidade de 195 professores (MINAS GERAIS, 2016).

De acordo com o levantamento realizado pela secretaria da escola identificamos que, no ano de 2016, dos 78 professores do Ensino Médio apenas 13 eram designados em cargo vago os outros eram detentores de cargo efetivo. Em relação à formação desses professores apenas 3 têm mestrado, todos com aulas de Biologia, 42 professores com Pós-Graduação e o restante dos profissionais possuem a titulação mínima de Licenciatura na área de atuação, a tabela a seguir foi realizada pela secretaria da escola levando-se em consideração todos os professores (cargos) disponíveis no Ensino Médio, sendo que o mesmo professor pode ocupar até dois cargos de acordo com a legislação.

Quadro 1 - Caracterização dos professores

Matéria	Nº Professores	Efetivos	Designados	Mestrado	Especialização
Língua Portuguesa	10	9	1	0	7
Matemática	10	8	2	0	5
História	7	6	1	0	6
Geografia	7	5	2	0	3
Ciências Biologia	8	7	1	3	7
Educação Física	7	7	0	0	3
Artes	4	2	2	0	0
Inglês	5	5	0	0	3
Física	5	5	1	0	3
Química	8	7	1	0	3
Sociologia	4	3	1	0	2
Filosofia	3	2	1	0	0

Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

2.3.1 Os resultados no Proeb

De acordo com os dados da escola, extraídos do Simade (MINAS GERAIS, 2016), a média de proficiência na disciplina de Matemática, correspondente ao 9º ano do Ensino Fundamental Final, apresentou-se superior às médias alcançadas pelo Estado de Minas Gerais e pela Superintendência Regional de Ensino deste município mineiro. Para compreender melhor este panorama, o Quadro 2, a seguir, apresenta os resultados referentes à média de proficiência na disciplina de Matemática, correspondente ao 9º ano do Ensino Fundamental.

Quadro 2 - Média de Proficiência no 9º ano da escola “Imperial” – Proeb Matemática

Edições	Escola	SRE	Minas Gerais
2013	270,9	274,0	264,5
2014	266,3	271,9	265,5
2016	279,7	259,8	254,5
2018	271,0	264,6	256,1

Fonte: Minas Gerais (2016).

O Quadro 2 demonstrou que a média de proficiência do 9º ano, em comparação às médias referentes ao Proeb na disciplina de Matemática, tendo como parâmetro a média da SRE e de Minas Gerais, apresentou-se superior nos anos avaliados entre 2013 a 2018 em relação à média estabelecida por Minas Gerais. Porém, em relação aos anos de 2013 e 2014 apresentou média abaixo em comparação com a média estabelecida pela SRE, o que demonstrou oscilação em relação aos resultados.

Os dados da Tabela ainda apontam que a média de proficiência alcançada pela escola, em relação à disciplina de Matemática no 9º ano do Ensino Fundamental apresentou-se superior aos resultados esperados pela Secretaria do Estado de Minas Gerais e pelas SRE. Em relação à média de proficiência obtida pelos estudantes na disciplina de Língua Portuguesa, no 9º ano do Ensino Fundamental, os dados referentes à Escola estão apresentados no Quadro 3:

Quadro 3 - Média de Proficiência no 9º ano da escola “Imperial” - Proeb - Língua Portuguesa

Edições	Escola	SRE	Minas Gerais
2013	277,5	266,0	260,8
2014	263,4	261,7	256,9

2016	277,5	256,3	250,1
2018	274,9	256,8	251,9

Fonte: Minas Gerais (2016).

Em relação aos dados do Quadro 3, referentes à média de proficiência do 9º ano do Ensino Fundamental em Língua Portuguesa sobre os resultados do Proeb, constatou-se que, durante 2013 a 2018, a escola apresentou resultados superiores as metas estabelecidas pela SRE e de Minas Gerais, demonstrando que a média alcançada pela escola em 2018 foi correspondente a 274,9, enquanto a meta estabelecida pela SRE foi de 256,8 e por Minas Gerais 251,9, sendo considerado satisfatório o resultado alcançado.

Em relação à proficiência média do Ensino Médio, correspondente ao 3º ano, as médias alcançadas referentes à disciplina de Matemática estão apresentadas no Quadro 4:

Quadro 4 - Média de Proficiência no 3º ano do Ensino Médio da escola “Imperial” - Proeb-Matemática

Edições	Escola	SRE	Minas Gerais
2014	297,3	291,5	283,4
2015	284,3	279,5	272,0
2016	263,5	274,1	269,5
2017	269,3	274,4	268,3
2018	283,3	277,3	268,9

Fonte: Minas Gerais (2016).

Os resultados correspondentes à média de Proficiência do 3º ano do Ensino Médio da escola em estudo referentes ao Proeb na disciplina de Matemática apresentaram oscilações em relação ao alcance das metas estabelecidas pela SRE e por Minas Gerais.

Durante os anos de 2014, 2015 e 2018, ocorreu superação da meta estabelecida, ficando a escola acima do esperado. No entanto, no ano de 2016, os resultados foram abaixo das metas estabelecidas pela SEE/MG.

Neste sentido, foi verificado que, embasando-se no ano de 2018, a escola superou a meta estabelecida em Matemática, apresentando resultados superiores

em relação ao esperado pela SRE e pela Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais.

Em relação à proficiência média referente ao Ensino Médio, correspondente ao 3º ano, as médias alcançadas referentes à disciplina de Língua Portuguesa foram apresentadas no Quadro 5 a seguir:

Quadro 5 - Média de Proficiência no 3º ano do Ensino Médio da escola “Imperial” - Proeb - Língua Portuguesa

Edições	Escola	SRE	Minas Gerais
2014	296,6	286,7	281,4
2015	288,6	279,5	274,0
2016	271,5	276,0	270,7
2017	277,1	277,7	270,6
2018	294,0	279,6	272,1

Fonte: Minas Gerais (2016).

Os dados apresentados no Quadro 5, referentes a média de proficiência do 3º ano do Ensino Médio da escola em estudo, apontam que, durante o período analisado de 2014 a 2018, os resultados das avaliações externas dos alunos da escola apresentaram oscilações, sendo comprovado que, nos anos de 2014, 2015 e 2018 a média da escola foi superior às metas estabelecidas pela SRE e por Minas Gerais.

No entanto, no ano de 2016, os resultados da escola apresentaram-se insatisfatórios em comparação à meta estabelecida pela SRE. No entanto, verificando a média da escola, em 2018, correspondente a 294,0, se apresentou superior as médias estabelecidas pela SRE de 279,6 e de Minas Gerais 272,1, demonstrando que, pela última avaliação, a escola apresentou índice satisfatório frente aos resultados alcançados.

Mesmo apresentando índice de proficiência média aproximada das expectativas do Estado de Minas Gerais, foi possível observar que, em comparação à proficiência média do Ensino Fundamental Anos Finais, o resultado do Ensino Médio, apresentou-se inferior.

Em relação aos dados referentes à média de proficiência, salientou-se a necessidade da apresentação da distribuição dos alunos por padrão de desempenho por etapa e escolaridade, nível e edição. Esta classificação por desempenho dos alunos nas avaliações externas, que são aplicadas pelo Simave/Proeb, remeteu à

análise do nível de consolidação das habilidades dos alunos que são propostas para cada etapa do processo de ensino-aprendizagem, sendo necessária a sua compreensão para que ocorra a intervenção pedagógica com o intuito de ampliar as estratégias e favorecer a aprendizagem de maneira satisfatória pelos alunos.

Em todas as modalidades de ensino, a importância da consolidação dos conteúdos se estabeleceu na avaliação realizada das habilidades e competências que os alunos precisavam desenvolver para continuarem a sua evolução frente ao processo de ensino-aprendizagem, propiciando-lhes condições favoráveis de aprendizagem.

Dessa maneira, a análise do padrão de desempenho desencadeou uma importante fonte de informação para os gestores e professores, bem como os especialistas da educação básica, para a análise das estratégias executadas no ambiente escolar, buscando promover uma ampliação dos conhecimentos dos alunos frente aos desafios apresentados para a sua formação intelectual.

O Quadro 6, a seguir, apresenta o percentual de alunos em cada padrão de desempenho por etapa e escolaridade, nível e edição no 7º ano do Ensino Fundamental:

Quadro 6 - Padrão de desempenho dos alunos do 7º ano do Ensino Fundamental Final - Disciplina Língua Portuguesa– 2015

Padrão de desempenho - 2015	Escola
Baixo	19,6%
Intermediário	28%
Recomendado	33,6%
Avançado	18,7%

Fonte: Minas Gerais (2016).

Em 2015, a escola apresentou um desempenho referente aos alunos do 7º ano do Ensino Fundamental, analisado sobre quatro classificações, sendo o nível baixo, intermediário, recomendado e avançado. Constatando que, no nível baixo se encontram 19,6% dos alunos; no nível intermediário 28%, no nível recomendado 33,6% e no nível avançado 18,7% dos alunos avaliados.

A partir dos dados registrados, foi possível a verificação de que os alunos encontravam-se em uma parcela significativa no nível baixo de desempenho, o que é um dado preocupante em razão da não consolidação dos conhecimentos

propostos para esta etapa do processo de ensino-aprendizagem. Salientou-se, ainda, que, mesmo havendo este dado negativo referente ao nível de baixo desempenho, a maioria dos alunos se encontrava no nível recomendado, que é compreendido como sendo a consolidação dos conhecimentos proposto, mas que precisam ser aprofundados de forma a consolidar todo o conteúdo deste período para a sua formação intelectual.

No mesmo ano, em 2015, os alunos do 7º ano do Ensino Fundamental também foram avaliados na disciplina de Matemática, sendo os resultados demonstrados no Quadro 7:

Quadro 7 - Padrão de desempenho dos alunos do 7º ano do Ensino Fundamental
Final - Disciplina Matemática - 2015

Padrão de desempenho - 2015	Escola
Baixo	20,6%
Intermediário	31,8%
Recomendado	46,7%
Avançado	0,9%

Fonte: Minas Gerais (2016).

A partir da classificação apresentada em relação à disciplina de Matemática, pode ser percebido que, uma parcela significativa de alunos apresentavam-se no nível baixo, e, no nível avançado, o índice de alunos classificados não correspondeu a 1,0% de alunos avaliados. Estes dados demonstraram que os alunos não apresentaram desempenho satisfatório em relação ao padrão estabelecido pela Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais.

No entanto, em relação ao nível recomendado, verificou-se um índice mais expressivo de alunos nesta classificação, desencadeando a análise de que os alunos do 7º ano do Ensino Fundamental apresentaram desempenho satisfatório, mas que pode haver o seu aprimoramento para que eles alcançassem o nível de classificação avançado.

Foi possível observar que os resultados alcançados na disciplina de Língua Portuguesa apresentaram-se mais satisfatórios do que os resultados referentes à disciplina de Matemática. Apesar de haver alunos nas duas disciplinas classificados no baixo desempenho, os índices apresentados demonstraram que a Língua Portuguesa foi mais bem consolidada em relação aos resultados da disciplina de Matemática.

Os dados apurados referentes ao 9º ano do Ensino Fundamental estabelecem a análise do nível de aprendizagem dos alunos por meio da classificação de sua consolidação de conteúdos que são essenciais para a formação de sua bagagem intelectual.

Sendo assim, a análise por padrão de desempenho por etapa e escolaridade, nível e edição, correspondente ao 9º ano do Ensino Fundamental, os dados apresentados pelo Simade (MINAS GERAIS, 2016) foram demonstrados tendo como anos base 2014 e 2016, como foi apresentada no Quadro 8, correspondente à disciplina de Língua Portuguesa.

Quadro 8 - Padrão de desempenho dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental Final - Disciplina Língua Portuguesa– 2014 e 2016

2014		2016	
Padrão de desempenho	Escola	Padrão de desempenho	Escola
Baixo	14,2%	Baixo	4,6%
Intermediário	40%	Intermediário	41,7%
Recomendado	36,7%	Recomendado	38,9%
Avançado	9,2%	Avançado	14,8%

Fonte: Minas Gerais (2016).

O Quadro 8, que trata da análise do padrão de desempenho dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, correspondente ao ano de 2014, em relação à disciplina de Língua Portuguesa desencadeou a percepção de que, existiam alunos que se encontravam classificados no nível baixo de desempenho correspondendo a 14,2%; porém, verificou-se que, no nível intermediário correspondendo a 40%, recomendado correspondente a 36,7% e em nível avançado, cerca de 9%.

Já no ano de 2016, foi constatado que existiam alunos que se encontravam classificados no nível baixo de desempenho correspondendo a 4,6%; porém, verifica-se que, no nível intermediário correspondendo a 41,7%, recomendado correspondente a 38,9% e em nível avançado, cerca de 14,8%.

Para tanto, o satisfatório se estabelece quando não é classificado nenhum aluno no nível de baixo desempenho, ressaltando que, nesta classificação, não consolidaram os conhecimentos propostos para esta fase de ensino, sendo necessária a construção de estratégias para auxiliar os alunos a superarem as dificuldades de aprendizagem que os impedem de avançar para os demais níveis de desempenho.

Em relação ao ano de 2016, ocorreu a redução dos alunos classificados no nível de baixo desempenho, de maneira significativa, e a ampliação do quantitativo de alunos nos demais níveis de desempenho, o que pode ser considerado um fator positivo e a verificação de que as estratégias aplicadas resultaram positivamente na aprendizagem dos alunos. Foi constatado, ainda, o aumento do quantitativo dos alunos no nível avançado, o que pode ser considerado um índice favorável às ações desenvolvidas na escola e a consolidação dos conhecimentos propostos para esta etapa do processo de ensino-aprendizagem.

Neste sentido, analisando os dados referentes aos anos de 2014 e 2016, constatou-se que houve uma queda significativa dos alunos do 9º ano que se encontravam no nível de baixo desempenho e uma elevação em relação aos alunos que se encontravam no nível avançado, desencadeando o entendimento da melhoria da assimilação dos conteúdos pelos alunos.

Em relação à disciplina de Matemática, correspondente aos resultados dos anos de 2014 e 2016, do 9º ano do Ensino Fundamental, o Quadro 9, a seguir, demonstra os resultados disponibilizados pelo Simade (MINAS GERAIS, 2016):

Quadro 9- Padrão de desempenho dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental
Final - Disciplina Matemática - 2014 e 2016

2014		2016	
Padrão de desempenho	Escola	Padrão de desempenho	Escola
Baixo	16,5%	Baixo	11,1%
Intermediário	60,6%	Intermediário	56,5%
Recomendado	20,2%	Recomendado	26,9%
Avançado	2,8%	Avançado	5,6%

Fonte: Minas Gerais (2016).

Em relação aos resultados referentes ao padrão de desempenho referente à disciplina de Matemática, no ano de 2014, os alunos do 9º ano demonstraram a existência de uma parcela significativa de alunos classificados no nível de baixo desempenho correspondendo a 16,5%, permitindo a compreensão de que existe a necessidade de intervenção pedagógica para a construção de estratégias que contribuem para a consolidação dos conhecimentos propostos para a disciplina de Matemática nesta etapa do processo de ensino.

Ainda, é necessário comentar que o quantitativo de alunos classificados no nível avançado foi considerado baixo sendo constatado 2,8% dos alunos avaliados,

em relação aos demais níveis, os alunos necessitam ser instigados a superar as suas dificuldades de aprendizagem referentes ao ensino da Matemática para consolidarem a formação de sua bagagem de conhecimentos.

No entanto, no ano de 2016, constatou-se uma evolução em relação à aprendizagem dos alunos analisados, apresentando a redução do quantitativo de discentes classificados no nível de baixo desempenho, correspondente a 11,1%, e a redução no nível intermediário correspondendo a 56,5%, além da ampliação do quantitativo de alunos no nível recomendado, correspondendo a 26,9%.

Mesmo havendo esta melhora nos percentuais, não se pode afirmar que os alunos se encontram de forma satisfatória consolidando a aprendizagem, sendo necessário que ocorra a intervenção pedagógica, em busca de estratégias que sanem as dificuldades apresentadas por meio da análise das questões realizadas, para que os alunos consolidem a sua aprendizagem. O Quadro 10, a seguir, trata do padrão de desempenho dos alunos do 9º ano em Língua Portuguesa em 2018:

Quadro 10 - Padrão de desempenho dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental -
Disciplina Língua Portuguesa– 2018

Padrão de desempenho	Escola
Baixo	6,2%
Intermediário	38,5%
Recomendado	43,1%
Avançado	12,3%

Fonte: Minas Gerais (2019).

Observou-se que os resultados demonstraram que os alunos na Disciplina de Português apresentaram índice de 6,2% no nível baixo; 38,5% no nível intermediário; 43,1% no nível recomendado; e, 12,3% no nível avançado.

Em comparação aos resultados apresentados, em 2016, ocorreu a redução dos alunos dos níveis baixo e intermediário e avançado, e elevação dos alunos classificados no nível recomendado.

O Quadro 11, a seguir, apresenta o padrão de desempenho dos alunos do 9º ano em Matemática em 2018:

Quadro 11 - Padrão de desempenho dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental -
Disciplina Matemática - 2018

Padrão de desempenho - 2018	Escola
Baixo	13,8%
Intermediário	56,9%
Recomendado	24,6%
Avançado	4,6%

Fonte: Minas Gerais (2019).

Observou-se que os resultados demonstraram que os alunos na Disciplina de Matemática apresentaram índice de 13,8% no nível baixo; 56,9% no nível intermediário; 24,6% no nível recomendado; e, 4,6% no nível avançado.

Em comparação aos resultados apresentados, em 2016, ocorreu a redução dos alunos dos níveis baixo e intermediário e elevação dos alunos classificados no nível recomendado e avançado.

Faz-se importante trazer os dados do segundo segmento do Ensino Fundamental com vistas ao aprofundamento da análise comparativa entre os segmentos dos Ensinos Fundamental e Médio. Observe-se que os resultados alcançados por estes alunos em comparação com os alunos do Ensino Médio, ressaltando que, mesmo sendo os mesmos alunos, que apresentaram níveis satisfatórios de aprendizagem no Ensino Fundamental, os mesmos não apresentaram a mesma capacidade na modalidade de Ensino Médio.

Como fonte de análise dos dados que demonstram a diferença entre os alunos do sétimo e nono ano do Ensino fundamental e do Ensino Médio em relação ao desempenho nas avaliações em larga escala são apresentados os dados correspondentes dos alunos inseridos no Ensino Médio.

Em relação aos dados correspondentes ao nível de padrão de desempenho dos alunos do 1º ano do Ensino Médio, as informações referentes ao ano de 2015, estão apresentadas no Quadro 12:

Quadro 12- Padrão de desempenho dos alunos do 1º ano do Ensino Médio -
Disciplina Língua Portuguesa - 2015

Padrão de desempenho - 2015	Escola
Baixo	29,4%
Intermediário	35,3%
Recomendado	30,5%
Avançado	4,8%

Fonte: Minas Gerais (2019).

Os dados demonstraram que os alunos do 1º ano do Ensino Médio, na disciplina de Língua Portuguesa, se encontram em índice significativo na classificação de nível de baixo desempenho correspondendo a 29,4%, sendo considerado alarmante em razão da não consolidação dos conhecimentos propostos; e, em relação ao nível avançado, quantitativamente apresentou-se baixo, correspondendo a 4,8%, desencadeando a percepção de que, em relação à Língua Portuguesa, os alunos não se encontram em nível satisfatório de classificação em relação ao padrão de desempenho esperado pelo Simave/Proeb, o que resultou em baixo desempenho e repetência na modalidade do Ensino Médio, devido às dificuldades de aprendizagem que não foram sanadas nas fases anteriores do processo de ensino-aprendizagem.

Sobre a análise realizada a partir dos dados referentes ao ano de 2015, correspondente à disciplina de Matemática, o Quadro 13 apresenta os dados disponibilizados pelo Simade:

Quadro 13 - Padrão de desempenho dos alunos do 1º ano do Ensino Médio -
Disciplina Matemática - 2015

Padrão de desempenho - 2015	Escola
Baixo	49,7%
Intermediário	47,1%
Recomendado	2,7%
Avançado	0,5%

Fonte: Minas Gerais (2019).

A partir dos dados apresentados, constatou-se que, em 2015, em relação à disciplina de Matemática, os alunos do 1º ano do Ensino Médio tiveram um índice elevado classificados no nível de baixo desempenho, correspondendo a 49,7%. Isso foi considerado um dado preocupante e, ao mesmo tempo, alarmante em relação ao quantitativo de alunos que não consolidaram a aprendizagem referente aos cálculos matemáticos, desencadeando a intervenção pedagógica emergencial com o objetivo de buscar soluções para o desenvolvimento de novas ações que contribuíssem para a melhoria da aprendizagem dos alunos.

Outro fator apontado correspondeu ao fato de que os alunos classificados no nível avançado foram menos de 1,0% dos alunos matriculados no 1º ano do Ensino

Médio, indicando que as aprendizagens necessárias para o avanço dos alunos no processo de ensino não se encontram satisfatórias, o que teve por consequência, o resultado significativo no nível de baixo desempenho.

Os dados correspondentes aos resultados de padrão de desempenho dos alunos do 3º ano do Ensino Médio, referentes aos anos de 2014, 2015 e 2016, em relação à disciplina de Língua Portuguesa são apresentados no Quadro 14:

Quadro 14 - Padrão de desempenho dos alunos do 3º ano do Ensino Médio - Língua Portuguesa - 2014 - 2015 - 2016

2014		2015		2016	
Padrão de desempenho	Escola	Padrão de desempenho	Escola	Padrão de desempenho	Escola
Baixo	14,7%	Baixo	22%	Baixo	34,4%
Intermediário	28,4%	Intermediário	27,8%	Intermediário	33,5%
Recomendado	48,2%	Recomendado	41,9%	Recomendado	25,9%
Avançado	8,7%	Avançado	8,3%	Avançado	6,1%

Fonte: Minas Gerais (2019).

Os dados correspondentes à classificação por padrão de desempenho dos alunos do 3º ano do Ensino Médio, no ano de 2014, na disciplina de Língua Portuguesa, demonstraram que os alunos inseridos no último ano do processo de ensino correspondente à educação básica, ainda possuem uma parcela significativa classificada no nível de baixo desempenho correspondendo a 14,7%, o que propõe a reflexão de que estes alunos não consolidaram a aprendizagem proposta, sendo considerado um fator negativo para a escola, em razão da comprovação de que as suas estratégias de oferta de uma aprendizagem de qualidade não atingiu o objetivo de promoção de assimilação integral de todos os alunos.

No ano de 2015, o índice de alunos classificados no nível de baixo desempenho foi ampliado passando para 22,0%, o que remeteu ao entendimento de que, mesmo havendo mudanças e intervenções, os alunos apresentaram baixo desempenho, influenciando negativamente o índice da escola em relação à consolidação da aprendizagem.

E, em relação ao ano de 2016, constatou-se que, o índice quantitativo dos alunos classificados no nível de baixo desempenho foi ainda maior, referente a 34,4%, desencadeando o problema apresentado na escola em relação à consolidação da aprendizagem ao fim do processo de ensino-aprendizagem correspondente à educação básica.

Estes dados demonstraram que o problema enfrentado pela escola, em relação ao desempenho escolar dos alunos, afetou todos os níveis de formação, sendo necessária a discussão de soluções para sanar as dificuldades dos alunos que os impediram de assimilar com maior eficiência, os conteúdos apresentados em cada fase do processo de ensino-aprendizagem, afetando a construção de sua bagagem de conhecimentos.

Em análise dos três anos, foi possível compreender que, em relação à disciplina de Língua Portuguesa, ocorreu a elevação de alunos classificados no nível de baixo desempenho, desencadeando o alerta sobre o aspecto da não consolidação dos conteúdos propostos para a formação dos alunos no processo de ensino-aprendizagem.

Em relação aos dados correspondentes à disciplina de Matemática, dos alunos inseridos no 3º ano do Ensino Médio dos anos de 2014, 2015 e 2016, estão destacados no Quadro 15:

Quadro 15 - Padrão de desempenho dos alunos do 3º ano do Ensino Médio -
Disciplina Matemática - anos 2014 - 2015 - 2016

2014	2015	2016	2014	2015	2016
Padrão de desempenho	Escola	Padrão de desempenho	Padrão de desempenho	Escola	Padrão de desempenho
Baixo	26,8%	Baixo	39,8%	Baixo	63,7%
Intermediário	58,3%	Intermediário	49,4%	Intermediário	30,7%
Recomendado	9,8%	Recomendado	8,3%	Recomendado	3,8%
Avançado	5,1%	Avançado	2,5%	Avançado	1,9%

Fonte: Minas Gerais (2019).

Os dados revelaram que, em 2014, em relação à disciplina de Matemática, o índice de alunos classificados no nível de baixo desempenho correspondeu em mais da metade da turma analisada, sendo constatado o índice de 58,3%, o que foi um dado alarmante e preocupante sobre o foco da consolidação de aprendizagens durante as fases do processo de ensino que remete ao não entendimento sobre os conteúdos apresentados nas fases de formação.

No ano de 2015, ocorreu uma pequena melhora em relação ao índice de alunos classificados no nível de baixo desempenho. Porém, a porcentagem de 49,4% é considerada elevada, evidenciando claramente que os alunos não assimilaram os conhecimentos referentes aos cálculos matemáticos, o que agrava

ainda mais em relação à qualidade do ensino, por ser correspondente a alunos que se encontram na última fase do processo de ensino da educação básica.

E, por fim, no ano de 2016, o crescimento dos alunos classificados no nível de baixo desempenho foi constatado ainda mais elevado, correspondendo à porcentagem de 63,7%, apresentando uma elevação significativa em comparação aos anos anteriores que já se demonstrava preocupante.

A partir desta análise em relação à disciplina de Matemática, verificou-se que o problema enfrentado pela escola em estudo se apresenta no baixo rendimento dos alunos inseridos no Ensino Médio, sendo necessária a investigação das hipóteses que justificam estes índices para que sejam realizadas intervenções pedagógicas e o desenvolvimento de trabalho em equipe de todos os profissionais para que o ensino possa ser ministrado em concordância com a real necessidade dos alunos, ofertando-lhes uma educação de qualidade, capaz de contribuir para a sua inserção na sociedade e no mercado de trabalho, além de contribuir para a sua formação enquanto sujeito ativo da transformação social.

Neste sentido, foi possível compreender que os alunos do 3º ano do Ensino Médio, na disciplina de Matemática, não consolidaram, em sua maioria, os conhecimentos propostos para a sua formação no processo de ensino-aprendizagem, o que gera preocupação em relação às estratégias implantadas para a formação intelectual dos alunos que se encontram em formação.

Em decorrência da divulgação dos resultados da escola que serviram como objetivo de estudo para esta pesquisa referente ao padrão de desempenho, o Simade apresentou, em 2017, os dados atualizados referentes ao desempenho dos alunos da instituição escolar.

A Figura 10, a seguir, apresenta os resultados correspondentes à disciplina de Língua Portuguesa do 7º ano do Ensino Fundamental, referentes aos anos de 2015 e 2017. A partir dos dados atualizados correspondentes à 2017, verificou-se que os alunos do 7º ano do Ensino Fundamental em relação à disciplina de Língua Portuguesa, apresentaram queda em relação à comparação dos anos de 2015 e 2017 no que tange ao índice de proficiência, sendo verificado que, a queda correspondeu ao resultado de diferença de 7,9% em relação ao padrão de desempenho.

Figura 10 - Padrão por desempenho dos alunos do 7º ano do Ensino Fundamental -
Disciplina Língua Portuguesa (2015-2017)

Edição	Proficiência	% por Padrão de Desempenho			
2015	224,9	19,6	28,0	33,6	18,7
2017	213,0	28,0	26,9	34,4	10,8

Fonte: Minas Gerais (2019).

Constatou-se, ainda, que a queda acentuada se estabeleceu na indicação referente aos alunos que, em 2015, apresentavam índices satisfatórios no nível avançado, sendo reduzido em 2017 com a porcentagem de 18,7% para 10,8% em 2017.

Esta redução provocou o aumento de alunos inseridos no nível de baixo desempenho, que, em 2015, correspondia a 19,6% dos alunos avaliados, e, em 2017, este índice elevou a 28,0%. O que levou a conclusão de que, em comparação aos resultados dos alunos do 7º ano do Ensino Fundamental, a última avaliação em larga escala, os alunos apresentaram um maior índice no nível de baixo desempenho.

A Figura 11, a seguir, apresenta os resultados correspondentes à disciplina de Matemática do 7º ano do Ensino Fundamental, referente aos anos de 2015 e 2017:

Figura 11 - Padrão por desempenho dos alunos do 7º ano do Ensino Fundamental -
Disciplina Matemática (2015-2017)

Edição	Proficiência	% por Padrão de Desempenho			
2015	241,0	20,6	31,8	46,7	0,9
2017	235,5	23,7	35,5	39,8	1,1

Fonte: Minas Gerais (2019).

Os dados apresentados referentes ao padrão de desempenho dos alunos do 7º ano do Ensino Fundamental na disciplina de Matemática apresentaram uma queda de 5,5% em relação aos índices de proficiência.

Em 2017, os alunos do 7º ano apresentaram índice reduzido na classificação referente ao nível recomendável, apresentando 39,8% dos alunos; e elevação da porcentagem dos alunos no nível de baixo desempenho, correspondente a 23,7%, o que justifica a queda nos índices de proficiência.

Para tanto, verificou-se ainda que, em relação ao nível avançado, os alunos na disciplina de Matemática, em 2017, apresentaram elevação em relação a 2015, passando de 0,9%, para 1,1%.

A Figura 12, a seguir, apresenta os resultados correspondentes à disciplina de Língua Portuguesa do 1º ano do Ensino Médio referentes aos anos de 2015 e 2017.

Figura 12 - Padrão por desempenho dos alunos do 1º ano do Ensino Médio -
Disciplina Língua Portuguesa (2015-2017)

Edição	Proficiência	% por Padrão de Desempenho			
2015	276,2	29,4	35,3	30,5	4,8
2017	269,6	30,2	38,5	28,1	3,1

Fonte: Minas Gerais (2019).

Os dados referentes aos alunos inseridos no 1º ano do Ensino Médio também apontam que também nesta modalidade a escola em estudo apresentou queda em seu índice por padrão de desempenho, os alunos que se encontravam em nível avançado correspondiam a 4,8% em 2015. No entanto, em 2017, este índice foi reduzido a 3,1% dos alunos, tendo uma queda de 1,7% de alunos inseridos na classificação de nível avançado.

A Figura 13, a seguir, apresenta os resultados correspondentes à disciplina de Matemática do 1º ano do Ensino Médio referente aos anos de 2015 e 2017.

Figura 13 - Padrão por desempenho dos alunos do 1º ano do Ensino Médio -
Disciplina Matemática (2015-2017)

Edição	Proficiência	% por Padrão de Desempenho			
2015	271,8	49,7	47,1	2,7	0,5
2017	261,3	63,0	35,9	1,0	

Fonte: Minas Gerais (2019).

Sobre os dados referentes ao 1º ano do Ensino Médio na disciplina de Matemática, os índices apresentados referentes a 2015 e 2017, demonstraram queda correspondente a 10,5%, sendo ressaltado que os alunos inseridos no nível

avanzado correspondiam em 2015 a 2,7%, e, em 2017, correspondeu ao índice de 1,0%.

Além disso, o índice de alunos inseridos no nível de baixo desempenho em 2015 correspondeu a 49,7% e, em 2017 este índice elevou para 63,0%, apresentando a maioria dos alunos do 1º ano como não tendo consolidado os conhecimentos referentes ao ensino da Matemática.

A Figura 14, a seguir, apresenta os resultados correspondentes à disciplina de Língua Portuguesa do 3º ano do Ensino Médio, referente aos anos de 2012 a 2017.

Figura 14 - Padrão por desempenho dos alunos do 3º ano do Ensino Médio -
Disciplina Língua Portuguesa (2012 a 2017)

Edição	Proficiência	% por Padrão de Desempenho			
2012	289.9	21,2	30,7	38,2	9,9
2013	304.6	8,7	34,1	46,3	10,9
2014	296.6	14,7	28,4	48,2	8,7
2015	288.6	22,0	27,8	41,9	8,3
2016	271.5	34,4	33,5	25,9	6,1
2017	277.1	29,6	31,5	35,2	3,7

Fonte: Minas Gerais (2019).

Sobre os dados correspondentes ao padrão por desempenho dos alunos do 1º ano do Ensino Médio na disciplina de Língua Portuguesa em correspondência aos anos de 2012 a 2017, evidenciou-se uma queda gradativa em relação ao nível avançado e um crescimento significativo em relação aos alunos inseridos no nível de baixo desempenho.

No ano de 2012, 9,9% dos alunos se encontravam no nível avançado, com a queda gradativa, constatou-se que, em 2017, somente 3,7% foram constatados no nível avançado, apresentando queda significativa para a modalidade de ensino.

Em razão da análise dos alunos classificados no nível de baixo desempenho, constatou-se a elevação de alunos inseridos nesta classificação, sendo que, em 2012, a porcentagem de aluno correspondia a 21,2%, e, em 2017, este índice elevou-se para 29,6%, sendo significativa em relação à análise realizada,

demonstrando a necessidade de replanejamento das ações implantadas no Ensino Médio para a consolidação dos conhecimentos propostos para o 1º ano.

A Figura 15, a seguir, apresenta os resultados correspondentes à disciplina de Matemática do 3º ano do Ensino Médio, referentes aos anos de 2012 a 2017:

Figura 15 - Padrão por desempenho dos alunos do 3º ano do Ensino Médio -
Disciplina Matemática (2012 a 2017)

Edição	Proficiência	% por Padrão de Desempenho				
2012	300.7	29,3	52,7	12,6	5,4	
2013	307.9	23,4	60,7	8,1	7,8	
2014	297.3	26,8	58,3	9,8	5,1	
2015	284.3	39,8	49,4	8,3	2,5	
2016	263.5	63,7	30,7	3,8	1,9	
2017	269.3	60,5	32,1	6,2	1,2	

Fonte: Minas Gerais (2019).

A partir da análise dos dados da Figura 15, foi possível afirmar que em relação aos dados referentes ao padrão por desempenho dos alunos do 3º ano do Ensino Médio na disciplina de Matemática, constatou-se que ocorreu uma elevação em relação aos níveis referentes aos alunos inseridos no nível avançado em comparação aos alunos de 2012 e 2017, levando-se em conta que, em 2012, eram 5,4% dos alunos; e, em 2017 passou para 7,4%. No entanto, destacou-se que o maior índice alcançado de alunos no nível avançado relacionou-se a avaliação externa aplicada em 2014, que correspondeu a 9,8%, ocorrendo a queda significativa detectada no ano de 2017.

Em relação aos alunos que obtiveram esse resultado, estes se encontraram no nível de baixo desempenho. Constatou-se a elevação significativa em 2012, uma vez que correspondia a 29,3% dos alunos avaliados, e em, 2017, este índice elevou para 60,5%, constatando o aumento significativo de alunos inseridos no baixo desempenho.

Destacou-se, ainda, que a avaliação em larga escala que foi detectada menor índice de alunos no baixo desempenho foi aplicada no ano de 2013, apresentando um índice de 23,4%, havendo, após este ano, o crescimento gradativo de alunos

com baixo desempenho que identifica que os alunos não consolidaram os conteúdos propostos.

Esses índices contribuíram para o levantamento de hipóteses que levaram ao entendimento de que a escola necessita melhorar a média de proficiência do Ensino Médio.

Reafirma-se a importância em apresentar os dados do segundo segmento do Ensino Fundamental para que se proceda ao aprofundamento da análise comparativa entre os segmentos dos Ensinos Fundamental e Médio. É importante ressaltar os resultados alcançados por estes alunos em comparação com os alunos do Ensino Médio, considerando que são, praticamente, os mesmos alunos que apresentaram níveis satisfatórios de aprendizagem quando cursavam o Ensino Fundamental, mas não apresentaram a mesma capacidade na modalidade de Ensino Médio.

Quando em reuniões na escola organizadas por bimestre para entrega de boletins, repasse de informações sobre projetos e ações pedagógicas em desenvolvimento na escola ou em eventos socioculturais como Festa Junina, Mostra de Profissões, Show de Talentos, Feira de Ciências são disponibilizadas listas de presenças para os familiares dos alunos. A leitura destas listas é feita pela equipe gestora e permite identificar que a assiduidade dos familiares dos alunos do Ensino Fundamental é maior que a dos alunos do Ensino Médio.

Vale destacar que, para incentivar a participação da família todas as reuniões e eventos ocorridos na escola, são marcados e disponibilizados no calendário escolar, entregue no início do ano letivo, e sempre são enviados bilhetes de avisos na semana que antecede a reunião. As reuniões são, na grande maioria, agendadas para o sábado com a expectativa de proporcionar aos pais que trabalham durante a semana uma maior participação.

Os dados coletados em relação ao desempenho dos alunos em comparação entre os alunos do Ensino Fundamental e os alunos do Ensino Médio evidenciam que a parceria entre escola e família precisa ser efetivada, uma vez que, constata-se esta participação com maior ênfase no Ensino Fundamental. Outro fator a ser ressaltado destaca a questão das necessidades e expectativas que são apontadas pelos alunos do Ensino Fundamental e dos alunos do Ensino Médio, uma vez que, é observado que os alunos do Ensino Fundamental buscam melhor desempenho para que possam ser promovidos para o Ensino Médio.

Para cada evento realizado pela escola referente às reuniões foram emitidas listas de presenças como meio de comprovar a participação dos alunos e da comunidade sobre as ações desenvolvidas pela escola, durante o ano letivo são realizadas em média seis reuniões, cuja participação dos pais não é considerada satisfatória, pois há baixa frequência. Em média, destacando o quantitativo de pais e responsáveis pelos alunos em sua totalidade correspondente a 1213 pais, a presença nas reuniões realizadas pela escola é considerada baixa, sendo referente a uma média de 0,5% da totalidade, ou seja, uma média de 70 pais.

Reportando aos registros da Escola Estadual Narciso de Queiróz, constatou-se oficialmente que, foram um total de 78 pais em um universo de 466 alunos do Ensino Fundamental, 748 alunos do Ensino Médio e 33 alunos do EJA Ensino Fundamental. As outras listas foram descartadas pela supervisão ao final do ano.

Ressaltou-se que as reuniões com os pais ocorrem ao fim do bimestre e, mediante a necessidade de reunir a comunidade escolar para o repasse de informações e consultas referentes às tomadas de decisões que visam à melhoria da qualidade do ensino ofertado pela escola, momento este em que os professores e pais se encontram e buscam sanar as dúvidas e questionamentos que interferem nos resultados apresentados pelos alunos no que tange às avaliações internas.

Nota-se, ainda, que alguns espaços escolares não são utilizados pelos alunos e professores, mesmo a escola apresentando recursos, percebe-se a resistência dos professores em utilizá-los, pode ser comprovada pela folha de registro de agendamento destes espaços, durante o período de trinta dias por exemplo, não apresenta o quantitativo de atividades que poderiam ser desenvolvidas. De acordo com os registros da folha de agendamento, durante o período de trinta dias, os agendamentos são em média de cinco a sete dias, sendo que o uso destes espaços escolares poderia contribuir para a aprendizagem dos alunos.

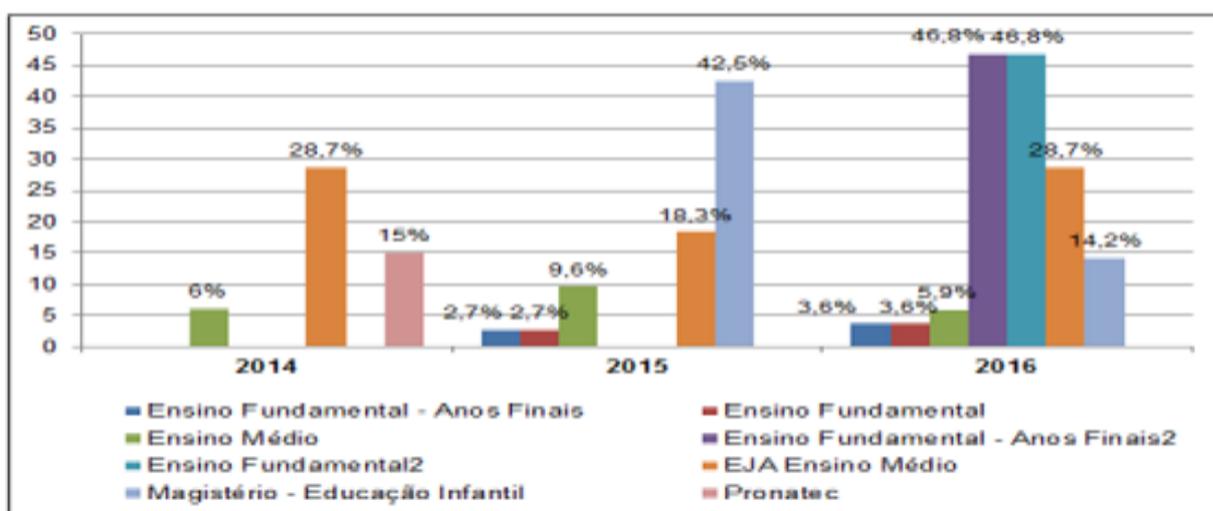
Os dados referentes à utilização insatisfatória dos espaços escolares pelos alunos e professores foram pesquisados nos registros apresentados pela escola, sendo constatado que, quanto à utilização do laboratório de informática no ano de 2017, não apresenta registro de utilização pelos professores. Porém, de acordo com os diários dos professores do Curso Normal em Nível Médio somente em dois momentos para utilização nas aulas do Curso Normal em Nível Médio, uma vez para aplicação de provas do Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar (PAAE) e

uma para treinamento da SRE. Para nenhum desses usos foram encontradas documentação que os comprove.

Em relação ao abandono escolar, a Figura 16, a seguir, apresenta o quadro comparativo entre os anos de 2014, 2015 e 2016, desencadeando a análise referente à necessidade de construção de ações para a permanência dos alunos na escola para a conclusão de sua formação intelectual, social, política e cultural.

Segundo o discurso oficial, a adoção do Enem e Sistema de Seleção Unificada (Sisu) contribuiu para a democratização das oportunidades de acesso às vagas oferecidas por Instituições Federais de Ensino Superior (Ifes), favorecendo de fato a mobilidade acadêmica e induzindo a reestruturação dos currículos do Ensino Médio (SILVEIRA; BARBOSA; SILVA, 2015).

Figura 16 - Índice de abandono escolar - anos 2014, 2015 e 2016



Fonte: Minas Gerais (2016).

Mediante a análise, foi possível comprovar que, ao comparar os anos de 2015 e 2016, o abandono escolar em 2016, apresentou-se expressivo em todas as modalidades de ensino ofertadas pela escola, o que é um fator preocupante, pois os alunos precisam estar preparados para atuarem ativamente na sociedade e para a sua inserção no mercado de trabalho. No entanto, não se pode deixar de comentar que houve a redução do abandono no Ensino Médio.

Neste sentido, a busca pela compreensão referente ao desempenho dos alunos do Ensino Médio insatisfatório em comparação aos alunos do Ensino Fundamental tornou-se uma constante enquanto gestor, evidenciando a busca de

melhorias que possam amenizar ou mesmo sanar as evidências que desencadeiam essa comprovação.

No primeiro capítulo deste estudo foi apresentada a descrição do caso estudado na dissertação, ressaltando a descrição dos principais conceitos referentes às avaliações externas, que se apresentaram como o foco da dissertação realizada.

Além disso, no primeiro capítulo, é abordado o histórico da escola estudada, a pesquisa na literatura existente sobre conceitos referentes às avaliações externas com enfoque em seu surgimento até os dias atuais, com reflexões acerca de sua transformação ao longo do processo como meio de promover a melhoria da qualidade da educação nacional.

Dissertou-se ainda sobre o Proeb, sobre avaliação externa a nível nacional promovida pelo MEC, que tem por finalidade verificar o desempenho dos alunos nas modalidades de Ensino Fundamental e Ensino Médio nas escolas públicas brasileiras.

Além disso, foram apresentadas as ponderações referentes ao Simave, que se trata de um sistema instituído pelo governo de Minas Gerais como meio de avaliar o desempenho dos alunos e das escolas frente à consolidação dos conhecimentos propostos para cada fase do processo de ensino-aprendizagem.

O Enem também foi destacado em razão de sua importância para a análise da consolidação dos conhecimentos dos alunos do Ensino Médio, sendo um instrumento que permite o ingresso dos alunos ao nível superior de ensino.

No primeiro capítulo abordou-se a questão da juventude, tomando por base uma perspectiva histórica, social e cultural para definir o jovem como sujeito pertencente à categoria juventude; posteriormente, os dados correspondentes às avaliações externas da escola estudada, com a análise realizada nas modalidades de Ensino Fundamental - anos finais e Ensino Médio ressaltando o alcance dos resultados da instituição escolar, durante os anos de 2014 a 2017.

No próximo capítulo apresentar-se-á a descrição detalhada da apropriação dos resultados da escola pesquisada, as formas de se realizar a apropriação embasando-se em autores que dissertam sobre o tema abordado, além das experiências exitosas relatadas pelos profissionais que trabalham no Ensino Médio e que já executam as suas ações como parte do seu cotidiano e prática pedagógica.

3 FATORES RELACIONADOS AOS RESULTADOS DE BAIXO DESEMPENHO DOS ALUNOS DO ENSINO MÉDIO DA ESCOLA ESTADUAL “IMPERIAL”

Neste capítulo serão apresentados os resultados da investigação realizada referente aos fatores que podem ter contribuído para que os estudantes de uma escola estadual de um município polo do Alto Paraopeba apresentassem no Ensino Médio um baixo desempenho nas avaliações externas do Proeb.

Na primeira seção serão apresentados os conceitos que embasaram a análise dos dados coletados em campo, sendo eles: Clima Escolar, Processo Ensino-Aprendizagem e Apropriação dos Resultados, principalmente a forma como o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola discute e cirula os resultados das avaliações externas.

Na segunda seção serão descritos como foi realizada a coleta de dados em campo deste estudo.

Na terceira e última seção serão apresentados os resultados da pesquisa de campo, ou seja, os depoimentos de professores de Língua Portuguesa e Matemática, estudantes e equipe gestora em diálogo com o referencial teórico selecionado para esta pesquisa nos três eixos já mencionados. Para discutir o clima escolar, foram selecionados Pacheco (2008), Rebolo (2012), Libâneo (2012) e Ferreira (2013). No eixo sobre o processo de ensino-aprendizagem, foram utilizados os trabalhos de Gonçalves (2015), Barroso (2015), Freitas (2015) e Libâneo (1994). E, por fim, no debate sobre a apropriação dos resultados referentes às avaliações em larga escala, destacaram-se Luckesi (2011), Brook e Cunha (2011), Burgos, Ferreira e Santos (2012).

3.1 CLIMA ESCOLAR, PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM E APROPRIAÇÃO DOS RESULTADOS DAS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA: APRESENTANDO OS CONCEITOS

Reafirmando que se considera, nesta pesquisa, a perspectiva histórica, social e cultural para definir o jovem como sujeito que pertence à categoria juventude, é válida a afirmação de Leão (2011) que afirma que que cada jovem tem sua experiência de vida (escolar) de forma individualizada:

Vivemos um contexto em que os processos educativos se diversificam, atravessando a vida escolar e familiar. A relação dos jovens e suas experiências nesses espaços educativos apresentam uma grande diversidade, não cabendo mais falar na figura “do aluno”, que incorpora seu “ofício” de uma forma homogênea e, às vezes, antes de entrar na escola. Apesar de ter ainda um grande peso pelo tempo que ocupa e pela centralidade atribuída à certificação nas sociedades contemporâneas, o lugar da escola e da educação escolar na vida dos alunos passa a ser relativo, dependendo de contextos mais amplos que caracterizam a vida de cada um (LEÃO, 2011, p. 102).

E a leitura do BNCC faz perceber que estes documentos corroboram com essa visão de jovem, de juventudes, de experimentação de cada ser de uma forma una e singular.

O clima escolar é conceituado por Vinha *et al* (2016, p. 21) como sendo, “o conjunto de percepções em relação à instituição de ensino que, em geral, descortina os fatores relacionados à organização, às estruturas pedagógica e administrativa, além das relações humanas que ocorrem no espaço escolar”. Ainda de acordo com os autores, trata-se, de uma espécie de personalidade coletiva da instituição, sendo que cada escola tem seu próprio clima.

Bear *et al* (2015) conceituam o clima escolar como sendo os fatores que envolvem didática, administração e as relações interpessoais para o melhor ambiente tendo como foco a aprendizagem.

A partir da “personalidade coletiva”, destaca-se que, o clima é responsável por determinar a qualidade de vida e a produtividade dos professores, alunos e equipe gestora, permitindo-lhes o conhecimento dos aspectos referentes à natureza moral que permeiam as relações na escola. O clima é um fator decisivo para a eficácia de uma escola para o alcance de seus objetivos referentes ao desenvolvimento das habilidades e capacidades dos alunos.

Oliveira (2013) relata que o clima escolar foi considerado o fator que explicou a variação dos resultados de desempenho entre as escolas. No Brasil, a influência do clima escolar além de influenciar na aprendizagem, no desempenho dos alunos, também contribui para a desigualdade intraescolar.

Áquila *et al* (2009 *apud* VINHA *et al*, 2016) em relação ao clima escolar esclarecem que:

O clima é um conceito-chave no planejamento das escolas, e, portanto, de fundamental importância à implantação de estratégias que promovam um clima escolar positivo. Para isso, é preciso uma gestão inovadora, “aberta às mudanças”, a valorização dos atores escolares (alunos, pais, professores e gestores), o exercício constante do diálogo e do trabalho coletivo, o fomento à participação da família e da comunidade nas ações da instituição, de maneira a possibilitar o desenvolvimento da sociabilidade e do sentido de pertencimento (ÁQUILA *et al*, 2009 *apud* VINHA *et al*, 2016, p. 104).

De acordo com os autores supracitados, um clima escolar positivo apresenta bons relacionamentos interpessoais, qualidade no processo de aprendizagem, senso de justiça (há participação na elaboração das regras que estão presentes e são obedecidas, e as sanções são justas), os indivíduos sentem-se seguros e pertencentes à escola (acolhidos e envolvidos).

Coelho e Dell ‘Aglia (2019) comentam que o clima escolar deve ser propício ao desenvolvimento de aprendizagem, um sentido de harmonia, de maneira a promover a relação interpessoal entre os profissionais, os alunos e a equipe gestora.

Numa análise do ambiente organizacional, Morgan (1996) já descrevia o clima como uma rede interativa de pessoas com posturas e ideias divergentes que se unem para trabalhar por uma causa. Na visão do autor, a necessidade de saber como liderar essa rede, passou a exigir dos líderes, competências para lidar com diferentes situações, interesses e comportamento dos colaboradores de modo a equilibrá-los e, assim, alcançar melhores resultados para a organização e conseguir um controle interno do ambiente.

E como o clima escolar é percebido nesse contexto? Quando se fala em clima “vem à mente a relação de um grupo de pessoas que convivem em um mesmo ambiente. Logo, também se imagina que nesse ambiente existem pessoas diferentes, com sonhos, pensamentos, relações sociais e objetivos distintos” (CASTELLINI, 2019, p. 21).

O clima influencia e é influenciado pelo comportamento dos indivíduos nas organizações no que se refere à motivação, produtividade, satisfação profissional e diretamente nas relações interpessoais no ambiente de trabalho e acaba gerando aspectos positivos e negativos (conflitos) que devem ser bem moderados pelo gestor para que este não perca o controle do ambiente de trabalho (DIAS, 2015).

Costa (2010) diz que o clima escolar tem sido estudado a partir das compreensões das pessoas dentro da organização. Apesar de as percepções

diversas dos responsáveis da escola não serem coincidentes, tal fato não constitui um problema para quem investiga o clima, posto que pode coexistir várias percepções sobre ele.

Silva (2012) enfatiza que é preciso que exista uma parceria com todos os atores. As pessoas precisam estar interligadas de forma a desenvolver práticas que favoreçam o desenvolvimento da aprendizagem.

Santos (2017) destaca que o clima escolar pode ser compreendido como sendo o ambiente favorável para a aprendizagem, evidenciando o entendimento das ações impetradas no ambiente escolar. Corroborando com Santos (2017), Silva Júnior (2002) comenta que a articulação para domínio do conflito é fundamental para estabelecimento do trabalho em equipe e, portanto, otimiza o clima escolar propício para a aprendizagem.

A forma como o gestor conduz sua equipe pedagógica, seus alunos e toda a comunidade escolar, a maneira com que os professores se relacionam entre si, como se relacionam com os estudantes também são indicadores de clima escolar. Visto que uma boa convivência entre os membros da instituição escolar pode ser considerada um fator que sustenta um bom clima escolar. Acresce ainda como sendo uma das características do clima escolar. Em síntese, “a questão do ensino e da aprendizagem é levada a sério e todos na escola se mobilizam para esse fim” (PACHECO, 2008, p. 17).

Para tanto, faz-se relevante o entendimento de que para a efetivação do clima escolar é necessário saber sobre as dimensões que o circundam e que precisam ser compreendidas tais como: gestão, comunicação reconhecimento, motivação, trabalho coletivo, condições físicas e de infraestrutura.

Embasando-se nos estudos realizados por Ferreira (2013), o clima escolar determina o modo de vida dos envolvidos no ambiente, evidenciando que esta determinação ocorre em razão das relações sociais que são construídas sendo estas que sustentam a qualidade de vida, a produção acadêmica e o bem estar dos indivíduos.

Outros autores como Costa (2010) enfatizam que o clima escolar pode ser compreendido dentro de uma classificação de aberto e fechado. O clima aberto corresponde ao ambiente participativo, facilitador e propício ao desenvolvimento acadêmico e reconhecimento dos indivíduos em relação a suas potencialidades, capacidades e habilidade. Quanto ao clima fechado, este é considerado como sendo

um clima no qual a autocracia, a rigidez e ações constrangedoras são evidenciadas, portanto, os indivíduos não são reconhecidos e nem considerados como participativos.

Rebolo (2012, p. 49) comenta que, “a escola, local de trabalho do professor, deve oferecer materiais básicos de apoio, como por exemplo, biblioteca, laboratórios, recursos audiovisuais, devendo oferecer também, instalação e condições gerais de infraestrutura”.

Libâneo (2012) corroborando com Rebolo (2012) fomenta a discussão destacando que, a escola bem organizada e gerida, deve criar, garantir e assegurar condições organizacionais, operacionais e pedagógico-didáticas para o bom trabalho do professor.

Em relação à gestão da escola, esta é compreendida como sendo uma condição para a promoção do clima escolar de maneira a influenciar os indivíduos de maneira positiva, sendo definida por Libâneo (2012) como:

[...] um conjunto de normas, diretrizes, estrutura organizacional, ações e procedimentos que asseguram a racionalização do uso de recursos humanos, materiais, financeiros e intelectuais assim como a coordenação e o acompanhamento do trabalho dos profissionais e desenvolvimento dos alunos (LIBÂNEO, 2012, p. 411).

A comunicação no interior da escola configura-se como sendo uma dimensão do clima escolar por envolver em uma rede de informações, saberes e conhecimentos que precisam ser compartilhados por todos, pois, ela integra os indivíduos no espaço escolar, bem como a própria comunidade em que a escola encontra-se inserida (REBOLO, 2012).

O reconhecimento como uma das dimensões do clima escolar se encontra diretamente ligado às relações interpessoais, ou seja, está relacionado a como as relações interpessoais ocorrem na escola, apontando quais os elementos que intervêm para que o clima se torne satisfatório.

Neste sentido, ainda abrangendo o entendimento frente ao clima escolar e sua influência para o desenvolvimento da aprendizagem, evidencia-se a motivação que é definida por Amora (2009) como sendo um processo de causar, ocasionar e despertar nos indivíduos a vontade de seguir em frente, de alcançar os seus objetivos.

Ainda em relação à motivação, Ferreira (2013) aponta que existem alguns fatores que precisam ser analisados sobre a motivação, uma vez que as necessidades variam de indivíduo para indivíduo. Dessa maneira, o papel da gestão é fundamental para o conhecimento da motivação das relações entre os indivíduos a fim de compreender os processos motivacionais que poderão impactar de forma significativa o clima escolar.

Outro componente referente ao clima escolar é o trabalho coletivo, pois trata-se da capacidade que os indivíduos têm de realizar atividades colaborativas em função do alcance dos objetivos da escola. Sendo assim, a escola deve ser entendida como um espaço que requer a participação para a realização de tarefas no coletivo.

Portanto, quando se relaciona a questão do clima escolar aos resultados do desempenho de acordo com um sistema de avaliação, deve-se ponderar, pois o foco da investigação deve destacar as diferentes percepções que acontecem entre os grupos.

A análise das respostas pode ser feita com base na tabulação dos dados em eixos teóricos e devem ser capazes de identificar três aspectos de acordo com Costa (2010) e Castellini (2019): a estrutura física da escola, os recursos humanos, a dimensão social expressa pelo conjunto de relações mantidas entre os integrantes diretos da escola: profissionais de ensino, funcionários de apoio, alunos e pais de alunos.

Assim sendo, o foco deve ser a melhoria das relações em busca de uma aprendizagem efetiva que deve ser fruto dos resultados das avaliações em larga escala.

A partir do apresentado sobre o clima escolar, faz-se relevante também explanar sobre o processo de ensino-aprendizagem que desencadeia a atividade desenvolvida no ambiente escolar e que precisa ser compreendida como sendo ações que têm por finalidade ampliar as habilidades e capacidades dos alunos por meio da assimilação de novos conhecimentos. É relevante comentar que existem inúmeras concepções de ensino-aprendizagem com perfis referentes aos processos históricos evolutivos da humanidade (GONÇALVES, 2015).

Ensinar não é tão simples quanto possa parecer, trata-se do envolvimento de uma estrutura que tem a finalidade de promover a aprendizagem do aluno através da orientação de conteúdos (DIAS, 2015). A relação de ensino-aprendizagem não

deve ser embasada em conceitos referentes à memorização, mas à construção de conceitos que sejam capazes de promover a evolução do pensamento dos indivíduos que buscam através da educação formal, a sua formação como sujeito crítico e participativo da sociedade (FIGUEIREDO, 2016).

Libâneo (2012, p. 91) comenta que “o processo de ensino, ao contrário, deve estabelecer exigências e expectativas que os alunos possam cumprir e, com isso, mobilizem suas energias, tem o papel de impulsionar a aprendizagem e, muitas vezes, a precede”.

A eficiência do processo de ensino-aprendizagem se estabelece quando o aluno necessita ter assimilado os conteúdos anteriores antes que um novo seja transmitido, pois somente com este embasamento ele poderá ampliar as suas percepções frente aos novos desafios que se encontram em sua formação (FARIA; REIS, 2016).

Barroso (2015) comenta sobre a importância da escolha do método na realização de uma aula. As aulas necessitam ser adequadas às diferentes realidades que se encontram em sala de aula, o que requer dos professores a percepção frente às suas dificuldades e a adoção de estratégias que propiciem aos alunos a assimilação dos conhecimentos propostos.

Em relação aos métodos que precisam ser aplicados pelos professores no processo de ensino-aprendizagem, Freitas (2015) comenta que:

Os métodos que serão aplicados devem possuir em mente as necessidades dos alunos, só assim a aprendizagem será obtida de forma efetiva, pois o professor irá relacionar os conteúdos com base no contexto social de cada ambiente onde ele está inserido. De nada adianta querer transmitir conhecimentos muito complexo para alunos que nem mesmo possuem o domínio de leitura ou não sabem realizar contas simples. Por isso, o método é tão importante, o professor através da observação vai ser capaz de descobrir quais os pontos fortes e fracos da turma e qual a melhor maneira deles aprenderem (FREITAS, 2015, p. 4).

Aprofundando nas ponderações apresentadas pelo autor supracitado, cada método possui uma função, seja a de estimular o aluno ao debate ou de ajudá-lo a compreender algum conteúdo no âmbito de sua realidade local. Não existe o melhor método, o que existe são melhores momentos para se aplicar uma técnica de ensino (LOURENÇO; PEREIRA, 2014).

Para a construção de uma aula, os professores utilizam de materiais como livro didático, quadro, filmes ou simplesmente a linguagem oral. Neste contexto, Libâneo (1994) enfatiza que:

Os professores precisam dominar, com segurança, esses meios auxiliares de ensino, conhecendo-os e aprendendo a utilizá-los. O momento didático mais adequado de utilizá-los vai depender do trabalho docente prático, no qual se adquira o efeito traquejo na manipulação do material didático (LIBÂNEO, 1994, p. 173).

Dentro do contexto do processo de ensino-aprendizagem e a forma de ministrar os conteúdos a serem assimilados pelos alunos, evidencia-se a avaliação como sendo um instrumento de verificação do processo de aprendizagem efetivado pelo professor no cotidiano da sala de aula (MOURA, 2013).

Destaca-se que professor precisa ter a ciência de que as avaliações escolares possuem pelo menos três funções essenciais, sendo elas, a pedagógico-didática, a diagnóstica e a de controle (JESUS; MANFIO, 2013).

Em relação à função pedagógico-didática, Libâneo (1994) a define em relação ao aspecto de que a avaliação contribui para a assimilação e fixação da aprendizagem, pois a correção de erros cometidos possibilita o aprimoramento, a ampliação e o aprofundamento de conhecimentos e habilidades, desenvolvendo as capacidades cognitivas dos alunos.

Em relação à função de diagnóstico, a avaliação tem o papel de identificação dos progressos e dificuldades dos alunos e, ainda, em relação à atuação do professor, que permite a mudança de estratégias para que os alunos possam assimilar os conteúdos, reduzindo as dificuldades de aprendizagem que são apresentadas durante o processo (FARIA; REIS, 2016).

Com relação à função de controle, a avaliação se apresenta em relação aos meios e à frequência das verificações e de qualificação dos resultados escolares, possibilitando o diagnóstico da turma com relação às situações didáticas (LIBÂNEO, 1994). Segundo o autor, este controle pode acontecer de diversas formas, como o controle sistemático e contínuo que acontece durante todas as aulas em que o professor irá perceber a evolução da turma, sem no entanto a qualificação de resultados; da mesma forma, pode ocorrer o controle parcial no qual, ao final de cada bimestre ou semestre, ocorre uma avaliação.

Neste sentido, a avaliação no processo de ensino-aprendizagem é considerada um instrumento que permite a reavaliação das estratégias implantadas, buscando o aprimoramento das ações para a aprendizagem dos alunos.

Neste processo, se pode deixar de problematizar o uso do resultados das avaliações em larga escala. Após a aplicação das avaliações, é de suma importância que os professores e a gestão escolar se apropriem desses resultados para que sejam formuladas estratégias que contribuam para a formação dos alunos, permitindo-lhes a assimilação dos conhecimentos evidenciando a sua formação integral (MACHADO, 2012).

A apropriação dos resultados alcançados nas avaliações em larga escala precisa ser entendida pelos gestores educacionais como sendo um instrumento capaz de motivar a melhoria do processo de ensino-aprendizagem, melhorando a gestão pedagógica, e, o desempenho dos alunos (MESQUITA; LELIS, 2015).

O PPP da escola prevê a apropriação dos resultados do desempenho dos alunos nas avaliações em larga escala. Prevê-se que os resultados sejam reunidos pela equipe gestora e tabulados. Os dados apresentados em tabelas e gráficos, são acompanhados pelos professores em discussões e reflexões que gerem ações para melhoria dos problemas identificados.

Luckesi (2011) considera que a avaliação só terá resultados positivos se houver o entendimento do que se deseja com a sua aplicação, ou seja, se ela for compreendida como sendo um meio de investigar e, se necessário, intervir na realidade pedagógica em busca de resultados satisfatórios.

É essencial que os gestores compreendam que o objetivo da avaliação externa está relacionada à produção de um *feedback*, como é referenciado pelos autores Brooke e Cunha (2011). Ambos enfatizam que a avaliação externa tem por finalidade promover um diagnóstico do ensino que é ofertado pela escola, tendo como informação o desempenho dos alunos avaliados.

Burgos, Ferreira e Santos (2012) comentam que, a partir do diagnóstico dos resultados das avaliações, os profissionais deverão ter acesso às informações que os possibilitem o (re) planejamento de suas ações pedagógicas, para que se possa intensificar as práticas pedagógicas, repensando as suas estratégias que não possibilitaram o alcance do desempenho esperado.

Sobre as avaliações em larga escala e seus resultados, Locatelli (2002) esclarece:

Para obter a adesão dos professores às avaliações em larga escala, é preciso que os professores entendam que essas podem ajudá-los, fornecendo informações complementares às avaliações que realizam. Para tanto, devem ser bem definidos e divulgados os objetivos das avaliações. É importante, ainda, que os professores participem da discussão sobre as matrizes de referência que informarão o que avaliar. Torna-se indispensável, também uma ampla discussão que mostre, com transparência, todos os passos a serem dados na organização da amostra, na construção dos itens, na organização das provas e na análise de seus resultados. Além disso, para que as avaliações tenham utilidade para os professores, é fundamental que esses recebam, em tempo hábil, informações e subsídios que os ajudem a reorientar suas práticas pedagógicas (LOCATELLI, 2002, p. 5).

Os resultados das avaliações externas, em Minas Gerais, são disponibilizados no *site* do Simave, antes mesmo que as escolas recebam as revistas de apropriação de resultados. Isto tem favorecido a análise do desempenho dos alunos da escola em tempo hábil para o planejamento das estratégias que precisam ser desenvolvidas para a melhoria dos resultados obtidos (MACHADO; ALAVARSE, 2014).

Os testes de proficiência do Proeb, que são aplicados em larga escala pelo fato de avaliarem apenas uma habilidade de item, na maioria das vezes, são considerados fáceis pelos professores das disciplinas avaliadas, quando estas são comparadas às atividades desenvolvidas em sala de aula (SILVEIRA; BARBOSA; SILVA, 2015).

Por meio da reflexão coletiva das práticas pedagógicas efetivadas em sala, faz-se possível a construção de ações que venham a intervir positivamente no processo de ensino-aprendizagem, permitindo o reconhecimento da necessidade de revisão das práticas adotadas para que os alunos consolidem as competências com o intuito de desenvolvimento das habilidades que apresentam maior dificuldade (SANTOS *et al*, 2012).

A comunicação entre professores, gestores, alunos e família é de suma relevância para que ocorra a parceria necessária voltada para a aprendizagem. Por isso, é de suma relevância que, durante o ano letivo, os alunos sejam motivados, informados e preparados para as avaliações externas (FARIA; REIS, 2016).

As estratégias aplicadas em sala de aula são fundamentais para que os alunos percebam a importância da aprendizagem. Os instrumentos de avaliação

precisam ser diversificados para que os alunos possam ser desafiados a ultrapassarem os obstáculos que lhes são apresentados (BARBOSA, 2013).

A preparação dos alunos para os desafios dentro e fora do ambiente escolar deve ser realizada de maneira contínua, esclarecendo as suas dúvidas e permitindo a eles o conhecimento das atividades que são propostas para a avaliação de seus conhecimentos (WERLE, 2011).

Em síntese, é possível o entendimento de que as avaliações externas podem auxiliar os professores e a escola a melhorarem seus resultados. Os resultados das avaliações vêm sendo utilizados como instrumento de gestão para avaliar, orientar a política educacional, informar ao público, alocar recursos, implementar políticas de incentivos salariais, como componente da política de avaliação docente e, também, como certificação de alunos e escolas (BROOKE; CUNHA, 2011).

Neste sentido, salienta-se que, se o professor conseguir compreender que a avaliação é um instrumento que possibilita transformações a respeito do ensino ofertado, poderá ter nos testes uma importante ferramenta de diagnóstico da educação, tornando-se um aliado na sala de aula.

3.2 APRESENTAÇÃO DA METODOLOGIA E DOS INSTRUMENTOS DE PESQUISA

Nesta seção são apresentadas a metodologia utilizada neste estudo, em relação às ações e instrumentos utilizados para a fundamentação da pesquisa. Esta foi caracterizada como descritiva, por demonstrar por meio do instrumento da entrevista semiestruturada coletiva as opiniões, aspirações e informações dos entrevistados colaboradores desta pesquisa referente ao diagnóstico de aprendizagem, clima escolar, planejamento didático-pedagógico e avaliação externa.

Segundo Kramer (2003):

Nas entrevistas coletivas, mais do que nas individuais, as pessoas falam e escutam; a influência institucional parece diluir-se ou diminuir; a linguagem produzida (o discurso) parece revelar maior autenticidade, favorecendo a dimensão pessoal ao lado da profissional; problemas e valores que estejam presentes nas coletivas (KRAMER, 2003, p. 69).

Ainda de acordo com a autora supracitada, as entrevistas coletivas constituem importante experiência para pesquisadores e participantes. Tem como objetivo identificar pontos de vista dos entrevistados, reconhecer aspectos polêmicos (a respeito dos quais não há concorrência); provocar o debate; estimular os participantes a tomarem consciência de sua situação e condição e a pensarem criticamente sobre elas, as entrevistas coletivas favorecem a coleta de informações uma vez que os temas são colocados em discussão, portanto, é possível problematizar o objeto de pesquisa.

Para Freitas (2002), a entrevista coletiva evidencia a construção do conhecimento de maneira dialógica, evidenciando a oportunidade de debate dos conflitos existentes permitindo o entendimento frente às diferentes concepções existentes, em busca de dados relevantes para a pesquisa, de maneira prazerosa, fácil e agradável na coleta de informações.

Este tipo de entrevista contribui para o desenvolvimento das pesquisas. Kramer (2003, p. 73) afirma que “nas entrevistas coletivas, as pessoas se mostram mais espontâneas, fazendo perguntas umas as outras, mudando, portanto, de lugar e assumindo o que seria o papel do entrevistador”.

Dessa maneira, a opção frente ao uso das entrevistas coletivas para a fundamentação desta pesquisa se estabelece em razão da possibilidade da abertura do diálogo frente aos obstáculos enfrentados pelos profissionais da educação que atuam no Ensino Médio em relação à aprendizagem dos alunos, evidenciando a coleta de informações que fundamentem e corroborem para o alcance dos objetivos propostos para este estudo.

Para esta pesquisa, o público-alvo de estudo configurou-se como sendo os alunos inseridos na modalidade de Ensino Médio da Escola Estadual “Imperial” que se encontravam em baixo desempenho, de acordo com os resultados das avaliações externas, além da equipe gestora composta por dois Vice-diretores e dois Especialistas, além de dois professores de Língua Portuguesa e dois professores de Matemática.

A entrevista semiestruturada foi realizada com os alunos selecionados a partir do levantamento realizado pelo pesquisador. A seleção teve como referência os resultados obtidos nas avaliações externas e internas nas turmas de 1º ano do Ensino Médio no ano de 2017, e que neste ano de 2019 ainda estavam matriculados

na escola. Após levantamento dos dados extraídos no portal do Simave, obtivemos um total de 18 alunos com o perfil apontado anteriormente.

Quadro 16 - Resultado de Alunos com Baixo Desempenho no PROEB 2017 e ainda estudam na escola em 2019

Turma	Aluno	Matemática	Português
B	A1	261,59	242,78
B	A2	214,08	189,36
C	A3	216,65	*
C	A4	244,65	*
C	A5	194,83	192,58
C	A6	197,76	*
C	A7	270,66	*
C	A8	243,05	139,17
C	A9	235,05	172,73
C	A10	221,95	177,17
E	A11	266,53	228,34
E	A12	215,26	*
E	A13	260,47	178,54
E	A14	179,00	185,07
E	A15	210,77	*
E	A16	**	207,44
F	A17	232,45	*
G	A18	252,06	*

Fonte: Simade (2019) .

*Escala de Proficiência em Língua portuguesa no 1º Ano – Considerado Baixo desempenho até 250.

**Escala de Proficiência em Matemática no 1º Ano – Considerado Baixo desempenho até 275.

Dos 18 alunos convidados somente 03 compareceram para a entrevista, mesmo assim ela foi realizada. O grande desafio foi encontrar com os alunos para confirmar a presença e o melhor dia para realização da entrevista devido ao elevado número de faltas. Foi feito o contato com 10 destes alunos e 8 confirmaram a participação. No dia da entrevista somente 3 alunos compareceram. Tal situação reflete a dificuldade de se organizar as entrevistas coletivas, principalmente quando envolve alunos, pois são muitas as variáveis envolvidas no processo.

Após a entrevista com os alunos, foram realizadas as entrevistas com a equipe gestora composta de 2 Vice-diretores e 2 especialistas que trabalham diretamente com o Ensino Médio.

E para finalizar foi realizada a entrevista com os professores de Matemática e português do Ensino Médio, que na época da entrevista eram três professores efetivos e um designado em substituição a professor em licença médica.

Após a realização da entrevista com os participantes desta pesquisa, constatou-se que, as informações coletadas não contribuíram de forma satisfatória para a investigação dos fatores relacionados ao baixo desempenho dos alunos do Ensino Médio nas avaliações em larga escala.

Por isso, durante o percurso metodológico foi necessário a reformulação dos questionamentos realizados, tendo como foco a clareza das respostas dos entrevistados primando para a verificação destes fatores que justificariam o baixo desempenho. Assim sendo, escolhemos adotar como procedimento metodológico as entrevistas estruturadas.

Para tanto, foram reunidos novamente os colaboradores e realizada uma segunda entrevista com novos elementos para que se fundamentassem de forma mais eficiente às informações.

Dos 18 alunos que foram selecionados para a primeira entrevista 02 concluíram o Ensino Médio através da EJA e outros três evadiram. Foram convidados a participar 11 alunos, oito alunos compareceram, sendo quatro alunos pertencentes ao turno da manhã e 04 alunos pertencentes ao turno da noite. A atividade foi realizada com os colaboradores presentes no dia agendado em concordância com a disponibilidade dos alunos.

Em relação à primeira entrevista, dos 18 alunos convidados, 10 alunos não justificaram a ausência para a entrevista, apesar de confirmarem previamente a sua participação. Já na segunda entrevista, tendo como convidados 11 alunos, 03 não compareceram, não havendo nenhuma justificativa deles pela ausência, mesmo havendo a explicação da finalidade da pesquisa realizada.

Em busca dos alunos ausentes com o intuito de compreender a sua não colaboração para a pesquisa, a justificativa apresentada foi somente o desinteresse em participar, apesar de ter sido explicado a relevância de suas opiniões para a melhoria das ações implantadas na escola para a oferta de um ensino de qualidade que atendessem as suas necessidades e aspirações.

As entrevistas com a Equipe Gestora e com os Professores de Língua Portuguesa e Matemática aconteceram em sequência sem problemas, ao contrário da primeira entrevista. Nesta etapa todos os professores que participaram eram

educadores efetivos sendo que 1 professor de Língua Portuguesa e 2 de Matemática possuem dois cargos na escola, todos eles com especialização na sua área de atuação.

Foi explicado aos Alunos, Equipe gestora e Professores de Língua Portuguesa e Matemática que a entrevista apresentava-se estruturada em quatro blocos correspondentes ao clima escolar, diagnóstico de aprendizagem, planejamento didático-pedagógico, e, por fim, avaliação externa. Para tanto, foi garantido aos colaboradores o anonimato de sua identidade.

Dessa maneira, para a análise das informações coletadas, os dois roteiros de entrevistas realizados foram utilizados como fonte de dados de forma a permitir o alcance dos objetivos propostos para este estudo.

Para fins de facilitar a leitura das análises realizadas na próxima seção o Quadro 17, a seguir, apresenta a sistematização das entrevistas realizadas, as entrevistas foram numerados de acordo com a ordem de execução.

Quadro 17 - Sistematização dos instrumentos de pesquisa

Data	Instrumento	Critério de composição	Nº participantes
03/06	Entrevista Semiestruturada (Grupo - Alunos)	Alunos matriculados e frequentes no ano de 2019 que apresentaram baixo desempenho nas avaliações externas no ano de 2017.	3
04/06	Entrevista Semiestruturada (Grupo - Equipe Gestora)	Vice-diretores e Equipe de Supervisão Escolar que atuam diretamente com o Ensino Médio.	4
06/06	Entrevista Semiestruturada (Grupo - Professores de Matemática e Português)	Professores de Matemática e Português que atuam no Ensino Médio	4
26/09	Entrevista Semiestruturada (Grupo - Alunos turno da manhã)	Alunos matriculados e frequentes que estudam no turno da manhã no ano de 2019 que apresentaram baixo desempenho nas avaliações externas no ano de 2017.	4
26/09	Entrevista Semiestruturada (Grupo - Alunos turno da noite)	Alunos matriculados e frequentes que estudam no turno da noite no ano de 2019 que apresentaram baixo desempenho nas avaliações externas no ano de 2017.	4
27/09	Entrevista Semiestruturada (Grupo - Professores de Matemática e Português)	Professores de Matemática e Português que atuam no Ensino Médio	4
01/10	Entrevista Semiestruturada (Grupo - Equipe Gestora)	Vice-diretores e Equipe de Supervisão Escolar que atuam diretamente com o Ensino Médio.	4

Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

3.3 A ANÁLISE DOS FATORES RELACIONADOS AOS RESULTADOS DE BAIXO DESEMPENHO DOS ALUNOS DO ENSINO MÉDIO DA ESCOLA ESTADUAL “IMPERIAL”

Nas entrevistas coletivas, a questão apresentada para a investigação relaciona-se com os resultados do Simave/Proeb no qual a escola apresenta o desempenho acima da média estadual e da regional nas escalas de proficiência do Ensino Fundamental de 9º ano, mas não apresenta bons resultados nas avaliações do 3º ano do Ensino Médio.

O objetivo apresentado para este capítulo configurou-se na busca pelos fatores que levaram a Escola Estadual “Imperial” a apresentar no Ensino Médio um baixo desempenho nas avaliações externas do Simave/Proeb.

Para fins de facilitar a leitura das análises realizadas, esta seção foi dividida em subseções com os eixos de análise que segue a ordem do roteiro das entrevistas. O primeiro eixo investigado foi referente ao clima escolar.

3.3.1 Clima Escolar

De acordo com Moro, Vinha e Moraes (2019), clima escolar se baseia nas características da instituição (os atributos organizacionais), outra característica é a de que o clima é definido conforme a satisfação das necessidades de cada sujeito, baseando-se nas suas emoções (medida perceptiva dos atributos individuais), e uma terceira, diz respeito à medida perceptiva das características organizacionais, da forma de agir em relação aos seus membros e à sociedade do entorno.

Ainda, de acordo com Coelho e Dell’Aglia (2019), a avaliação do clima escolar e da satisfação com a escola permite determinar variáveis referentes ao clima, evidenciando as diferenças na percepção do clima escolar, como por exemplo, as relações professor-aluno, relações entre pares, entre os alunos que gostam e os que não gostam da sua experiência escolar.

Os autores supracitados, ainda destacam que as dimensões referentes ao clima escolar que melhor explicam as variáveis de satisfação com a escola são referentes ao relacionamento professor-estudante, clareza das expectativas e relacionamento aluno-aluno.

Para os professores da escola pesquisada o clima escolar está relacionado à questão do envolvimento de todos que trabalham na escola, alunos, equipe gestora, professores, família. Conforme demonstrado na expressão de um dos professores de Matemática:

Eu considero o clima escolar como sendo o relacionamento entre todos que trabalham na escola, alunos, equipe gestora, professores, e, às vezes, a gente percebe que ele não acontece da forma que deveria e sem isso, o aluno sai prejudicado, inclusive os professores, porque se o clima não é favorável entre nós professores, às vezes ficamos desmotivados e passamos isso para o aluno. Ou seja, é preciso ser favorável para todas as pessoas, gestores, professores, funcionários e alunos (PROFESSOR DE MATEMÁTICA 1, 2019)².

Este mesmo professor completa a sua fala com a seguinte afirmação:

Eu acho que nós professores, também, muitas vezes, colocamos uma barreira com esses alunos. Tendo a questão do distanciamento do professor e aluno, e precisamos superar essa barreira, muitos alunos nos veem como um substituto dos pais, que muitas vezes eles querem desabafar com a gente, mas, às vezes, temos receios. Acho que essa barreira deveria ser menor. Porém, não há a conversa direta com os alunos em relação ao clima escolar (PROFESSOR DE MATEMÁTICA 1, 2019).

Seguindo esta mesma percepção, uma professora de Língua Portuguesa demonstra também que o convívio e as relações fundamentam o clima escolar:

Eu considero que clima diz respeito ao convívio e a relação entre os alunos e professores, funcionários, pais aqui na escola. E que o clima tem que ser seguro, leve, sadio, porque o clima vai interferir no aprendizado e no nosso trabalho (PROFESSORA DE LÍNGUA PORTUGUESA 02, 2019).

Para os alunos, o clima escolar relaciona-se ao encontro com os amigos, com a relação entre professores e alunos no cotidiano de sala de aula. Sobre a relação entre professores, funcionários e alunos, a percepção dos alunos de uma maneira geral é considerada boa. No entanto, os alunos salientaram que com alguns professores, existe um distanciamento, uma vez que, estes não explicam bem, e nem se aproximam deles.

² Como forma de destacar e diferenciar do restante do texto, as falas dos entrevistados serão apresentadas sempre em itálico.

Conforme demonstrado nas falas seguintes: .

A relação é boa com os colegas, com os professores não, somente com alguns professores, como o de Matemática, porque ela não ensina, ela simplesmente passa o dever e se perguntar alguma coisa que não entendeu ela não explica. Também o de português e o de química também não explica da maneira que nós entendemos, a professora de química corre muito com a matéria (ALUNO 4 NOTURNO, 2019).

Com os colegas é mais ou menos, às vezes tem discussão, mas não atrapalha, com os professores a relação é boa, alguns costumam ajudar, mas tem professores que não colaboram. A minoria dos professores não colabora. O professor deixa a desejar nas explicações (ALUNO 3 NOTURNO, 2019).

Com grande parte dos professores tenho interação, alguns ao invés de ajudar os alunos, colocou um pouco mais pra baixo, fazendo com que eu perdesse um pouco da admiração do professor. Mas em relação aos alunos tenho interação (ALUNO 4 NOTURNO, 2019).

A equipe gestora da escola expressa uma percepção em relação a alguns aspectos do clima escolar na questão da gestão de conflitos, evidenciando assim uma visão sobre o clima escolar se apresentando como fator nas relações interpessoais, conforme demonstrado por Dias (2015). Para ele, o clima influencia e é influenciado pelo comportamento dos indivíduos e acaba gerando conflitos que devem ser moderados pelo gestor.

Para a equipe gestora, a questão do relacionamento na escola apresenta “conflitos”. Segundo a equipe, através do diálogo com alunos e professores, é identificado que os professores precisam ser mais flexíveis para o entendimento dos alunos, o que não acontece com frequência.

Esta afirmação que existem conflitos e falta de diálogo entre professor e aluno se evidencia nas falas do Vice-diretor 1, “através do diálogo para reduzir os conflitos, principalmente o não entendimento entre professor e aluno. A relação é mais estreita com os novatos”.

Continuando esta questão, o Vice-diretor 2, diz: “alguns professores não demonstram interesse em trabalhar com alguns alunos, mas os alunos também não possuem interesse”, em outro momento ele também afirma “através da mediação, mas nem sempre funciona tão bem, onde a intervenção nem sempre funciona. Somente no início, depois volta o conflito”.

Além dos vice-diretores, a equipe de especialistas também demonstra este entendimento, quando afirmam que “*através da mediação de conflitos. Há professores que não aceitam a opinião dos alunos. Retorna o conflito*” (Supervisora 1). Na visão da supervisora 2:

[...] através do diálogo com alunos e professores. Os professores precisam ser mais flexíveis para o entendimento dos alunos, o que não acontece com frequência. Mas não há resultados permanentes, somente a princípio, depois volta os conflitos (SUPERVISORA 2, 2019).

O relacionamento interpessoal na área escolar exige, entre outras coisas, habilidades de trabalhar em equipe, pois, todos os membros de um grupo são coletivamente responsáveis por seu funcionamento. Saber que neste contexto irão sempre surgir momentos de tensão e conflitos. É preciso considerar que esses fatores podem facilitar ou bloquear relacionamentos primordiais, criar um clima de respeito, confiança e buscar estar sempre atento e possibilitar uma boa qualidade nos processos de fundamento e relacionamento na instituição (SANTOS, 2017).

Em relação à percepção da equipe gestora, foi constatado que existem conflitos na escola, principalmente em relação ao não entendimento entre professor e aluno, em especial por parte dos contratados. No entanto, a equipe gestora destaca que neste sentido, atua como mediadora dos conflitos, alertando que os professores precisam ser mais flexíveis e precisam também compreender as necessidades apresentadas pelos alunos.

Em relação aos professores, foi constatado que eles admitem que de maneira geral, o relacionamento é bom entre os professores; no entanto, para alguns professores, alegam que durante o recreio preferem se ausentar da sala em razão dos conflitos existentes, principalmente em relação ao fato de os demais professores julgarem ser os professores de Português e Matemática responsáveis únicos pelos resultados das avaliações.

É possível verificar que, em certos conteúdos, os professores propõem projetos interdisciplinares, sobretudo tendo por objetivo melhorar a aquisição dos conhecimentos dos alunos. Também em projetos como Feira de Ciências, Show de Talentos há uma interdisciplinaridade, o que faz com que o clima escolar se torne melhor.

Bear *et al* (2015) comentam que as definições de clima escolar presentes na literatura enfatizam a importância das boas relações interpessoais como um aspecto central para a percepção de um bom clima escolar pelos estudantes.

A relação entre os professores não foi demonstrada de maneira positiva que pudesse ser percebido o trabalho em equipe, o que desmotiva os profissionais na realização de suas atividades.

Primando pelo aprofundamento dos conhecimentos referentes ao clima escolar da Escola Estadual em estudo, verificou-se que, os professores alegaram que a relação entre os professores encontra-se insatisfatória, eles apresentam-se cansados, desmotivados, como é apresentado através da afirmação da Professora de Língua Portuguesa 2: “*Sim. A gente cansa de ouvir que o aluno escreveu palavras erradas. O aluno não sabe ler. Poxa, o colega é professor e tem obrigação de ensinar, se o aluno escreveu errado ele tem a obrigação de corrigir*” (PROFESSORA DE LÍNGUA PORTUGUESA 2, 2019).

Nas palavras do Professor de Matemática 1: “Acaba fazendo um trabalho mais individualizado, pois não há relação com os demais professores. Temos os descritores que estão no nosso planejamento que deve ser desenvolvido por todos” (PROFESSOR DE MATEMÁTICA 1, 2019).

E por fim, a fala da Professora de Matemática 2:

O trabalho é individualizado porque não há envolvimento entre todos os professores, por julgarem que somente o professor de Matemática e Português tem a responsabilidade de interpretação e cálculos. Eu descobri que não entendemos o que acontece com os alunos devido a este distanciamento que existe. Escutei até mesmo falar sobre bullying e racismo. E não percebemos, pois acontece durante o recreio, ou mesmo, não prestamos a atenção em sala de aula, os alunos apresentam depressão, ansiedade e isso me preocupou (PROFESSORA DE MATEMÁTICA 2, 2019).

A partir do entendimento em relação aos fatores que comprometem o clima escolar, Machado e Alavarse (2014), comentam que, a relação entre os professores desencadeia o entendimento do favorecimento do clima escolar que é essencial para que ocorra a aprendizagem. Por isso, é de suma relevância que sejam estabelecidas parcerias que propiciem a troca de experiências e conhecimentos entre os professores (MACHADO; ALAVARSE, 2014).

Santos (2017) apresenta uma outra visão que remete à situação atual da escola, esclarecendo que, quando o ambiente não se apresenta propício para as relações entre os profissionais, o desempenho deles fica comprometido, sendo percebido pelos alunos que não conseguem desenvolver de maneira satisfatória os seus conhecimentos em virtude de não perceberem a integração entre as atividades ministradas em sala de aula. Por isso, a manutenção do clima escolar em relação aos professores é fundamental para que ocorra a aprendizagem e o melhor desempenho dos alunos.

Dessa forma, o que pode ser percebido na relação entre os professores e sua influência no desenvolvimento das aulas e no ambiente escolar é a ausência do trabalho em equipe, como destacado pelos colaboradores, que se sentem sozinhos e realizam as suas atividades de maneira individual. Vale observar que, uma vez que as avaliações recaem sobre os conteúdos de Matemática e Português, há uma cobrança maior nesses conteúdos. Assim, os professores se sentem responsáveis pelas notas obtidas na escola e se sentem sozinhos no trabalho para melhorar o desempenho das turmas nas avaliações externas. Mas é fato que os professores, no geral, trabalham em projetos interdisciplinares, como previstos no PPP.

A percepção destes professores é de que os demais julgam ser somente de sua responsabilidade a aprendizagem, não se envolvendo de maneira satisfatória nas atividades propostas. Além disso, em relação à observação de sala de aula, foi destacado a questão do *bullying* e do racismo presentes no ambiente escolar entre os alunos.

Foi investigado, ainda, a questão da motivação dos alunos para a participação das atividades escolares. As respostas coletadas identificaram que os alunos, são motivados por encontrarem os amigos da escola, quando os professores apresentam atividades diferenciadas; e, por pensarem no futuro.

Neste sentido, Moro, Vinha e Morais (2019) comentam que o clima escolar positivo exerce forte influência sobre a motivação para aprender, atenua o impacto negativo do contexto socioeconômico sobre o sucesso acadêmico, age como um fator protetor para a aprendizagem e o desenvolvimento de uma vida positiva em jovens, contribui para o desenvolvimento emocional e social dos alunos e para o bem-estar dos estudantes e professores, está diretamente relacionado ao bom desempenho acadêmico nos diferentes níveis de ensino e pode colaborar não só

para o sucesso imediato do estudante, como também seu efeito parece persistir por anos.

A partir das respostas coletadas, foi possível entender que o relacionamento entre alunos e alunos é a grande motivação demonstrada por eles para frequentarem o espaço escolar, o que pode concluir que a relação interpessoal motiva a participação dos alunos.

Além disso, foi percebido que, quando são propostas atividades diferentes daquelas ministradas em sala de aula, os alunos se sentem mais motivados, o que leva à reflexão de que, as aulas necessitam ser diversificadas para atraírem o interesse em motivar os alunos para a aprendizagem. Esta percepção fica evidente nas falas de alguns alunos quando questionados sobre o que os motiva a vir para a escola conforme relato do aluno 2: *“Venho porque preciso vir e para conversar com as pessoas. Motiva quando tem alguma coisa diferente, mas é raro ter. As atividades diferentes motivam”*.

Em relação ao clima escolar na escola em estudo, constatou-se que ele não é satisfatório e não contribui para promover a relação professor-aluno, professor-professor e professor-gestão de maneira eficiente para auxiliar na motivação dos alunos para a aprendizagem.

A existência de conflitos entre os profissionais, além da percepção dos alunos frente a preferência de professores por alguns estudantes, o desgaste acerca da ausência do trabalho em equipe, os conflitos existentes e a não aprendizagem dos alunos em relação aos conteúdos ministrados são fatores que puderam ser constatados como sendo reflexos do clima escolar que se apresenta como insatisfatório. Isso remete à necessidade de intervenção da equipe gestora para sanar ou reduzir os entraves que contribuem para a desmotivação dos profissionais e para a ausência de interesse dos alunos. Considerando que esses fatores comprometem significativamente a aprendizagem dos alunos e influência nos resultados referentes ao desempenho dos alunos nas avaliações externas.

3.3.2 Processo ensino-aprendizagem

Esta subseção se refere à análise das entrevistas realizadas sobre o segundo eixo: Processo Ensino-Aprendizagem. De acordo com Joaquim *et al*, (2016), o diagnóstico de aprendizagem deve ser uma fonte de análise por parte dos

professores, sendo evidenciado que as dificuldades detectadas necessitam ser sanadas, o que envolve a participação dos professores para a construção de estratégias que permitem aos alunos identificar o sentido dos conhecimentos ministrados.

Sobre as atividades que são realizadas na escola em estudo referente aos resultados da avaliação diagnóstica e os resultados das avaliações externas para a melhoria da aprendizagem dos alunos, foi investigado que, em relação à visão dos alunos as aulas não apresentam dinâmicas diferenciadas; a forma utilizada para explicar os conteúdos pelos professores não contribui para a aprendizagem, falta interação, aulas diferentes; a maioria dos professores não ministram aulas diferenciadas. Estas afirmações foram demonstradas quando questionados se a maneira que as aulas são ministradas contribuem para a aprendizagem, e de acordo com o aluno 1 *“no meu caso ajuda, mas se fosse uma aula mais interativa, com mais exemplos, levar aos laboratórios e fazer aulas diferentes ajudaria mais”*. Ainda sobre este assunto, aluno 2 afirma: *“a forma dos professores não contribui para que eu aprenda, falta interação, aulas diferentes. São raros os professores que buscam fazer aulas diferentes”*.

Também na primeira entrevista realizada com os alunos, apareceram afirmações semelhantes na fala de dois alunos. O aluno 1 argumentou:

Eu acho que professor que dá uma boa aula é aquele que fica mais perguntando ao aluno, você aprendeu? Você está com alguma dificuldade? Agora tem professor que senta, passa lá no quadro, dá uma atividade e depois aplica uma prova. Aí a gente não aprende, né? Quando não fica voltando (ALUNO 1, 2019).

A fala do Aluno 2, reforça a anterior: *“Igual ela falou mesmo, tem professor mesmo que te chama para a matéria, tem facilidade, curiosidade de ficar perguntando, dá liberdade para perguntar, mas tem professor que não tem como”*.

A percepção dos alunos frente às atividades realizadas embasadas nos resultados das avaliações externas para a melhoria da aprendizagem se apresenta negativa. De acordo com os alunos, não há nada de inovador, sendo ressaltado por eles que, as aulas deveriam ser mais interativas, com mais exemplos e diálogos. As aulas ministradas pela maioria dos professores seguem o mesmo padrão, não há motivação. Contudo, os alunos afirmaram que, possuem mais facilidade de

aprendizagem nas disciplinas de Geografia, História, Biologia, Matemática e Química.

Para Figueiredo (2016), em busca de atender às necessidades dos alunos em relação aos seus objetivos, o diagnóstico de aprendizagem configura-se como sendo uma ação essencial, na perspectiva de que os conhecimentos que não foram consolidados possam ser retomados, de modo que a sua formação intelectual permita a cada aluno ampliar as suas oportunidades de crescimento dentro e fora do espaço escolar.

Em relação à visão da equipe gestora frente ao processo de ensino-aprendizagem, foi possível constatar que: “os professores se preocupam com a quantidade de ensino e não com a qualidade” (VICE-DIRETOR 1, 2019) e que “existe um excesso de acúmulo de dados que tem que ser trabalhado, e isso se perde na capacidade do professor” (VICE-DIRETOR 2, 2019).

Esta análise também pode ser percebida nas falas dos supervisores. O Supervisor 1 pondera que há resistência dos professores em trabalharem os conteúdos, uma vez que, a maioria dos professores julgam ser de responsabilidade dos professores das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.

Já o Supervisor 2 pontua que há a preocupação em vencer o conteúdo, de concluir o planejamento, o que deixa a desejar em relação a aprendizagem, uma vez que não sanam as dificuldades apresentadas pelos

A Supervisora 1 destaca como é feito o diagnóstico de aprendizagem dos alunos:

[...] é passado os resultados para os professores para que eles realizem o trabalho em cima dos resultados. Mas os professores apresentam resistência das outras matérias, achando que somente os professores de Português e Matemática devem trabalhar os resultados. Quando o professor não faz, não há uma cobrança efetiva (SUPERVISORA 1, 2019).

Complementando esta fala o Supervisor 2 afirma que:

[...] ainda há uma grande preocupação em vencer o conteúdo, o planejamento, o tempo que é destinado a analisar estes resultados e resgatar o resultado que não foi satisfatório. Às vezes o professor não consegue compreender que deve retomar o que não foi aprendido. Não há uma cobrança efetiva (SUPERVISORA 2, 2019).

Embasando a relevância do diagnóstico, Joaquim *et al* (2016) comentam que o diagnóstico de aprendizagem é um instrumento essencial para que os professores planejem as suas ações a serem efetivadas no cotidiano escolar, para que os alunos possam assimilar os conhecimentos de forma a possibilitá-los o reconhecimento da melhoria do seu desempenho frente aos desafios que se apresentam na educação formal.

A avaliação assume a função diagnóstica e deve ser um instrumento dialético de avanço, possibilitando aos educandos acesso ao saber e à competência, além do crescimento para a autonomia necessária à vivência de uma relação de reciprocidade (DIAS, 2015).

Sobre as informações coletadas da percepção da equipe gestora, constatou-se que, apesar de informar os resultados, os professores se preocupam mais com a quantidade de ensino do que com a qualidade. Além disso, salientaram que existe um acúmulo de dados, e que as informações são mal aproveitadas pelos professores, e, ainda ressaltaram a falha da equipe gestora que não apresenta uma cobrança efetiva dos professores para que sejam realizadas estratégias voltadas para a consolidação dos conteúdos dos alunos com baixo desempenho.

Em relação às informações apresentadas pelos professores, detectou-se que eles encontram dificuldades em realizar as atividades referentes ao diagnóstico de aprendizagem como é constatado por meio das respostas fornecidas. No entanto, admitem também que está havendo uma melhoria em relação a esta situação em razão das intervenções que foram efetivadas, como podemos perceber na afirmação do Professor de Matemática 1.

Eu acho que esse ano melhore (sic) porque foram feitas intervenções. Esse resultado é analisado, mas é trabalhado parcialmente, pois temos um planejamento a cumprir e acabamos não focando no resultado, precisaria focar mais. Não pegamos os alunos que realmente precisam, cumprimos o planejamento, e, principalmente, ficamos perdidos por causa do planejamento. Temos que pensar na avaliação externa, e deixamos de lado os alunos que realmente precisam (PROFESSOR DE MATEMÁTICA 1, 2019).

Ainda nesta mesma linha de raciocínio o Professor de Matemática 2 expõe:

Pra nós que somos da área sabemos os descritores que os alunos têm dificuldades. Mas temos que cumprir o planejamento e nem sempre fazemos a intervenção. Eu fico mais preocupada com o

planejamento, e não fico voltando muito nos resultados. Tem hora que não dá conta de vencer o planejamento e trabalhar os descritores. Não dá tempo de rever todos os descritores que precisariam. E, infelizmente, alguns ficam para trás, não dou conta. E não tem mais a tabela dos descritores na sala dos professores. Antes trabalhávamos em cima dos descritores hoje não mais (PROFESSOR DE MATEMÁTICA 2, 2019).

Em relação à percepção dos professores, foi constatado que eles possuem a preocupação de vencer os conteúdos, o tempo é considerado insatisfatório para a realização de estratégias diferenciadas voltadas para os resultados analisados e que não há uma cobrança efetiva. Além disso, os descritores são trabalhados de maneira superficial dentro das atividades de sala de aula. Para tanto, destacaram que acreditam haver uma melhora em relação às ações efetivadas em razão das intervenções que estão sendo realizadas em 2019, e que são acompanhadas pela Secretaria Estadual de Educação.

Sobre o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, a investigação percorreu ainda o caminho em busca de respostas. Buscou-se saber como os alunos são informados desses resultados e como é realizado o esclarecimento de suas dúvidas. Esta questão é de extrema relevância por buscar o entendimento frente às ações que são realizadas no ambiente escolar para que os alunos consolidem as suas aprendizagens.

Faria e Reis (2016) afirmam que os conteúdos ministrados em sala de aula precisam estar adequados à realidade e à necessidade dos alunos. O aluno aprende quando ele passa a compreender o significado de determinada aprendizagem para a sua vivência. Por isso é essencial que os alunos sejam informados de seu desempenho, de suas dificuldades e principalmente, cabe ao professor propor novas ações para que ele supere os obstáculos que lhes impediram de consolidar os seus conhecimentos.

De acordo com os alunos, os professores não revisam durante o ano os conteúdos, somente próximo às provas, em cima da hora. Para a equipe gestora, não há revisão, somente a aplicação da nova avaliação, não há um planejamento de cobrança para a observação de melhoria da aprendizagem e nem nova avaliação. Em relação aos professores constatou-se que, nem todos informam os alunos dos resultados, e não realizam a revisão dos conteúdos não consolidados, a revisão é realizada somente próximo as provas. Esta afirmação é compartilhada nas falas da

equipe gestora quando foram questionados sobre o que é feito com os resultados das avaliações e estes afirmam que não existe um plano de ação para que os conteúdos sejam consolidados pelos alunos, conforme afirmação da Supervisora 1:

pela equipe pedagógica é passado os resultados para os professores para que eles realizem o trabalho em cima dos resultados. Mas os professores apresentam resistência das outras matérias, achando que somente os professores de Português e Matemática devem trabalhar os resultados. Quando o professor não faz, não há uma cobrança efetiva (SUPERVISORA 1, 2019).

Segundo o Vice-diretor 2, os planejamentos são baseados somente nas avaliações internas. Sobre esta situação ele afirma que o planejamento é “*somente baseado na avaliação interna. Os professores executam o planejamento pelo fator de conteúdo. Olham basicamente o livro. Não utilizam estratégias*”, o que complementa a fala do Vice-diretor 1, “*Na interna sim, mas de acordo com o currículo. Olham somente o livro. Não utilizam nenhuma estratégia*”.

Para Moura (2013), as dificuldades de aprendizagem precisam ser sanadas no cotidiano das atividades desenvolvidas em sala de aula. Cabe aos professores planejarem ações que contribuam para a assimilação dos conhecimentos, tendo como foco o diagnóstico de aprendizagem, permitindo que os alunos compreendam os conhecimentos orientados e ultrapassem as dificuldades que os desmotivam a aprender.

O planejamento deve ser um instrumento presente no cotidiano dos professores para a elaboração de suas aulas, permitindo a flexibilidade que evidencia a construção de estratégias em decorrência das dificuldades apresentadas pelos alunos em consolidar os conhecimentos (MACHADO, 2012).

Dessa maneira, de acordo com Mesquita e Lelis (2015), quando não ocorre o planejamento das aulas, além da percepção dos alunos, da insegurança dos professores a aprendizagem não é ampliada em razão do despreparo apresentado pelos professores em sanarem as dificuldades dos alunos em suas dúvidas e questionamentos.

De acordo com os alunos, a minoria dos professores planeja as suas aulas, a maioria utiliza somente o livro didático e as atividades constantes nele. Outros professores desprezam os alunos, destacando a sua formação acadêmica e

menosprezando os conhecimentos dos alunos. Portanto, pode-se dizer que não há interação ou ela é limitada na relação entre professor e aluno.

A participação do planejamento escolar é uma atividade de grande responsabilidade, como afirma Lourenço e Pereira (2014). É através do planejamento que são efetivadas as estratégias de aprendizagem que são propostas para a melhoria da aprendizagem dos alunos.

Neste sentido, evidencia-se o fato de que os professores não realizam o planejamento para ministrar as aulas, o que compromete o processo de ensino-aprendizagem. Isso pode ser considerado um dos fatores que justificam o baixo desempenho dos alunos na avaliação externa, por não terem consolidado as suas dificuldades nos conteúdos correspondentes ao processo de formação intelectual.

Sendo assim, em relação à informação repassada aos alunos sobre os resultados das avaliações, os alunos afirmaram que é muito raro serem informados. São informado somente próximo às provas, não há revisão do conteúdo, e não conseguem aprender em cima da hora. Nas entrevistas, todos os alunos disseram que os professores só revisam os conteúdos próximo do momento das avaliações.

Sobre essa questão, as respostas coletadas junto à equipe gestora, a percepção se apresentou em relação à existência de uma programação de uma nova avaliação para melhoria do desempenho, é realizada a análise por porcentagem de cada disciplina das notas obtidas, mas deixa todo o trabalho nas mãos dos professores.

E, por fim, para os professores, em relação à informação dos resultados aos alunos e esclarecimentos de suas dúvidas, eles não realizam de maneira efetiva, ressaltando que esta comunicação necessita ser repensada.

Neste sentido, compreende-se que, o diagnóstico de verificação de aprendizagem não é realizado de maneira satisfatória na escola, não havendo o retorno aos alunos e nem promovendo a verificação de sua aprendizagem. Os alunos necessitam ser informados de seus resultados, e a equipe gestora, bem como os professores precisam efetivar ações que propiciem a consolidação das aprendizagens, por meio da realização de avaliações diagnósticos que contribuam para que sejam identificadas as dificuldades. Além disso, deverá ser proposto plano de ação para sanar as dificuldades que impedem os alunos de obterem melhor desempenho nas avaliações internas e externas.

Além disso, destaca-se que os instrumentos de verificação de aprendizagem precisam ser diversificados, buscando desta maneira favorecer a assimilação dos conhecimentos por parte dos alunos que apresentam diferentes vivências em relação às aprendizagens empíricas, apresentando como um desafio para a educação em conjugar os diferentes conhecimentos e experiências que se encontram no ambiente escolar. Por isso, utilizar diferentes meios para a aprendizagem é essencial para que a educação alcance os resultados positivos que é esperado para a formação integral dos alunos (MOURA, 2013).

De acordo com os professores, os únicos instrumentos utilizados por eles para a verificação da aprendizagem são as provas e exercícios. Os professores de Língua Portuguesa utilizam, ainda, a redação como instrumento por ser um desafio principalmente em relação ao Enem e os alunos apresentam dificuldades. Para os professores de Matemática, os instrumentos são somente as provas e exercícios e algumas atividades que são desenvolvidas em sala de aula, porém, não há um planejamento em relação a estas atividades avaliadas em sala.

Assim, é de suma relevância o entendimento quanto ao uso de diferentes instrumentos de verificação de aprendizagem. Posto que, para cada dificuldade, estratégias devem ser sanadas, buscando na vivência dos alunos possibilidades de entendimento do conhecimento proposto (JESUS; MANFIO, 2013).

Neste sentido, foi constatado que a ausência de planejamento, atividades diferenciadas para a redução das dificuldades da aprendizagem dos alunos não são desenvolvidas de maneira satisfatória, evidenciando que os professores não utilizam instrumentos de verificação diferenciados, que possam contribuir para que os alunos assimilem os conhecimentos necessários para a consolidação de sua aprendizagem.

Um dos fatores que pode estar contribuindo para o baixo desempenho dos alunos nas avaliações externas é a ausência de planejamento efetivo para a consolidação dos conteúdos, a ausência de novos instrumentos de verificação de aprendizagem, o que impossibilita o desenvolvimento dos alunos para a superação de suas dificuldades que são aquelas detectadas em sala de aula.

3.3.3 Apropriação dos Resultados

Em relação à apropriação de resultados, último eixo analisado dos dados coletados, entende-se que a avaliação só terá resultados positivos se houver o entendimento do que se deseja com a sua aplicação, ou seja, se ela for compreendida como sendo um meio de investigar e, se necessário, intervir na realidade pedagógica em busca de resultados satisfatórios, conforme afirma Luckesi (2011).

A apropriação dos resultados é um fator fundamental para que ocorra o desenvolvimento de estratégias e planejamentos que efetivem a melhoria da qualidade do ensino ministrado em sala de aula, tendo como foco a aprendizagem dos alunos por meio da superação de suas dificuldades (MESQUITA; LELIS, 2015).

Sobre o conhecimento referente à avaliação externa, junto aos alunos foi constatado que, a maioria dos alunos sabem para que serve a avaliação externa, porém, não compreende de que maneira efetiva a sua importância.

As definições apresentadas por eles não remetem à visão de esclarecimento sobre a avaliação. Isso prejudica o alcance dos resultados, pelo fato de os alunos não conhecerem o sentido e o significado dos resultados desta avaliação para a sua formação de maneira clara.

Esta afirmação é apresentada na fala do aluno 1 do noturno que afirma que a avaliação externa, *“É o Simave, é mais para avaliar os alunos e fica gravado”*, já o aluno 3 do noturno afirma que *“São as avaliações do Estado para avaliar o desempenho dos alunos em sala de aula”*. O aluno 3 apresenta ainda uma ideia próxima do ideal quando afirma que as avaliações externas servem *“Para saber sobre o desempenho dos alunos para depois ter uma média do tanto de acerto que os alunos fizeram e depois analisar”*.

A avaliação do aluno no Ensino Médio se faz necessária para que ele possa perceber os seus conhecimentos, Franco e Bonamino (2018, p. 3), ponderam que, *“o objetivo fundamental de avaliar o desempenho do aluno ao término da escolaridade básica, serve para aferir o desenvolvimento de suas competências fundamentais ao exercício pleno da cidadania”*.

Para Werle (2011), é fundamental que a avaliação externa seja debatida em sala de aula. Deve ser entendida como um instrumento de melhoria, e, que, a participação dos alunos é essencial para que o diagnóstico da educação brasileira seja realizado, tendo como finalidade a construção de estratégias que ampliem as

suas possibilidades frente à assimilação dos conhecimentos que se encontram dentro e fora do ambiente escolar.

Em relação à equipe gestora, foi investigado que o aluno não tem ideia da importância e nem do reflexo da avaliação negativa. Os professores só explicam somente quando está chegando a prova.

A visão da equipe gestora em relação à apropriação dos resultados demonstra que os planejamentos não são baseados nas avaliações externas, somente na avaliação interna, e que somente os professores de Língua Portuguesa e Matemática apresentam em seus planejamentos os descritores; os demais professores não utilizam nenhuma estratégia. Isto fica evidente quando percebemos a fala do Supervisor 2 que afirma:

Os professores de Português e Matemática colocam no planejamento os descritores, mas se preocupam com os conteúdos. Os professores veem a avaliação externa com algo distante. Os professores novatos saem do padrão dos provões com questões contextualizadas, por causa do tempo. Não tem como pedir para que eles refaçam as questões. Os professores não atualizam as questões aplicadas. Não utilizam estratégias (SUPERVISOR 2, 2019).

Em relação ao trabalho desenvolvido para que a escola possa se apropriar dos resultados e criar estratégias que permitam a consolidação dos resultados, a afirmação da equipe de especialistas na primeira entrevista realizada é destacada pela fala da Supervisora 1:

ele [o professor] continua fazendo a prova de uma maneira muito ortodoxa. Ele não incorporou a forma como a prova externa é feita. Ela propõe a reflexão do aluno pra chegar à resposta certa. O professor ainda trabalha, ele aproveita questões que ele já tinha no seu banco pessoal. Ele não inova (SUPERVISORA 1, 2019).

Também na fala da mesma supervisora em relação ao que é solicitado a realizar nas avaliações internas, ela afirma:

Nas reuniões a gente discute em cima dos resultados da escola. A gente conversa com os professores para trabalhar as questões contextualizadas, em cima dos descritores, das habilidades que os alunos não venceram. O provão que a gente pede que seja com questões dentro dos descritores é de acordo com o resultado das avaliações externas (SUPERVISORA 1, 2019).

No planejamento didático, os descritores devem ser priorizados em razão dos resultados alcançados pelos alunos nas avaliações internas e externas, e, a partir do diagnóstico realizado e das estratégias apresentadas, que se efetiva o trabalho desenvolvido diretamente com os alunos, buscando o entendimento de suas dúvidas e questionamentos que é essencial para que eles consolidem a aprendizagem esperada (MESQUITA; LELIS, 2015)

Fundamentando na citação de Mesquita e Lelis (2015), a percepção em relação aos dados demonstrados pela equipe gestora remete ao entendimento de que os planejamentos são realizados tendo como base somente as avaliações internas e de acordo com o currículo, não apresentando nenhuma outra estratégia. A percepção dos supervisores sobre o planejamento foi demonstrada de maneira negativa. Eles afirmam que os professores não executam nenhum planejamento embasado nas avaliações externas, e que, os planejamentos apresentados em sua maioria são cópias do ano anterior.

A abordagem realizada por Machado e Alavarse (2014), em relação às avaliações externas, promove o entendimento de que, as avaliações precisam ser analisadas pelos profissionais da educação para a construção de suas estratégias para a melhoria da qualidade do ensino. Enfatiza que, através das observações realizadas, as propostas de melhorias dos planejamentos podem ser mais bem elaboradas em concordância com as necessidades apresentadas pelos alunos.

Investigando as atribuições da equipe gestora no que tange a utilização das avaliações internas e externas para a efetivação de suas ações no ambiente escolar, foi constatado que a equipe gestora apenas repassa os resultados, sem que seja realizado e nem cobrado nenhum plano de ação; há somente a confecção de gráficos para que os professores façam a análise das médias, mas não há um acompanhamento destas ações.

Esta afirmação se torna evidente nas falas que tratam da informação e da preparação dos alunos para as avaliações externas, analisando se elas ocorrem de maneira contínua durante o ano ou apenas com a proximidade das avaliações, e confirmada pela Supervisora 1 quando esta afirma que *“Explica somente quando está chegando a prova. A equipe pedagógica vai a sala e pede aos professores para reforçar na sala”*, e o Aluno 1 confirma: *“Os professores avisam em cima da hora, acabam não explicando sobre as matérias que vão cair na prova”*, também o Aluno 2 afirma que são *“Informados sim, preparados não. Simplesmente falam o dia e a hora*

que vai acontecer”, e por fim o Aluno 3, “*Eles falam faltando três dias e nunca dão nada preparado*”. Em todas essas afirmações fica evidente que não existem estratégias executadas ao longo do ano para preparar os alunos para as avaliações externas.

O entendimento em relação às respostas coletadas junto à equipe gestora permitiu compreender que a informação e preparação dos alunos é deficitária, que eles não têm a ideia da importância da prova, que as informações são passadas somente próximo às provas, sem nenhuma preparação durante o ano, ou seja, não há nenhum planejamento que se inicia com o ano letivo destinado à informação e preparação dos alunos para a realização das avaliações externas.

Para Silveira, Barbosa e Silva (2015), quando há a preparação durante o ano para as avaliações, de maneira a promover a sensibilização dos alunos frente ao desafio a ser enfrentado de demonstrarem os seus conhecimentos, eles passam a se interessar pelos conteúdos, participando de maneira mais ativa das aulas. Portanto, a preparação dos alunos para os desafios dentro e fora do ambiente escolar deve ser realizada de maneira contínua, esclarecendo as suas dúvidas e permitindo-lhes o conhecimento das atividades que são propostas para a avaliação de seus conhecimentos (WERLE, 2011).

Em relação aos professores, foi constatado que a avaliação externa só é explicada no dia da prova, há pouco comprometimento dos professores. A comunicação entre professores, gestores, alunos e família é de suma relevância para que ocorra a parceria necessária voltada para a aprendizagem. Por isso, é imprescindível que, durante o ano letivo os alunos sejam motivados, informados e preparados para as avaliações externas (FARIA; REIS, 2016).

E, por fim, questionou-se aos professores sobre a realização de simulados. Com embasamento nas respostas dadas pelos alunos, verificou-se que os professores não realizam simulados, sendo muito raro quando os professores mostram uma questão de simulados para fazer em sala, não fazem simulados e nem discutem.

Os alunos destacaram que não há esta prática na escola. Justificaram que os professores não mudam as suas matérias. Ministram apenas aqueles conteúdos que são encontradas nos livros didáticos. Não há discussão sobre o conteúdo. E, quando os professores realizam alguma discussão em sala, é para revisão. Eles apresentam somente poucas questões, que não são satisfatórias para a aprendizagem. Foi

identificado ainda que os alunos que estudam no turno do curso noturno, apresentaram respostas evasivas para justificarem essa prática. Isso ocorre porque não há simulado no turno noturno. Neste contexto, fica o questionamento do por que não há simulados no Ensino Médio do curso noturno? Este fato prejudica o desempenho dos alunos nas avaliações externas.

Machado (2012) comenta que o uso de simulados contribui para que os alunos possam ter conhecimento de como é estruturado e apresentado os conhecimentos que são avaliados nas avaliações externas, permitindo-lhes o entendimento da relevância da avaliação para a análise da consolidação de seus conhecimentos.

Quando não ocorre a aplicação de simulados ou outros instrumentos diversificados para a análise da aprendizagem dos alunos durante o cotidiano em sala de aula, os alunos não apresentam interesse, por não perceberem a relevância de serem avaliados (SANTOS *et al*, 2012).

Por fim, questionou-se a equipe gestora os motivos que não permitiram um desempenho satisfatório dos alunos do Ensino Médio nas avaliações externas, sendo constatado que no entendimento do Vice-diretor 1: “*O aluno não conhece o valor da avaliação, e não há recompensa para fazer a prova. É muito mais uma obrigação do que uma avaliação de importância*” (VICE-DIRETOR 1, 2019).

O Vice-diretor 2 afirma que “Falta o comprometimento de todas as partes (alunos, professores, equipe pedagógica) e falta a relação entre as avaliações internas e externas”, enquanto o Supervisor 1 afirma que:

Não há motivação, não há um trabalho contínuo, e nem preparação dos alunos durante o ano. E falta a cobrança da equipe pedagógica para o desenvolvimento do trabalho do professor. Há uma resistência tanto por parte dos professores, quanto dos alunos (SUPERVISOR 1, 2019).

Os resultados das avaliações em larga escala “[...] podem propiciar momentos de reflexão em busca da melhoria da prática pedagógica através do conhecimento das informações que essas avaliações proporcionam à escola” (MARQUES, 2017, p. 96). Ainda, de acordo com a autora, as ações da escola sofrerão transformações, a partir do momento em que os profissionais da educação se conscientizarem da responsabilidade deles, e refletirem sobre as suas práticas pedagógicas em sala de aula.

Em relação à escola pesquisada, a percepção da equipe gestora para o baixo desempenho dos alunos do Ensino Médio nas avaliações externas se respaldou na observação de que os alunos não conhecem o valor da avaliação, não há nenhuma recompensa para que eles realizem a avaliação, o que os desmotiva. A questão da ausência de comprometimento dos professores, equipe pedagógica e alunos que não demonstram a devida importância a esta avaliação, a ausência de preparação e informação durante o ano para a realização das avaliações externas. E, a ausência de motivação para a aprendizagem no ambiente escolar.

Sendo assim, os fatores que justificam o baixo desempenho dos alunos da Escola Estadual “Imperial” pode estar relacionado ao alinhamento das práticas pedagógicas, como é apontado por Machado (2012):

[...] é indispensável que a gestão escolar pautar as reuniões pedagógicas para provocar os profissionais da escola, principalmente os professores, no sentido de estabelecer uma reflexão acerca dos possíveis fatores que explicam a dinâmica do desempenho dos alunos [...] é possível reconsiderar procedimentos, rever métodos e alterar projetos (MACHADO, 2012, p. 77).

Esta pesquisa constatou que os motivos referentes ao baixo desempenho dos alunos do Ensino Médio nas avaliações externas foram apontados mediante a diferentes aspectos. Esses vão desde a desmotivação dos alunos frente à ausência de aulas diferenciadas, a ausência de planejamento por parte dos professores, o desconhecimento dos alunos sobre a importância da avaliação externa, a ausência de um plano de ação que favoreça o desenvolvimento de estratégias para a consolidação dos conteúdos ministrados em sala de aula, os conflitos existentes que dificultam o clima escolar que interferem no processo de ensino-aprendizagem.

Sendo assim, é de fundamental importância que seja realizada a construção de um plano de ação para sanar as deficiências assinaladas durante a pesquisa com a finalidade de melhorias no clima escolar, nas estratégias referentes ao processo de ensino-aprendizagem e as ações relacionadas à apropriação dos resultados.

4 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL

Neste trabalho de pesquisa, a proposta foi a de investigar quais os fatores que levaram os alunos do Ensino Médio da Escola Estadual “Imperial” a apresentarem no Ensino Médio um baixo desempenho nas avaliações externas do Simave/Proeb.

Para tanto, no primeiro capítulo foram apresentados os tópicos acerca dos jovens e juventudes, os desafios do Ensino Médio e a avaliação em larga escala no contexto nacional, buscando o entendimento da relevância das avaliações externas para a melhoria da qualidade de ensino ofertada aos alunos. Ainda neste capítulo foi apresentado ao leitor o Simave e a Escola Estadual “Imperial”, objeto do estudo, demonstrando os resultados referentes às avaliações em larga escala da instituição escolar referenciados pelos resultados do Proeb.

Na sequência, no segundo capítulo, foram apresentados os eixos de análise dos instrumentos utilizados na pesquisa de campo, o caminho metodológico da pesquisa, além da análise dos dados coletados. Diante de tudo que foi analisado, neste capítulo, torna-se importante a elaboração de um plano de ação estratégico que possa minimizar os pontos negativos identificados com esta pesquisa.

O plano de ação da escola consiste em um instrumento dinâmico de trabalho com o intuito de propiciar ações, ressaltando seus principais problemas e os objetivos dentro de metas a serem alcançadas, com critérios de acompanhamento e avaliação do trabalho desenvolvido (GESTÃO ESCOLAR, 2015).

Após as entrevistas e análises referentes às informações coletadas junto à equipe gestora, professores das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática e alunos do terceiro ano do Ensino Médio foi possível entender alguns fatores que levam ao baixo desempenho dos alunos nas avaliações externas.

Dessa maneira, para compreender os resultados alcançados por meio da pesquisa de campo, o Quadro 18, a seguir, descreve os eixos que nortearam o estudo em relação à detecção dos fatores que contribuem para que os alunos do Ensino Médio apresentem desempenho insatisfatório nas avaliações externas.

Quadro 18 - Eixos analisados e os fatores detectados que interferem nos resultados dos alunos

Objetivo do cap.	Eixo de análise	Dados da pesquisa	Ações
<p>Propor ações que possam ser desenvolvidas pelos gestores e professores buscando a melhoria do ensino para que os alunos consolidem os conteúdos do ensino médio e melhorem os seus resultados nas avaliações em larga escala.</p>	Clima escolar	<p>Os entrevistados têm o entendimento do que seja o clima escolar relacionando a relação interpessoal. Ausência do trabalho em equipe e dificuldades de relação profissional interpessoal.</p> <p>Respostas evasivas por parte dos alunos, porém se destacou a relação interpessoal, principalmente sobre o relacionamento entre professor e aluno.</p> <p>Dificuldades em relação ao relacionamento interpessoal entre professores - professores, professores –alunos.</p>	<p>Ampliar a comunicação entre os professores e alunos por meio de projetos que enfatizem a aproximação de professores e alunos e professores-professores para que aconteçam as interações entre os pares e a promoção de uma melhoria no clima escolar.</p>
	Processo ensino-aprendizagem	<p>Ausência de planejamento por parte dos professores</p> <p>Os alunos não se encontram satisfeitos em relação às aulas ministradas, o que os desmotiva.</p> <p>Os professores não realizam atividades relacionadas às dificuldades apresentadas pelos alunos.</p> <p>Não há um plano de ação para a consolidação dos conteúdos que os alunos apresentam dificuldades.</p> <p>A equipe gestora não exige um plano de ação.</p> <p>A revisão dos conteúdos é realizada somente próxima às avaliações.</p> <p>Os professores não realizam aulas diversificadas que atraem o interesse dos alunos.</p>	<p>Elaborar plano de intervenção pedagógica de acordo com os descritores e competências não consolidados.</p> <p>(Elaborar cronograma de execução das ações de intervenção pedagógica (semanal nas disciplinas de língua portuguesa e matemática) e mensal nos outros componentes curriculares).</p> <p>Executar as ações de intervenção pedagógica de acordo com o plano elaborado.</p> <p>Elaborar questões contextualizadas de acordo com os descritores e competências trabalhados em cada disciplina ao longo do bimestre.</p> <p>Utilização das questões do banco de itens do Simave pelos professores de língua portuguesa e matemática.</p> <p>Análise dos resultados das avaliações internas</p>
	Apropriação dos resultados	<p>Não há explicação satisfatória sobre o que é e qual a importância das avaliações externas.</p> <p>A comunicação aos alunos sobre a aplicação da avaliação externa é realizada somente na véspera da avaliação.</p> <p>Os alunos não são informados desde o início do ano sobre os resultados da avaliação externa.</p>	<p>Apropriação dos resultados da escola nas avaliações externas do Proeb com atuação na melhoria da prática pedagógica</p> <p>Elaboração e execução de ações de intervenção pedagógica</p> <p>Elaboração, aplicação e análise de simulados do Proeb.</p>

		<p>Os alunos não se interessam em realizar a avaliação em larga escala por não compreenderem o seu sentido.</p> <p>Os professores não trabalham durante o ano letivo os conteúdos não consolidados pelos alunos.</p>	<p>Conscientização dos alunos da importância das avaliações externas do Proeb</p> <p>Elaboração, aplicação e análise de simulados do Enem.</p>
--	--	--	--

Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

Os eixos apresentados configuraram como os pilares de sustentação da linha de pesquisa realizada enfocando que, o ambiente escolar precisa ser favorável ao desenvolvimento de estratégias e de ações que otimizem o trabalho dos profissionais no ambiente escolar. Permitindo-lhes ampliar as suas ações de forma a alcançar os seus objetivos frente às fases do processo de ensino-aprendizagem

O plano de ação que será apresentado detalhadamente nas próximas seções foi construído seguindo a metodologia 5W2H, Berhr, Moro e Estabel (2008, p. 39) definem esta ferramenta como sendo “uma maneira de estruturar o pensamento de forma bem organizada e materializada antes da implantação de alguma solução para os problemas detectados”. De acordo com o autor, a denominação deve-se ao uso de sete palavras em inglês: *What* (O que, qual), *Where* (onde), *Who* (quem), *Why* (porque, para que), *When* (quando), *How* (como) e *How Much* (quanto, custo). Esta ferramenta é amplamente utilizada devido à sua compreensão e facilidade de utilização.

De acordo com Franklin (2006), a ferramenta 5W2H é entendida como um plano de ação, ou seja, resultado de um planejamento como forma de orientação de ações que deverão ser executadas e implementadas, sendo uma forma de acompanhamento do desenvolvimento estabelecido na etapa de planejamento.

4.1 AÇÕES PARA O CLIMA ESCOLAR

Esta subseção consiste em apresentar as primeiras ações a serem desenvolvidas, cuja finalidade é a de promover uma socialização entre a comunidade escolar, uma vez que, nas análises realizadas no capítulo 2, ficaram demonstrados que um dos fatores que interferem nos resultados das avaliações internas são as relações interpessoais em todos os níveis.

O Clima Escolar, como já conceituado, ressalta o entendimento de que a sua finalidade se efetive no conjunto de ações, de estratégias que promovam o bem-estar de todos os indivíduos envolvidos que se encontram em um mesmo local que deve promover constantemente o desenvolvimento do conhecimento por meio de diferentes métodos e atividades de aprendizagem.

Moura (2013) complementa que o clima escolar é primordial para que as relações interpessoais se ampliem propiciando aos envolvidos confiança, respeito, valorização de seus esforços, reconhecimento de sua vontade.

Ao realizar estas ações temos como propósito conscientizar e prevenir atitudes discriminatórias dentro do ambiente escolar. Devem ser realizadas ações de caráter informativo, ajudando a dar voz aos sentimentos dos alunos, professores e demais servidores da escola. Para que todos eles possam expor seus sentimentos e angustias (de forma anônima) referentes a algum fato que esteja ocorrendo dentro do ambiente escolar, além de despertar o sentimento de empatia entre a comunidade escolar. Isso possibilitará a intervenção em assuntos internos antes que estes se tornem graves ou atrapalhem o Clima Escolar, para isso, foi elaborado um levantamento/diagnóstico inicial intitulado “Caixa dos Sentimentos”. Outra estratégia proposta foi o “Café Compartilhado” que pretendem despertar em todos os envolvidos uma empatia e uma atitude altruísta.

O trabalho em equipe, o reconhecimento da responsabilidade de cada profissional, a cooperação, além de aproximação com os alunos por parte do professores no cotidiano escolar são os principais problemas a serem discutidos nas ações descritas nos Quadros que seguem.

O tempo de execução dos projetos é determinado pelos professores e equipe gestora e a especialista, a proposta é que eles sejam realizados bimestralmente, com o intuito de promover a avaliação dos avanços e de melhorias que devem ser realizadas em relação ao clima escolar.

Com as informações e sugestões coletadas por meio dos dois projetos, a ação prática permeia na confecção de murais com as palavras-chaves que foram identificadas, de maneira a projetar no ambiente escolar, a reflexão sobre os principais fatores destacados pelos alunos com o intuito de promover a melhoria do clima escolar, do trabalho em equipe, da abertura do diálogo, da aproximação da relação entre profissionais e alunos.

Em se tratando do café compartilhado, há o diálogo e a apresentação da proposta feita aos alunos para que todos contribuam, para que, após o debate realizado em sala sobre os conflitos, pontos positivos e negativos da sala de aula e relação interpessoal, possam compartilhar em um momento de descontração e aproximação o café para que o dia seja marcante e especial para cada um dos participantes.

O Quadro 19 apresenta o detalhamento da Ação Caixa dos Sentimentos e o Quadro 20 trata do Café Compartilhado:

Quadro 19 - Levantamento/Diagnóstico inicial - Caixa dos Sentimentos

Eixo	What O quê?	Why Por quê?	Were Onde?	Who Quem?	When Quando será feito?	How Como?	How much Quanto?
CLIMA ESCOLAR	<p>Confecção de caixas de segredos para registros de situação que acometem os alunos.</p> <p>Recolhimento das caixas para compreender as demandas registradas.</p> <p>Registro e discussão a respeito das demandas registradas.</p> <p>Produção de um mural com palavras de incentivo e motivacionais, além de frases inspiradoras para melhorar os relacionamentos interpessoais</p>	<p>Promoção do diálogo entre aluno-aluno e professor-aluno. Análise dos principais fatores que comprometem o clima escolar e efetivação de ações para o restabelecimento da comunicação.</p> <p>Aproximação dos professores e alunos, alunos e alunos, alunos, professores e gestão escolar.</p> <p>Sensibilizar os alunos, professores e gestão escolar para o desenvolvimento de novas ações para a melhoria do Clima Escolar.</p>	Na própria escola	Equipe gestora, professores e alunos	<p>Durante cada bimestre, um total de 4 encontros.</p> <p>No período de aulas, os professores entram num consenso de um horário (50 minutos) para discussão do clima escolar, dos problemas enfrentados pelos alunos, de possíveis soluções.</p>	<p>Durante cada bimestre as caixas ficarão disponíveis no interior da escola, ao final de cada bimestre são recolhidas e após análise de todo material pela equipe responsável é produzido o mural com as palavras de incentivo e os casos considerados graves são encaminhados a Direção da Escola para as providências devidas</p>	<p>Papel pardo, papel crepom, folhas de EVA, canetas hidrocor, cola, tesoura, fita dupla face - Material de consumo já custeado pelo Programa Dinheiro direto na Escola (PDDE)</p>

Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

Quadro 20 - Estratégia - Café Compartilhado

Eixo	What O que?	Why Por quê?	Where Onde?	Who Quem?	When Quando será feito	How Como?	How much Quanto?
Clima Escolar	Promover um “recreio” diferente da rotina diária da escola compartilhando o lanche coletivamente com toda a comunidade escolar	<p>Promover entre a comunidade escolar o sentimento de empatia e despertar a solidariedade.</p> <p>Promover o diálogo entre aluno-aluno e professor-aluno.</p> <p>Aproximação dos professores e alunos, alunos e alunos, alunos, professores e gestão escolar.</p> <p>Fazer com que a equipe gestora e os professores conheçam a realidade social dos alunos.</p> <p>Melhorar o relacionamento interpessoal entre professores e professores, professores e equipe gestora, professores e alunos, e entre os próprios alunos.</p>	Na própria escola	Equipe gestora, professores e alunos	<p>Uma vez por bimestre e na semana da páscoa.</p> <p>Durante o Período do recreio.</p>	Os alunos, professores e servidores trazem qualquer lanche para ser compartilhado na hora do café e um representante de cada segmento comenta sobre a sua experiência na ação realizada	<p>Café, Suco, Bolo e Biscoito (integram a merenda da escola, comprada com orçamento do governo estadual).</p> <p>Equipe gestora, professores e alunos trazem o lanche à sua escolha para ser compartilhado</p>

Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

4.2 AÇÕES PARA O PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM

Outro eixo de sustentação da pesquisa realizada, configurou-se no Processo de Ensino-Aprendizagem. Neste pilar, a gestão e os professores são fundamentais. É a partir de suas ações em orientar, motivar e propor novos desafios aos alunos que se embasa a construção da bagagem de conhecimentos que todos os indivíduos necessitam para serem atuantes na sociedade.

O Processo de Ensino-Aprendizagem foi conceituado como sendo o conjunto de ações planejadas por profissionais capacitados que favorecem a construção do pensamento dos indivíduos contribuindo para a sua formação enquanto sujeito social (CASTELLINI, 2019).

Sendo assim, o processo de ensino deve ser efetivado de forma a favorecer o desenvolvimento das habilidades e capacidades dos alunos ampliando a sua percepção e apresentando-lhes oportunidades e possibilidades de construir novos conceitos que os permitam a compreender a sociedade em que se encontram inseridos.

No processo de ensino, os profissionais da educação necessitam compreender a sua responsabilidade em orientar os conteúdos programados. Por meio de estratégias se constrói o planejamento. Elas têm por finalidade estabelecer a aprendizagem dos alunos evidenciando a melhoria do processo de ensino-aprendizagem, valorizando os seus conhecimentos, compreendendo as suas dificuldades e proporcionando-lhes ações que favoreçam a assimilação dos conhecimentos ministrados em sala de aula.

A proposta apresentada no plano de ação como possibilidade de solução dos problemas detectados nas análises foram a realização de avaliações diagnósticas bimestrais para que se possa detectar as dificuldades de aprendizagem dos alunos e a partir desta análise criar planos de intervenção pedagógica específicos para cada turma, além de um curso para os professores aprenderem a utilizar os recursos tecnológicos disponíveis na escola e trabalharem com Metodologias Ativas, com este curso o professor poderá ter mais confiança e saber a importância da utilização desses recursos na aprendizagem, além de possibilitar ao professor realizar uma aula mais dinâmica e que atenda às expectativas dos alunos.

O processo de aplicação da avaliação diagnóstica é realizado em um primeiro momento através da comunicação aos professores de Língua Portuguesa e

Matemática, para que os mesmos apresentem questões correspondentes ao ano anterior dos alunos com o intuito de identificar as dificuldades e avanços dos alunos. Esta avaliação é aplicada no início do ano letivo.

Com o resultado do desempenho dos alunos por meio da avaliação aplicada, é proposto um plano de intervenção construído democraticamente por todos os professores, que contribuem dentro de suas disciplinas para sanar as dificuldades detectadas, o que requer o trabalho em equipe para que os alunos superem as suas dificuldades.

O trabalho de intervenção é realizado em todos os bimestres, de forma a busca a consolidação dos conhecimentos por parte dos alunos e, assim, favorecer a sua promoção nas fases do processo de ensino e aprendizagem.

Para o aprimoramento das estratégias realizadas pelos professores, aos mesmos é ofertada a capacitação referente as metodologias ativas para que as mesmas possam ser executadas no cotidiano de sala de aula, o que busca a promoção da aprendizagem.

O Quadro 21, a seguir, traz o detalhamento destas ações relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem:

Quadro 21- Plano de Ação - Avaliação Diagnóstica e Intervenção Pedagógica

Eixo	What O que?	Why Por quê?	Where Onde?	When Quando?	Who Quem?	How Como?	How much Quanto?
Processo de ensino e aprendizagem	Avaliação diagnóstica bimestral com descritores em Língua Portuguesa e Matemática e competências específicas em cada um dos componentes curriculares	Tem como finalidade descobrir as dificuldades de aprendizagens dos alunos e a defasagem ou distorções existentes.	Na própria escola	Em cada bimestre	Equipe gestora e professores de todas as disciplinas.	Melhoria das atividades de revisão e consolidação dos conhecimentos ainda não assimilados pelos alunos	Folhas A4, cartucho de tinta (custeado através do PDDE)
	Plano de intervenção pedagógica elaborado a partir das análises das avaliações internas de cada turma.	Elaborar plano de intervenção pedagógica de acordo com os descritores e competências não consolidados para sanar as defasagens de aprendizagem detectadas.	Na própria escola	Ao final de cada bimestre.	Supervisão escolar equipe gestora e professores	Planejando as datas de intervenção em todas as turmas e componentes curriculares subsidiando o trabalho dos professores e equipe gestora nas ações e avaliações da escola.	Folhas A4, cartucho de tinta, (custeado através do PDDE).
	Curso para o uso de Metodologias Ativas para os professores	Os professores precisam aprender a usar as ferramentas tecnológicas disponíveis na escola e utilizar outros espaços pedagógicos.	No laboratório de Informática da Escola	No início do ano letivo, na semana de dias escolares	Instrutores que trabalham com tecnologia e Metodologias Ativas disponibilizados pelas Faculdades particulares que são parceiras da escola.	Através da parceria já existente entre a escola e as faculdades da região será realizado o curso para um grupo de professores que será multiplicador na escola.	Os instrutores dão o curso de modo a contar como tempo de estágio. Computadores, energia elétrica.

Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

4.3 AÇÕES PARA A APROPRIAÇÃO DE RESULTADOS

O terceiro eixo configurou-se como sendo a apropriação dos resultados, que em sua definição destaca o entendimento de que se trata da consolidação dos conhecimentos dos alunos, que remete à responsabilidade dos professores e gestores em promover estratégias que favoreçam esta apropriação.

Os alunos necessitam ser atendidos em suas necessidades, informados sobre a importância das avaliações tanto para a escola quanto para o seu futuro fora da escola, motivando-os em suas habilidades e capacidades de maneira a fazer compreender que eles são capazes de ir muito além para atuar na sociedade que se encontram inseridos.

A apropriação dos resultados para que ocorra de maneira satisfatória exprime que a relação interpessoal deve ser evidenciada a todo o momento. De um lado, deve-se salientar que, os alunos precisam ter a confiança nos professores que ministram os conhecimentos. E, por outro lado, os professores necessitam compreender que os alunos precisam ser orientados de maneira a contribuir para a formação de novos conceitos que demonstrem a assimilação e a consolidação dos conhecimentos que são necessários para a formação de sua bagagem de aprendizagem.

Em relação à avaliação externa, os alunos necessitam compreender a sua finalidade. Devem ser preparados não somente no período de aproximação das avaliações, mas durante todo o ano. Dada a relevância das avaliações externas, para que eles possam compreender o sentido de consolidarem os seus conhecimentos.

Os professores, neste sentido, precisam planejar as suas estratégias tendo como foco os resultados dos alunos nas avaliações externas, construindo por meio do trabalho em equipe um plano de ação que contribua para a melhoria da aprendizagem. O desempenho dos alunos deve ser compreendido pelos professores como sendo de responsabilidade de todos, e, portanto, o planejamento em conjunto contribui para a melhor compreensão por parte dos alunos e, ao mesmo tempo, demonstra a responsabilidade de todos os profissionais que precisam estar capacitados para o atendimento das necessidades dos alunos em relação às disciplinas que ministram.

Sendo assim, é fundamental o entendimento de que apropriar dos resultados é principalmente fazer com que os alunos percebam que os professores buscam por meio de seu trabalho ampliar a sua bagagem de aprendizagem, e, para que isso ocorra, o planejamento, a revisão, a inovação em relação às estratégias de sala de aula, precisam ser repensados, abordando de maneira mais contundente os conhecimentos.

As dificuldades devem ser trabalhadas durante todo o ano, de maneira que os alunos consigam realmente consolidar os seus conhecimentos que são essenciais para a sua atuação no mercado de trabalho, no universo acadêmico e no processo de transformação social.

A realização do projeto referente à apropriação de resultados será executado durante todo o ano letivo, sendo avaliado bimestralmente para que os especialistas, gestores e professores possam analisar os resultados de suas intervenções. A geração dos gráficos contribui para que os professores possam analisar as suas estratégias de maneira a evidenciar melhorias para o alcance de melhores resultados, analisando as suas práticas pedagógicas e buscando parcerias por meio do trabalho em equipe e construção de projetos interdisciplinares favorecer a aprendizagem por parte dos alunos que ainda não consolidaram os conhecimentos propostos em cada bimestre. A construção de um banco de dados se faz em razão da confecção de testes internos que possam ser aplicados aos alunos com dificuldades, como meio de intervenção pedagógica, possibilitando aos alunos, novas oportunidades de aprendizagem, com atividades diferenciadas de maneira a contribuir para a assimilação dos conteúdos propostos para cada fase do processo de ensino-aprendizagem.

A aplicação do simulado do Enem é uma estratégia que visa a preparação dos alunos para a sua atuação fora do ambiente escolar. Na atualidade, o Enem é considerado uma oportunidade para todos os alunos que buscam a continuidade de sua formação. O trabalho desenvolvido pelos professores para a preparação dos alunos para a realização deste exame, tem por finalidade contribuir para que os alunos alcancem os seus objetivos e ampliem a sua bagagem de conhecimentos.

Os projetos apresentados no plano de apropriação de resultados não geram custos, por utilizarem os materiais e demais recursos disponibilizados pela escola para a melhoria da qualidade da oferta do ensino ministrado tendo como foco o desenvolvimento integral dos alunos.

Quadro 22 - Plano de Ação - Apropriação de Resultados

Eixo	What O que?	Why Por quê?	Where Onde?	When Quando?	Who Quem?	How Como?	How much Quanto?
APROPRIAÇÃO DOS RESULTADOS	Resultados bimestrais analisados com gráficos de desempenho e demonstração das defasagens detectadas.	Analisar bimestralmente o resultado das avaliações internas com elaboração de gráficos de desempenho e preenchimento da planilha de monitoramento e elaboração das ações de intervenção para sanar as dificuldades dos alunos	Na própria escola	Bimestral	Equipe gestora e professores	Efetivando o plano de intervenção para a consolidação dos conteúdos por parte dos alunos.	Computador, datashow
	Utilização de questões do banco de itens do Simave nas avaliações e exercícios.	Utilizar as questões do banco de itens do Simave para realização de ações de intervenção pedagógica, elaboração do provão e atividades diárias.	Na própria escola	Bimestral	Professores e Especialistas	Adaptando as avaliações Internas ao padrão utilizado no Proeb.	Computador
	Análise do Simave/Proeb após a divulgação dos resultados obtidos no ano anterior.	Analisar os resultados do Proeb para elaboração de reuniões de módulo II para repasse dos resultados Diagnosticar os alunos com baixo rendimento escolar de acordo com os resultados individuais da avaliação do Proeb	Na própria escola	Após divulgação dos resultados e sempre que se fizer necessário	Equipe gestora e professores	Identificando o nível de proficiência da escola e planejar ações de Intervenções pedagógicas	Computador, folhas A4

	Elaboração, aplicação e análise de simulados do Enem	Elaborar e aplicar simulados de acordo com os descritores da Matriz de Referência do Enem para os alunos do 3º ano EM. Analisar e trabalhar com os alunos do 3º ano EM os resultados do simulado do Enem	Na própria escola ou em cursinhos preparatórios e parceiros na ação	Segundo Semestre	Professores	Fazendo com que o aluno do Ensino Médio tenha contato com o formato e tempo utilizado para o Enem. Propiciando aos alunos uma aproximação do formato de aplicação das provas do Enem.	Folhas A4, Computador, cartucho de tinta
--	--	---	---	------------------	-------------	--	--

Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a realização do estudo foi possível concluir que os fatores que contribuem para o baixo desempenho dos alunos do Ensino Médio nas avaliações externas se encontraram atrelados a três eixos que foram evidenciados durante a pesquisa de campo realizada, sendo eles, o clima escolar, o processo de ensino-aprendizagem e a apropriação dos resultados, sendo possível a percepção da necessidade de construção de estratégias voltadas para a melhoria do relacionamento interpessoal, a melhoria do trabalho em equipe, e a efetivação de plano de ação voltando-se para o planejamento das estratégias que precisam ser desenvolvidas durante o ano letivo promovendo a sensibilização e o entendimento dos alunos para a importância das avaliações externas tanto para a escola, quanto para eles mesmos em se tratando de seu futuro.

A pesquisa também evidenciou os fatores positivos que são valorizados e reconhecidos pelos professores, equipe gestora e alunos, como o reconhecimento das ações realizadas por alguns professores para a aprendizagem, a busca pelos professores do desenvolvimento de trabalho em equipe, através de projetos interdisciplinares previstos pelo PPP, a construção de estratégias para que os alunos alcancem resultados satisfatórios no processo de ensino e aprendizagem. Além disso, foi possível o entendimento que, a escola precisa valorizar as ações implantadas e consideradas positivas para o aprimoramento de suas estratégias vislumbrando a melhoria da qualidade de ensino que deve ser ofertada aos alunos.

No tocante à questão do Processo Ensino-Aprendizagem que é realizado pela escola demonstrou-se deficitário em razão dos professores não estabelecerem ações que resultem na consolidação dos conteúdos, admitindo a questão do planejamento que, mesmo apresentando-se flexível, é sobrecarregado de conteúdos que os impossibilitam de retomar os conteúdos apresentados como de baixo desempenho durante a análise dos resultados nas avaliações externas. O que é realizado é uma revisão de conteúdo com alguns dos descritores que apresentaram maior índice de baixo desempenho.

A equipe gestora da instituição escolar apresenta-se integrada em suas propostas de melhorias da oferta de aprendizagem dos alunos. No entanto, apresentam falhas que precisam ser sanadas vislumbrando o melhor atendimento às

necessidades dos alunos e dos profissionais que se encontram no cotidiano de sala de aula.

Em relação aos alunos, foi percebido que gostam da escola, conhecem a sua estrutura, mas se encontram desmotivados em relação ao Ensino Médio, sendo relatado por eles que esta fase da educação básica não corresponde às suas expectativas. Para eles, as avaliações externas não possuem significado e nem importância, fato este constatado pela entrevista realizada que apontou que eles a consideram “inútil”.

Neste sentido, o estudo em razão das falhas constatadas que justificam o baixo desempenho dos alunos no Ensino Médio, ao promover a elaboração de um plano de ação possibilitará uma devolutiva para a escola, contribuindo para a sua reorganização, a fim de que as práticas desenvolvidas sejam eficazes, atendendo às necessidades dos alunos e dos professores, para que a aprendizagem e o entendimento frente às avaliações externas sejam satisfatórios, levando a compreensão da relevância da aprendizagem desenvolvida no cotidiano escolar da escola evidenciados durante a pesquisa.

Os fatores positivos como o gostar da escola, o empenho da gestão escolar, as ações realizadas por alguns professores contribuem para o entendimento de que a escola possui condições reais de promover a melhoria da aprendizagem de seus alunos inseridos no Ensino Médio, por meio da proposta do plano de ação tendo como base os eixos propostos buscando o desenvolvimento dos fatores apresentados e valorizados durante a investigação.

Através da proposta de ampliar as possibilidades dos jovens que hoje buscam visibilidade no processo de transformação da sociedade como todo é determinante para que a educação alcance os seus objetivos de contribuir para a formação dos cidadãos. A BNCC e a LDBN, em suas propostas buscam o desenvolvimento de novas práticas de ensino, voltadas para o atendimento das dificuldades dos alunos do Ensino Médio, permitindo-lhes o seu desenvolvimento integral, de suas habilidades e capacidades, de acordo com a sua realidade, com a sua vivência, promovendo o desenvolvimento de estratégias educacionais que favoreçam a ampliação de sua bagagem de conhecimentos, capaz de contribuir para que eles percebam que os conhecimentos são produzidos no cotidiano de sua vivência, dentro e fora do espaço escolar.

Em razão da nova realidade que se apresenta como o desafio da nova década, a “Reforma do Ensino Médio”, promulgada através da Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017b), deixa uma grande incerteza no futuro do Ensino Médio principalmente em função dos avanços alcançados ao longo dos anos.

Com uma Lei aprovada através da imposição de um modelo sem uma ampla discussão e debate com a sociedade nos faz repensar todo o avanço que com muito trabalho fora alcançado e que traz demonstrações de que seus idealizadores pretendem realizar o barateamento e a privatização da oferta do Ensino Médio no país através dos cortes de investimentos na educação, uma vez que as escolas serão obrigadas a oferecer apenas as disciplinas obrigatórias de acordo com a BNCC do Ensino Médio e, somente ofertar a mais, aquilo que for possível conforme as suas possibilidades.

Na rede estadual de Minas Gerais o currículo ainda está sendo formulado e se transforma em uma incerteza total quanto ao seu desfecho, a proposta é de um currículo flexível que permita ao aluno ser protagonista e livre para escolha do seu itinerário formativo, mas sem a garantia de maiores investimentos.

Para que não fique dúvida, o artigo 36 da Lei informa que “deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino” (BRASIL, 2018c, p. 468). Este “direcionamento” da oferta das matérias obrigatórias que compõe a BNCC do Ensino Médio, podem fazer com que os estudantes de escolas públicas não tenham as mesmas oportunidades que os estudantes de escolas particulares devido a escassez de recursos e “empobrecimento” dos seus currículos, além do congelamento dos gastos públicos em educação por 20 anos.

A relevância e contribuição deste estudo para a comunidade acadêmica se respaldou no entendimento de que as avaliações externas contribuem para a análise das ações que são impetradas nas escolas em busca de uma educação de qualidade, em que o aluno deve ser o foco de toda a transformação, e, portanto, o baixo desempenho é o reflexo da ineficiência das estratégias que precisam ser revistas em um trabalho conjunto entre gestão escolar, professores e alunos para o alcance de resultados positivos como se espera em razão do trabalho desenvolvido no processo de ensino-aprendizagem.

Para trabalhos futuros, sugere-se que seja realizada uma pesquisa comparativa entre a escola em estudo e outra unidade escolar da rede pública,

permitindo a análise das ações que propiciam os resultados alcançados pelas escolas, com o intuito de promover estratégias que as auxiliem em ampliar as possibilidades de aprendizagem e de desempenho dos alunos inseridos no Ensino Médio e que são preparados para a inserção no mercado de trabalho, no universo acadêmico, na atuação ativa no processo de transformação social.

REFERÊNCIAS

- ALVES, T. *et al.* Jovens e adultos não escolarizado: uma multidão de invisíveis. In: OLIVEIRA, E.C. *et al.*, (org). **Educação de jovens e adultos**: trabalho e formação humana. São Carlos: Pedro & João Editores, 2014. p. 167-190.
- AMARAL, M. N. C. P. **Ninguém ensina ninguém**: aprende-se. São Paulo: Edusp; Fapesp, 2017.
- AMORA, A. S. **Dicionário da língua portuguesa**. São Paulo: Saraiva, 2009.
- BARBOSA, L. C. M.; VIEIRA, L. F. Avaliações externas estaduais: possíveis implicações para o trabalho docente. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 11, n. 2, p. 409-433, 2013.
- BARROSO, B. **A constituição do sujeito de aprendizagem**: uma experiência da aprendizagem situada no Centro de Cultura e Desenvolvimento do Paranoá - CEDEP/DF. 2015. 281 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2015. Disponível em: [https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/18638/1/2015_Bet%*c3*%*a2*niaOliveiraBarroso.pdf](https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/18638/1/2015_Bet%c3%a2niaOliveiraBarroso.pdf). Acesso em: 18 dez. 2019.
- BEAR, G. G. *et al.* A Brazilian Portuguese survey of school climate: Evidence of validity and reliability. **International Journal of School & Educational Psychology**, [s. l.], v. 4, n. 3, p. 165-178, 2015. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/282506321_A_Brazilian_Portuguese_Survey_of_School_Climate_Evidence_of_validity_and_reliability Acesso em: 18 dez. 2019.
- BELO HORIZONTE. **Simave - Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública**. [2019]. Disponível em: <http://www.avaliabh.caedufjf.net/diagnosticabh/infoSimave.faces>. Acesso em: 10 fev. 2019. (acesso restrito).
- BONAMINO, A.; FRANCO, C. Avaliação e política educacional: o processo de institucionalização do Saeb. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 108, p. 101-132, 2018.
- BRASIL. Decreto nº 5.478, de 24 de junho de 2005. Institui, no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Proeja. **Diário Oficial da União**, Brasília, 27 jun. 2005. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/dec_5478.pdf. Acesso em: 25. jan. 2020.
- BRASIL. Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Proeja, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 14 jul. 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/se-tec/arquivos/>. Acesso em: 25. jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento Nacional da VI Conferência Internacional de Educação de Adultos**. CONFINTEA BRASIL+6. Brasília, DF, 2016. Disponível em: http://confinteabrasilmais6.mec.gov.br/images/documentos/documento_nacional.pdf. Acesso em: 26 jan. 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo escolar da educação básica 2016: Notas Estatísticas**. 2017a. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_estatisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2016.pdf. Acesso em: 18 dez. 2019.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017b. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, n. 35, p. 1, 17 fev. 2017. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=1&data=17/02/2017>. Acesso em: 10 fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Ideb - Resultados e Metas**. 2018a. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/>. Acesso em: 10 ago. 2018.

BRASIL. **Relatório Saeb (ANEB e ANRESC) 2005-2015: panorama da década**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2018b. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/2018/documentos/livro_saeb_2005_2015_completo.pdf. Acesso em: 18 dez. 2019.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. 2018c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc>. Acesso em: 03 mar. 2020.

BRITO, M. S. T.; COSTA, M. Práticas e percepções docentes e suas relações com o prestígio e clima escolar das escolas públicas do município do Rio de Janeiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 45, p. 500-594, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n45/08.pdf>. Acesso em: 18 dez. 2019.

BEHR, A.; MORO, E. L. S.; ESTABEL, L. B. Gestão da biblioteca escolar: metodologias, enfoques e aplicação de ferramentas de gestão e serviços de biblioteca. **Ci. Inf.**, Brasília, v. 37, n. 2, p. 32-42, 2008.

BROOKE, N.; CUNHA, M. A. A. A avaliação externa como instrumento de gestão educacional nos estados. *In: Estudos & pesquisas educacionais*. São Paulo: Fundador: Victor Civita, 2011. p. 17-80. Disponível em:

http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/avaliacao_externa_fvc.pdf. 2015. Acesso em: 15 out. 2019.

BURGOS, M. B.; FERREIRA, P. V. G.; SANTOS, M. M. Avaliação, alfabetização e responsabilização: os casos de Minas Gerais e Ceará. **Revista Pesquisa e Debate em Educação**, Juiz de Fora, v. 2, n. 2, p. 24-44, 2012.

CASSAB, C. Refazendo percursos: considerações acerca das categorias jovem e juventude no Brasil. **Perspectiva**, Erechim, v. 34, n. 128, p. 39-51, dez. 2010.

CASTELINI, T. S. J. **Clima escolar e desempenho em avaliação externa:** adaptação de um instrumento de avaliação do clima e relação com os resultados obtidos em prova externa municipal. 2015. 103f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2019.

COELHO, C. C.; DELL'AGLIO, D. D. Clima escolar e satisfação com a escola entre adolescentes de Ensino Médio. **Revista Psicologia: Teoria e Prática**, São Paulo, v. 21, n. 1, p. 248-264, 2019. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/pdf/ptp/v21n1/pt_v21n1a11.pdf. Acesso em: 15 out. 2019.

COSTA, A. F. L. **Clima escolar e a participação docente:** a percepção dos professores de diferentes ciclos de ensino. 2010. 223f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) - Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra, Coimbra, 2010.

DIAS, A. S. Avaliação da aprendizagem na educação de jovens e adultos na Escola Municipal José Duarte de Azevedo: discurso e prática dos professores. **Revista Estação Científica**, Macapá, v. 5, n. 1, p. 99-113, 2015. Disponível em: <https://periodicos.unifap.br/index.php/estacao/article/view/1356/aldeciv5n1.pdf>. Acesso em: 23 out. 2019.

ESQUINSANI, R. S. S.; DANETTO, J. Avaliações educacionais em larga escala: ponderações críticas alicerçadas na obra de Paulo Freire. **Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 23, n. 1, p. 205-217, jan./jun. 2016 Disponível em: <http://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/6365/pdf>. Acesso em: 23 out. 2019.

FARIA, F. L.; REIS, I. F. A percepção de professores e alunos do Ensino Médio sobre a atividade estudo de caso. **Ciênc. Educ. (Bauru)**, Bauru, v. 22, n. 2, p. 319-333, 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v22n2/1516-7313-ciedu-22-02-0319.pdf>. Acesso em: 23 ago. 2019.

FERREIRA, P. I. **Clima organizacional e qualidade no trabalho**. Rio de Janeiro: LTC, 2013.

FIGUEIREDO, C.; LEITE, C.; FERNANDES, P. Uma tipologia para a compreensão da avaliação de escolas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, e230018, 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v23/1809-449X-rbedu-23-e230018.pdf>. Acesso em: 23 ago. 2019.

MATRÍCULAS no ensino médio caem em 2013. **Folha de Londrina**, Londrina, 26 fev. 2014. Disponível em: <https://www.folhadelondrina.com.br/geral/matriculas-no-ensino-medio-caem-em-2013-873129.html> Acesso em 15 de novembro de 2019.

FRANCO, K. O.; CALDERON, A. I. O Simave à luz das três gerações de avaliação da educação básica. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 28, n. 67, p. 132-159, jan./abr. 2017. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/ea/article/view/3826/3345>. Acesso em: 20 jun. 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, M. T. A. **O pensamento de Vygotsky e Bakhtin no Brasil**. 5. ed. Campinas: Papyrus, 2002.

FREITAS, S. R. P. C. O processo de ensino e aprendizagem: a importância da didática. IN: FÓRUM INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA, 8., 2015, São Luis. **Anais [...]** Campina Grande: Realize Eventos e Editora, 2015. p. 1-6. Disponível em: https://editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/TRABALHO_EV057_MD1_SA8_ID857_29082016143835.pdf. Acesso em: 03 ago. 2019.

GESTÃO ESCOLAR. **Semana Pedagógica**: Anexo 1 - Plano de Ação da Escola. 2015. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem_pedagogica/fev_2015/anexo1_plano_acao_escola_sp2015.pdf. Acesso em: 15 jun. 2019.

GONÇALVES, S. F. **Processo de ensino e aprendizagem e sua evolução no sistema de ensino público brasileiro**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2015.

GOUVEIA, H. M. M. **Das beiras para o centro**: a imagem da região centro junto dos seus habitantes. 2012. 158 f. Dissertação (Mestrado em Gestão de Marketing) - Instituto Português de Administração de Marketing, Escola Superior de Aveiro, Aveiro, 2012. Disponível em: <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/6787/1/Hermano%20Gouveia%20protegido.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2019.

IBGE. **Conselheiro Lafaiete**: Panorama. [2020]. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/conselho-lafaiete/panorama>. Acesso em: 01 fev. 2020

JESUS, G.; MANFIO, A. Avaliação em larga escala, gestão e qualidade de ensino: vivências e concepções dos gestores de escolas estaduais. In: OLIVEIRA, M. E. N. (org.). **Gestão Escolar e Políticas Públicas Educacionais**: um embate entre o prescrito e o real. Curitiba: Appris, 2013. p. 175-193.

JOAQUIM, R. *et al* Avaliação: da classificatória à formativa: um estudo sobre práticas avaliativas. **Rev. Ciênc. Cidadania**, Orleans, v. 2, n. 1, p. 245-264, 2016. Disponível em:

<http://periodicos.unibave.net/index.php/cienciaecidadania/article/view/58/47>. Acesso em: 15 set. 2019.

KRAMER, S. **Entrevistas coletivas**: alternativa para lidar com diversidade, hierarquia e poder na pesquisa em ciências humanas. São Paulo: Cortez, 2003.

KRAWCZYK, N. Reflexão sobre alguns desafios do Ensino Médio no Brasil hoje. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 41 n. 144, p. 752-769, set./dez. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v41n144/v41n144a06.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2019.

LEÃO, G. Entre sonhos e projetos de jovens, a escola... In: DAYRELL, J.; MOREIRA, M. I. C.; STENGEL, M. (org.). **Juventudes contemporâneas**: um mosaico de possibilidades. Belo Horizonte: Ed. PUC Minas, 2011. p. 99-115. Disponível em: http://portal.pucminas.br/imagetdb/documento/DOC_DSC_NOME_ARQUI20120704131151.pdf. Acesso em: 03 mar. 2020.

LIBÂNEO, J. C. **O processo de ensino na escola**. São Paulo: Cortez, 1994.

LIBÂNEO, J. C. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2012.

LOCATELLI, I. Construção de instrumentos para a avaliação de larga escala e indicadores de rendimento: o modelo Saeb. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 25, p. 3-21, 2002. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/2189/2146>. Acesso em: 15 maio. 2019.

LOPES, S. A. Adaptação curricular: O que é? Por quê? Para quem? E como fazê-la? **Educação Básica Revista**, Sorocaba, v. 3, n. 1, p. 3-28, 2017. Disponível em: <http://www.laplageemrevista.ufscar.br/index.php/REB/article/view/213>. Acesso em: 03 mar. 2020.

LOURENÇO, L. M.; *et al* A gestão educacional e o bullying: um estudo em escolas portuguesas. **Revista Interações**, Lisboa, n. 13, p. 208-228, 2009. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/404/358>. Acesso em: 25 out. 2019.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da Aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da Aprendizagem componente do ato pedagógico**. São Paulo: Cortez, 2011.

MACHADO, C. Avaliação externa e gestão escolar: reflexões sobre usos dos resultados. **Revista @mbienteeducação**, São Paulo, v. 5, n. 1, p. 70-82, jan./jun. 2012. Disponível em: <http://publicacoes.unicid.edu.br/index.php/ambienteeducacao/article/view/117/385>. Acesso em: 19 out. 2019.

MACHADO, C.; ALAVARSE, O. M. Qualidade das escolas: tensões e potencialidades das avaliações externas. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 413-436, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edreal/v39n2/v39n2a05.pdf>. Acesso em: 19 out. 2019.

MARQUES, M. V. S. **Apropriação de resultados da avaliação em larga escala em uma escola mineira de Ensino Médio**: limites e possibilidades de ações gestoras. 2017. 183f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação em Gestão e Avaliação da Educação Pública) - Faculdade de Educação/CAEd, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2017.

MESQUITA, S. S. A.; LELIS, I. A. O. M. Cenários do Ensino Médio no Brasil. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 89, p. 821-842, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v23n89/1809-4465-ensaio-23-89-0821.pdf>. Acesso em: 18 nov. 2019.

MINAS GERAIS. **Simade - Sistema Mineiro de Administração Escolar**. 2016. Disponível em: <http://www.gestao.caedufjf.net/sistemas-de-gestao/simade/>. Acesso em: 10 fev. 2018. (acesso restrito).

MINAS GERAIS. **Sistema de Monitoramento da Aprendizagem**. [2019]. Disponível em: <http://monitoramentodaaprendizagem.educacao.mg.gov.br/#/login>. Acesso em: 10 fev. 2019. (acesso restrito).

MORGAN, G. **Imagens da Organização**. São Paulo: Atlas, 1996.

MORO, A.; VINHA, T. P.; MORAIS, A. Avaliação do clima escolar: construção e validação de instrumentos de medida. **Cad. Pesqui**, São Paulo, v. 49, n. 172, p. 312-335, abr./jun. 2019. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742019000200312&script=sci_arttext&tlng=pt. Acesso em: 10 set. 2019.

MOURA, D. H. Mudanças na sociedade brasileira dos anos 2000 limitadas pela hegemonia do neoliberalismo: implicações para o trabalho e para a educação. In: MOURA, D. H. (org.). **Produção de conhecimento, políticas públicas e formação docente em educação profissional**. Campinas: Mercado de Letras, 2013. p. 109-140. Disponível em: <https://www.mercado-de-letras.com.br/resumos/pdf-20-02-14-0-53-07.pdf>. Acesso em: 18 set. 2019.

OLIVEIRA, R. P. **Relatório final**: análise das desigualdades intraescolares no Brasil. São Paulo: Faculdade de Educação da USP/Fundação Victor Civita, 2013. Disponível em: <http://www.fvc.org.br/estudos-e-pesquisas/2012/pdf/relatorio-final-analise-desigualdades-intraescolares-brasil.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2019.

PACHECO, J. **Escola da Ponte**: Defender a Escola Pública. Porto: Profedições, 2008.

RAITZ, T. R.; PETTERS, L. C. F. Novos desafios dos jovens na atualidade: trabalho, educação e família. **Psicol. Soc.**, Florianópolis, v. 20, n. 3, set./dez. 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822008000300011. Acesso em: 03 mar. 2020.

REBOLO, F. **Docência em questão**: discutindo trabalho e formação. Campinas: Mercado das Letras, 2012.

SALLES, L. M. F. Infância e adolescência na sociedade contemporânea: alguns apontamentos. **Estud. Psicol.**, Campinas, v. 22, n. 1, p. 33-41, 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0103-166X2005000100005&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 03 mar. 2020.

SANTOS, C. C. S. **A interferência das relações interpessoais na gestão escolar**. 2017. 162f. Dissertação (Mestrado em Docência e Gestão da Educação) - Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Fernando Pessoa, Porto, 2017. Disponível em: https://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/6037/1/DM_Carla%20Santos.pdf. Acesso em: 18 dez. 2019.

SANTOS, D. S.; ASSIS, J. P. F.; TIZZIOTTI, C. P. P. Reinventando o Ensino Médio: um estudo sobre a efetividade do Programa para Redução do Abandono e Evasão no Ensino Médio em Minas Gerais. **Perspectivas em Políticas Públicas**, Belo Horizonte, v. 10, n. 19, p. 165-201, jan./jun. 2017. Disponível em: <http://revista.uemg.br/index.php/revistappp/article/view/2258/1217>. Acesso em: 18 dez. 2019.

SANTOS, U. E. *et al* Das avaliações externas do Sistema à Avaliação Instituição. **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, v. 9, n. esp. , p. 796-776, jul./dez, 2012. Disponível em: <http://www.unoeste.br/site/enepe/2012/suplementos/area/Humanarum/Ci%C3%AAncias%20Humanas/Educa%C3%A7%C3%A3o/DAS%20%20AVALIA%C3%87%C3%95ES%20EXTERNAS%20DO%20SISTEMA%20%C3%80%20AVALIA%C3%87%C3%83O%20INSTI%20TUCIONAL.pdf>. Acesso em: 18 dez. 2019.

SILVA, W. C. **Estratégias de apropriação e utilização dos resultados das avaliações em larga escala**: o caso de uma escola estadual do Acre. 2015. 140f. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública) - Faculdade de Educação/CAEd, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2015.

SILVA JÚNIOR, C. Espaço da Administração no Tempo da Gestão. In: MACHADO, L.; FERREIRA, N. (org.). **Política e Gestão da Educação**: dois olhares. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 199-211.

SILVA, M. P. Juventude (s) e a escola atual: tensões e conflitos no “encontro de culturas”. **Revista. Ed. Popular**, Uberlândia, v.14, n.1, p. 46-59, jan/jun, 2015. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/download/28958/pdf/> Acesso em: 25 jan. 2020.

SILVEIRA, F. L. S.; BARBOSA, M. C. B; SILVA, R. Exame Nacional do Ensino Médio (Enem): uma análise crítica. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, São Paulo, v. 37, n. 1, 1101, mar. 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1806-11172015000101101. Acesso em: 18 dez. 2019.

SIMAVE. **Revista Gestão Escolar**. 2014. Disponível em:
<http://www.simave.caeduff.net/wp-content/uploads/2015/06/Simave-RGE-WEB.pdf>.
Acesso em: 20 mar. 2018.

SOARES, C. R. **Sistemas de Avaliações em Larga Escala na Perspectiva Histórico-Cultural**: o caso do Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública - Simave. 2011. 204f. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública) - Faculdade de Educação/CAEd, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2011. Disponível em:
<http://www.ufjf.br/mestradoedumat/files/2011/05/Dissertacao-Carlos-Renato.pdf>.
Acesso em: 18 dez. 2019.

SOUZA, C. Z. V. G. Juventude e contemporaneidade: possibilidades e limites. **Última Década**, Chile, v. 12, n. 20, p. 47-69, 2004. Disponível em:
https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22362004000100003. Acesso em: 03 mar. 2020.

VINHA, T. P. *et al.* O clima escolar e a convivência respeitosa nas instituições educativas. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 27, n. 64, p. 96-127, jan./abr. 2016.

WERLE, F. O. B. Políticas de avaliação em larga escala na educação básica: do controle de resultados à intervenção nos processos de operacionalização do ensino. **Ensaio: aval. pol. públic. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, out/dez. 2011.

APÊNDICE A - Roteiro para entrevista coletiva com a Equipe Gestora

Bloco 1 - Clima Escolar

- No ambiente educativo existe uma preocupação em relação ao espaço e o tempo escolar entendidos como um projeto democrático de escola pública?
- A organização pedagógica, administrativa, financeira da escola é favorável a interação entre docentes e alunos para a promoção da formação humana?
- Como você analisa a relação entre gestores e professores; e gestores e alunos?

Bloco 2 - Diagnóstico de aprendizagem

- Como é realizado o acompanhamento da aprendizagem dos alunos?
- É realizada alguma análise por parte dos gestores sobre os resultados das avaliações externas e internas?
- O uso de tecnologias é incentivado pela equipe gestora? Caso haja incentivo, como isso se dá?

Bloco 3 - Planejamento didático-pedagógico

- Você participa do planejamento da escola? Caso a resposta seja afirmativa, de quais maneiras isso ocorre? Caso a resposta seja negativa, porque não participa? Qual a contribuição da equipe gestora para a construção do planejamento didático-pedagógico da escola? Ao final do ano letivo como é realizada a análise da aprendizagem? Que método é utilizado?

Bloco 4 - Avaliação externa

- Existe uma mobilização e motivação para que os alunos realizem as avaliações externas? Em caso afirmativo, como a equipe gestora motiva os alunos e os professores para a realização destas avaliações?(Proeb, PROVA BRASIL, Enem)? Talvez fosse importante interrogar se há mobilização e motivação para a realização da avaliação externa.
- Os resultados das avaliações interna e externa influenciam em seu planejamento como membro da equipe gestora?
- Como é realizado o trabalho de acompanhamento junto aos professores e especialistas em razão da aprendizagem dos alunos frente aos resultados da avaliação externa?
- Na sua percepção, os resultados interferem no trabalho do professor? Como vocês incentivam o corpo docente a buscarem novos métodos de ensino?

APÊNDICE B - Roteiro para entrevista coletiva com professores de Matemática e Língua Portuguesa do Ensino Médio

Bloco 1 - Clima Escolar

- O ambiente escolar é favorável para o seu trabalho docente?
- O que você acha da infraestrutura da escola?
- Como são para você, as relações entre professor e aluno/pais; professor e professor; professor e equipe de gestão; aluno/pais e equipe gestora nesta escola?

Bloco 2 - Diagnóstico de aprendizagem

- Como são as avaliações na escola?
- É realizada alguma avaliação no início do ano letivo para obter um diagnóstico da aprendizagem dos estudantes?
- Como a tecnologia e os espaços disponibilizados pela escola são utilizados no cotidiano das atividades desenvolvidas pelos professores?

Bloco 3 - Planejamento didático-pedagógico

- Como é realizado o planejamento para o ano letivo?
- Como é feito o acompanhamento do que foi planejado e o que foi executado no decorrer do ano letivo?
- Ao final do ano letivo, como você avalia se o que foi planejado foi alcançado de forma satisfatória?

Bloco 4 - Avaliação externa

- Como é realizada a divulgação dos resultados das avaliações externa que a escola participa (Proeb, PROVA BRASIL, Enem)?
- Como os resultados das avaliações interna e externa interferem no planejamento para o ano letivo?
- Como o trabalho com esses resultados é desenvolvido?
- Na sua percepção, os resultados interferem no seu trabalho como professor em sala de aula?

APÊNDICE C - Roteiro para entrevista coletiva com os alunos do Ensino Médio

Bloco 1 - Clima Escolar

- Como você descreveria o espaço escolar que você frequenta?
- O que você mais gosta na escola?
- O que você não gosta na escola?

Bloco 2 - Diagnóstico de aprendizagem

- Como você vê as atividades desenvolvidas em sala de aula?
- Você acha que os conteúdos têm relação com o seu cotidiano fora da escola?
- Como são as aulas dos professores?
- O que os professores fazem que você sente que facilita a sua aprendizagem de algum conteúdo?
- Em que você tem mais dificuldade de aprendizagem?

Bloco 3 - Planejamento didático-pedagógico

- Os professores utilizam recursos tecnológicos para aprofundar os conteúdos ministrados em sala de aula?
- A escola disponibiliza recursos para a aprendizagem atendendo as suas necessidades?
- Os conhecimentos são assimilados de maneira dinâmica correspondendo as suas expectativas sobre o Ensino Médio?

Bloco 4 - Avaliação externa

- O que você acha da avaliação que é aplicada na escola, que é enviada pelo governo?
- Como você se prepara para a realização dessa prova?
- Qual a importância desta avaliação para você?

APÊNDICE D - Roteiro para entrevista coletiva com a Equipe Gestora

Bloco 1 - Clima Escolar

- Você sabe o que é o clima escolar?
- Como é relação entre os alunos e a equipe de gestão em relação ao cotidiano escolar em sala de aula?

Bloco 2 - Processo Ensino e Aprendizagem

- É realizada uma avaliação diagnóstica na escola?
- O que é feito com os resultados da avaliação diagnóstica e com os resultados das avaliações externas para a melhoria da aprendizagem dos alunos?
- Com os resultados nas mãos, os alunos são informados e esclarecidos em suas dúvidas?
- Existe um plano de ação que é executado durante o ano para que os alunos consolidem os seus conhecimentos baseando-se nos resultados das avaliações externas e internas?

Bloco 3 - Avaliação externa

- Os alunos são informados e preparados desde o início do ano para as avaliações externas?
- É explicada aos alunos a importância da avaliação interna?
- Que motivos em sua opinião justificariam o baixo desempenho dos alunos do Ensino Médio nas avaliações externas em sua opinião?

APÊNDICE E - Roteiro para entrevista coletiva com professores de Matemática e Língua Portuguesa do Ensino Médio

Bloco 1 - Clima Escolar

- Você sabe o que é o clima escolar?
- Como é relação entre os alunos e os professores em relação ao cotidiano escolar em sala de aula?

Bloco 2 - Processo Ensino e Aprendizagem

É realizada uma avaliação diagnóstica na escola?

- O que é feito com os resultados da avaliação diagnóstica e com os resultados das avaliações externas para a melhoria da aprendizagem dos alunos?
- Com os resultados nas mãos, os alunos são informados e esclarecidos em suas dúvidas?
- Existe um plano de ação que é executado durante o ano para que os alunos consolidem os seus conhecimentos baseando-se nos resultados das avaliações externas e internas?

Bloco 3 - Avaliação externa

- Os alunos são informados e preparados desde o início do ano para as avaliações externas?
- É explicada aos alunos a importância da avaliação interna?
- Que motivos em sua opinião justificariam o baixo desempenho dos alunos do Ensino Médio nas avaliações externas em sua opinião?

APÊNDICE F - Roteiro para entrevista coletiva com os alunos do Ensino Médio

Bloco 1 - Clima Escolar

- O que mais chama a sua atenção na escola?
- Como é a relação com os outros alunos, professores, direção e demais funcionários da escola?
- O que te motiva a vir para a escola?

Bloco 2 - Processo Ensino e Aprendizagem

- Como você avalia as ações que os professores realizam em sala de aula para a sua aprendizagem?
- Você fica mais interessado nas aulas quando os professores utilizam recursos além do livro e do quadro negro?
- A maneira que os professores ministram as suas aulas te prende a atenção?
- Os professores utilizam recursos tecnológicos para aprofundar os conteúdos ministrados em sala de aula?
- Para você o uso de recursos contribui para a aprendizagem?
- Você acha interessante os recursos que são utilizados pelos professores durante as aulas?

Bloco 3 - Avaliação externa

- Você entende o que é a avaliação externa e por que ela é aplicada nas escolas públicas?
- Vocês são informados e preparados durante o ano para a realização das avaliações externas?
- Os professores realizam simulados ou discutem as questões das avaliações externas durante o ano?
- Para você, qual a importância da avaliação externa?