

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
Faculdade de Educação

Vanessa Paula Ribeiro Andrade

**PRÁTICAS DE ENSINO BEM-SUCEDIDAS EM CONTEXTO DE BAIXO
RENDIMENTO ECONÔMICO: a experiência de uma escola da Rede Municipal
de Belo Horizonte**

Belo Horizonte
2021

Vanessa Paula Ribeiro Andrade

**PRÁTICAS DE ENSINO BEM-SUCEDIDAS EM CONTEXTO DE BAIXO
RENDIMENTO ECONÔMICO: a experiência de uma escola da Rede Municipal
de Belo Horizonte**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Docência da Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Vanessa Regina Eleutério Miranda

Coorientadora: Dra. Gladys Agmar Sá Rocha

Belo Horizonte
2021

A553p
T

Andrade, Vanessa Paula Ribeiro, 1974-

Práticas de ensino bem-sucedidas em contexto de baixo rendimento econômico
[manuscrito] : a experiência de uma escola da rede municipal de Belo Horizonte /
Vanessa Paula Ribeiro Andrade. - Belo Horizonte, 2021.
155 f. : enc, il., color.

Dissertação -- (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de
Educação.

Orientadora: Vanessa Regina Eleutério Miranda.

Coorientadora: Gladys Agmar Sá Rocha.

Bibliografia: f. 130-134.

Apêndices: f. 135-155.

[Inclui anexo com instruções para acesso on-line ao podcast produzido como
recurso educacional que acompanha a dissertação].

1. Educação -- Teses. 2. Prática de ensino -- Teses. 3. Professores -- Prática de
ensino -- Teses. 4. Rendimento escolar -- Avaliação -- Teses. 5. Escolas públicas --
Belo Horizonte (MG) -- Teses. 6. Educação e nível de renda -- Teses. 7. Estratégias de
aprendizagem -- Teses. 8. Belo Horizonte (MG) -- Educação -- Teses.

I. Título. II. Miranda, Vanessa Regina Eleutério, 1971-. III. Rocha, Gladys Agmar
Sá, 1965-. IV. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 370.733

Catálogo da fonte: Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)

Bibliotecário: Ivanir Fernandes Leandro CRB: MG-002576/O



FOLHA DE APROVAÇÃO

PRÁTICAS DE ENSINO BEM-SUCEDIDAS EM CONTEXTO DE BAIXO RENDIMENTO ECONÔMICO: A EXPERIÊNCIA DE UMA ESCOLA DA REDE MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE

VANESSA PAULA RIBEIRO ANDRADE

Dissertação submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA/MP, como requisito para obtenção do grau de Mestre em EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA, área de concentração ENSINO E APRENDIZAGEM.

Aprovada em 14 de dezembro de 2021, pela Banca constituída pelos membros:

Profa. Vanessa Regina Eleutério Miranda – Orientadora
UFMG

Profa. Gladys Agmar Sá Rocha
UFMG

Profa. Vânia Finholdt Ângelo Leite
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Profa. Ana Maria Alves Saraiva
Universidade Estado de Minas Gerais -
UEMG

Profa. Nair Aparecida Rodrigues Pires
UFOP

Belo Horizonte, 14 de dezembro de 2021.

“O correr da vida embrulha tudo, a vida é assim: esquenta e esfria, aperta e daí afrouxa, sossega e depois desinquieta.
O que ela quer da gente é coragem.
O que Deus quer é ver a gente aprendendo a ser capaz de ficar alegre a mais, no meio da alegria,
e inda mais alegre ainda no meio da tristeza!”
(Guimarães Rosa, Grande Sertão: Veredas, 2019).

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela sabedoria, resiliência e perseverança para a realização deste sonho. Com a Tua presença, tudo se fez possível!

Aos meus pais, Paulo e Conceição, por desejarem constantemente todas as conquistas da minha vida, me apoiando e sustentando com atitudes, palavras e orações.

Ao meu marido Dalton, pelo amor e incentivo diário. Seu companheirismo nos momentos de dedicação aos estudos fortaleceu a nossa cumplicidade.

Às minhas filhas, Lara e Ana, amores da minha vida, pelo entusiasmo e alegria que me sustentaram para prosseguir. A compreensão que tiveram durante os infindáveis períodos dedicados à concretização deste sonho foi essencial.

Ao meu irmão Vanderson e a todos os familiares e amigos, que me estimularam para esta conquista, com conselhos, gestos e boas vibrações.

Às colegas do Mestrado, especialmente a Iza, pelas trocas de experiência, escuta e apoio em meio aos inúmeros sentimentos que esta trajetória acadêmica proporciona.

Aos docentes, gestores e demais profissionais da escola integrante da pesquisa, pela acolhida, disponibilidade e respeito.

Aos professores da Faculdade de Educação, pelo conhecimento compartilhado.

À equipe de Design e Educação pelo apoio na elaboração do Recurso Educativo.

À minha orientadora Vanessa e demais professoras da linha Didática e Docência, pelo aprendizado adquirido.

RESUMO

A pesquisa tem como objeto de estudo as práticas de ensino bem-sucedidas efetivadas por docentes de uma escola da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte. De abordagem qualitativa, constitui-se em um estudo de caso realizado em uma escola localizada em contexto de baixo rendimento econômico. A instituição analisada possui uma particularidade em relação às demais escolas da Rede Municipal de Belo Horizonte, situadas em territórios com perfis econômicos similares, se destacando com bons resultados dos estudantes. Ao longo de três edições consecutivas da Prova Brasil (2013, 2015 e 2017), demonstrou uma regularidade de altas proficiências dos estudantes do 5.º ano em Língua Portuguesa e em Matemática. Dessa maneira, o foco da investigação se voltou para as práticas de ensino e estratégias docentes que concorrem para esses bons resultados. A coleta de dados incluiu a aplicação de questionário para professores e gestores da escola que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental e a realização de entrevistas com alguns desses professores e gestores. Por meio das entrevistas, foram analisados os discursos dos professores e gestores que atuam na unidade escolar, buscando compreender concepções e propostas que pudessem caracterizar as práticas de ensino realizadas e os aspectos que mais contribuem para a efetivação de seus bons resultados. A análise de dados demonstrou que há, nessa instituição escolar, um contexto favorável para o desenvolvimento das práticas de ensino bem-sucedidas, circunscrito pelo perfil profissional das professoras e gestoras. O trabalho coletivo desenvolvido na escola demonstrou ser o que mais favorece a existência de práticas bem-sucedidas, possibilitando a troca de experiências entre os docentes, a tomada de decisões de forma colaborativa e o diálogo constante sobre o desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes. A análise permitiu identificar que a equipe gestora tem papel fundamental para a promoção do engajamento entre os profissionais, corroborando a implementação das práticas de ensino bem-sucedidas.

Palavras-chave: Práticas de ensino bem-sucedidas. Práticas docentes. Saberes docentes. Bons resultados.

ABSTRACT

This research aims to study the successful teaching practices performed by teachers at a school in the Municipal Education Network of Belo Horizonte. It has a qualitative approach and constitutes the case study of a school realized in a low income context. The institution under analysis has one particularity in relation to the other schools in the Municipal Network of Belo Horizonte, located in territories with similar economic profiles, standing out with good student results. Throughout three consecutive editions of Prova Brasil (2013, 2015, and 2017), it demonstrated a regularity of high proficiency of 5th grade students in Portuguese Language and Mathematics. In this way, the focus of the investigation turned to the teaching practices and teaching strategies that contribute to these good results. Data collection included a survey which was conducted among all teachers and the school managers who work in the first years of elementary school as well as interviews with some teachers and managers. Through the interviews, was possible to analyze the perception of these teachers and managers who work at the school, trying to understand the approach and teaching practices applied that compose the school context. The data analysis was based on the theoretical frameworks researched, which supported the understanding of the strategies that describe the successful teaching practices developed at that school. The research showed that there is a favorable context in the school for the development of successful teaching practices, circumscribed by the professional profile of the teachers and managers. The collective work developed in the school enables the exchange of experiences among teachers, collaborative decision-making, and constant dialogue about the development of student learning. The management team is essential to promote engagement among professionals, which seems to corroborate the implementation of successful teaching practices.

Keywords: Successful teaching practices. Teaching practices. Teaching expertise. Good results.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1- Tempo de experiência na docência.....	82
Gráfico 2- Formação acadêmica - Graduação.....	84
Gráfico 3 – Escolha da profissão docente.....	86
Gráfico 4 - Formação acadêmica- pós-graduação.....	86
Gráfico 5 – Área de especialização.....	87
Gráfico 6 – Tempo de conclusão de curso.....	87
Gráfico 7 – Contribuições à prática profissional.....	89
Gráfico 8 – Formação continuada.....	90
Gráfico 9 – Tempo de trabalho na escola.....	91

LISTA DE QUADROS E TABELAS

Quadro 1 – IDEB dos anos iniciais da RME-BH.....	38
Tabela 1- Resultados da prova Brasil da escola.....	38
Tabela 2 - O perfil das entrevistadas.....	40
Tabela 3 - Os saberes dos professores.....	52

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
ACD	Análise Crítica do Discurso
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAED	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CAPE	Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação
CAPES	Catálogo de Teses e Dissertações
CEALE	Centro de Alfabetização, leitura e escrita
COEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CP	Centro Pedagógico
CPG	Coordenadora Pedagógica Geral
DIRE-B	Diretoria Regional de Educação do Barreiro
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
GTs	Grupos de Trabalho
GTI	Grupo de Trabalho Intensivo
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
INSE	Indicador de Nível Socioeconômico das Escolas de Educação Básica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PBF	Programa Bolsa Família
PBH	Prefeitura Municipal de Belo Horizonte
PEA	Programa Escola Aberta
PEI	Programa Escola Integrada
PIP	Projeto de Intervenção Pedagógica
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SIMAVE	Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública

SMED-BH Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte

UEMG Universidade Estadual de Minas Gerais

UFMG Universidade Federal de Minas Gerais

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	13
1.1	Motivação para a realização da pesquisa.....	13
1.2	Práticas de ensino bem-sucedidas e os impactos na aprendizagem dos estudantes.....	15
2	ESTUDOS SOBRE PRÁTICAS DE ENSINO BEM-SUCEDIDAS EM DIFERENTES CONTEXTOS.....	21
2.1	Delineando nosso objetivo de pesquisa: contribuições dos artigos encontrados na Plataforma CAPES.....	21
<i>2.1.1</i>	<i>Refinando nosso olhar para o objetivo da pesquisa: contribuições das publicações da ANPED.....</i>	<i>26</i>
<i>2.1.2</i>	<i>Novos achados: teses e dissertações encontradas na plataforma CAPES.....</i>	<i>29</i>
2.2	Os objetivos da pesquisa.....	32
2.3	O percurso metodológico.....	32
<i>2.3.1</i>	<i>A escolha do campo de pesquisa.....</i>	<i>33</i>
2.4	O início da investigação na escola: as visitas exploratórias.....	40
<i>2.4.1</i>	<i>As observações em sala de aula.....</i>	<i>42</i>
2.5	Os impactos do ineditismo imposto pelo contexto mundial no percurso da pesquisa.....	44
3	PRÁTICAS DE ENSINO BEM-SUCEDIDAS.....	50
3.1	Saberes e estratégias que caracterizam as práticas de ensino bem- sucedidas.....	50
3.2	Definição de práticas de ensino bem-sucedidas no contexto da pesquisa....	64
4	O TERRITÓRIO DA PESQUISA.....	67
4.1	A rede municipal de educação de Belo Horizonte: contextualização.....	67
<i>4.1.1</i>	<i>Propostas político-pedagógicas da Rede Municipal da Educação de Belo Horizonte.....</i>	<i>69</i>
4.2	A Regional Barreiro: contextualização.....	74
4.3	O bairro onde se localiza a escola da pesquisa: contextualização.....	76
5	UM CONTEXTO FAVORÁVEL AO DESENVOLVIMENTO DE PRÁTICAS DE ENSINO BEM-SUCEDIDAS.....	77
5.1	A entrada no campo: caracterização da escola.....	77

5.2	Configuração da equipe gestora da escola.....	79
5.3	O perfil dos profissionais: elementos que influenciam na organização escolar e nos resultados da aprendizagem.....	80
6	AS ESTRATÉGIAS DA EQUIPE ESCOLAR E DA GESTÃO MUNICIPAL E AS IMPLICAÇÕES NAS PRÁTICAS DE ENSINO.....	94
6.1	Estratégias pedagógicas.....	95
<i>6.1.1</i>	<i>Avaliações da aprendizagem.....</i>	<i>103</i>
6.2	Estratégias da gestão escolar.....	107
<i>6.2.1</i>	<i>Estratégias da gestão escolar para a manutenção do relacionamento com as famílias.....</i>	<i>114</i>
<i>6.2.2</i>	<i>A dimensão participativa da gestão escolar e os impactos nas práticas de ensino.....</i>	<i>115</i>
6.3	Estratégias da gestão municipal.....	117
7	DESCRIÇÃO DO RECURSO EDUCATIVO.....	121
8	CONSIDERAÇÕES FINAIS	125
	REFERÊNCIAS	130
	APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livremente Esclarecido (TCLE) do professor.....	135
	APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livremente Esclarecido (TCLE) do gestor.....	138
	APÊNDICE C – Carta de anuência da instituição de pesquisa.....	141
	APÊNDICE D – Roteiro de entrevista para professores.....	143
	APÊNDICE E – Roteiro de entrevista para gestores.....	145
	APÊNDICE F – Roteiro de entrevista para a professora do Projeto de Intervenção Pedagógica.....	147
	APÊNDICE G – Questionário contextual.....	148
	APÊNDICE H – Roteiro de questões abordadas na gravação do <i>podcast</i>...	154

1 INTRODUÇÃO

1.1 Motivação para a realização da pesquisa

A motivação pela pesquisa é decorrente da minha formação em Pedagogia, pela Faculdade de Educação da UFMG (1999-2003), período em que pude aprimorar meus conhecimentos no campo educacional e suscitar o desejo por novos estudos, bem como da minha experiência profissional no magistério, especificamente atuando nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em redes públicas e privadas de ensino.

No decorrer do curso de graduação em Pedagogia, especialmente na disciplina de Sociologia da Educação, muito me interessavam os estudos que abordavam os diferentes resultados obtidos pelos estudantes, tanto de sucesso quanto de fracasso escolar. Esse interesse já me mobilizava a buscar elementos que pudessem contribuir para o entendimento dessas diferenças que caracterizavam muitas realidades educacionais.

Concomitante ao período da graduação atuava como professora e podia comprovar na prática e nas trocas que estabelecia com os pares de profissão, a importância do papel do professor no desenvolvimento das ações de ensino. Muito me intrigava a discrepância dos resultados de aprendizagem dos alunos e, nesse período, iniciei meu questionamento sobre os motivos que colaboravam para a manutenção dessa realidade. Seriam as realidades sociais e culturais dos estudantes as responsáveis pela configuração desse cenário? Seriam as práticas de ensino responsáveis pelos resultados dos estudantes?

Naquele período instigava-me a possibilidade de pesquisar sobre os motivos que contribuíam para o sucesso e para o fracasso escolar. Para tal, conhecer práticas pedagógicas que promovessem o desempenho escolar dos estudantes, especialmente os oriundos de meios populares, já se configurava como uma possibilidade de investigação científica.

Porém, ao ingressar no Mestrado Profissional da Universidade Federal de Minas Gerais (PROMESTRE), após orientações e leituras constatei que as pesquisas sobre os motivos que contribuem para o fracasso escolar já se encontravam bastante exploradas.

Outra razão que nos motiva a investigar a prática de bons professores é o deslocamento do foco de atenção do fracasso para o sucesso. Consideramos que as mazelas da escola brasileira vêm sendo bastante exploradas, mas pouco se tem dito sobre aquilo que vem dando certo, sobre o que vem sendo tentado e os êxitos que vêm sendo obtidos. Por que não voltar os olhos para a face positiva da escola e procurar aprender algo de seus sucessos? (ANDRÉ, 1995, p. 70)

Dessa forma, tornou-se alvo do meu interesse o estudo sobre o bom desempenho escolar dos estudantes, de modo específico aqueles inseridos em meios sociais desfavorecidos economicamente. Partindo da premissa que os professores são os atores fundamentais para a efetivação das práticas de ensino exitosas, investigar a prática docente de profissionais que atuam em territórios marcados pelo desfavorecimento econômico, concretizou-se como objeto de pesquisa.

Ingressei como servidora pública na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RME-BH) durante o curso de graduação. Sou professora da (RME-BH) há 19 anos. Nesse percurso atuei na regência dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e na Direção de uma instituição de ensino. Além dessas experiências profissionais, também fui membro da equipe técnica da Secretaria Municipal de Belo Horizonte (SMED). Nesse período desempenhei ações de formação docente e acompanhei programas e projetos junto às instituições do município que atendem ao Ensino Fundamental.

Atualmente faço parte da Equipe de Mediadores da Secretaria Municipal de Educação, compondo a Diretoria Regional de Educação do Barreiro (DIRE-B). Atuo nas escolas municipais, para o desenvolvimento de programas, projetos e políticas educacionais que visem a promoção e a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem dos estudantes matriculados na RME-BH.

Ao acompanhar as instituições escolares percebo que há entre elas resultados diferenciados de aprendizagem. Escolas que estão inseridas numa mesma Rede de Ensino, que recebem as mesmas diretrizes e orientações organizacionais, em que os professores participam de formações continuadas com a mesma proposta pedagógica, apresentam diferentes indicadores de aprendizagem dos estudantes.

Essa realidade se apresenta como potencial território de pesquisa a partir do momento que surge o interesse em compreender: O que acontece naquelas instituições que apresentam bons resultados? Quais são as práticas pedagógicas daqueles professores que apresentam ensinar bem? Como pesquisadora convicta da importância das práticas de ensino desempenhadas pelos docentes, me mobilizo para entender quais saberes e estratégias são acionadas por eles para obterem melhores desempenho dos seus estudantes.

Cabe mencionar que esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG (COEP/UFMG), conforme Parecer Consubstanciado número 4.008.999 de maio de 2020.

1.2 Práticas de ensino bem-sucedidas e os impactos na aprendizagem dos estudantes

Esta investigação considera que os professores são profissionais essenciais no processo de ensino. Portanto, compreender as concepções e ações docentes ao elucidar práticas de ensino que produzem bom êxito aos estudantes, é fundamental na ressignificação do que é ensinar.

Nesse sentido, o objeto dessa pesquisa se concentra nas práticas de ensino bem-sucedidas, especificamente dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em uma escola inserida em contexto de baixo rendimento econômico, localizada na regional Barreiro. O interesse pelo presente estudo se justifica em função da relevância do papel do professor para o alcance de práticas de ensino bem-sucedidas¹.

Reconhecendo a importância do protagonismo docente na promoção do aprendizado, o estudo busca compreender os fatores inerentes às práticas de ensino que produzem êxito dos estudantes oriundos de famílias de baixo renda, em escola localizada na regional Barreiro.

Gauthier *et al.* (1998), apresentam uma síntese dos resultados de pesquisas influenciadas pela corrente da eficácia de ensino, muito populares nas décadas de 70 e 80. A síntese tem como objetivo revelar e determinar um repertório de conhecimentos próprios do ensino eficaz². Se insere na linha das pesquisas que investigam quais os saberes os professores precisam para ensinar. Os autores apresentam o resultado da análise de centenas de pesquisas que são distribuídas em duas categorias: a gestão de matéria e a gestão de sala de aula.

A obra clarifica que para ensinar o professor mobiliza vários saberes em sala de aula, compondo o que os autores denominam de “repertório de conhecimentos específicos do ensino”. Os “saberes da ação pedagógica” configuram-se como um dos saberes mobilizados pelos professores ao ensinar. Para os autores, esses saberes são validados e legitimados através das pesquisas científicas que têm como objeto a observação das práticas docentes. Portanto, trata-se de uma obra de grande relevância para a nossa pesquisa, pois considera o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos a partir das ações realizadas pelos professores.

Em sua obra mais recente, Gauthier (2014), adota o termo gestão dos aprendizados em relação à sinonímia com gestão da matéria. Segundo o autor, as duas grandes funções do ensino

¹ Os termos práticas exitosas, boas práticas e práticas promotoras de aprendizado serão utilizados neste trabalho como sinônimos do termo práticas de ensino bem-sucedidas. O termo prática pedagógica bem-sucedida também se insere nesta definição.

² Para Gauthier o termo ensino eficaz designa o propósito alcançado pelas práticas docentes que possibilitam o aprendizado dos estudantes. Portanto, nos apropriamos desse termo para fazer referência às práticas de ensino bem-sucedidas. O que se difere da alusão do termo aos conceitos de eficácia e eficiência do ensino desvinculados do contexto. Buscamos ampliar o significado de eficácia escolar para além dos resultados dos estudantes em testes padronizados, considerando seus conhecimentos prévios e os avanços cognitivos adquiridos por meio das interações e vivências escolares.

são a gestão dos aprendizados e a gestão da classe, abordados com base no ensino explícito, sendo facilitadores de um ensino eficaz. Optamos na presente pesquisa pelo termo gestão dos aprendizados.³

Nessa perspectiva, o ensino explícito se baseia na ideia de que o aprendizado é facilitado quando se evitam interpretações erradas, “mal-entendidos”, não ditos, tudo o que está oculto, implícito. Globalmente, tal estratégia pedagógica implica, portanto, as ações de dizer, mostrar, guiar. Dizer, no sentido de explicitar, para os alunos, as intenções e objetivos visados na aula (GAUTHIER, 2014, p. 64).

Nesse contexto são foco da presente pesquisa a gestão da classe e a gestão dos aprendizados, envolvendo assim os aspectos do planejamento, sua execução e as interações que ocorrem entre professores e alunos. Entendendo que essas interações são permeadas por elementos relativos à ordem que podem interferir na execução do planejamento docente e na aplicação das atividades propostas. E, dessa forma, impactar o alcance dos objetivos de aprendizagem propostos aos educandos.

O entendimento de que os resultados de aprendizagem dos estudantes se relacionam apenas aos contextos externos como condição social e econômica, pode gerar o reconhecimento de que as condições sociais e culturais determinam os resultados e desempenho dos estudantes. Esse fenômeno é denominado por Gauthier (2014) como determinismo pedagógico “quando o estudo do ensino era negligenciado sob o pretexto de que o meio social era determinante”.

Grandes pesquisas realizadas durante os anos de 1960, como a de Coleman⁴(1966), explicitaram que a escola e o professor eram insignificantes para o desempenho escolar dos estudantes. Os fatores externos à escola, como o meio socioeconômico, seriam determinantes para o desempenho escolar dos estudantes. As conclusões do Relatório Coleman (1966) suscitaram uma incapacidade da escola em promover mudanças educacionais, possibilitando que as classes menos favorecidas economicamente tivessem oportunidades de ascensão social por meio da educação. Nessa visão a escola reproduzia as desigualdades sociais.

Porém, segundo Soares (2002), a partir dos anos de 1970 outros estudos abordaram a interferência dos processos internos das escolas na trajetória dos alunos. Tais estudos, revelaram que as práticas escolares podem influenciar no desempenho dos estudantes, dando origem ao

³ Neste trabalho vamos adotar o termo gestão dos aprendizados, proposto por Gauthier, ao nos referirmos às estratégias e procedimentos utilizados pelos professores nas práticas de ensino em sala de aula como sinônimos do termo gestão da matéria.

⁴ O grande exemplo desse tipo de abordagem foi inegavelmente o Relatório Coleman (Coleman et al., op. cit.), que observou os resultados de 645 mil alunos em mais de três mil estabelecimentos escolares norte-americanos e consagrou o lema: “schools make no difference” (as escolas não fazem diferença).

termo efeito escola. Os autores dessa linha de pesquisa não desconsideram os impactos dos fatores externos à escola no desenvolvimento dos estudantes, mas enfatizam o papel da escola na aquisição dos resultados escolares.

De acordo com Soares (2002) outro elemento passou a ser considerado para os resultados escolares dos estudantes: a atuação dos professores. Dessa maneira, as práticas docentes passaram a ser consideradas como possíveis facilitadoras para os resultados de aprendizagem dos estudantes, elucidando o efeito professor. Neste estudo, destacamos o efeito professor como um dos fatores que favorecem os resultados de aprendizagem dos alunos.

Nossa pesquisa não desconsidera que outros fatores contextuais podem influenciar o ensino, mas acreditamos que os docentes são os atores principais para o desenvolvimento das práticas pedagógicas bem-sucedidas. Portanto, temos como cerne do nosso estudo analisar as práticas pedagógicas e gestoras dos profissionais que atuam na escola, bem como conhecer os saberes profissionais e estratégias utilizadas para o desempenho de práticas de ensino exitosas.

Partimos do pressuposto que o êxito no ensino depende do estabelecimento de práticas pedagógicas bem-sucedidas, desempenhadas por diversos atores da instituição escolar. Não temos a pretensão de classificar as práticas pedagógicas em boas ou ruins, elaborando uma categorização para práticas bem-sucedidas. Intencionamos identificar a partir do discurso dos atores escolares, os elementos considerados por eles para a promoção do sucesso das suas práticas.

As experiências relatadas pelos professores no ato de ensinar são objeto da nossa análise. Com base nos estudos realizados por Gauthier *et al.* (1998; 2014) e Tardif (2002), consideramos alguns aspectos relevantes para a caracterização de práticas de ensino bem-sucedidas. São eles: [1] o conhecimento pedagógico e curricular necessário aos professores para ensinar, [2] os variados saberes utilizados para ensinar oriundos das experiências de escolarização, da formação profissional e das vivências estabelecidas com os pares de profissão, [3] as interações com os estudantes e as expectativas que depositam em relação a aprendizagem deles, [4] o planejamento pedagógico, o uso de recursos, procedimentos didáticos e instrumentos de avaliação.

Acreditamos que ainda que o professor contemple em seu planejamento os aspectos que consideramos caracterizar uma prática de ensino bem-sucedida, não haverá garantia de que todos os estudantes se desenvolvam da mesma maneira, alcançando o aprendizado. Por mais eficiente que o planejamento de ensino seja, não alcança a todos os estudantes ao mesmo tempo. Sendo assim, o professor tem que recorrer a variadas estratégias que visem contemplar a diversidade apresentada pelos estudantes. Desvelar as estratégias e os procedimentos utilizados

pelos docentes para alcançar suas intencionalidades e objetivos pedagógicos configuram-se como nosso propósito.

Representam ainda interesse deste estudo a atuação da equipe gestora e as estratégias utilizadas para o alcance dos bons resultados dos estudantes. Lück (2009, p. 23), aponta alguns princípios que caracterizam uma gestão escolar eficaz:

A gestão escolar constitui uma das áreas de atuação profissional na educação destinada a realizar o planejamento, a organização, a liderança, a orientação, a mediação, a coordenação, o monitoramento e a avaliação dos processos necessários à efetividade das ações educacionais orientadas para a promoção da aprendizagem e formação dos alunos.

Conforme já explicitado, esta pesquisa tem como objetivo geral compreender as estratégias que caracterizam as práticas de ensino bem-sucedidas em escola inserida em contexto de baixo rendimento econômico. Como objetivos específicos apontamos: identificar saberes e concepções docentes que contribuem para o êxito das práticas de ensino; perceber o que os professores entendem por boas práticas pedagógicas; detectar recursos e procedimentos didáticos considerados eficientes pelos professores para a execução das aulas; identificar concepções e instrumentos de avaliação relatados pelos professores; elucidar elementos utilizados para construção de regras e combinados de boa convivência no âmbito da sala de aula, identificar o envolvimento da equipe da gestora para a condução dos processos escolares e os impactos causados no desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes.

A pesquisa teve início com a seleção da escola por meio da análise dos resultados dos estudantes do 5º ano da RME-BH na Prova Brasil⁵. A escola pesquisada se destacou com bons resultados dos estudantes nessa avaliação externa. Uma característica que também orientou a nossa escolha foi que a escola está inserida em um território que atende famílias e estudantes com baixo rendimento econômico. Essa seleção do campo de pesquisa será explicada de maneira detalhada no decorrer desse trabalho, bem como as alterações ocorridas para a coleta de dados.

A análise dos dados foi baseada na revisão bibliográfica e nos referenciais teóricos pesquisados, que nos deram subsídios para compreender as práticas pedagógicas

⁵ A Prova Brasil avalia de forma censitária, a cada dois anos, as escolas que atendem aos critérios de no mínimo 30 estudantes matriculados na última etapa dos anos iniciais (4ª série/5º ano) ou dos anos finais (8ª série/9º ano) do Ensino Fundamental escolas públicas, permitindo gerar resultados por escola. A partir de 2019, recebeu o nome “Sistema de Avaliação da Educação Básica” (Saeb). Disponível: : <http://portal.inep.gov.br/prova-brasil>. Acesso em: 3 abr. 2020.

implementadas na escola pelas professoras, além possibilitar a identificação de outros fatores oriundos da gestão escolar que parecem contribuir para o alcance dos bons resultados dos estudantes.

Nossa entrada em campo se deu inicialmente por visitas exploratórias e observações em sala de aula. Posteriormente realizamos a aplicação de um questionário aos profissionais que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e posteriormente realizamos entrevistas com professoras e gestoras.

Esta pesquisa está organizada em 5 seções. A seção 2, *Estudos sobre práticas de ensino bem-sucedidas em diferentes contextos*, tem como propósito apresentar alguns estudos realizados e reflexões teóricas acerca de temas que abordam o nosso objeto de estudo: as práticas de ensino. Além disso, apresentamos os objetivos da pesquisa e descrevemos o percurso metodológico, explicando os caminhos seguidos. A seção 3, *Práticas de ensino bem-sucedidas*, apresenta as concepções teóricas dos autores que embasaram a pesquisa, elucidando saberes e estratégias docentes que caracterizam as práticas pedagógicas que alcançam êxito dos estudantes. Inspiradas por essas concepções, descrevemos nossa definição sobre práticas de ensino bem-sucedidas. A seção 4, *O território da pesquisa*, traz a contextualização do município de Belo Horizonte e da rede municipal de educação, à luz das propostas-político pedagógicas vivenciadas nos últimos anos, além da contextualização da regional Barreiro e do bairro onde a escola da pesquisa está localizada. A seção 5, *Um contexto favorável ao desenvolvimento de práticas de ensino bem-sucedidas*, relata a entrada no campo e a caracterização da escola. Descreve as especificidades que compõem o território da pesquisa, circunscritas pela configuração da equipe gestora e do perfil dos profissionais. Além disso, apresenta os elementos contextuais que julgamos influenciar positivamente na organização escolar e no alcance do aprendizado dos estudantes. A seção 6, *As estratégias da equipe escolar e da gestão municipal e as implicações nas práticas de ensino*, discorre sobre saberes e estratégias utilizadas pela equipe pedagógica que parecem contribuir para o desenvolvimento de práticas de ensino bem-sucedidas na escola. Apresentamos também nosso olhar sobre alguns fatores que configuram a gestão escolar e a gestão municipal, aparentando contribuir para a qualidade das práticas de ensino. *A Descrição do Recurso Educativo*, possibilita o entendimento sobre o Produto Educacional que será elaborado ao fim da pesquisa. O nosso Produto Educacional pretende elucidar as experiências da escola, sobretudo as estratégias da gestão escolar para o estabelecimento do trabalho colaborativo da equipe pedagógica, que acreditamos propiciar o êxito das práticas de ensino. *As Considerações Finais*, recapitulam as investigações realizadas e apresenta as conclusões preliminares adquiridas na pesquisa, embasadas pelas

teorias que sustentaram este processo de estudo. Ao final do trabalho estão as *Referências* e os *Apêndices*.

2 ESTUDOS SOBRE PRÁTICAS DE ENSINO BEM-SUCEDIDAS EM DIFERENTES CONTEXTOS

A presente seção tem como propósito apresentar o estudo feito por meio da revisão bibliográfica realizada na Plataforma da Capes e nos anais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). Nosso estudo buscou elucidar o que havia de produções acadêmicas em artigos, teses e dissertações a respeito de práticas docentes bem-sucedidas, especialmente em cenários de baixo rendimento econômico. Apresentamos ainda os objetivos que norteiam a pesquisa, bem como o percurso metodológico seguido para a coleta de dados.

Vale salientar que desde o início tínhamos a intenção de realizar a pesquisa em uma instituição que obtivesse bons resultados no aprendizado dos estudantes, mas que prioritariamente atendesse a uma comunidade de baixo rendimento econômico. Essa pretensão representou um grande desafio na medida em que não sabíamos se encontraríamos uma instituição na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte com esse perfil.

Os indicadores disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) nos possibilitaram localizar a escola da pesquisa ao identificarmos as altas proficiências dos estudantes em Língua Portuguesa e em Matemática nas três edições pesquisadas da Prova Brasil: 2013, 2015 e 2017. Além disso, foi possível referendar por meio dos dados secundários que a referida escola atendia a um público vulnerável.

Os descritores utilizados nas primeiras revisões bibliográficas não apresentaram muitos estudos que dialogavam com a nossa proposta de pesquisa, mas nos auxiliaram a refinar o objeto a ser pesquisado. Durante o percurso, novos descritores orientaram os estudos posteriores, o que contribuiu para delinear o objeto da pesquisa. Porém, constatamos que, de maneira geral, os estudos científicos sobre a temática de sucesso dos estudantes provenientes de famílias com baixo rendimento econômico se encontram muito incipientes.

2.1 Delineando nosso objeto de pesquisa: contribuições dos artigos encontrados na Plataforma CAPES

Tivemos como objetivo identificar e selecionar estudos científicos a respeito das práticas de ensino bem-sucedidas desenvolvidas em sala de aula com estudantes oriundos de meios econômicos desfavoráveis. Esse procedimento nos possibilitou aprofundar o

conhecimento sobre a temática investigada, além de elucidar lacunas a serem preenchidas por novos estudos e pesquisas.

A pergunta que motivou a pesquisa foi: Quais são as práticas de ensino dos professores que obtém sucesso no aprendizado dos seus alunos? Portanto, interessava-nos saber o que havia de publicação científica sobre as práticas docentes que obtinham sucesso no desempenho dos alunos, tendo em vista o meio social no qual estavam inseridos. Ao iniciar as leituras para o levantamento bibliográfico, utilizamos como descritores gestão da sala de aula, gestão da classe, gestão da aprendizagem, gestão escolar, gestão do ensino, efeito escola e efeito professor.

Selecionamos preliminarmente um total de 92 artigos. Para essa etapa, foi realizada a leitura prévia dos resumos e das considerações finais de todos os artigos encontrados para posteriormente definirmos os critérios de inclusão e exclusão dos estudos. Nessa etapa, 82 artigos foram excluídos após a análise dos títulos e resumos.

Os artigos incluídos inicialmente foram publicados entre 2014 e 2019 e se referiam a estudos desenvolvidos no Brasil. Tínhamos como prioridade selecionar estudos que contemplassem apenas os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, pois essa etapa do ensino corresponde ao público-alvo da nossa pesquisa. Porém, dada a ausência de trabalhos encontrados, incorporamos estudos desenvolvidos nos Anos Finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Outros estudos que abordavam a formação de professores foram excluídos por não dialogarem com o foco da pesquisa. Também foi um critério de exclusão os artigos científicos que mencionam estudos realizados em outros países. Seguindo esse procedimento, selecionamos dez artigos.

A partir de uma leitura mais detalhada e atenta, dos 10 artigos escolhidos, 7 foram excluídos. Percebemos que os 2 artigos encontrados com os descritores Efeito Escola não dialogavam diretamente com os objetivos do nosso estudo. Dentre esses artigos 1 trazia a abordagem sobre as Escolas Eficazes, operando com cálculos agregados, não sendo foco do nosso estudo. O outro artigo discorria sobre a relação entre o clima escolar e percepções de violência dos alunos, fugindo da temática central do estudo que são as práticas de ensino. Portanto, não foram considerados nesta revisão bibliográfica.

Os artigos relacionados ao descritor Gestão da Aprendizagem também foram excluídos pelos seguintes motivos: um dos artigos trazia a reflexão sobre o processo de aprendizagem a partir do uso de metodologias ativas, outro abordava a gestão da aprendizagem a partir da percepção dos docentes sobre o impacto das avaliações externas para o planejamento. Por fim, o artigo relacionado ao descritor Gestão do Ensino apresentava uma reflexão sobre a

aprendizagem e construção da autonomia do estudante a partir do uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação, fugindo do tema do nosso estudo.

Compuseram a análise dessa primeira revisão de literatura apenas os artigos publicados pelos autores Bacon (2015) e Rodrigues (2017), contemplando os descritores Gestão da Classe e Gestão da Sala de Aula e o estudo do autor Silva (2016) sobre Gestão da Sala de Aula.

Tais publicações abordavam os aspectos que envolvem as interações estabelecidas entre professores e alunos nas práticas de ensino. Trouxeram questões relativas à ordem e a organização que o professor estabelece durante a execução do planejamento, ao adotar procedimentos e estratégias que visam instruir os alunos, fator que de acordo com os estudos encontrados pode interferir no aprendizado.

A abordagem utilizada pelos professores para a resolução dos conflitos surgidos em sala de aula e as formas de controlar a classe para a manutenção de um ambiente propício para a aprendizagem apresentou-se como elemento constituinte das relações, sendo, portanto, passível de estudos e pesquisas.

Os estudos apresentados pelos autores que abordaram o descritor gestão da sala de aula tinham como elemento revelador o saber docente, destacando a contribuição de Gauthier e colaboradores (1988) com a publicação do livro: “*Por uma Teoria da Pedagogia*” que traz a importante síntese de pesquisas sobre o ensino. O livro apresenta duas categorias centrais: a gestão da matéria e a gestão de classe.⁶ Como dito anteriormente, essa obra configura-se como um referencial teórico da nossa pesquisa.

De acordo com Silva (2016), no Brasil, o conceito de gestão da sala de aula ganha notoriedade através dos teóricos como Gauthier *et al.* (1988); Tardif (2002). Porém, apesar da constante demanda imposta por professores, a discussão sobre as interações que permeiam a sala de aula, os aspectos relacionados à indisciplina dos estudantes eram relegados nas hierarquias das discussões e pesquisas sobre o ensino. As ações disciplinares eram consideradas como pedagogias ultrapassadas e, portanto, não passíveis de pesquisas e estudos científicos.

De acordo com as reflexões apresentadas pelo autor, a partir da década de 1970, com o surgimento de fundamentos sobre como o professor faz para organizar as práticas de ensino em sala de aula, bem como a temática das relações e interações que ocorrem entre docentes e discentes, tornaram-se objeto de pesquisas e estudos científicos.

⁶ O trabalho de Gauthier é uma tradução para o português do texto originalmente em francês. Nele, o tradutor opta pelo termo “gestão de classe” em correspondência ao francês *gestion de classe*. O correspondente em inglês *classroom management* é também amplamente reconhecido na literatura acadêmica sobre educação nos EUA.

Os estudos encontrados tiveram como referência os autores Gauthier *et al.* (1988) e Tardif (2002). Esse aspecto foi de grande relevância para que pudéssemos constatar a contribuição teórica que esses autores trariam para a nossa pesquisa. Gauthier *et al.* (1988) contribuem com as pesquisas sobre o ensino quando apresentam os dois condicionantes para o sucesso das práticas pedagógicas: gestão da matéria e gestão de classe. Segundo os autores, esses aspectos são elementos indissociáveis para que o professor adquira bons resultados de aprendizado com seus alunos. Esses elementos serão abordados mais detalhadamente ao longo deste trabalho, pois integram nosso objeto de estudo.

Silva (2016) afirma que as pesquisas que pretendem elucidar os saberes docentes buscam compreender em linhas gerais questões como: “o que acontece quando o professor ensina? O que ele faz exatamente para instruir e educar as crianças? Noutras palavras, o que é preciso saber para ensinar (Gauthier *et al.*, 1998, p. 17)? Partem do pressuposto de que as ações desempenhadas pelos professores interferem no processo ensino-aprendizagem. Tal pressuposto configura-se como ponto de partida para o desenvolvimento da nossa pesquisa.

Bacon (2015) elucida em seu estudo que Tardif (2002) apresenta a transmissão da matéria e a gestão das interações que ocorrem em sala de aula como dois condicionantes que constituem o cerne da profissão docente, ponto congruente com Gauthier *et al.* (1988) que afirmam que a prática docente se orienta por saberes específicos que configuram a gestão da matéria e a gestão de sala de aula. Tais conceitos serão tomados como eixos integradores da nossa pesquisa, percorridos ao longo do trabalho.

A autora apresenta as concepções teóricas de Gauthier *et al.* (1988), contribuindo para que delineássemos o nosso objeto de pesquisa: as práticas de ensino que possibilitam o êxito dos estudantes. Para Gauthier *et al.* (1988, p. 436) a tarefa de ensinar exige certas habilidades, competências, conhecimentos que podem ser “formalizados” e que constituem os saberes docentes dos professores. A gestão da matéria está relacionada às operações, às quais o professor lança mão para que o aluno aprenda o conteúdo, ou ao:

[...] planejamento, ao ensino e à avaliação de uma lição ou de uma parte de uma lição. Essa dimensão está ligada ao conjunto das operações organizadas para levar o aluno a aprender o conteúdo: maneira de estruturar a lição, tipo de perguntas feitas, exercícios propostos, procedimentos de avaliação das aprendizagens.

Gauthier *et al.* (1988) afirmam que a elaboração do planejamento para execução das aulas, para o ensino da matéria constitui-se como estratégia de ensino. Porém, a execução do planejamento exige do professor uma postura atuante e atenta às interações e relações que são

estabelecidas no âmbito da sala de aula. Para os autores é tarefa do professor estabelecer uma organização para a apresentação dos conteúdos e realizar intervenções para o estabelecimento de regras de convivência e retomada da ordem na sala de aula.

Sendo assim, para Gauthier *et al.* (1988) a gestão da classe é também fator determinante para o sucesso das práticas de ensino. Para os autores é fundamental que o professor construa desde o início do ano letivo regras de convivência, combinados e rotinas com os estudantes e retome-os sempre que necessário com vistas a manter a ordem e a organização na sala de aula.

Os estudos relacionados à nossa revisão de literatura elucidaram que os professores eficazes impactam no aprendizado dos estudantes. Dessa maneira, a identificação das estratégias e procedimentos de ensino utilizados pelos professores eficazes representam, segundo os autores, um instrumento importante para a promoção do aprendizado dos alunos e um valioso instrumento para a formação docente. Essa constatação foi de grande relevância para a nossa pesquisa, na medida em que buscávamos identificar os saberes dos professores e as estratégias por eles utilizadas para o alcance do aprendizado dos estudantes.

Ficou claro que não é possível ensinar um conteúdo que não se domina. O professor além de dominar o conteúdo precisa identificar e utilizar os recursos adequados para o ensino. É importante que o professor esteja comprometido com seu desenvolvimento profissional e com a qualidade das aulas ministradas.

Um destaque dos estudos sobre a Gestão da Classe foi que o nível socioeconômico dos estudantes influenciou muito pouco no desempenho dos estudantes, sendo que os condicionantes relacionados à gestão da classe são muito importantes e impactam fortemente na promoção do aprendizado. Essa conclusão dos estudos contribuiu para refinar o nosso olhar para identificar quais os fatores internos da escola colaboravam para a promoção da aprendizagem. Outro destaque apontado foi que a manutenção do clima disciplinar favorável interferiu positivamente na prática docente, promovendo um ambiente propício para a manutenção da qualidade e equidade do ensino.

Rodrigues (2017) apresenta na conclusão do seu estudo que a maneira como o professor gerencia a sala de aula influencia no desenvolvimento do aprendizado dos estudantes. Os procedimentos utilizados para a apresentação dos conteúdos, as expectativas em relação à aprendizagem dos estudantes, a negociação realizada para a interação entre os sujeitos, as negociações para os padrões de comportamento, podem se associar de forma negativa ou positiva nos resultados dos alunos. Dessa maneira percebemos a importância de conhecer as práticas pedagógicas desenvolvidas na escola da pesquisa para entendermos se o bom

aproveitamento da aprendizagem demonstrado pelos estudantes por meio dos indicadores das avaliações externas, estavam relacionados às práticas de ensino.

Os pressupostos apresentados nos estudos por Gauthier *et al.* (1998) e Tardif (2002) embasaram nossa fundamentação teórica e metodológica, orientando as escolhas dos instrumentos para coleta de dados, visando possibilitar a identificação e a compreensão das práticas de ensino que contribuem para o aprendizado dos estudantes, a partir dos condicionantes gestão de classe e gestão da matéria, ou gestão dos aprendizados, termo escolhido neste trabalho.

2.1.1 Refinando nosso olhar para o objeto de pesquisa: contribuições das publicações da ANPED

Ainda com o intuito de mapear o que havia de estudos e publicações acadêmicas sobre as práticas de ensino que obtém sucesso, realizamos a busca nos anais das cinco últimas reuniões da ANPED. O encontro da ANPED é um dos maiores eventos acadêmicos do campo da educação que reúne pesquisadores de todo o país. Nosso recorte foram os eventos que aconteceram nos anos de 2011, 2012, 2013, 2015 e 2017. A partir do ano de 2013 as reuniões da ANPED passaram a ser bienais e por esse motivo não houve reunião nos anos de 2014 e 2016.

Para essa tarefa nosso foco foram três Grupos de Trabalho (GTs) que julgamos dialogar com o nosso objeto de pesquisa: Didática, Currículo e Educação Fundamental. Foram lidos os títulos de todos os trabalhos apresentados nesses GTs, no recorte temporal mencionado. Quando os trabalhos sugeriam relação com o objeto da nossa pesquisa, práticas de ensino bem-sucedidas, a leitura do resumo era realizada. A partir de então, os trabalhos selecionados foram organizados para uma leitura mais detalhada.

No decorrer das cinco últimas reuniões da ANPED⁷ foram publicados um total de 273 trabalhos nos três GTs escolhidos para a revisão bibliográfica. Constatamos que apenas 8 publicações tratavam sobre a relação entre práticas de ensino e estratégias docentes para a promoção do êxito dos estudantes. Os trabalhos descartados abordavam temas que não estabeleciam diálogo com a nossa pesquisa, tais como educação infantil, educação de jovens e adultos, ensino superior, formação de professores, repetência escolar, cinema, intolerância religiosa, programas de governo, ensino específico de vários componentes curriculares,

⁷ Disponível em: <http://www.anped.org.br/>. Acesso em: 5 fev.2020.

educação integral, educação do campo, educação de museus, educação especial, gênero e sexualidade, linguagem digital, dentre outros.

As pesquisas que elucidam as estratégias e os saberes que permeiam as práticas pedagógicas que adquirem êxito no ensino ainda são pouco expressivas, sobretudo em relação ao atendimento dos estudantes provenientes de famílias de baixo rendimento econômico. Encontramos uma lacuna nos estudos, por não abordarem temáticas que contemplam o nosso objeto, evidenciando a importância da nossa pesquisa. No GT de Didática, 72 trabalhos foram publicados, mas apenas 4 contemplavam a nossa temática. Sendo assim, selecionamos as publicações dos autores Luís (2011), Cardieri (2015), Marigo; Melo (2015), Braga; Fagundes (2015) para compor esse estudo.

O estudo de Luís (2011) foi escrito a partir de uma tese de doutorado que apresentou a análise realizada sobre as práticas avaliativas utilizadas por docentes, os saberes inerentes a esses sujeitos sobre as formas de avaliar seus estudantes e os registros dessas práticas. Os autores buscavam compreender quais as escolhas feitas pelos professores, suas motivações, limitações e reflexões acerca da avaliação. Partiram do pressuposto de Tardif (2002) que o saber do professor é algo inerente a sua identidade, que orienta os procedimentos pedagógicos que executa, estando relacionado com as condições sociais, políticas e organizacionais do seu trabalho.

O recurso da narrativa possibilitou que a autora conhecesse as experiências profissionais dos docentes e a avaliação que eles faziam das próprias práticas pedagógicas. Esse trabalho nos auxiliou na escolha pela realização de entrevistas com as professoras e gestoras que atuam na escola da pesquisa, uma vez que a partir do discurso estabelecido por elas, conseguimos apreender as concepções e ações inerentes às práticas de ensino desenvolvidas no contexto escolar.

Os demais artigos selecionados publicados pelos autores Cardieri (2015), Marigo; Melo (2015), Braga; Fagundes (2015) abordavam as interações estabelecidas nas vivências escolares, especialmente o diálogo presente nas práticas docentes bem-sucedidas. Ficou evidente nos trabalhos que apesar das escolas serem espaços de convivência, nem sempre suas práticas possibilitam as trocas e interações entre os sujeitos que a compõem. Os autores demonstraram em suas conclusões preliminares a necessidade de se ampliar o diálogo no processo de formação dos estudantes para a promoção da construção do conhecimento.

No GT de Currículo encontramos 111 publicações, mas apenas o trabalho da autora Pereira (2013) foi selecionado. O estudo aborda a significação do currículo para as práticas pedagógicas desempenhadas por uma professora, no contexto de uma pesquisa de cunho

etnográfico. Deixa evidente a diferença existente entre currículo oficial e currículo executado na sala de aula. Propõe a necessidade da elaboração de referenciais teóricos que dialoguem com a realidade evitando-se a criação da dicotomia currículo oficial-currículo vivido.

Para o GT de Educação Fundamental, dos 90 trabalhos publicados, selecionamos apenas 3 estudos das autoras Oliveira (2012), Leite (2013) e Macedo (2015). O estudo de Macedo (2015) se originou a partir de uma tese de doutorado que realizou uma pesquisa no cotidiano de uma escola pública, no município do Rio de Janeiro. A pesquisa parte da premissa de que nas escolas públicas brasileiras existem práticas docentes de qualidade. Este trabalho tem grande afinidade com a nossa pesquisa ao abordar o sucesso das práticas de ensino desenvolvidas em escolas públicas.

O trabalho enfatiza que os professores contribuem pela qualidade das práticas escolares, contribuindo com as variadas formas de ler e estar no mundo, num processo dialógico que envolve escolhas e disputas. O êxito das práticas docentes é percebido no estudo para além dos saberes técnicos, quando o diálogo e as interações estabelecidas entre os sujeitos ganham destaque. Esse estudo contribuiu enormemente para apurar o nosso olhar acerca das relações que se estabelecem na escola da pesquisa e impactam no desenvolvimento das práticas de ensino.

Os outros dois artigos das autoras Oliveira (2012) e Leite (2013), abordam o resultado de pesquisas realizadas em escolas da rede municipal do Rio de Janeiro, que tinham como objetivo compreender as mudanças ocorridas na política educativa em virtude da gestão do novo prefeito.

Os estudos evidenciaram que os professores buscavam um equilíbrio entre a prática pedagógica defendida pela escola e os materiais didáticos disponibilizados pela secretaria de educação do município. Esses ajustes primavam pela garantia do uso da abordagem teórico-pedagógica apresentada pela política municipal, mas consideravam prioritariamente os distintos níveis de aprendizagem dos alunos. Além disso, buscavam a permanência dos alunos nas escolas e a qualidade das práticas de ensino, já que as orientações dos documentos oficiais não consideravam a heterogeneidade presente nas salas de aula, não indicando como as professoras deveriam se planejar para esse tipo de realidade.

Nesta pesquisa, como mencionado, temos como ponto de partida os bons resultados adquiridos pelos estudantes matriculados em uma escola inserida em contexto de baixo rendimento econômico, nas avaliações externas da Prova Brasil. Durante a coleta de dados

percebemos que a equipe pedagógica⁸ tem uma visão positiva sobre as avaliações externas, o que diverge da opinião de alguns professores citados no estudo realizado no município do Rio de Janeiro.

O resultado das avaliações externas foi apenas um indicador que nos possibilitou localizar a escola da pesquisa, mas durante a coleta de dados os fatores que corroboram para que haja na escola um contexto favorável para o desenvolvimento de práticas de ensino bem-sucedidas foram elucidados e serão apresentados posteriormente nos capítulos 4 e 5, dedicados para a apresentação e discussão dos resultados da pesquisa.

2.1.2 Novos achados: teses e dissertações encontradas na Plataforma CAPES

Prosseguindo com a revisão da literatura acerca do nosso objeto de pesquisa, apresentaremos o levantamento e a análise realizada sobre as produções acadêmicas relativas às práticas de ensino bem-sucedidas, desempenhadas por profissionais que atuam na educação básica, em instituições públicas. A investigação sempre se orientou por histórias de sucesso escolar de estudantes pertencentes a meios economicamente desfavorecidos. Tomamos como base para a revisão de literatura dentro dessa temática, o período compreendido entre os anos de 2010 e 2020.

Para a busca dos trabalhos pesquisamos a Plataforma da Capes: Catálogo de Teses e Dissertações. A seleção dos trabalhos se deu a partir dos descritores: “êxito escolar”, “sucesso escolar”, “práticas bem-sucedidas”, “camadas populares”.

Foram publicados, no recorte temporal da pesquisa, 170 trabalhos entre teses e dissertações. Desses, 161 foram descartados por não estarem ligados ao nosso objeto de estudo e 9 foram selecionados para uma leitura cuidadosa. Entre os trabalhos selecionados, 2 são teses e 7 são dissertações, sendo que 2 dissertações se repetem em dois descritores distintos.

Para efetivar esse estudo, adotamos como procedimento a leitura dos títulos de todos os trabalhos apresentados na Plataforma a partir da busca pelos descritores. Após essa etapa, quando sugeriam relação com o nosso tema de pesquisa, foram lidos os resumos e, ao constatar a relevância, os trabalhos foram arquivados em pastas por descritores. No segundo momento realizamos uma leitura mais densa dos trabalhos visando conhecer a trajetória teórica e metodológica utilizada pelos autores com vistas a colaborar com nosso estudo.

⁸ Quando nos referimos a equipe pedagógica da escola consideramos a diretora, o vice-diretor, a coordenação pedagógica e as professoras.

Para o descritor “êxito escolar” foram selecionados 3 trabalhos, sendo 1 tese da autora Marigo (2015) e 2 dissertações das autoras Barbosa (2016) e Costa (2019). Os estudos foram relevantes para a nossa pesquisa, na medida em que destacaram a influência das práticas escolares para o bom desempenho dos estudantes. De maneira geral, não desconsideraram que o meio social e econômico interfere no processo escolar dos estudantes, mas evidenciaram que essas dimensões não definem os resultados de aprendizagem.

As autoras consideraram outros fatores que permeiam o contexto escolar, que colaboram para o estabelecimento de práticas de ensino que possibilite o êxito dos estudantes. Discorreram a respeito da valorização dos saberes dos estudantes, independente da origem, de ordem prática ou acadêmica, desmistificando a suposta superioridade dos conhecimentos e habilidades intelectuais de grupos culturalmente privilegiados, promovendo a inclusão social. O processo de escolarização é abordado como possibilidade de superação da exclusão social, na medida em que para além da garantia da igualdade de oportunidades se prioriza a igualdade dos resultados escolares para os grupos socialmente mais vulneráveis.

No descritor que concerne às “práticas de ensino bem-sucedidas”, os estudos apontaram o desenvolvimento de projetos e programas educacionais, o número de alunos por turma, a complexidade da gestão e o esforço docente. Para além das práticas escolares, foram abordados também como fatores que influenciam o êxito dos estudantes, o investimento familiar no acompanhamento da trajetória escolar dos filhos, além da mobilização e disposição pessoal para a aprendizagem. O trabalho da autora Barbosa (2016) coincide com o nosso propósito de pesquisa ao relatar o sucesso escolar de estudantes da escola pública, filhos de famílias de origem popular.

Na busca por trabalhos a partir do descritor “sucesso escolar” foram selecionados 3 trabalhos de dissertações: da autora Barbosa (2016), selecionado também no descritor êxito escolar, da autora Oja (2011) que se repete no descritor práticas bem-sucedidas e ainda o estudo da autora Rodrigues (2017). Ambos têm como propósito compreender quais os aspectos estão presentes nas práticas docentes que obtêm sucesso. Consideram o professor a figura central para a eficácia do ensino.

Essa concepção corrobora com a nossa hipótese de que na escola pesquisada há práticas de ensino que possibilitam os bons resultados de aprendizagem dos estudantes. Esse aspecto nos instigou a conhecer e a compreender quais as práticas pedagógicas são desenvolvidas no âmbito escolar. A influência da ação docente é apontada nos estudos como fator predominante para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, seguido das questões referentes ao currículo, métodos de ensino e ações do aluno, da família e da escola.

Em relação ao descritor “camadas populares”, selecionamos a tese da autora Renesto (2014) que tinha como objetivo entender os discursos dos professores de língua portuguesa que explicavam os casos de sucesso na formação leitora de seus estudantes, oriundos dos meios populares. A pesquisa pretendia elucidar se os professores acreditavam que a prática executada por eles e a escola eram capazes de promover a formação de leitores. O estudo nos interessou, pois discorre sobre o sucesso de estudantes oriundos de meios economicamente desfavorecidos.

De acordo com Renesto (2014), grande parte dos professores não acreditava que o sucesso obtido pelos estudantes estava relacionado às práticas pedagógicas desenvolvidas por eles. A metade dos docentes justificava o desenvolvimento da capacidade leitora à uma característica intrínseca dos alunos, outros acreditavam na influência exercida pela família, alguns atribuíam a escola e outros confiavam na contribuição dos bens culturais através do acesso ao lazer e aos meios audiovisuais.

Esta pesquisa considera a atuação dos docentes como elemento central para o estabelecimento de práticas de ensino bem-sucedidas. Nesse sentido, salientamos a contribuição que traremos para as discussões sobre a temática do sucesso escolar, na medida em que destacamos a importância da ação docente, buscando a valorização da profissão e a profissionalização do ensino.

Percebemos que apesar da relevância para o cenário educacional, o sucesso dos estudantes, especialmente aqueles provenientes de famílias que possuem um baixo rendimento econômico, ainda é muito incipiente. O tema deixa muitas lacunas, pois é pouco divulgado nos estudos científicos. Essa constatação se respalda por meio dos levantamentos bibliográficos realizados em periódicos científicos disponíveis nas plataformas digitais consultadas. As pesquisas encontradas se ocupam em sua grande maioria nos aspectos do fracasso e/ou insucesso escolar, sempre numa perspectiva da falência na educação.

Diante desse contexto evidencia-se a relevância desta pesquisa que busca revelar o sucesso dos estudantes oriundos de meios desfavorecidos economicamente. Visamos explicitar as práticas de ensino bem-sucedidas desenvolvidas na escola que contribuem para a promoção da aprendizagem. Não desconsideramos outros fatores que podem contribuir para o bom desempenho dos estudantes, como o investimento familiar, evidenciado nos estudos, mas esse não será o nosso foco.

Pelo quantitativo pequeno de estudos selecionados, constatamos que existem poucas pesquisas sobre práticas de ensino bem-sucedidas desenvolvidas em contextos de baixo rendimento econômico. Mesmo nos trabalhos selecionados sobre práticas de ensino promotoras

de sucesso escolar, a relação do êxito ao contexto socioeconômico, em grande parte está ausente, evidenciando a necessidade de outras pesquisas que preencham essa lacuna.

A partir dessa conclusão, apresentamos a seguir os objetivos que temos com a realização da pesquisa.

2.2 Os objetivos da pesquisa

Este estudo se volta para a investigação do contexto escolar, com vistas a compreensão das estratégias utilizadas pela equipe pedagógica para o alcance dos bons resultados dos estudantes. Para tanto, elencamos alguns objetivos que buscam descrever o fenômeno das práticas de ensino bem-sucedidas desenvolvidas na escola pesquisada.

Reafirmamos que esta pesquisa tem como objetivo principal compreender quais são os procedimentos e estratégias utilizadas pelos professores e gestores que alcançam o principal propósito do ensino: o aprendizado dos estudantes.

Procuramos perceber o que esses profissionais entendem por práticas de ensino bem-sucedidas, além de reconhecer os saberes docentes que compõem o exercício da profissão, originados tanto da formação acadêmica e continuada, quanto das experiências adquiridas ao longo da trajetória profissional.

Buscamos elucidar as concepções que embasam as escolhas dos recursos, procedimentos didáticos e estratégias consideradas eficientes nas práticas de ensino. Além disso, intencionamos conhecer como ocorrem os processos avaliativos, o monitoramento da aprendizagem dos estudantes e as abordagens realizadas durante as interações que permeiam as práticas de ensino.

Por fim, pretendemos identificar o envolvimento da equipe da gestora para a condução dos processos escolares e os impactos causados no desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes.

2.3 O Percurso metodológico

Para elucidar as práticas desenvolvidas em aula por professores que obtêm bons resultados junto a alunos de baixo rendimento econômico, tínhamos como pretensão inicial a realização de uma pesquisa do tipo etnográfica, de natureza qualitativa. A pesquisa faria a articulação dos resultados da Prova Brasil, aplicada aos estudantes do 5.º ano, com o trabalho em campo. O trabalho de campo visava uma inserção no cotidiano escolar, buscando apreender

elementos que constituem as práticas de ensino bem-sucedidas, bem como os aspectos que podem impactá-las.

Porém, em função do contexto imposto pela excepcionalidade ocasionada pela pandemia da Covid-19⁹ que assolou o mundo, apontando a necessidade do isolamento social como a forma mais eficaz para evitar a propagação da doença, a pesquisa de campo visando a coleta de dados através das observações das práticas docentes, foi inviabilizada.

A primeira etapa do percurso metodológico consistiu na identificação de uma escola que atendesse a estudantes oriundos de famílias com baixo rendimento econômico que obtivessem boa proficiência¹⁰ em Língua Portuguesa e Matemática.

Como mencionado, a segunda etapa seria configurada pela observação de práticas de ensino promotoras de aprendizado, além da realização de entrevistas semiestruturadas. Contudo, decidimos redefinir a metodologia de pesquisa para atender às exigências sanitárias impostas pela Covid-19. Esse procedimento será tratado de forma mais detalhada nos próximos tópicos. Abordaremos também a mudança de percurso metodológico ocorrida durante o processo de localização do campo da pesquisa.

2.3.1 A escolha do campo de pesquisa

Ao dar início a primeira etapa da pesquisa realizamos a análise dos resultados da Prova Brasil aplicada aos estudantes da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte (RME-BH) do 5.º ano, nos anos de 2013, 2015 e 2017. Foram identificadas as escolas do Município de Belo Horizonte que apresentaram as maiores proficiências de Língua Portuguesa e Matemática nessas edições.

Dentre as escolas com as maiores proficiências, realizamos a busca por aquelas que estavam localizadas em contextos de baixo rendimento econômico.¹¹ A Prova Brasil possui um

⁹ A pandemia de COVID-19 é, uma doença respiratória aguda causada pelo coronavírus da síndrome respiratória aguda grave 2 (SARS-CoV-2) A doença foi identificada pela primeira vez em Wuhan, na província de [Hubei](#), República Popular da China, em 1 de dezembro de 2019, mas o primeiro caso foi reportado em 31 de dezembro do mesmo ano. Até 26 de junho de 2020, pelo menos 9 608 814 casos da doença foram confirmados em mais de 188 países e territórios. Disponível em: [Wikipedia https://pt.wikipedia.org/wiki/Pandemia_de_COVID-19](https://pt.wikipedia.org/wiki/Pandemia_de_COVID-19). Acesso em: 17 jun. 2020.

¹⁰ Na Prova Brasil, o resultado do aluno é apresentado em pontos numa escala (Escala SAEB). Ela permite ainda verificar o percentual de alunos que já desenvolveu as habilidades e competências para cada ano, quantos ainda estão desenvolvendo e quantos estão abaixo do nível desejado para a série, além de ser possível verificar também quem está acima do nível esperado. Disponível em: <https://academia.qedu.org.br/prova-brasil>. Acesso em: 3 abr. 2020.

¹¹ Essa análise foi realizada com o apoio da Gerência de Avaliação da Secretaria Municipal de Belo Horizonte, Rede de Ensino onde a pesquisa está sendo realizada.

questionário contextual denominado Indicador de Nível Socioeconômico das Escolas de Educação Básica (INSE)¹². O questionário fornece informações a respeito do aluno e da sua família a partir das respostas dadas às questões que dizem respeito à renda familiar, à posse de bens e à contratação de serviços de empregados domésticos pela família dos estudantes, além do nível de escolaridade de seus pais ou responsáveis.

As informações que originam o INSE visam obter respostas em âmbito nacional e, devido ao fato de o território brasileiro possuir realidades bem diversas, as perguntas não permitem distinguir bem populações dentro de uma mesma Rede de Ensino. Portanto, julgamos que apenas esses indicadores não seriam suficientes para traçar o perfil socioeconômico das escolas da RME-BH e, a partir dele, chegar a escolas que associavam altos resultados e baixo rendimento econômico.

Diante desse cenário, foi uma opção inicial desta pesquisa não trabalhar com os dados gerados pelo INSE oriundos do questionário da Prova Brasil. Optou-se então, por buscar o contexto econômico das escolas a partir de uma metodologia construída especialmente para a RME-BH denominada Índice socioeconômico (ISE), criado em 2006.

As bases de dados utilizadas para a construção do ISE foram geradas no questionário contextual aplicado a partir do instrumento de avaliação da RME-BH denominado Avalia BH¹³. As respostas dadas a esse questionário permitiam traçar o índice socioeconômico (ISE) das escolas, objetivando identificar os fatores que interferem no desempenho escolar. O questionário era aplicado para os alunos durante a realização da Avaliação Externa.

Buscando tratar os dados, produzimos uma média da nota padronizada ¹⁴ das escolas referentes às três últimas edições da Prova Brasil. As médias encontradas foram colocadas em ordem decrescente visando dar visibilidade para as maiores proficiências de Língua Portuguesa e Matemática. Após cruzar as maiores proficiências como os menores índices do ISE, que

¹² A medida de Indicador de Nível Socioeconômico das Escolas de Educação Básica (INSE) é resultado da agregação de vários indicadores ordinais do questionário contextual respondido pelos alunos que fizeram a Prova Brasil em uma única medida, por meio de um modelo da Teoria de Resposta ao Item (TRI). http://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2011_2013/nivel_socioeconomico/nota_tecnica_indicador_nivel_socioeconomico.pdf. Acesso em: 18 set. 2019.

¹³ A avaliação externa do Avalia BH consistia em uma avaliação longitudinal, que era aplicada com o objetivo de avaliar os alunos da Rede Municipal de Educação, nas habilidades e competências de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências da Natureza. São avaliados todos os alunos do 3º ao 9º ano do Ensino Fundamental. O Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd) da Universidade Federal de Juiz de Fora é a instituição responsável pela avaliação. Disponível em: <http://www.avaliabh.caedufjf.net/diagnosticabh>. Acesso em: 18 set. 2019.

¹⁴ A nota padronizada é obtida através da média das proficiências de Língua Portuguesa e Matemática sendo um indicador de aprendizado que varia de 0 até 10. Quanto maior, melhor. Porém o 10 é praticamente inatingível, significaria que todos os alunos obtiveram rendimento esperado. Disponível em: <http://www.avaliabh.caedufjf.net/diagnosticabh>. Acesso em: 18 set. 2019.

indicavam uma maior precariedade das famílias atendidas pela instituição, encontramos a escola.

Porém, constatamos que ao produzirmos uma média das notas padronizadas das três edições das provas, o resultado ficou descaracterizado, não refletindo a realidade que pretendíamos observar. Outro fator que detectamos foi que o ISE não apresentava grande diferença do questionário contextual aplicado pelo INEP, tratando de forma bem genérica as realidades econômicas das famílias.

As opções feitas na aplicação dos filtros e nossas limitações na articulação entre dados de rendimento econômico e desempenho não permitiram que nos aproximássemos do verdadeiro foco da pesquisa. A escola encontrada no percurso metodológico seguido não representava o local desejado para a observação, visto que a situação econômica da comunidade atendida não representava a mais carente. Concluimos que a escola encontrada está localizada em uma região considerada vulnerável, mas o perfil econômico dos estudantes não atenderia aos objetivos da pesquisa.

Evidenciamos a inviabilidade no contexto investigado de se estabelecer um paralelo direto entre índice de nível socioeconômico e desempenho estudantil. Percebemos a necessidade de considerarmos recortes, especificidades socioespaciais do município, não passíveis de serem apreendidas a partir dos dados macro, por não possibilitarem a indicação de diferenças em âmbito nacional.

Dessa maneira, optamos por trabalhar com uma representação menor do município visando potencializar a aproximação da realidade pretendida para a pesquisa. Decidimos analisar os resultados obtidos pelas escolas por regionais.

O território político de Belo Horizonte está dividido em nove regionais administrativas¹⁵, sendo elas Barreiro, Centro-Sul, Leste, Nordeste, Noroeste, Norte, Oeste, Pampulha e Venda Nova. Uma das funções dessa divisão é articular os planos de gestão da prefeitura. Essas delimitações territoriais, também denominadas como regionais, foram criadas a partir de proximidades geográficas e construções históricas sobre a formação dos seus bairros.

No município de Belo Horizonte a Regional Barreiro possui oferta escolar densa com grande representatividade de escolas da Rede Municipal, sendo 29 instituições que ofertam o Ensino Fundamental. As escolas são distribuídas em regiões bem diversas quanto às

¹⁵ As administrações regionais de Belo Horizonte são espécie de subprefeituras, o município de Belo Horizonte está subadministrado em nove administrações regionais, cada uma delas, por sua vez, administram as nove regionais administrativas do município. Criadas em 1983, a jurisdição das administrações regionais leva em conta a posição geográfica e a história de ocupação das regiões administrativas. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Regionais_de_Belo_Horizonte. Acesso em: 12 ago. 2019.

características socioeconômicas dos bairros. Diante disso, a Regional Barreiro se destacou como espaço promissor para a realização da pesquisa.

Ademais, resido e trabalho na região do Barreiro, onde atuo como membro da Equipe Técnica da SMED, o que facilitaria o acesso às informações bem como os deslocamentos para a escola durante a coleta de dados. Ao lado disso, consideramos que o perfil socioeconômico desta regional é bastante representativo.

Dando continuidade ao percurso metodológico fizemos a análise dos resultados obtidos pelos estudantes do 5.º ano na Prova Brasil nas edições de 2013 a 2017 para localizar as maiores proficiências de Língua Portuguesa e Matemática das escolas municipais que compõem a Regional Barreiro.

Além da análise dos resultados da Prova Brasil, também compuseram o percurso metodológico informações adquiridas através de visitas exploratórias e conversas com a equipe pedagógica da DIRE-B. A Equipe de Apoio Pedagógico da DIRE- B naquela época fazia um acompanhamento sistemático das escolas da Regional, permitindo-lhes o reconhecimento sobre o desempenho das instituições e as especificidades socioespaciais da comunidade que compõe cada uma delas.

Dessa forma cuidamos para que a escola identificada para a pesquisa tivesse maior proficiência em Língua Portuguesa e Matemática em relação às demais escolas da Regional e atendesse a estudantes provenientes de famílias de baixo rendimento econômico. Acreditávamos que a pesquisa de campo na escola nos possibilitaria verificar e compreender as práticas de ensino exitosas que promovem o aprendizado dos estudantes, oriundos de camadas populares da Regional Barreiro.

Dentre as 29 escolas municipais da Regional Barreiro, 27 ofertam os Anos Iniciais do Ensino Fundamental e foram foco da análise inicial da pesquisa. Para iniciar a análise dos dados, as proficiências obtidas pelos estudantes do 5.º ano em Língua Portuguesa e Matemática, nas edições de 2013 a 2017, na Prova Brasil, foram organizadas em ordem decrescente. Após esse procedimento dividimos o quantitativo de escolas em três grupos iguais, visando facilitar a análise e a compreensão dos dados. Dessa maneira tivemos 9 escolas em cada grupo.

Em cada agrupamento procuramos identificar e articular os dados de desempenho com as informações sobre a organização espacial e socioeconômica das escolas obtidas pelos informantes da DIRE-B. Nosso objetivo era encontrar uma escola com boa proficiência em Língua Portuguesa e Matemática, ao longo das três últimas edições da Prova Brasil, inserida em uma comunidade de baixo rendimento econômico.

Para tanto, relacionamos as maiores proficiências dos estudantes ao contexto econômico da escola. Nesse cenário, o INSE, disponibilizado pelo INEP nos auxiliou na interpretação dos dados e identificação da escola, mas de forma contextualizada com a realidade socioespacial da Regional.

A partir do cruzamento dos dados identificamos uma escola caracterizada pelas maiores proficiências em Língua Portuguesa e Matemática em relação às demais escolas da Regional Barreiro e localizada em uma comunidade de baixo rendimento econômico.

De acordo com o INEP a escola é classificada no nível 4 quanto ao indicador do INSE. Esse indicador disponibilizado pelo Ministério da Educação (MEC), nos auxiliou na interpretação de que a escola estava localizada em um território composto por um perfil de baixo rendimento econômico, foco do nosso estudo. Os níveis do INSE variam num intervalo de 1 a 8 na escala. Quanto menor for o INSE, mais desfavorecidos economicamente serão os estudantes atendidos pela instituição.

Essa constatação quanto ao nível socioeconômico, aliada ao fato de que a referida escola mantém um crescimento ao longo dos anos, apresentando certa estabilidade nos resultados de desempenho dos estudantes, na Prova Brasil, nos possibilitou a caracterização que necessitávamos para a efetivação do nosso trabalho de campo.

Porém, apenas constatar que a escola obtinha bons resultados não foi uma informação suficiente para responder aos nossos anseios. Queríamos saber por que esses bons resultados eram produzidos. O que acontecia na escola que possibilitava o alcance desses bons resultados. Dessa maneira, nossa pesquisa focaliza as práticas docentes bem-sucedidas que acreditamos compor as práticas pedagógicas da instituição.

Para a efetivação da pesquisa de campo fizemos uso da metodologia de estudo de caso. A escolha por essa metodologia se deu pela particularidade apresentada pela escola. De acordo com a análise realizada, os bons resultados obtidos pelos estudantes apresentam uma regularidade e são superiores quando comparados a outras instituições que atendem a comunidades de níveis econômicos próximos aos seus. A tabela a seguir demonstra os resultados da escola num recorte das três edições da Prova Brasil consideradas para a pesquisa

com os seguintes indicadores: nota padronizada¹⁶, fluxo,¹⁷ taxas do IDEB¹⁸ e proficiências de Língua Portuguesa e Matemática.

Tabela 1 - Resultados da prova Brasil da escola

Ano	Indicador de aprendizado	Fluxo	IDEB	Meta	Proficiência LP	Proficiência MAT
2013	6,74	0,97	6,6	5,2	223,13	247,51
2015	6,67	0,98	6,6	5,5	231,23	235,88
2017	7,18	0,98	7,1	5,8	244,33	250,14

Fonte: Sistematização das autoras com dados do QEDU¹⁹ (2020).

Nas três últimas séries históricas da Prova Brasil/ SAEB,²⁰ a escola atingiu as metas projetadas para o IDEB, inclusive ultrapassando-as. Em comparação com outras escolas da RME-BH, a escola demonstra um crescimento elevado de seus resultados. Em relação ao IDEB de 2017, a RME-BH atingiu a meta proposta para os anos iniciais que era 6.1, crescendo e alcançando 6.3. A escola obteve neste mesmo ano o IDEB de 7,1 bem superior a projeção da meta para o município. O quadro a seguir mostra a evolução do IDEB dos Anos Iniciais na RME-BH.

Quadro 1- IDEB dos anos iniciais da RME-BH

ANO	IDEB OBSERVADO
2013	5,7
2015	6,1
2017	6,3

Fonte: sistematização das autoras com dados do QEDU (2020).

¹⁶ O indicador de aprendizado varia de 0 até 10 e quanto maior, melhor. Porém o 10 é praticamente inatingível - significaria que todos os alunos obtiveram rendimento esperado. Disponível: : <http://portal.inep.gov.br/prova-brasil>. Acesso em: 3 abr. 2020.

¹⁷ O indicador de fluxo refere-se à taxa de aprovação dos alunos matriculados. Quanto maior o valor, maior a aprovação. Disponível: <http://portal.inep.gov.br/prova-brasil>. Acesso em: 3 abr. 2020.

¹⁸ Criado em 2007, o IDEB tornou-se o principal indicador de qualidade do ensino de um estabelecimento de ensino. Apresentado em uma escala de 0 a 10, ele é obtido a partir da síntese da taxa de aprovação dos alunos e os resultados dos estudantes no Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Disponível: <http://portal.inep.gov.br/prova-brasil>. Acesso em: 3 abr. 2020.

¹⁹ Disponível em: QEDU- <https://qedu.org.br/escola/>. Acesso em: 5 fev. 2020.

²⁰ O SAEB é um sistema de avaliação desenvolvido pelo INEP, com o objetivo de avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos. Uma de suas principais avaliações é a Prova Brasil, que envolve a aplicação de testes padronizados de forma censitária aos alunos dos anos finais da primeira e segunda fase do ensino fundamental das escolas públicas do país. Disponível: <http://portal.inep.gov.br/prova-brasil>. Acesso em: 3 abr. 2020.

Essas informações ajudam a compor a análise dos dados que nos levou até a escola, apesar de não termos nos orientado pelas notas do IDEB. Nosso foco foram as proficiências adquiridas pelos estudantes, mas devido a proficiência dos estudantes ser considerada para o cálculo da nota do IDEB, consideramos adequada a exposição desses dados.

Na Regional Barreiro há outras escolas em que os estudantes também apresentaram bom desempenho nos testes da Prova Brasil, se comparados ao desempenho da escola território da pesquisa. Porém, essas escolas atendem a um público privilegiado economicamente. Ao compararmos os dados dessas escolas com os dados da escola da pesquisa, percebemos que não havia tanta distância entre as proficiências dos estudantes. Os resultados estavam bem próximos nos despertando o interesse em conhecer as práticas de ensino desenvolvidas. Pretendíamos conhecer o que possibilitava essa proximidade das proficiências entre as escolas já que atendiam estudantes oriundos de meios socioeconômicos tão distintos.

A asserção da pesquisa era de que na escola haveria práticas de ensino que contribuía para o desenvolvimento da aprendizagem e as altas proficiências dos estudantes. Acreditávamos que os resultados apontados pelas avaliações externas representavam um viés das práticas pedagógicas implementadas pela instituição, mas não suportavam uma generalização dos processos educativos. Tínhamos a concepção de que havia na escola a escolha por procedimentos metodológicos, estratégias e recursos didáticos, bem como procedimentos de avaliação que contribuía para os bons resultados dos estudantes. Para comprovar essa hipótese seriam realizadas visitas à escola, observações em sala de aula e entrevistas semiestruturadas com docentes e gestores.

Como dito, tínhamos a intenção de realizar uma pesquisa do tipo etnográfica que segundo André (1995), visa uma aproximação com os sujeitos que compõem o ambiente escolar, bem como das relações estabelecidas entre eles. Para a autora a observação participante torna possível para o pesquisador a documentação das dinâmicas que constituem o dia a dia da escola.

Porém, mediante a incerteza instaurada quanto a retomada das aulas presenciais, em função da pandemia da Covid-19, tomamos a decisão de desconsiderar a possibilidade das observações sistemáticas realizadas nas salas de aula, para apropriação das práticas e saberes docentes presentes no corpo profissional da instituição.

Percebemos que mediante a imprevisibilidade do momento ocasionada pela pandemia da Covid-19, precisaríamos redefinir nosso percurso e escolhas metodológicas, mas garantindo o rigor científico para a coleta de dados. Dessa forma, para a realização desse estudo definimos a utilização de instrumentos para a coleta e recursos para a análise que estivessem compatíveis

com o contexto social vivenciado por todos nós. Fizemos então a aplicação de questionários e a realização de entrevistas semiestruturadas, que acrescentaram dados às visitas exploratórias e às observações em sala de aula que foram realizadas antes do período pandêmico.

Norteadas pela concepção de André (1995), que acredita na impossibilidade de considerarmos isoladamente os elementos que integram o fazer pedagógico, a pesquisa contemplou entrevistas com diferentes docentes, atuantes em anos diversos do Ensino Fundamental, além de entrevistas com profissionais que compõem a equipe gestora da instituição. O uso conjunto dessa técnica visa a aproximação da realidade das práticas de ensino e considera que para alcançar os objetivos elencados na pesquisa é preciso levar em conta a complexidade do ambiente escolar.

Anteriormente ao período da pandemia, algumas visitas exploratórias foram realizadas na instituição de pesquisa com o intuito de apresentar os objetivos do estudo, convidar os profissionais a colaborarem com o mesmo e iniciar os contatos com o campo a ser pesquisado. Após o consentimento de todos para a realização da pesquisa, as observações em sala de aula foram iniciadas, mas em função da ocorrência de uma greve da categoria dos professores e consecutivamente a necessidade da interrupção das aulas com o fechamento das escolas devido ao contexto pandêmico, esse processo foi abruptamente suspenso. Apesar de ter sido por um curto período, consideramos que essa primeira etapa da coleta de dados foi valiosa para estabelecermos contatos e vínculos com os sujeitos que atuam na escola. Apresentamos a seguir um breve comentário sobre as vivências estabelecidas na escola durante esses primeiros contatos presenciais.

2.4 O início da investigação na escola: as visitas exploratórias

No intuito de me aproximar do campo da pesquisa, realizei algumas visitas exploratórias na instituição. As visitas tiveram como propósito apresentar para a equipe gestora a intenção da realização da pesquisa, seus objetivos e os caminhos metodológicos seguidos para a identificação da escola como território para a realização do estudo.

Expliquei os “caminhos que nos levaram até a escola”, falando sobre o percurso metodológico seguido através da análise dos resultados da Prova Brasil. Ao relatar que foram os bons resultados obtidos pelos estudantes nas três últimas edições da Prova Brasil que nos levaram até a escola, a equipe gestora demonstrou muita satisfação.

Informei para a equipe gestora que o objetivo geral da pesquisa: a compreensão das estratégias que caracterizam as práticas de ensino bem-sucedidas, especificamente as práticas

pedagógicas desenvolvidas por professores que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Enfatizei que o recorte da pesquisa era a observação dessas práticas docentes inseridas em escolas que atendem a um público de baixo rendimento econômico. Dessa forma a escola se apresentou como o potencial território para a realização das observações, uma vez que atendia aos objetivos expostos.

Durante a conversa esclareci todos os procedimentos éticos a serem garantidos para a coleta de dados, e enfatizei que caso a escola aceitasse participar e colaborar com a realização da pesquisa de campo, seria de grande valia para a visibilidade das boas práticas pedagógicas desenvolvidas pela instituição.

Ao encerrarmos essa apresentação, a diretora me convidou para acompanhá-la numa conversa que faria com o grupo de professores para discutirem a adequação do calendário escolar, visto que este sofreu modificações em função do período das chuvas o que ocasionou atraso no início das aulas.

Fui apresentada para o grupo de professoras e pude falar do objetivo da pesquisa, bem como da necessidade da permissão da instituição e dos profissionais para a sua realização. Esclareci que apesar de ser membro da equipe DIRE- B, minhas idas até a escola, caso aceitassem o convite, seria como pesquisadora. Ressaltei a proposta de dar visibilidade e socializar às práticas de ensino bem-sucedidas desenvolvidas na escola.

Esclareci que no primeiro momento o que nos levou a escola foram os bons resultados dos estudantes na Prova Brasil. Porém, havia um grande interesse em conhecer as práticas desempenhadas pelos professores, por acreditarmos que não se mensura boas práticas docentes e bom desempenho dos alunos apenas através dos resultados das avaliações externas.

Ressaltei que apesar dos resultados da Prova Brasil serem referentes aos estudantes do 5.º ano, acreditávamos que, relacionavam-se ao trabalho coletivo desenvolvido pelos profissionais, que se consolidava ao longo dos anos. Parabenizei o grupo de professoras pelos bons resultados obtidos pela escola e formalizei o convite para a colaboração com a pesquisa. Foi perceptível o entusiasmo demonstrado pelas professoras.

Havia combinado com a direção da escola que retornaria no dia seguinte para saber se poderia prosseguir com a pesquisa e se a resposta fosse positiva gostaria de observar um pouco as interações que se davam nos espaços externos da instituição. O intuito seria me familiarizar com a escola como pesquisadora. Dessa maneira, realizei algumas visitas à instituição onde pude observar alguns processos vivenciados pela equipe pedagógica, estudantes e famílias nos primeiros dias do ano letivo. Essas primeiras observações foram realizadas nos espaços

externos da escola, mas me possibilitaram a aproximação com a equipe escolar e a dinâmica de funcionamento da instituição.

Nessas oportunidades conversei com a diretora sobre o propósito da pesquisa que seria a observação das práticas pedagógicas de docentes que atuavam em turmas de 1.º, 3.º e 5.º anos, por entendermos que esses períodos se mostram importantes no desenvolvimento cognitivo dos estudantes. Expliquei que a escolha dos docentes deveria ser realizada pela equipe gestora, a partir da avaliação profissional que faziam sobre a atuação dos professores.

Nesse sentido, seriam escolhidos para observações das práticas em sala de aula os bons professores, além disso, aqueles que tivessem uma postura favorável à participação na pesquisa. A partir dessa conversa, a coordenadora juntamente com as professoras, conversaram e decidiram quais professoras colaborariam com a pesquisa.

Durante as visitas iniciais foi possível conhecer alguns procedimentos adotados pela instituição para organização dos tempos e espaços, além de coletar informações sobre os níveis de ensino ofertados, turnos de funcionamento e dados gerais sobre o corpo docente e discente.

2.4.1 As observações em sala de aula

Conforme mencionado, a proposta metodológica da pesquisa considerava a observação de práticas docentes em anos diferentes de ensino. Havia a intenção de realizarmos observações sistemáticas nas turmas de 1.º, 3.º e 5.º anos. Pretendíamos conhecer as práticas de ensino desempenhadas pelas professoras que atuavam nesses anos do ciclo.

Em 2020 o início do ano letivo na RME-BH foi adiado devido aos estragos causados pelas chuvas. Portanto, iniciei as observações na turma do 1.º ano apenas na segunda semana de fevereiro. Concomitantemente comecei a observar a turma do 3.º ano.

Porém, as observações aconteceram apenas no período de uma semana e foram interrompidas, pois as professoras da escola decidiram aderir ao movimento de greve da categoria. Nesse intervalo de tempo, a pandemia causada pela Covid 19 assolou o mundo, causando interrupções das atividades coletivas, incluindo o fechamento das escolas.

No Município de Belo Horizonte as aulas foram interrompidas em 18 de março de 2020 em função do contexto imposto pela Covid-19, onde o isolamento social apresentou-se como uma exigência para a manutenção da saúde e preservação da vida. Sendo assim, as observações em sala de aula foram impossibilitadas.

Mediante essas adversidades que impediram a pesquisa em campo, decidimos alterar os instrumentos metodológicos, utilizando questionário e entrevistas, como já foi explicitado.

Porém, o objetivo da pesquisa permaneceu a identificação das estratégias e saberes que caracterizam as práticas docentes que alcançam os bons resultados de aprendizagem dos estudantes.

Para a análise dos dados coletados, optamos pela utilização de recursos de organização e de categorização presentes tanto na perspectiva da Análise de Conteúdo quanto nas perspectivas da Análise de Discurso, sobretudo, na abordagem crítica deste segundo referencial metodológico. Neste sentido, considerando o trabalho de Norman Fairclough (2016), o discurso dos sujeitos de pesquisa foi tomado como um evento advindo de suas práticas sociais, em que a produção dos sentidos se faz a partir do uso de imagens, da linguagem corporal e da própria língua. Ressaltamos que a Análise Crítica do Discurso (ACD) foi a ferramenta utilizada neste estudo para nos aproximar da realidade vivenciada pelas participantes da pesquisa, uma vez que não foi possível realizarmos observações em sala de aula.

A linguagem foi um elemento central para realizarmos as análises, sendo tomada em suas variadas formas, verbal e não-verbal, uma vez que, como destaca Fairclough (2016), ela proporciona a manifestação de diferentes pensamentos sociais e políticos, de acordo com o contexto e as concepções dos atores sociais. Sendo assim, as falas trazidas pelas professoras e gestoras entrevistadas, nos proporcionaram identificar os significados e sentidos que elas atribuem às práticas de ensino, elucidando concepções e saberes utilizados no fazer pedagógico.

Com base na noção de recorrência, apontada por Laurence Bardin (2009), organizamos as respostas obtidas nos instrumentos de coleta de dados a partir dos elementos comuns e frequentemente presentes nos discursos de diferentes atores entrevistados, assim como nas respostas aos questionários aplicados. Por meio desse recurso, foi possível criar as categorias de análise apontadas nos capítulos seguintes, sempre articulados aos referenciais teóricos que balizaram nossas reflexões.

A cada tema ou categoria selecionada, foram então considerados os elementos que pudessem descrevê-las e, também, que pudessem explicitar os sentidos atribuídos às práticas de ensino por professores e gestores da escola investigada. Sendo assim, consideramos importante destacar que os recursos de análise nos auxiliaram a compreender como se configuraram as relações entre os professores, os estudantes e demais profissionais no ambiente escolar, cujo procedimento de observação participante foi impedido pelas condições sanitárias do país.

2.5 Os impactos do ineditismo imposto pelo contexto mundial no percurso da pesquisa

De acordo com o que relatamos anteriormente, para prosseguirmos com a coleta de dados da pesquisa foi necessário repensarmos os instrumentos a serem utilizados, pois o contexto pandêmico nos impossibilitou a convivência no espaço escolar e a proximidade com os atores participantes da pesquisa. Sendo assim, após contato prévio com a equipe gestora da escola, agendei uma videoconferência com o grupo de professores que atuam nos dois turnos escolares para apresentar novamente os objetivos da pesquisa, além de informar algumas mudanças ocorridas na metodologia adotada para o trabalho de campo.

Foi uma conversa muito produtiva onde pude me aproximar dos participantes e colaboradores da pesquisa, solicitar que respondessem ao questionário contextual que seria encaminhado pela plataforma *Google Forms* e argumentar sobre uma futura coleta de dados através da realização de entrevistas por videoconferências realizadas pela plataforma *Google Meet*. Durante esse contato os participantes reafirmaram a colaboração com a nossa pesquisa e se dispuseram a preencher o questionário.

Antes de enviarmos o questionário para os participantes da pesquisa realizamos um pré-teste do questionário com o objetivo de aprimorarmos o instrumento. Participaram do pré-teste 06 professoras da RME-BH que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, lotadas em escolas localizadas em distintas regionais do município de Belo Horizonte: Barreiro, Nordeste e Norte. Algumas sugestões foram realizadas e o questionário passou por pequenas adequações. Logo após esse procedimento, encaminhamos o questionário para a Diretora da escola que disponibilizou para toda a equipe pedagógica. Por meio das respostas dadas ao questionário foi possível obtermos algumas informações sobre a trajetória dos docentes e dos gestores e traçar um perfil mais fidedigno desses profissionais.

Prosseguindo com a coleta de dados, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com alguns atores escolares. As entrevistas tiveram como objetivo identificar de que forma os condicionantes propostos por Gauthier *et al.* (1988): gestão de classe e gestão dos aprendizados são consideradas nas práticas de ensino. Além de conhecer os possíveis saberes acessados pelos professores: saberes da formação, saberes profissionais, saberes curriculares, saberes disciplinares, saberes experienciais (TARDIF, 2002).

Acreditamos que o discurso das participantes nos permitiu conhecer o que consideram ser uma prática pedagógica exitosa, quais elementos na concepção delas são importantes para o desenvolvimento do aprendizado dos estudantes. Buscamos apreender através das

interlocuções, como o professor discorre sobre a gestão da classe, como relata a interação com os alunos, como se organiza para as práticas de ensino.

Para Gauthier *et al.* (1988), o trabalho com a gestão da classe inicia-se antes do período letivo, quando o professor se prepara para receber seus alunos e permanece durante todo o ano, ao construir as regras e combinados de convivência para funcionamento das práticas e alcance dos objetivos de ensino, e, a partir das expectativas que deposita no processo de aprendizagem dos alunos. Dessa maneira, acreditamos que ouvir o relato das professoras sobre os procedimentos e as metodologias utilizadas por elas para o planejamento e execução das aulas e as experiências que consideram ser bem-sucedidas nos possibilitou a aproximação das práticas escolares.

A pandemia de Coronavírus (Covid-19) impactou nossa realidade inesperadamente, alterando nossa forma de interação. A pesquisa que se daria pela inserção direta na escola, frente a suspensão das atividades presenciais ganhou um novo desenho metodológico. As entrevistas com os atores escolares foram realizadas por videoconferências. As perguntas abordaram aspectos relevantes para o alcance do objetivo da pesquisa em períodos anteriores à pandemia, no contato presencial entre alunos e professores.

Para que a pesquisa transcorresse dentro dos procedimentos éticos, houve a autorização prévia dos sujeitos participantes através da assinatura do termo de consentimento livremente esclarecido que consta a garantia da preservação da imagem e identidade.

A definição dos professores a serem entrevistados foi feita após o contato estabelecido com a escola pesquisada. Como citado, o dado inicial que nos levou à escola foi o alcance de alta proficiência dos estudantes do 5.º ano em Língua Portuguesa e Matemática na Prova Brasil. Porém, consideramos que o bom resultado revelado através de dados públicos de proficiência relaciona-se ao trabalho desenvolvido ao longo dos anos pelos docentes da instituição, não sendo característico apenas de um ano escolar ou de uma única prática docente exitosa.

Ademais acreditamos que o bom desempenho dos estudantes e a possível contribuição das práticas docentes para esse resultado não podem ser mensurados apenas com os índices apresentados pelas avaliações externas. Elas são um dos instrumentos que caracterizam as práticas escolares, mas é necessário que se estabeleça um diálogo mais próximo com as estratégias e ações que configuram as propostas pedagógicas para entender o êxito escolar. Esse é o grande propósito do nosso estudo.

Visando ampliar o universo das concepções e práticas docentes que compõem a escola, incorporamos às entrevistas um quantitativo de professores que atuam em diversos anos escolares. Dessa maneira, inicialmente, foram sujeitos da pesquisa professores do 1.º, 3.º e 5.º

anos. Obviamente essas “opções” foram circunscritas também, pelas possibilidades e disponibilidades dos docentes da escola, em participar da pesquisa.

Os Gestores também participaram das entrevistas. As entrevistas tiveram como objetivo conhecer um pouco mais sobre as condições da instituição para a promoção das práticas exitosas dos professores, uma vez que o contexto escolar poderia contribuir para a realização dessas práticas. Reiteramos que aspectos relacionados ao desejo e à disponibilidade dos gestores em colaborar com a investigação foram observados, respeitando-se todos os preceitos éticos inerentes à pesquisa.

Porém, ao concluirmos as entrevistas com as professoras e gestoras, percebemos que havia dentre as práticas de ensino descritas pelas participantes, um projeto específico desenvolvido na instituição, denominado Projeto de Intervenção Pedagógica (PIP) que visava atender aos estudantes com dificuldades de aprendizagem. Esse projeto nos pareceu corroborar com os bons resultados de aprendizagem. Dessa maneira, a professora responsável pelo referido projeto foi convidada a participar de uma entrevista para que pudéssemos compreender como ocorria o desenvolvimento desta ação pedagógica na escola. Sendo assim, ao todo, realizamos 4 entrevistas com professoras e 2 entrevistas com gestoras.

O perfil das professoras e gestoras entrevistadas segue abaixo.

Tabela 2 - O perfil das entrevistadas

Entrevistadas	Faixa etária	Gênero	Cor/Raça (conforme autoclassificação)	Tempo de profissão docente	Graduação (Curso)	Pós-graduação	Função desempenhada na escola
P1	Mais de 40 anos	Feminino	Parda	De 4 a 10 anos	Pedagogia	Sim	Professora do 5º ano
P2	De 33 a 40 anos	Feminino	Branca	De 4 a 10 anos	Pedagogia	Sim	Professora do 3º ano
P3	Mais de 40 anos	Feminino	Parda	De 25 a 30 anos	Escola Normal Superior	Sim	Professora do 1º ano
P4	Mais de 40 anos	Feminino	Parda	De 25 a 30 anos	Pedagogia	Sim	Professora do Projeto de Intervenção Pedagógica
G1	Mais de 40 anos	Feminino	Negra	De 25 a 30 anos	Pedagogia	Sim	Diretora
G2	De 33 a 40 anos	Feminino	Parda	De 11 a 17 anos	Pedagogia	Sim	Coordenadora Pedagógica Geral

Fonte: Elaboração das autoras (2021).

A partir das contribuições de Gauthier (2014), acreditamos nos impactos do “efeito professor” na aprendizagem e resultados dos estudantes. Nessa concepção as práticas docentes são primordiais para o bom desempenho escolar dos estudantes. Portanto, foram aplicadas entrevistas semiestruturadas com os docentes que atuam na instituição de pesquisa vislumbrando elucidar as práticas desenvolvidas.

Na entrevista semiestruturada é possível se fazer adequações com relação às perguntas propostas ao longo do processo de coleta de dados, de acordo com a realidade em que os fatos se apresentam, permitindo adequações que corroboram para a legitimidade e credibilidade da pesquisa. Tais possibilidades justificam a escolha por esse instrumento, partindo da premissa que a escola, o interior da sala de aula e as relações estabelecidas entre os docentes e os alunos podem reservar inúmeras especificidades a serem consideradas.

As entrevistas nos ajudaram a identificar as estratégias que compõem as práticas de ensino da escola, nos revelaram os estilos de ensino que as professoras e gestoras acreditam que produzem os bons resultados escolares dos estudantes. Analisamos o que esses atores compreendem como elementos fundamentais para uma prática de ensino bem-sucedida. Visando apreender os vários estilos e concepções de ensino as perguntas realizadas possibilitaram a expressividade desses sujeitos acerca do nosso objeto de estudo: práticas de ensino bem-sucedidas.

As entrevistas foram o gênero do discurso escolhido para a demonstração das práticas, concepções e estratégias de ensino que constituem a instituição. Nesse sentido, nossas perguntas foram assertivas e elaboradas com esse propósito. A linguagem nos possibilitou a percepção dos sujeitos entrevistados acerca das práticas de ensino que permeiam a instituição, a partir das informações elucidadas sobre as interações estabelecidas com os estudantes e sobre o processo de ensino e aprendizagem.

As entrevistas tiveram como tema central “práticas de ensino desenvolvidas em sala de aula pelos professores”. As perguntas foram organizadas em blocos temáticos para possibilitar uma linearidade no diálogo, mas durante a conversa outras questões pertinentes ao assunto foram surgindo, complementando nossas informações. Foram abordados os aspectos relacionados à formação acadêmica, trajetória e escolha profissional, planejamento pedagógico, procedimentos metodológicos, perfil dos estudantes, interação entre estudantes, família e escola e avaliação da aprendizagem.

De acordo com Fairclough (2016), a maneira como as práticas sociais se inter-relacionam e as características que compõem as interações sociais são potencialmente foco de análise do discurso. Dessa maneira, a intenção de realizar entrevistas com diferentes atores que

atuam na instituição reside na articulação que fizemos sobre os discursos e as interações estabelecidas. Analisamos o que há de comum entre as falas dos professores e gestores, os aspectos que se aproximam e se distanciam quanto às concepções sobre uma boa prática de ensino.

Tínhamos a hipótese de que a postura adotada pelos profissionais da instituição e as expectativas que depositam sobre a aprendizagem e competência dos estudantes, contribuem para os bons resultados. Acreditávamos que exista entre o corpo docente a concepção de uma educação inclusiva, que orienta as práticas pedagógicas para a valorização e o acolhimento da diversidade apresentada pelos estudantes, seja nos aspectos culturais, sociais, cognitivos, étnicos ou econômicos, favorecendo o aprendizado.

Devido a escolha da escola para a pesquisa ter se efetivado exatamente por ser uma instituição inserida em um contexto de vulnerabilidade social, mas que independente dos fatores socioeconômicos, os estudantes se destacam com boas proficiências em avaliações externas, buscamos compreender qual a relação das práticas de ensino para esses resultados.

Para Alves e Silva (1992), o recurso da entrevista para coleta de dados requer o uso de gravação visando preservar o conteúdo do discurso dos entrevistados, evitando a interferência e comprometimento das respostas. Dessa forma, o uso da videoconferência foi um benefício para a pesquisa, uma vez que a partir da autorização das participantes, as entrevistas foram gravadas e puderam ser consultadas para a efetivação das análises e discussão dos resultados encontrados.

O uso do questionário teve o intuito de nos aproximar da realidade das professoras e gestoras, uma vez que as observações sistemáticas no espaço escolar não aconteceram em função das medidas de isolamento social impostas pelo contexto pandêmico. Traçamos um perfil das profissionais que responderam ao questionário por meio das características comuns apresentadas em relação ao tempo da docência, formação inicial e continuada, tempo de vínculo na escola, dentre outros elementos que acreditamos que podem interferir nas escolhas docentes para o alcance de boas práticas de ensino.

O questionário foi composto por perguntas mais objetivas que visavam caracterizar os participantes e complementar as entrevistas, nos possibilitando articular o conteúdo de ambos os instrumentos, buscando confluências e possíveis divergências nos discursos. Utilizamos a plataforma *Google Forms* por ser uma ferramenta que possibilitou o acesso de todos os professores, além disso, facilitou a organização dos dados, por meio da construção de planilhas e gráficos, facilitando e qualificando o nosso trabalho de análise.

As informações coletadas no questionário e os diálogos estabelecidos nas entrevistas nos auxiliaram na identificação dos procedimentos e estratégias de ensino adotadas pelas professoras. Além disso, elucidaram ações e concepções que caracterizam a equipe gestora e possivelmente colaboram para a promoção de práticas de ensino bem-sucedidas.

O engajamento entre a equipe pedagógica ficou explícito durante a coleta de dados. O sentimento de pertencimento ao contexto escolar demonstrado pelas gestoras e professoras participantes da pesquisa nos levou à hipótese de que eram moradoras do bairro onde a escola está localizada, ou residiam em bairros vizinhos. Diante disso, realizamos um novo contato com cada uma das participantes com o objetivo de buscarmos informações sobre o local de moradia. Essa informação provavelmente explicaria o sentimento de pertencimento que possuem com a instituição e a permanência na escola desde a entrada até a aposentadoria, dado que foi trazido com muita veemência durante as entrevistas. Esses elementos serão elucidados nos capítulos 4 e 5 que tratam sobre a análise e discussão dos dados coletados.

A seguir, apresentamos a concepção dos autores que nos embasaram teoricamente para a pesquisa sobre os saberes e estratégias que configuram as práticas de ensino que possibilitam o aprendizado dos estudantes.

3 PRÁTICAS DE ENSINO BEM-SUCEDIDAS

Neste capítulo trazemos o embasamento teórico que orientou esta pesquisa, fazendo uma relação entre as concepções dos autores com o diálogo estabelecido no campo. Apresentamos ainda a nossa definição sobre práticas docentes bem-sucedidas, suscitando reflexões e contribuições sobre o fazer docente.

3.1 Saberes e estratégias que caracterizam as práticas de ensino bem-sucedidas

As leituras realizadas na revisão bibliográfica propiciaram a delimitação do nosso objeto de pesquisa: a investigação das práticas de ensino que potencializam altos desempenhos junto a alunos oriundos de baixo rendimento econômico. As práticas de ensino consideradas neste trabalho como uma dimensão da profissionalidade docente, serão objeto de estudo, buscando explicitar a relevância dos saberes docentes para o alcance do aprendizado dos estudantes.

Para auxiliar-nos na compreensão das práticas docentes e os possíveis fenômenos que perpassam pelo universo escolar tomaremos como referência teórica os autores Gauthier (1998; 2014) e Tardif (2002). Gauthier *et al.* (1988) apontam a gestão da classe e a gestão da matéria como aspectos constitutivos da ação docente.

Tardif (2002) defende a concepção de que a ação profissional do professor é estruturada por duas séries de condicionantes: os ligados à transmissão da matéria como o controle do tempo, a organização sequencial dos conteúdos, o alcance de finalidades de aprendizagem por parte dos alunos e as avaliações. E os condicionantes ligados à gestão das interações com os alunos como a manutenção da disciplina, a gestão das ações desencadeadas pelos alunos e a motivação da turma. Para o autor esses condicionantes são indissociáveis e indispensáveis à atuação docente que produz êxito no resultado de seus estudantes.

Ao analisar os aspectos que configuram os saberes de uma profissão Tardif (2002) considera que a diferença entre as profissões situa-se na natureza do conhecimento profissional que apresenta as seguintes características: [1] é especializado e formalizado; [2] é adquirido na maioria das vezes na universidade, prevendo um título; [3] é pragmático, voltado para a solução de problemas; [4] é destinado a um grupo que de forma competente poderá fazer uso deles; [5] é avaliado e autogerido pelo grupo de pares; [6] requer improvisação e adaptação a situações novas num processo de reflexão; [7] exige uma formação contínua para acompanhar sua evolução; [8] sua utilização é de responsabilidade do próprio profissional.

Para o autor, para a institucionalização da profissionalização docente essas características precisam ser consolidadas no ensino e na formação dos professores. Daí a importância do desenvolvimento de estudos e pesquisas que objetivam elucidar um repertório de conhecimentos e competências necessárias para a formação e prática do magistério. Nosso trabalho contempla essa visão do autor, na medida em que objetiva dar visibilidade para as boas práticas desenvolvidas pelos docentes.

Tardif (2002) evidencia que a identidade docente se forma ao longo dos anos, durante a vida do professor, a partir das vivências sociais e culturais que ele estabelece. Para o autor o trabalho modifica o trabalhador e por consequência afeta também o seu trabalho. Em várias ocupações, inclusive no magistério, o trabalhador adquire um perfil ao longo do tempo, a partir das experiências adquiridas através do convívio com seus pares, das formações continuadas que participa e progressivamente vai adquirindo as habilidades necessárias ao domínio das suas atribuições.

Tardif (2002) afirma que o professor precisa conhecer a matéria a ser ensinada, dominar os conhecimentos sobre a disciplina a ser ministrada, conhecer o programa de ensino da instituição, além de possuir conhecimentos relativos às ciências da educação e desenvolver um saber prático vindo da sua experiência diária com os estudantes. Neste sentido, para Tardif (2002) os saberes são plurais, adquiridos pela formação profissional, pelos saberes disciplinares, pelos saberes curriculares e pelos saberes experienciais.

Os saberes da formação profissional são transmitidos aos professores ao longo do processo de formação profissional, relacionados às técnicas e aos procedimentos do ensino, ou seja, ao próprio fazer docente. Os saberes disciplinares são oriundos dos saberes de cada área de ensino, (linguagem, ciências exatas, ciências humanas, ciências biológicas etc.). Os saberes curriculares correspondem aos objetivos de ensino, conteúdos e métodos que compõem os programas escolares. Os saberes experienciais se relacionam aos saberes que os professores desenvolvem ao longo das trajetórias profissionais no âmbito das instituições de ensino, nas trocas estabelecidas com seus pares, incorporados a partir das relações com outros profissionais do ensino.

Para Tardif (2002) existe um saber que é uma junção de todos os saberes, o saber profissional dos professores que é construído e mobilizado por eles de acordo com as demandas e exigências das atividades profissionais. A tentativa de classificar os saberes dos professores apresenta-se inútil quando considera isoladamente a origem, o uso e as condições de apropriação desses saberes.

Para o autor, todos esses critérios precisam ser considerados conjuntamente, estabelecendo as relações existentes em cada saber, para a partir desse ponto estabelecerem-se um modelo válido para a compreensão dos saberes docentes. Sendo assim, Tardif (2002) propõe um modelo tipológico para identificação e classificação dos saberes docentes.

Tabela 3- Os saberes dos professores

SABERES DOS PROFESSORES	FONTES SOCIAIS DE AQUISIÇÃO	MODOS DE INTEGRAÇÃO NO TRABALHO DOCENTE
Saberes pessoais dos professores.	A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato etc.	Pela história de vida e pela socialização primária.
Saberes provenientes da formação escolar anterior.	A escola primária e secundária, os estudos pré-secundários não especializados etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais.
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério.	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem etc.	Pela formação e pela socialização profissional nas instituições de formação de professores.
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho.	A utilização das “ferramentas” dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas etc.	Pela utilização das “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas.
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola.	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares, etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional.

Fonte: TARDIF, 2002, p. 63.

A partir da proposição da origem dos saberes dos professores, Tardif (2002) objetiva elucidar o pluralismo dos saberes docentes, na medida em que evidencia as relações existentes entre eles com os lugares de atuação dos professores, com seus instrumentos de trabalho, com as fontes de aquisição, enfim com as experiências que se efetivam no exercício da profissão.

Em suma, Tardif (2000) afirma que a construção da profissionalidade docente se configura primeiramente na convivência familiar. Posteriormente, com a entrada na escola através das influências sofridas por seus professores e ao longo da vida profissional, a partir das contribuições vindas do coletivo das instituições escolares.

De acordo com o autor fica evidente que os saberes necessários aos professores não se limitam a saberes acadêmicos, mas abrangem as interações que os impactam ao longo da vida profissional e que conseqüentemente afetam o seu trabalho. Acreditamos nessa premissa que para delinear os saberes profissionais dos professores, há que se considerar todos os aspectos que os compõem. Portanto, nossa pesquisa considera a prática docente a partir das interlocuções e aspectos institucionais que a configuram.

O entendimento de que os saberes docentes são plurais apresentada por Tardif (2002), também é destacada nos estudos de Gauthier *et al.* (1998, p. 28) quando o autor esclarece que:

É muito mais pertinente conceber o ensino como a mobilização de vários saberes que formam uma espécie de reservatório no qual o professor se abastece para responder a exigências específicas de sua situação concreta de ensino.

O ensino é um ofício reconhecido universalmente desde a antiguidade, mas os saberes específicos que o caracterizam como uma profissão, que distinguem a atividade docente de outras ocupações precisam ser delineados. Gauthier *et al.* (1998) afirmam que ainda se sabe muito pouco sobre os fenômenos inerentes ao ensino, ou seja, quais ações desempenhadas pelos professores influenciam diretamente na aprendizagem dos estudantes. Dessa maneira, buscamos apreender as práticas de ensino desenvolvidas na escola pesquisada que contribuem para os bons resultados de aprendizado dos estudantes. Acreditamos que elucidar práticas de ensino bem-sucedidas contribui para a profissionalização do ofício docente.

Gauthier e colaboradores, ao definirem o repertório de conhecimentos específicos do ensino, adotam a classificação que organiza a prática docente em duas funções: a gestão dos aprendizados e a gestão de classe. Ao discutir a prática de professores em sala de aula, Gauthier *et al.* (1998), apontam a gestão da classe e a gestão da matéria como aspectos constitutivos da ação docente.

A gestão da matéria refere-se ao planejamento realizado pelo professor, aos procedimentos adotados para a abordagem da aula, ao cumprimento dos programas, as atividades didáticas realizadas, as práticas e instrumentos de avaliação, enfim, ao ensino propriamente dito. De acordo com os autores, "remete a todos os enunciados relativos ao planejamento, ensino e à avaliação de uma aula ou parte dela". E inclui "o conjunto de operações de que o professor lança mão para levar os alunos a aprender o conteúdo" (GAUTHIER *et al.*, 1998, p. 196).

Já a gestão da classe está intimamente relacionada às interações que acontecem na sala de aula entre professor, aluno e conhecimento, diz respeito ao estabelecimento de regras e

combinados para o desenvolvimento do planejamento. Consiste num “conjunto de regras e disposições necessárias para criar um ambiente ordenado,²¹ favorável tanto ao ensino quanto à aprendizagem”. (GAUTHIER *et al.*, 1998, p. 240). Para o autor, esses elementos são indissociáveis às práticas de ensino que promovem o êxito dos estudantes.

O que Tardif (2002) chama de condicionantes ligados à transmissão da matéria e a condicionantes de gestão das interações com os estudantes, Gauthier *et al.* (1998) denomina de gestão da matéria e gestão de classe. Para Gauthier *et al.* (1998) o professor constrói no fazer docente um repertório de conhecimentos ao exercer o seu ofício dia a dia, fazendo-se professor a partir das experiências e vivências cotidianas.

Os saberes dos professores, o repertório de conhecimentos diz respeito unicamente à parte formalizável do saber docente oriunda do exercício cotidiano do magistério em sala de aula. A importância de constituir um tal repertório reside na capacidade de revelar e de validar o saber experiencial dos bons professores a fim de torná-lo público e acessível. (GAUTHIER, 1998, p. 179).

Consideramos, assim, que compreender os saberes inerentes às práticas pedagógicas que produzem bom êxito aos estudantes representa um grande avanço para a profissionalização do ensino. Nossa asserção é de que os saberes mobilizados pelos professores para ministrar suas aulas, as estratégias e procedimentos utilizados para ensinar, contribuem para a promoção do aprendizado dos estudantes.

Dessa maneira, Gauthier *et al.* (1998; 2014) e Tardif (2002) são autores que compõem o nosso aporte teórico pela afinidade com o nosso tema de pesquisa e pela convergência de concepções teóricas elucidadas em suas obras. São referências que nos ajudam a pensar em dois condicionantes do ensino: gestão dos aprendizados e gestão da classe, ou da sala de aula. Os autores consideram o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos a partir das ações realizadas pelos professores, o que converge com o nosso objeto que busca elucidar as práticas de ensino bem-sucedidas e ações realizadas no contexto escolar que promovem o êxito dos estudantes.

Partindo do pressuposto que os professores são profissionais essenciais no processo de ensino é de suma importância apreender os saberes e estratégias utilizados por eles. Para identificar esses saberes é importante o desenvolvimento de pesquisas voltadas para a prática em sala de aula, a fim de compreender como fazem aqueles professores que alcançam êxito no aprendizado dos alunos.

²¹ O autor salienta que “o grau de ordem varia em função dos desvios verificados face ao programa de ação implantado na sala de aula” (GAUTHIER *et al.*, 1998, p. 240).

Porém, a dimensão da sala, ainda não é suficientemente pesquisada. Sendo assim, em que saberes se apoiará o professor para o exercício da sua prática?

[...] na ausência de um saber da ação pedagógica válido, os professores, para fundamentar seus gestos continuará recorrendo à experiência, tradição, ao bom senso, em suma, continuará usando saberes que não somente podem comportar limitações importantes, mas também não o distinguem em nada, ou quase nada, do cidadão do senso comum (GAUTHIER, 1998, p.34).

O autor ressalta a importância de o tema ser mais explorado, especialmente os saberes que compõem as práticas docentes na sala de aula, além de outros elementos que caracterizam a valorização profissional e a qualificação da formação docente. Nesse sentido ele salienta a importância de se formar gestores da sala de aula, assegurando esse tema na formação inicial e continuada desses profissionais, para que não fiquem à mercê da atuação mediada apenas por experiências, por improvisos e bom senso profissional.

Essa condição também é salientada por Tardif e Lessard (2011) que afirmam que os professores permanecem em sua maioria isolados e confinados nos espaços de suas salas de aula. Esse segredo sobre os fazeres da prática provocam um empecilho à profissionalização do ensino. Faz-se necessário, então, que o saber dos professores oriundos da prática seja ressignificado por estudos, divulgado e validado pelos pesquisadores das ciências da educação e pelos próprios professores. Para os autores, enquanto os saberes da ação dos professores não forem legitimados e explicitados não haverá profissionalização do ensino.

Gauthier *et al.* (1998) destacam dois desafios inerentes às pesquisas que visam elencar os saberes necessários à profissão docente: [1] o da própria atividade docente na medida em que não são explicitadas aos professores as demandas inerentes ao seu exercício da docência; e [2] o das ciências da educação que produzem saberes sem considerar situações que ocorrem na sala de aula. Sendo o primeiro desafio denominado pelos autores de “Ofícios sem saberes” e o segundo, “Saberes sem ofício”.

De acordo com a concepção dos autores, o professor, durante o seu ofício, desenvolve vários procedimentos e adota distintas posturas em sua ação pedagógica que permanecem no domínio privado, inibindo as possibilidades de reflexão sobre a prática e da validação da sua eficácia. Além disso, essas práticas correm o risco de se perderem quando o professor deixa de exercer a sua profissão.

Nessa perspectiva, revelar o repertório de saberes próprios do ensino em aula em contextos exitosos possibilita que as práticas pedagógicas não fiquem restritas apenas àqueles espaços, quando podem compor um “reservatório público de conhecimentos”. Os autores

ressaltam ainda que para que um ofício se estabeleça como profissão precisa possuir um saber institucionalizado, com tarefas inerentes à função bem delimitadas.

O exercício da docência necessita consolidar-se como profissão. Gauthier *et al.* (1998) afirmam que para esse reconhecimento profissional da docência algumas concepções equivocadas a respeito da ação de ensinar precisam ser superadas. A perspectiva de que o ensino é “um ofício sem saberes”, ou seja, que para saber ensinar basta ter domínio do conteúdo é a primeira ideia a ser desconstruída. Dominar o conteúdo da disciplina a ser ensinada é uma necessidade, mas para se obter êxito na ação pedagógica o professor precisa planejar suas aulas, organizar o tempo e o espaço escolar, elaborar instrumentos de avaliação, avaliar e lidar com os problemas disciplinares, com a individualidade e necessidades dos alunos.

Considerar que para o ensino basta que o professor tenha talento configura-se em outro equívoco. O talento não surge sem o trabalho e a constante reflexão do docente sobre o desenvolvimento das suas práticas. “Reduzir essa atividade ao talento é, no fim das contas, privar a maioria daqueles que a exercem da contribuição dos resultados das pesquisas e, por conseguinte, da possibilidade de melhor atuar junto às mais diversas clientela” (GAUTHIER, 1988, p. 21).

O bom senso surge como outro fator que não caracteriza o fazer docente para Gauthier *et al.* (1998). A ideia de bom senso no ensino pressupõe que não existem conhecimentos e habilidades para o exercício do magistério. Considera que basta a pessoa ter bom senso para saber ensinar.

A intuição é outra ideia preconcebida que segundo os autores impede que o ensino se estabeleça como um ofício que necessita de saberes para se consolidar. Essa consolidação da profissão se configura a partir da socialização dos saberes necessários ao exercício da docência, tornando público as práticas de ensino que contribuem para o desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes.

A experiência considerada de maneira isolada, sem conexão com outros saberes inerentes ao fazer docente, é considerada por Gauthier *et al.* (1998) como um risco para a profissionalização do ensino. “Ensinar se aprende na prática, errando e acertando” é uma afirmação muito comum entre os professores que afirmam aprender a ensinar apenas através da experiência.

É inegável que o saber experiencial ocupa um lugar importante em todas as profissões, mas sem um embasamento teórico para entender os fenômenos da sala de aula e propor soluções para o aprimoramento das práticas, toda a responsabilidade para o sucesso na aprendizagem fica relegada ao professor, que pode cometer equívocos por anos nas ações pedagógicas. Os

autores ressaltam que o reconhecimento profissional se origina a partir da posse de saberes específicos da profissão, oriundos de estudos e formações acadêmicas.

A última ideia equivocada acerca do ofício dos professores apresentada pelos autores, que contribui para manter o ensino na ignorância é, a afirmação paradoxal de que para ensinar, basta ter cultura. Os saberes culturais são importantes no exercício do magistério, mas atribuir a eles o peso sob as práticas de ensino, contribui para a desprofissionalização do ensino. Para desempenhar bem o seu papel o professor precisa adquirir outros saberes específicos além de um repertório cultural.

De acordo com Gauthier *et al.* (1998), os “saberes sem ofício” também contribuem para a desprofissionalização da docência. Eles se originam a partir de saberes oriundos de pesquisas científicas sem o diálogo com a prática. Faz uma crítica sobre as pesquisas desenvolvidas sem a participação dos atores principais das práticas de ensino, os docentes. Segundo ele, tais pesquisas apresentam limitações por não considerarem as dimensões concretas das práticas pedagógicas.

Para Gauthier *et al.* (1998) o “ofício feito de saberes” é o grande desafio da profissionalização da docência, que se instaura com a possibilidade do diálogo entre as pesquisas científicas e a prática docente. De acordo com os autores o professor possui vários saberes: [1] saber disciplinar, que se refere aos saberes sobre as diversas disciplinas que o professor faz uso para ensinar; [2] saber curricular, que pressupõe a organização das disciplinas nos programas de ensino; [3] saber das ciências da educação, que informa ao professor vários conhecimentos sobre a educação de um modo geral; [4] saber da tradição pedagógica, que é a representação que o professor tem sobre o ensino a partir das suas vivências com a escola, inclusive como aluno; [5] saber experiencial, que são as ações executadas pelos professores recorrentemente em suas práticas de ensino; e, por fim, [6] saber da ação pedagógica, que é o saber experiencial dos professores que se torna público ao ser testado e validado pelas pesquisas que tem como objeto as práticas docentes realizadas em sala de aula.

As estratégias executadas pelos professores para ensinar muitas vezes acabam ficando confinadas nas salas de aula. Por não serem conhecidas e verificadas através de métodos científicos, permanecem numa espécie de “jurisprudência particular”, mesmo quando configuradas por ações que promovem êxito aos alunos.

Gauthier *et al.* (1998) afirmam que a partir da validação das práticas pedagógicas através das pesquisas científicas, os saberes docentes se tornam públicos, contribuindo para a formação docente e para a profissionalização da docência. A nossa pesquisa está inserida nesse

pressuposto que evidencia a importância dos saberes que inspiram as práticas dos professores ao ensinar.

De acordo com as evidências produzidas a partir da síntese das pesquisas de Gauthier *et al.* (1998), o professor acessa todos os saberes apresentados anteriormente para o exercício do seu ofício. Os autores afirmam que os saberes disciplinares, os saberes curriculares, os saberes das ciências da educação, os saberes experienciais e os saberes da tradição pedagógica, são necessários, mas não suficientes para a promoção de um ensino eficaz. Fazem parte do que denominam de “reservatório de conhecimentos específicos ao ensino” acessados pelos professores.

A formalização e validação dos saberes da ação pedagógica através das pesquisas científicas configura o que Gauthier *et al.* (1998) denominam de repertório de saberes docentes. Esse repertório é constituído por conhecimentos próprios do ensino, oriundos das práticas em sala de aula, a partir do momento em que são validados como saberes mobilizados para o exercício da prática docente. O reconhecimento de que o fazer docente se orienta a partir de saberes específicos para ensinar, contribui para a legitimação da docência como profissão. Nessa perspectiva se insere a relevância desta pesquisa que busca elucidar os saberes da ação pedagógica, essenciais à atividade docente.

Ao iniciar a discussão sobre a gestão dos aprendizados, Gauthier *et al.* (1998) comentam que a necessidade da elaboração do planejamento para a efetivação das práticas docentes é reconhecida como aspecto positivo no processo de aprendizagem. De acordo com o resultado das pesquisas os professores realizam várias formas de planejamento: 1- anual; 2- por etapa; 3- por unidade; 4- semanal; 5- diária. Segundo as pesquisas, os professores inexperientes planejam as aulas para períodos menores, enquanto os mais experientes não gastam muito tempo com essa tarefa e planejam para intervalos de tempos maiores.

Segundo Gauthier *et al.* (1998) os professores eficientes realizam o planejamento antes do início das aulas. O planejamento prevê os objetivos de aprendizagem dos alunos ao longo do período letivo, os conteúdos de aprendizagem a serem ministrados, as atividades a serem aplicadas, as estratégias utilizadas para o alcance do aprendizado dos alunos, as avaliações a serem aplicadas, a preparação do ambiente educativo. De acordo com as pesquisas o bom planejamento se caracteriza pela minúcia, mas também pela flexibilidade da docente frente às necessidades que se apresentam durante as interações em sala de aula.

Gauthier *et al.* (1998) apresentam o “Ensino Explícito” como um sistema de ensino estruturado que teve origem em 1974 durante o surgimento das pesquisas sobre a eficácia do ensino. Os autores definem o Ensino Explícito como uma abordagem pedagógica eficaz, que

ocorre no desenvolvimento da aula, estruturada por etapas integradas. Citam como constituintes de um ensino eficaz a revisão dos conteúdos e a recapitulação dos conhecimentos; os conceitos integradores; a explicação dos objetivos e do trabalho a ser realizado, o sequenciamento e a redundância dos conteúdos pelos professores, a clareza da apresentação dos conteúdos; a condução da prática de atividade dos alunos; as retroações realizadas com os estudantes e o reforço dispensado aos estudantes durante a realização das tarefas escolares.

Dentro do conceito de Ensino Explícito, os autores notam que as perguntas dos professores dirigidas aos alunos desempenham um importante papel nas práticas de ensino. A frequência das perguntas, o tempo de espera para as respostas, os incentivos dados aos alunos para elaborarem suas respostas e a atitude dos professores foram observadas. Segundo as pesquisas, os professores que promovem efeitos positivos na aprendizagem dos estudantes reconhecem a importância de interrogá-los em momentos distintos através de perguntas claras, condizentes com o nível cognitivo de cada um. Acreditam no potencial de todos para formularem suas respostas.

Como estratégias do ensino explícito Gauthier (2014) denomina três momentos pedagógicos em sala de aula: a preparação do ensino (P), a interação com os alunos (I) e a consolidação dos aprendizados (C). Para o autor, tais estratégias constituem-se como uma modalidade para o ensino eficaz. Além disso, têm como propósito as ações de dizer, mostrar e guiar os alunos durante a execução das aulas, com o intuito de promover o aprendizado.

A preparação refere-se ao planejamento que o professor executa para ministrar suas aulas. Pressupõe as consultas e estudos que ele realiza aos currículos e programas, a elaboração e seleção de materiais e recursos didáticos, a definição dos objetivos de aprendizado, dentre outros procedimentos e estratégias.

A etapa da interação é o ensino propriamente dito em sala de aula. Diz respeito a maneira como o professor se organiza para apresentar o conteúdo para os alunos, possibilitando a promoção do aprendizado, as regras e os combinados de convivência. Refere-se às estratégias utilizadas para ensinar os conteúdos aos alunos, a modelagem²². Nessa etapa a prática pedagógica pode ser guiada pelo professor ou realizada com autonomia pelos alunos.

²² Consiste, para o professor, em dizer em voz alta, na primeira pessoa, como ele faz por exemplo, para resolver um problema, elaborar um resumo etc. A modelagem reveste, de certa forma, um tom pessoal, já que ela consiste, para o professor, em revelar os processos mentais que ele costuma utilizar. (GAUTHIER, 2014, p.194).

De maneira geral, a prática guiada refere-se às intervenções realizadas pelo professor ao auxiliar os alunos no desenvolvimento das atividades propostas, acompanhando-os na compreensão dos objetivos, na construção dos aprendizados. A prática autônoma se processa a partir da execução das atividades estritamente pelos alunos, sem o auxílio do professor que permanece como mediador da prática.

O último momento, a consolidação, são as atividades que têm como objetivo a fixação do que foi ensinado em sala de aula. Gauthier (2014) cita as tarefas de casa, as atividades de revisão do conteúdo, as avaliações formativas e somativas, aplicadas aos estudantes como instrumentos verificadores do aprendizado.

Vale ressaltar que essas etapas que caracterizam o Ensino Explícito são interligadas, mas não são fixas. O professor em seu fazer em sala de aula pode passar pela etapa da modelagem, explicar o conteúdo, progredir para a prática guiada onde ele elabora várias atividades visando o desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes, mas perceber que ainda restam dúvidas, dificuldades. Sendo assim, ele modela novamente, utilizando outros recursos para explicação do conteúdo e verifica se houve a compreensão do que foi ensinado. Quando o professor percebe que alcançou seu objetivo de ensino, que os estudantes compreenderam o que foi ensinado, ele avança para a prática autônoma, momento em que os estudantes desenvolvem as tarefas com autonomia.

A avaliação da aprendizagem foi o último aspecto apresentado na síntese das pesquisas dos autores Gauthier *et al.* (1998) que tratam da gestão dos aprendizados. Os autores salientam a importância do alinhamento entre o ensino e a avaliação. As avaliações aplicadas aos estudantes devem contemplar apenas o que foi ensinado. Segundo os estudos, os professores competentes utilizam vários instrumentos de avaliação, além de avaliarem também seus métodos de ensino.

Outro aspecto ressaltado que impacta positivamente no processo de ensino é a expectativa dos professores em relação ao desempenho dos estudantes. “A formulação de expectativas elevadas, mas realistas, exerce influência sobre o bom êxito dos alunos” (GAUTHIER, 1988, p. 264).

Como dito, para Gauthier *et al.* (1998), a gestão da classe durante a interação com os alunos diz respeito à aplicação das medidas disciplinares e sanções que visam não perturbar o andamento dos combinados e regras estabelecidas com os estudantes. De acordo com a síntese das pesquisas, os professores eficientes empregam procedimentos para corrigir os maus comportamentos dos estudantes antes que ganhem grandes proporções.

As pesquisas de Gauthier (1998) e seus colaboradores demonstraram que na aplicação de medidas disciplinares aos alunos, puni-los e suspendê-los não são estratégias que surtem efeitos educativos, sendo contestadas pela ausência de comprovação de sua eficácia. Os gestores de classe que agem de maneira efetiva e eficaz na moderação do comportamento dos alunos, conversam em particular com aqueles que demonstram comportamentos perturbadores, esclarecendo-os sobre as implicações daquele comportamento.

Outra estratégia utilizada pelos bons professores na gestão da classe, de acordo com o resultado das pesquisas, é o esclarecimento sobre os motivos pelos quais determinados comportamentos não são aceitos em sala de aula. O senso de responsabilidade e cooperação também é desenvolvido nos estudantes para que eles tenham consciência sobre a necessidade de melhorarem seus comportamentos.

Vale ressaltar que não significa que em uma sala de aula onde não exista mal comportamento por parte dos estudantes e conflitos nas interações, o aprendizado esteja garantido, mas é fato que a gestão de classe é uma variável que interfere no desenvolvimento dos estudantes.

Uma das primeiras conclusões elucidadas pela síntese das pesquisas realizada por Gauthier *et al.* (1998) é de que as funções pedagógicas da gestão dos aprendizados e da gestão da classe são indissociáveis, não podendo ser consideradas de maneira isolada nas práticas docentes. Estão interligadas, sendo que o desenvolvimento da gestão da sala de aula interfere na gestão dos aprendizados.

De fato, qual seria a legitimidade dos procedimentos de gestão de classe sem conteúdos a serem transmitidos? Não é a aquisição dos conteúdos que torna obrigatória a presença dos alunos em classe? Em contrapartida, perguntemo-nos: como os professores conseguiriam transmitir os conteúdos se não impusessem nenhuma regra ou procedimento visando explicitamente a reger as interações no seio de um grupo que, além de evoluir num espaço limitado por variáveis organizacionais e situacionais, é impulsionado por interesses variáveis? (GAUTHIER, 1988, p. 276)

A segunda conclusão dos resultados da pesquisa é que o ensino é um trabalho interativo. A qualidade do relacionamento estabelecido entre professores e alunos depende em grande medida do conhecimento mútuo. Os professores experientes e bem-sucedidos em suas práticas pedagógicas procuram desde o início do ano letivo buscar informações a respeito dos seus alunos, visando aproximar-se deles e acessá-los com maior facilidade.

Quanto maior for o nível de conhecimento e cumplicidade entre os professores e alunos, mais possibilidades de sucesso nas interações haverá, pois, o trabalho interativo é comparado a um desafio proposto por um jogo, gerando reações e tendo o resultado sempre incerto.

A terceira e última conclusão abordada por Gauthier *et al.* (1998) é a necessidade da capacidade de julgamento e reflexão dos professores no exercício da docência. A autonomia dos professores ao fazerem suas escolhas para as práticas de ensino é de fundamental importância, evitando que tenham uma conduta aplicacionista dos resultados das pesquisas científicas sobre o ensino, sem a devida reflexividade.

Partimos do pressuposto que para as práticas de ensino possibilitarem êxito aos estudantes, o professor precisa ter bem delineado o planejamento do conteúdo a ser ministrado, pensar nos procedimentos para ensinar, nas formas de avaliar e no controle dos comportamentos dos alunos durante as interações estabelecidas em sala de aula.

Ao propor as estratégias para o ensino explícito, Gauthier (2014) enfatiza a importância do ofício docente para o desenvolvimento de práticas pedagógicas embasadas em conhecimentos sobre o que e como ensinar. Nesse sentido, fica muito evidente o papel da escola como instituição que possibilita o desenvolvimento dos saberes curriculares aos estudantes.

A luz das concepções elucidadas por Gauthier (2014) sobre a eficácia do ensino explícito, esta pesquisa considera a relevância das práticas docentes como meio de desenvolvimento do aprendizado dos estudantes. Consideramos que a escola tem como uma das funções possibilitar a apropriação dos estudantes aos conhecimentos curriculares por meio das práticas de ensino. Para que os professores obtenham sucesso nessa ação, é preciso que as práticas de ensino sejam planejadas com vistas a reconhecer os saberes dos estudantes, mas ao mesmo tempo garantir que eles ampliem seus conhecimentos.

Young (2007) denomina os conhecimentos curriculares desenvolvidos pela escola como “conhecimento poderoso”. Para ele, a escola tem como propósito o desenvolvimento dos conhecimentos não-escolares possibilitando que os estudantes superem suas condições sociais desfavorecidas. O autor acredita que a escola possibilita aos estudantes adquirirem conhecimentos que não acessam na família e na comunidade em que vivem. Ele não discorda que as escolas devam considerar o conhecimento que os alunos trazem, mas ampliar esses conhecimentos é a sua função primordial.

Entendemos que a premissa de Gauthier (2014) de que o “ensino explícito” possibilita o aprendizado dos estudantes aos conhecimentos escolares possui um ponto de confluência com a concepção de Young (2007) de que os estudantes precisam ter acesso ao “conhecimento poderoso”. Young (2007) cita que para que haja uma seleção do currículo com garantia ao acesso dos estudantes ao “conhecimento poderoso”, os professores precisam de muito conhecimento profissional para ter clareza sobre suas intencionalidades pedagógicas e objetivos de ensino. Dessa maneira, há uma convergência na concepção dos autores ao explicitarem a

relação intrínseca entre as boas práticas de ensino, desenvolvidas por professores eficazes, para o acesso dos estudantes ao conhecimento acadêmico.

Nesta pesquisa comprovamos essas concepções dos autores ao constatarmos que as professoras demonstraram fazer escolhas e implementar práticas pedagógicas que permitem aos estudantes o acesso aos conhecimentos escolares. As práticas de ensino desenvolvidas na escola possibilitam o desenvolvimento cognitivo dos estudantes e a garantia do aprendizado. A escola pesquisada atende a uma comunidade com perfil socioeconômico desfavorável, em que grande parte dos estudantes possuem apenas a escola como espaço possibilitador de construção de diferentes saberes.

A nosso ver a equipe pedagógica da escola tem muito bem definida a compreensão de que as práticas de ensino influenciam no aprendizado dos estudantes. Dessa maneira, acreditamos que há um contexto favorável para o estabelecimento de práticas de ensino bem-sucedidas na escola, pois as professoras consideram a escola como espaço de produção do conhecimento e não apenas de reprodução. Consideramos aqui o conhecimento acadêmico como um saber específico construído no contexto escolar.

Os dados coletados nos permitiram inferir que as professoras realizam a sistematização do conhecimento por meio dos planejamentos pedagógicos que elaboram, das estratégias que utilizam para ensinar, dos diagnósticos que realizam sobre o desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes e das trocas constantes que estabelecem com seus pares de profissão, buscando sempre considerar a diversidade e a complexidade presentes nas práticas de ensino.

Consideramos que a sala de aula seja o lugar privilegiado para se observar os estilos de ensino e o desenvolvimento do aprendizado dos estudantes. Nossa acepção é de que a observação das boas práticas docentes através das pesquisas, a interpretação e codificação dos seus resultados podem subsidiar a construção de diretrizes educacionais que contribuam para a formação docente e para promoção de um ensino eficaz.

A escola que se apresentou como território de pesquisa possui basicamente os mesmos recursos materiais e humanos das outras escolas da RME- BH e obtém resultados maiores que as demais escolas que funcionam nas mesmas condições. Dessa maneira, buscamos compreender o que fazem os professores para o alcance desses resultados exitosos. Nosso estudo considera que o exercício eficaz da docência pressupõe conhecimentos específicos sobre o ensino e, portanto, compreender os saberes inerentes às práticas pedagógicas que promovem o aprendizado dos estudantes representa na nossa concepção um grande avanço para a profissionalização docente.

Sendo assim, consideramos que o (re)conhecimento dos saberes e estratégias relativos ao estabelecimento de práticas de ensino que contribuem para o êxito dos estudantes auxilia na formação e valorização docente. Além disso, acreditamos que dar visibilidade ao repertório de conhecimentos e ações dos professores que obtêm alto desempenho dos estudantes, sobretudo daqueles oriundos de famílias com baixo rendimento econômico, pode contribuir para o diálogo entre a teoria e a prática; para a constituição de um corpus de pesquisas sobre o ensino em sala de aula, ainda muito incipiente no país.

Ao analisarmos os dados coletados, percebemos que haveria a necessidade de ampliar a fundamentação teórica, uma vez que os resultados apresentados pelas participantes para a implementação das práticas de ensino bem-sucedidas extrapolaram o fazer docente que ocorre apenas em sala de aula. Constatamos que há na instituição um engajamento entre a equipe pedagógica, respaldado pela atuação da gestão, que subsidia um trabalho colaborativo intenso entre os profissionais que atuam na escola. Sendo assim, buscamos autores que discutam sobre a atuação da gestão escolar para o alcance dos bons resultados de aprendizagem. Passaram então a compor nosso aporte teórico os autores, Paro (2002) e Lück (2009).

3.2 Definição de práticas de ensino bem-sucedidas no contexto da pesquisa

Os autores Gauthier *et al.* (1998; 2014) e Tardif (2002), contribuíram para a nossa aceção de que os docentes possuem um repertório de conhecimentos e saberes específicos da profissão que possibilitam o alcance de sucesso em suas práticas de ensino. Para Tardif (2002) esses saberes podem ser provenientes da história e experiência de vida do docente, da formação acadêmica, das trocas estabelecidas entre os pares de profissão, da experiência adquirida na trajetória profissional, das formações continuadas e do uso dos recursos e programas didáticos.

Nesse sentido, Gauthier *et al.* (1998; 2014) e Tardif (2002) colaboram para a nossa definição de práticas de ensino bem-sucedidas ao elucidarem em suas obras elementos que caracterizam as ações de professores que alcançam êxito na aprendizagem dos estudantes. Ambos salientam a importância do planejamento docente para a promoção de práticas de ensino bem-sucedidas, os critérios e instrumentos de avaliação condizentes com as práticas de ensino, e a importância da interação eloquente estabelecida com os estudantes, contribuindo para motivar o aprendizado e a manutenção da disciplina.

Compreendemos que esses elementos são de suma importância para a promoção de práticas de ensino bem-sucedidas, podendo ser acrescidos de outros que o contexto escolar possibilita. Temos a presunção de que práticas de ensino bem-sucedidas pressupõem a

participação de todos os estudantes nas propostas pedagógicas. Para isso, o planejamento docente precisa ter clareza quanto a sua intencionalidade pedagógica, o que de acordo com a nossa opinião se torna possível a partir da aproximação da realidade dos estudantes e do conhecimento acerca do potencial cognitivo que eles possuem.

Dessa maneira, entendemos que práticas de ensino bem-sucedidas compreendem um conjunto de ações docentes que buscam definir de forma clara os objetivos que visam alcançar o aprendizado dos estudantes, norteando o planejamento, a escolha das metodologias e dos recursos pedagógicos. Apontamos ainda como aspecto definidor de práticas de ensino bem-sucedidas o processo de avaliação articulado ao ensino, ou seja, o uso de instrumentos variados de avaliação que buscam avaliar o aprendizado dos estudantes a partir do que foi ensinado.

Nesse contexto, consideramos que a avaliação se configura como uma oportunidade para o professor mensurar os avanços e os desafios apresentados pelos estudantes, propor novas estratégias de ensino que visem atender os diferentes níveis de aquisição de conhecimento e as possíveis dificuldades de aprendizagem. Acreditamos que a avaliação em práticas de ensino bem-sucedidas é um processo de aprimoramento da aprendizagem dos estudantes a partir do redimensionamento das práticas docentes.

Partimos do pressuposto de que o planejamento docente é uma oportunidade de o professor refletir sobre a sua prática, na medida em que avalia, analisa os resultados, investiga e identifica o perfil dos estudantes, faz escolhas, toma decisões, e redimensiona suas propostas pedagógicas com vistas a atingir seus propósitos de ensino.

De acordo com Gauthier *et al.* (1998) o ensino é um processo interativo e requer uma proximidade grande entre professor e aluno. Para o autor, quanto maior for o nível de conhecimento do professor sobre o estudante, maiores serão as oportunidades nas escolhas de metodologias e recursos para a promoção do aprendizado.

Acreditamos nessa concepção e reiteramos que as práticas de ensino bem-sucedidas são alicerçadas em planejamentos docentes que dialoguem com a realidade e o nível cognitivo dos estudantes, pressupondo uma avaliação contínua e formativa da aprendizagem. A relação de proximidade entre professor e aluno é outro aspecto que ressaltamos como possibilitador de práticas de ensino que contribuem para o sucesso da aprendizagem.

Por isso, compreendemos que a expectativa que o professor deposita na aprendizagem dos estudantes, as abordagens metodológicas e recursos variados que ele dispõe para atender as especificidades apresentadas por eles, também se apresenta como promissora de práticas de ensino que alcançam êxito.

Na medida em que o professor conhece bem as competências e habilidades dos estudantes, seus interesses, aptidões e perfil sociocultural, tem maiores condições de elaborar e executar seu planejamento pedagógico com possibilidades de êxito, além de adquirir condições para a construção coletiva de regras de comportamento e boa convivência escolar.

Consideramos que a manutenção da disciplina em sala de aula promove um ambiente propício para a aprendizagem. Dessa maneira, acreditamos que os professores que dialogam com os estudantes buscando compreender seus interesses e anseios, têm mais oportunidades de fazer escolhas por recursos e materiais didáticos que mobilizem os estudantes para aprender. Sendo possível também a partir do diálogo, estabelecer a construção de orientações e combinados que prezam pela conduta respeitosa entre todos os atores escolares.

Adotamos neste trabalho a opinião de que as práticas de ensino bem-sucedidas pressupõem a atuação efetiva de docentes dotados de conhecimentos e saberes técnicos da profissão e comprometidos com a consciência social, ética e política. Contribui também para esse fim, o aprimoramento das práticas docentes por meio de formações continuadas e da socialização de experiências entre seus pares de profissão. Não temos a pretensão de elaborar categorias específicas de bons professores, pois acreditamos que o contexto em que as práticas de ensino são desenvolvidas interferem no ofício docente, mas ressaltamos esses elementos como norteadores para práticas de ensino bem-sucedidas.

Por fim, entendemos que podem existir variadas práticas de ensino que obtêm êxito, embasadas por diferentes abordagens teóricas e utilizando de diversificados recursos didáticos e metodológicos. Porém, todas elas têm algo em comum no que se refere ao alcance dos seus objetivos: a aprendizagem dos estudantes.

Desta forma, optamos por usar o termo “práticas” bem-sucedidas por entendermos que em uma mesma instituição existe uma diversidade de práticas pedagógicas que se originam a partir da atuação dos docentes que, por sua vez, se constituem na profissão por meio de diferentes vivências pessoais e profissionais. Constatamos essa afirmação a partir das leituras e referenciais teóricos utilizados neste estudo e do diálogo realizado com os sujeitos da pesquisa.

O capítulo a seguir inicia a contextualização do território da pesquisa, visando a aproximação com o campo, além de apresentar as propostas-político pedagógicas vivenciadas no município de Belo Horizonte nos últimos anos e as interferências nos processos escolares.

4 O TERRITÓRIO DA PESQUISA

Nesta seção buscamos apresentar o contexto de realização da pesquisa, trazendo uma caracterização do município de Belo Horizonte, da Rede Municipal de Educação, da Regional Barreiro, do bairro onde a escola está localizada e da própria escola, território da pesquisa.

A RME-BH é um território fecundo para o estabelecimento de práticas pedagógicas diferenciadas, que têm como propósito o desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes, dada a diversidade do público atendido nas escolas municipais. Essa afirmação se respalda nas experiências profissionais que possuo como professora da Rede e por meio dos variados estudos desenvolvidos nas escolas municipais que abordam os resultados de diversos projetos e programas que configuram o cenário da educação municipal de Belo Horizonte.

Nesse sentido, a nossa entrada no campo já elucidava algumas possibilidades de práticas de ensino diversificadas que poderíamos encontrar. Ao longo deste capítulo, discorreremos sobre a multiplicidade de propostas político-pedagógicas que caracterizam a RME ao longo dos anos.

4.1 A Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte: contextualização

Como mencionamos, a pesquisa foi desenvolvida em uma escola da rede pública do município de Belo Horizonte. Portanto, torna-se importante elucidarmos algumas características do município para uma melhor compreensão da sua realidade. Belo Horizonte, capital de Minas Gerais, possui uma população estimada 2.375.151 habitantes, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010). Sendo uma das maiores capitais do país e o 6º município mais populoso, possui um amplo sistema educacional.

A Rede Municipal de Educação atende alunos da Educação Infantil (0 a 5 anos), do Ensino Fundamental (6 a 14 anos) e da Educação de Jovens e Adultos, conforme determina a Constituição Brasileira e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, LDB 9394/96. A amplitude do atendimento educacional do município é demonstrada através do grande número de instituições e estudantes, sendo 530 estabelecimentos educacionais e 240 mil alunos atendidos.

A Rede atende cerca de 49 mil crianças em Escolas Municipais, sejam elas de exclusivo atendimento à Educação Infantil (EMEI) ou em escolas que atendem tanto à Educação Infantil quanto ao Ensino Fundamental (EMEF). Cerca de 26 mil crianças são atendidas em creches parceiras, que são instituições privadas, confessionais ou comunitárias de caráter filantrópico, sem fins lucrativos, credenciadas pela Secretaria Municipal de Educação (SMED).

No Ensino Fundamental há aproximadamente 113 mil estudantes em 178 escolas. São mais de 22 mil educadores atuando na RME-BH, se considerarmos professores de Ensino Fundamental, professores de Educação Infantil, pedagogos, bibliotecários, auxiliares, entre outros.

De acordo com as Proposições Curriculares ²³(PBH, 2010), documento que orienta a proposta de planejamento curricular da RME-BH, o Ensino Fundamental, divide-se em ciclos: o 1º ciclo compreende os três primeiros anos (1º ao 3º ano), o 2º ciclo, os três anos seguintes (4º ao 6º ano) e o 3º ciclo compõe-se dos três últimos anos dessa etapa de ensino (7º ao 9º ano). Esse documento tem como objetivo “garantir a todos os educandos o direito aos conhecimentos sociais das várias disciplinas, aos valores, aos comportamentos e as atitudes que lhes permitam compreender e transitar no mundo” (p.6). O documento aborda o que é essencial para o aprendizado dos estudantes em cada ano do ciclo. De acordo com a proposta de organização do Ensino Fundamental em ciclos de formação²⁴:

O que se propõe e se pretende com a organização em ciclos é uma adequação da escola ao desenvolvimento biológico, social e cultural de crianças, pré-adolescentes e adolescentes. Adequação de tempos, espaços, conhecimentos e metodologias, vivências e convivências para o planejamento das ações educativas, criando melhores condições para as aprendizagens que possibilita o crescimento equilibrado dos educandos (p.15).

A Educação de Jovens e Adultos é ofertada em 107 escolas municipais, além de outros espaços não escolares, como associações comunitárias, centros de convivência, centros culturais, instituições religiosas, empresas, dentre outros espaços que visam garantir o acesso à educação para aquelas pessoas que almejam concluir seus estudos. Existem cerca de 500 turmas de EJA nos espaços da cidade, visando contemplar mais de 14 mil estudantes.

Em relação ao quadro de pessoal da Educação, a RME- BH possui no ano de realização da pesquisa 23 673 servidores, sendo 15 901 professores, em sua maioria do gênero feminino. Desses profissionais 88.7% possuem curso superior, de acordo com os dados coletados pelo Sistema de Gestão Escolar (SGE).

²³ As Proposições Curriculares são um conjunto de livros que trazem o referencial curricular de cada disciplina a ser desenvolvido pelos professores junto aos estudantes. As Proposições são fruto de uma construção coletiva e progressiva dos professores, fundamentam-se na assertiva de que o conhecimento é socialmente construído, garantindo aos (às) estudantes, além dos conteúdos conceituais e disciplinares, a formação humana.

²⁴ Segundo as Proposições Curriculares (PBH, 2010), o ensino fundamental, na RME-BH, organiza-se em três ciclos: 1o ciclo (6/7/8/9 anos – 1o, 2o e 3o anos); 2o ciclo (9/10/11/12 anos – 4o, 5o e 6o anos); e 3o ciclo (12/13/14/15 anos – 7o, 8o e 9o anos).

4.1.1 Propostas político-pedagógicas da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte

As escolas da Rede Municipal de Belo Horizonte atendem a um público bem diverso. Muitos estudantes são oriundos de famílias que se caracterizam por grande vulnerabilidade social. Porém, também compõe o público da RME-BH estudantes que possuem melhores níveis socioeconômicos. Para atender essa pluralidade apresentada pelos estudantes do município, várias propostas surgiram ao longo dos anos, mas a proposta político-pedagógica que mais impactou as práticas docentes das escolas foi a Proposta da Escola Plural.

De acordo com Valadares (2016), em 1988 a RME-BH vivenciava transformações em suas práticas pedagógicas, na medida em que algumas escolas buscavam pela equidade da educação. Para tanto, implementavam ações e projetos pedagógicos que visavam agregar a todos os estudantes. Tais propostas pedagógicas consideravam a diversidade trazida pelos estudantes, respeitando o direito de todos à educação, com vistas a igualdade de oportunidades e a inclusão social. Dessa maneira, as escolas iniciaram a construção de seus Projetos Político Pedagógicos (PPP), com a participação de profissionais, pais e alunos.

O PPP demarcava a autonomia das instituições, na medida em que possibilitava a escolha dos métodos e procedimentos que atendessem às demandas do contexto que estavam inseridas. Sendo assim, o currículo dialogava com as especificidades e interesses da comunidade escolar²⁵, afirmando o compromisso com a educação pública, gratuita e de qualidade.

Esse movimento pedagógico das escolas, segundo as percepções de Valadares (2016), impulsionou a RME-BH para o investimento de uma proposta pedagógica que atendesse aos anseios dos profissionais docentes, contemplando as demandas sociais, culturais e cognitivas trazidas pelos estudantes. O Projeto da Escola Plural emergiu em resposta a essa pluralidade educacional apresentada pelas instituições municipais de Belo Horizonte.

A SMED assumiu a Escola Plural como proposta de governo²⁶ em consonância com as práticas pedagógicas que ocorriam nas escolas municipais. Dessa maneira o discurso fundador da Escola Plural, de acordo com Valadares (2016, p. 23), foram as experiências transgressoras nas escolas da rede municipal:

²⁵ Consideramos que a comunidade escolar é composta por professores e profissionais que atuam na escola, por alunos matriculados que frequentam as aulas regularmente e por pais e/ou responsáveis dos alunos.

²⁶ Patrus Ananias (PT) era o prefeito de Belo Horizonte na época e Glaura Vasques de Miranda, professora da Universidade Federal de Minas Gerais, a secretária de Educação. A proposta da Escola Plural foi liderada por Miguel Arroyo, secretário municipal adjunto de Educação, também professor da Universidade Federal de Minas Gerais.

A Proposta nasceu fundamentalmente apoiada em experiências de aprendizagem que procuravam suprir e dar respostas ao déficit de uma escola de qualidade para aquelas crianças que tinham histórias de vida marcadas pelos processos de exclusão. Dessa forma, notamos explicitamente as dimensões política, ética e ideológica contidas na Escola Plural. Esse é o ponto e a concepção inicial da Proposta: um novo olhar sobre as práticas existentes nas escolas, mas que estavam marginalizadas na rede.

A proposta da Escola Plural foi autorizada pelo Conselho Estadual de Educação e implementada no município de Belo Horizonte em 1995 em todas as escolas da Rede Municipal de Educação. De acordo com Moreira (2000), a Escola Plural surgiu como uma proposta alternativa às demais propostas pedagógicas que perpassaram pela RME- BH, tendo como propósito a democratização do espaço escolar, e a oferta de ensino de qualidade para os alunos das classes populares, reduzindo as altas taxas de repetência e evasão escolar. Propunha um currículo elaborado a partir de temas transversais que eram elementos integradores que perpassavam pelas diferentes disciplinas, abordando assuntos de cunhos sociais.

De acordo com o autor, a proposta trouxe uma nova organização dos espaços e tempos escolares, rompendo com os mecanismos seletivos e excludentes da avaliação. A educação para a cidadania se configurava como o tema nuclear, além de outros temas como meio ambiente, diversidade cultural e de gênero, etnia, sexualidade e consumo. Dessa forma, a Escola Plural previa um currículo composto por conteúdos coerentes com as demandas e realidades dos alunos e, conseqüentemente, significativos.

Nessa perspectiva, o processo de ensino/aprendizagem não tem como finalidade a transmissão de conteúdos prontos, mas, sim, a formação de sujeitos capazes de construir, de forma autônoma, seus sistemas de valores e, a partir deles, atuarem criticamente na realidade que os cerca (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 1994, p. 33).

De acordo com as evidências demonstradas por Moreira (2000) e Valadares (2016), o Programa Escola Plural tinha como princípios básicos a garantia do direito à educação e a construção de uma escola que incluísse a todos. Entendendo-se por direito a educação e a inclusão social a adoção de procedimentos internos da instituição que de fato acolhesse e promovesse a inserção de todos. Nesse sentido, as propostas pedagógicas precisavam considerar todas as diversidades: sociais, culturais, físicas, de gênero, étnicas, cognitivas, enfim, todas aquelas que constituem os sujeitos de direitos.

Uma das ideias centrais da Escola Plural era a concepção de ciclo de formação que ampliou o tempo escolar do aluno do Ensino Fundamental de oito para nove anos. O ciclo de formação considerava a continuidade do processo de formação e escolarização dos estudantes,

respeitando seus ritmos de aprendizagem, suas vivências e experiências, características das faixas etárias, eliminando a lógica da seriação. Dessa forma, não previa a progressão automática dos estudantes nos anos do ciclo, mas pressupunha uma mudança nos processos de avaliação, onde os estudantes eram avaliados de maneira processual, ao longo das práticas e vivências educativas. O pilar dessa concepção era o compromisso com o desenvolvimento integral do sujeito nos vários aspectos que o compõem: cognitivo, físico, social, cultural, estético e ético.

A Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 9.394/96, apresentava em seu texto várias propostas que já eram contempladas pela Escola Plural, o que contribuiu para a sua legitimação. De acordo com a pesquisa realizada por Valadares (2016), o Projeto da Escola Plural teve muitos adeptos, tanto por parte dos professores quanto das equipes gestoras, que procuravam compreender os fundamentos da proposta e implementá-la.

Porém, o Projeto encontrou muitas barreiras por parte de um grupo de profissionais, que consideravam a Escola Plural como algo prescritivo, vindo da administração da SMED. Esse público acreditava que a Secretaria tinha como único objetivo acabar com a retenção dos estudantes e expressavam o temor de que os estudantes chegassem ao 8.º ano sem saber ler e escrever. Mesmo diante da grande diversidade de concepções políticas e ideológicas, a Proposta perdurou durante muitos anos nas escolas municipais.

Na RME-BH a alternância de propostas e projetos pedagógicos em função das mudanças de gestão administrativa do município é um processo histórico. Quando ingressei na Rede em 2002, alguns procedimentos adotados no âmbito da Escola Plural passavam por mudanças e aos poucos a própria nomenclatura: Escola Plural, foi sendo extinta. Os procedimentos de avaliação dos estudantes passavam por uma reorganização, quando os relatórios descritivos e os conceitos davam lugar à atribuição de notas. Dessa forma, novos Projetos assumiram o protagonismo das ações pedagógicas. Contudo, os fundamentos e a concepção da educação inclusiva seguem norteando as políticas educacionais do município.

Para Moreira (2000), o ideal é que o currículo seja elaborado e referendado pela escola e não decidido em órgãos administrativos centrais, favorecendo o envolvimento e compromisso de toda a comunidade escolar, visando preservar as experiências bem-sucedidas. Nesse sentido, quanto maior for o envolvimento dos profissionais da escola na elaboração do PPP, maiores serão as condições de obtenção de bons resultados escolares.

A Escola Plural representou na RME-BH uma política educacional que possibilitou o acesso e a permanência dos estudantes à escola, mas não garantiu a qualidade de ensino no município de Belo Horizonte. Em 2003, época em que foi divulgado o primeiro Programa de Avaliação da Aprendizagem do Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública

(SIMAVE), desenvolvido pela Secretaria do Estado de Minas Gerais, o município de Belo Horizonte teve um desempenho inferior em relação à rede estadual de ensino. Após dois anos, em 2005, os estudantes dos anos iniciais e finais da RME-BH apresentaram baixo desempenho na primeira edição do IDEB. Esses fatores somados a falta de indicadores de equidade que apontassem de forma concreta os impactos da Escola Plural, contribuíram para a eliminação da proposta.

A partir dessas constatações, a SMED implementou novos Programas para fomentar a política educacional do município e monitorar a aprendizagem dos estudantes. Foi criado na RME-BH um instrumento próprio de avaliação longitudinal denominado Avalia-BH, já citado anteriormente nesse estudo, em que os estudantes do 3.º ao 9.º ano eram avaliados em Língua Portuguesa, Matemática e Ciências da Natureza.

O Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd), da Universidade Federal de Juiz de Fora, era a instituição responsável pelo instrumento que também contava com a participação dos professores da RME-BH na elaboração dos itens que compunham as avaliações. Como servidora da RME- BH, participei da elaboração de itens para o Avalia- BH, o que contribuiu muito para a minha experiência e formação profissional. A primeira edição do Avalia-BH foi aplicada em 2008 e possibilitou o acompanhamento do desenvolvimento cognitivo dos estudantes, identificando as habilidades não consolidadas.

Decorrente desse sistema de avaliação, surgiu na RME-BH um Projeto de Intervenção Pedagógica (PIP), que fazia parte do Programa BH Metas e Resultados ²⁷que compunha a gestão do governo da época. O PIP visava intervir nos processos de ensino e aprendizagem dos estudantes que demonstravam dificuldades em Língua Portuguesa e Matemática.

O PIP previa a formação continuada de docentes, a preparação de materiais pedagógicos e a aplicação de instrumentos avaliativos através do apoio da equipe técnica da SMED. Durante a minha trajetória profissional na RME-BH tive a oportunidade de atuar no Projeto implementando as ações de intervenção pedagógica em sala de aula para alunos com dificuldades de aprendizagem. Posteriormente trabalhei na equipe da SMED realizando formação de professores e elaborando materiais didáticos no âmbito do Projeto.

Nesse mesmo período, em 2008, foi criada na SMED a Gerência de Educação Básica, responsável pelo monitoramento da aprendizagem dos estudantes do ensino fundamental. A

²⁷ O programa BH Metas e Resultados foi definido em decreto assinado pelo prefeito Marcio Lacerda (PSB), instituindo 12 Áreas de Resultados e 40 Projetos Sustentadores. As 12 Áreas de Resultados tiveram como ponto de partida o plano de governo e orientam as prioridades onde devem se concentrar os esforços da Prefeitura para que a cidade alcance as transformações consideradas importantes pela administração municipal.

Gerência criou uma equipe técnica composta por professores da RME-BH, selecionados para atuar diretamente nas Equipes Regionais de Educação, apoiando os docentes e as equipes gestoras com vistas a aprimorar a aprendizagem dos estudantes. Essa equipe denominada Acompanhantes Escolares, monitorava a aprendizagem dos estudantes que obtinham baixo desempenho no Avalia- BH, SIMAVE e Provinha Brasil²⁸. Fazer parte dessa equipe foi outra experiência profissional que vivenciei na RME-BH.

Outros Projetos foram desenvolvidos na RME-BH visando a permanência e a melhoria da aprendizagem dos estudantes ao longo dos anos. Em 2010 foram implantados os Programas Floração e Entrelaçando, que previam a correção de fluxo dos estudantes que se encontravam em situação de distorção idade-ano de escolarização. O Floração atendia aos estudantes com idade entre 15 e 19 anos, visando à conclusão do Ensino Fundamental (3º ciclo). Já o Entrelaçando atendia aos alunos em distorção idade-ano de escolarização com idade entre 12 e 14 anos, visando à conclusão do 2º Ciclo de formação (4º ao 6º ano do ensino fundamental).

Com o passar do tempo, esses Projetos sofreram algumas adequações, inclusive na nomenclatura, sendo denominados como Geração Ativa e Geração Criativa, ambos fazendo parte do Programa de Aceleração de Estudos e Correção de Fluxo para estudantes do Ensino Fundamental da RME-BH. O Programa Geração Ativa atende aos estudantes a partir de 13 anos e o Programa Geração Criativa contempla os estudantes a partir de 10 anos, sempre visando a correção das distorções idade/ano de escolaridade.

Em 2021, a partir do retorno do ensino presencial possibilitado pela flexibilização dos protocolos sanitários de prevenção da COVID-19, a RME-BH está implementando um Projeto denominado Grupo de Trabalho Intensivo (GTI). O GTI tem como objetivo o atendimento personalizado aos estudantes dos 4º e 5º anos do Ensino Fundamental com defasagem no processo de alfabetização, letramento e numeramento²⁹ matemático.

Provavelmente a gestão municipal esteja considerando a relevância do retorno de práticas de ensino similares ao PIP para a garantia do desenvolvimento da aprendizagem. A

²⁸ A Provinha Brasil é uma avaliação aplicada aos alunos matriculados no 2º ano do ensino fundamental da rede pública. Ela verifica a qualidade da alfabetização e o letramento dos estudantes ^[1]. Foi criada pelo Ministério da Educação brasileiro com a Portaria Normativa nº10, de 24 de abril de 2007 ^[2], e faz parte do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Disponível em: <http://portal.inep.gov.br>. Acesso em: 5 maio 2020.

²⁹ Nas discussões sobre a inserção no mundo da leitura e da escrita, gerou-se a necessidade de se distinguir o termo *Letramento* (usado para caracterizar leitura e escrita em práticas sociais) do termo *Alfabetização* (reservado para falar da aquisição do sistema alfabético). Da mesma forma, na Educação Matemática surgem termos como *Numeramento*, *Numeracia* ou *Letramento Matemático*, para tratar das relações com conhecimentos matemáticos como práticas sociais. Disponível em: <http://www.celae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/numeramento>. Acesso em: 17 out. 2021.

organização por agrupamentos reduzidos de estudantes, com a possibilidade de enturmação ao longo do processo, a garantia de um professor para assumir o GTI diariamente, participando de momentos de formação continuada e a elaboração de um material didático para o apoio e inspiração das práticas de ensino, são características que compunham o PIP. Dessa maneira, nos parece que a RME-BH busca resgatar estratégias e práticas de ensino consideradas bem-sucedidas que ocorreram em gestões anteriores.

Após esta apresentação sobre algumas características das propostas político-pedagógicas da RME-BH ao longo dos últimos anos, passaremos para a caracterização das microrregiões que compõem o território da pesquisa.

4.2 A Regional Barreiro: contextualização

De acordo com o que mencionamos, a escola identificada para pesquisa integra o conjunto das escolas da RME- BH e está localizada na Regional Barreiro. Nesse sentido, é importante abordarmos algumas características dessa Regional. A Regional Barreiro apresenta uma área igual a 53,51 Km² e uma população de 282.552 habitantes, de acordo com o Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010).

Localizada na região sudoeste de Belo Horizonte, a região do Barreiro faz limite com os municípios de Contagem, Ibirité, Brumadinho e Nova Lima. É formada por 54 bairros e 18 vilas, com 70 mil domicílios. Caso a região do Barreiro fosse emancipada estaria entre as 8 maiores cidades de Minas Gerais. É a segunda região mais movimentada de Belo Horizonte. A distância com relação ao centro do município, além de outros fatores histórico-culturais, fez com que ela se desenvolvesse de forma relativamente autônoma com relação ao município. Trata-se de uma região com uma vasta oferta de serviços.

O território que hoje se situa a Regional Barreiro era formado por grandes propriedades de terra, destacando-se a Fazenda do Barreiro, Fazenda do Pião e Fazenda do Jatobá, ao lado de outras propriedades de menor porte. A região possui mais de 160 anos, contados a partir do registro da Fazenda Barreiro, datado de 3 de agosto de 1855.

Devido às características do solo e a existência de cursos de águas, a principal atividade inicial da região era abastecer a capital com produtos alimentícios. Dessa forma havia no local a existência de várias colônias formadas por imigrantes e estrangeiros que se dedicavam a produção de gêneros alimentícios.

Ao longo dos anos a região foi se transformando com a instalação de fábricas e estações ferroviárias, apresentando os primeiros movimentos para a urbanização com a chegada de

novos moradores. A efetivação da mudança ocorreu quando se instalou na região a indústria siderúrgica Mannesmann, atualmente do grupo francês Vallourec.

A indústria contribuiu para a modificação da região do Barreiro. O local passou a abrigar novos moradores operários, associando-se ao polo industrial da cidade de Belo Horizonte. Com o aumento crescente da população surgiram os problemas urbanos, dentre eles a moradia. Houve grande demanda por habitação, iniciando-se nesse período a construção de residências nas áreas mais periféricas dando origem a vilas e favelas. Situação que persiste até os dias atuais.

A região do Barreiro possui áreas com grande desigualdade socioespacial, onde residem moradores de diferentes perfis econômicos. Caracteriza-se por uma diversa composição da população, oriunda de camadas populares desfavorecidas e camadas mais favorecidas economicamente.

A Regional Barreiro é uma área socialmente diversificada e conta com uma elevada e variada oferta escolar. De acordo com Paula (2015, p. 52):

A própria região do Barreiro apresenta uma centralidade territorial particular e conseqüentemente uma dinâmica de desigualdade própria. Essa dinâmica corresponde a uma autonomia relativa da região em relação aos bens e serviços disponíveis nas áreas mais centrais da capital mineira. Essa centralidade se deve às transformações sociais e econômicas ocorridas recentemente na sociedade brasileira, mas também se explica pela história de formação do Barreiro, o grau de desenvolvimento de suas atividades econômicas e o padrão socioeconômico da região.

A Regional possui 29 instituições que ofertam o Ensino Fundamental e 20 instituições que ofertam a Educação Infantil. No ano de 2020 houve o atendimento de 30 044 alunos, sendo 8 101 matriculados na Educação Infantil, 20 242 matriculados no Ensino Fundamental e 1 701 matriculados na EJA, num total de 1 241 turmas na Regional.

Como foi abordado, a região do Barreiro é formada por um território extremamente diverso na sua organização socioespacial. Dessa forma, as escolas que compõem a RME-BH localizam-se tanto em locais com melhores rendimentos econômicos quanto em locais com grande precariedade econômica. As comunidades atendidas variam entre aquelas mais elevadas na estrutura socioeconômica e aquelas desfavorecidas economicamente.

A escola pesquisada está localizada em uma região composta por moradores de baixo rendimento econômico, mas apresenta segundo os dados públicos, uma das melhores proficiências dos estudantes dos Anos Iniciais na Prova Brasil, comparando-se as edições de 2103 a 2017. Ressaltamos que a comparação entre as proficiências dos estudantes em Língua

Portuguesa e Matemática foi realizada entre todas as escolas da Regional Barreiro que fazem parte da Rede Municipal de Belo Horizonte.

4.3 O bairro onde se localiza a escola da pesquisa: contextualização

O território da pesquisa localiza-se num bairro periférico, numa região fronteira com outros dois municípios da região metropolitana de Belo Horizonte: Contagem e Ibité. O bairro foi ocupado inicialmente por trabalhadores vindos principalmente do interior do Estado. Uma das entradas que dá acesso ao bairro se faz ao atravessar uma linha férrea.

Trata-se de um bairro sem muita infraestrutura, composto por ruas estreitas, com casas em sua grande maioria de construções simples e algumas com obras inacabadas. Não encontra-se a presença de prédios ou construções maiores. Uma das suas principais referências é uma rua, mais movimentada e larga, onde está localizada a escola da pesquisa. Por essa rua circulam carros, pedestres e três linhas de ônibus. É comum também a presença de carroças carregadas de materiais e entulhos circulando entre os carros, trazendo para a localidade um aspecto bem interiorano.

A comunidade residente do bairro é servida por um pequeno comércio local, escolas da rede municipal de Belo Horizonte, da rede estadual e creches que atendem às crianças pequenas. Há ainda uma igreja Católica e algumas igrejas evangélicas.

Existe um Centro Cultural que se caracteriza por ser um espaço de discussão sobre temas relativos à memória social das comunidades locais. Esse espaço é utilizado pelas escolas para apresentações culturais e exposição de trabalhos dos estudantes.

No próximo capítulo apresentamos a nossa entrada no campo de pesquisa, salientando os aspectos que configuram o contexto da escola, bem como o perfil dos seus profissionais.

5 UM CONTEXTO FAVORÁVEL AO DESENVOLVIMENTO DE PRÁTICAS DE ENSINO BEM-SUCEDIDAS

Este capítulo descreve a nossa entrada no campo da pesquisa, destacando as particularidades que compõem o território pesquisado, delineadas pelo perfil dos profissionais. Ressaltamos também os elementos contextuais que impactam na organização escolar. Os dados coletados por meio dos instrumentos aplicados, mostraram que na escola além do protagonismo docente que permite o desenvolvimento de boas práticas de ensino, há alguns aspectos que ajudam a compor um cenário propício para o alcance do aprendizado dos estudantes. Para auxiliar na interpretação dos dados, apresentamos alguns gráficos que foram gerados pela *Plataforma Google*, originados pelo questionário aplicado aos participantes, além de excertos das entrevistas realizadas.

5.1 A entrada no campo: caracterização da escola

A pesquisa foi desenvolvida nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em uma escola da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, na Regional Barreiro. Como mencionado, a escola está situada em uma região periférica da Regional Barreiro caracterizada pelo atendimento a estudantes oriundos de famílias de baixo rendimento econômico.

A escola atende aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e a Educação de Jovens e Adultos (EJA), funcionando em três turnos. O 1º turno é composto por 12 turmas sendo 4 turmas do 3º ano, 4 turmas do 4º ano e 4 turmas do 5º ano. No 2º turno há 10 turmas, sendo 3 turmas do 1º ano, 4 turmas do 2º ano e 3 turmas do 3º ano. No noturno há 04 turmas de EJA. A escola atende um total de 26 turmas.

O horário de funcionamento da escola é das 7h às 22h30, sendo que o turno da manhã funciona das 7h às 11h30, o turno da tarde das 13h às 17h30 e o noturno das 18h às 22h30. No ano de 2020 a escola tinha 590 alunos matriculados no Ensino Fundamental, sendo 312 alunos no 1.º turno, 278 no 2.º turno e 133 alunos da EJA matriculados no noturno.

A está localizada em uma avenida movimentada do bairro. Seu prédio possui dois pavimentos. Há 1 quadra coberta, 12 salas de aula, um laboratório de informática, um auditório, uma biblioteca, refeitório, sala de professores e salas para a direção, secretaria, coordenação e serviço de mecanografia.

O acesso ao prédio da escola se faz por duas entradas, sendo um portão acionado por controle remoto, onde se localiza o estacionamento utilizado por alguns funcionários e outro

portão com guarita para controle da entrada e saída de visitantes, pais, estudantes e funcionários que não estejam utilizando veículos. O funcionário que fica na guarita sempre faz uma triagem com os visitantes sobre o procedimento que se deseja realizar na instituição. Fora dos horários de entrada e saída dos estudantes, quando se faz necessário, o funcionário da portaria abre apenas uma parte menor do portão para liberar a passagem.

Ao entrar na escola a secretaria é a primeira repartição a ser avistada, logo a frente. Posicionado à esquerda encontra-se o refeitório, onde todas as refeições são servidas diariamente aos estudantes, e à direita localiza-se o pátio, com a presença de jardins e pinturas no chão, que convidam as crianças à brincadeira. Nesse pátio, no térreo, localizam-se as salas da direção, da coordenação, dos professores e da mecanografia. Há também a biblioteca e uma sala onde são atendidos os estudantes que participam do Projeto de Intervenção Pedagógica (PIP). Ao caminharmos pelo pátio avistamos a quadra coberta, o auditório, as salas de aula e o laboratório, todos localizados no segundo pavimento. Há 4 banheiros para uso dos alunos, sendo que 2 se encontravam no primeiro pavimento e 2 no segundo pavimento.

As salas onde se localizam a coordenação, a direção e os funcionários da secretaria não são muito amplas. A sala da coordenação possui três mesas e as coordenadoras pedagógicas dividem o mesmo espaço para executar suas tarefas, conversar com professores e atender aos pais e alunos. A diretora e o vice-diretor dividem a mesma sala, que é ainda menor que a sala da coordenação.

A sala dos professores é maior. Possui uma mesa grande em sua centralidade e outras mesas menores onde ficam dispostos os vasilhames usados pelos professores e funcionários. Há ainda um banco grande de alvenaria que é utilizado durante os momentos coletivos. Na sala estão localizados dois banheiros, um feminino e um masculino.

A biblioteca também é um espaço relativamente pequeno. Além da mesa utilizada pela funcionária da biblioteca, há três mesas redondas para uso dos alunos. O acervo literário fica disposto em prateleiras e nichos localizados nas paredes laterais da sala. As salas onde se localizam a secretaria e a mecanografia seguem o mesmo padrão de construção, não sobrando muito espaço de circulação entre as mobílias.

O corpo docente da instituição é formado por 57 professores. Todos os professores possuem formação superior. Dos 590 alunos matriculados no Ensino Fundamental no ano da realização da pesquisa, 245 estavam inscritos no Programa Escola Integrada (PEI). As atividades desenvolvidas no PEI são ofertadas sempre no contraturno de estudos. Sendo assim, os alunos que estudam no turno da manhã frequentavam o PEI no período da tarde e os que estudam no turno da tarde frequentam o PEI no período da manhã.

O PEI desenvolve várias oficinas ligadas às temáticas de arte, cultura, educação socioambiental, esporte, lazer, promoção à saúde, dentre outras, que têm como objetivo o acompanhamento pedagógico dos estudantes. O Programa dialoga com os equipamentos e serviços disponíveis na comunidade em que a instituição está inserida e com os espaços educativos do município. Os estudantes percorrem o bairro, a cidade, praticam esportes, participam de competições e torneios, visitam museus, salas de cinemas, teatros e têm acesso a diferentes manifestações esportivas, culturais e de lazer oferecidas pela cidade.

De acordo com o INEP a Escola é classificada no nível 04 do INSE. O INSE é um indicador que possibilita situar o público atendido pela escola em um estrato que é calculado a partir das posses de bens domésticos, renda, contratação de serviços pelos familiares dos alunos e pela escolaridade dos pais.

A partir do levantamento realizado quanto ao recebimento do benefício do Programa Bolsa Família (PBF) pela comunidade atendida na instituição, 125 estudantes eram beneficiados. O PBF é um Programa de transferência de renda do Governo Federal destinado às famílias que vivem em situação de pobreza e extrema pobreza ³⁰no país. Esse dado nos ajudou a construir a caracterização do público que almejávamos pesquisar.

5.2 Configuração da equipe gestora da escola

Para uma maior compreensão sobre o fluxo de trabalho da escola é importante apresentarmos a composição da equipe gestora da RME-BH, bem como algumas das suas principais atribuições. A equipe gestora conta com os cargos comissionados de diretor, vice-diretor, secretário escolar (escolhido pela direção) e coordenador pedagógico geral, também escolhido pela direção.

Na RME-BH, a eleição direta para os cargos de diretor e vice-diretor escolar acontece desde 1990, assegurado pela Lei Orgânica do Município de Belo Horizonte. Trata-se de um processo eleitoral interno entre os professores efetivos das instituições, organizado por decretos e portarias específicas para cada período eleitoral. A equipe é eleita para um mandato de até 3 (três) anos.

³⁰ As famílias extremamente pobres são aquelas que têm renda mensal de até R \$89,00 por pessoa. As famílias pobres são aquelas que têm renda mensal entre R \$89,01 e R \$178,00 por pessoa. As famílias pobres participam do programa, desde que tenham em sua composição gestantes e crianças ou adolescentes entre 0 e 17 anos Disponível em: <https://www.gov.br/cidadania/pt-br/acoes-e-programas/bolsa-familia>. Acesso em: 17 jul. 2021.

Na escola de pesquisa a equipe gestora foi eleita para o triênio que se iniciou em 2017 e finalizaria em 2020. Ao final do ano de 2020 haveria eleições para diretores e essa equipe poderia mudar, mas devido ao contexto pandêmico e a consequente suspensão das aulas presenciais, o mandato das direções na RME-BH foi prorrogado até o fim de 2021.

Os cargos de diretor e vice-diretor escolar têm como principais atribuições, o desenvolvimento de ações ligadas às dimensões pedagógica, administrativa e financeira. Dentre elas podemos citar: o compromisso com a qualidade da educação e desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes, formação docente, garantia do trabalho em equipe, gestão de pessoas, planejamento para o cumprimento das normas e regimentos escolares, promoção do relacionamento com a comunidade escolar, aquisição de recursos pedagógicos e suprimentos para o funcionamento da unidade escolar, além da manutenção dos espaços físicos da escola.

O cargo de coordenador pedagógico geral foi criado através da Lei 11.132/2018, pela atual gestão municipal. Uma das atribuições primordiais desse cargo é alinhar as práticas pedagógicas desenvolvidas na instituição, com vistas à garantia da aprendizagem dos estudantes. Na visão da gestão municipal, apenas as coordenações pedagógicas, que atuam no turno escolar auxiliando no planejamento das práticas docentes e os coordenadores de turno, que na maioria das vezes, lidam com as questões de ordem disciplinares dos estudantes, não conseguiram implementar as propostas do Projeto Político Pedagógico das instituições.

Surge então, o coordenador pedagógico geral, escolhido pela direção escolar eleita. Esse profissional auxilia na execução do plano da gestão, acompanhando a equipe de professores, alunos e familiares, em todos os turnos escolares. A visão holística da instituição possibilita ao coordenador pedagógico geral aproximar-se da realidade e das demandas inerentes ao contexto escolar, atuando na otimização dos processos de ensino e formação docente.

5.3 O perfil dos profissionais: elementos que influenciam na organização escolar e nos resultados de aprendizagem

De acordo com o que foi abordado, para a coleta de dados desta pesquisa aplicamos um questionário e realizamos entrevistas com docentes e gestores. Nesta seção, iniciamos as análises realizadas sobre os dados coletados. Com base nas respostas dadas ao questionário enviado pelo *Google Forms* e por meio do discurso estabelecido durante as entrevistas, foi possível traçarmos um perfil individual e institucional dos participantes. Identificamos alguns elementos que consideramos caracterizar os professores que alcançam o aprendizado dos estudantes.

Dentre esses elementos citamos a formação inicial e o interesse pela formação acadêmica e continuada, o tempo de profissão docente, o tempo de trabalho na escola, o tempo disponível para o planejamento das aulas, dentre outros aspectos contextuais. Percebemos que entre os profissionais da escola há um constante investimento na formação inicial e continuada. A equipe pedagógica apresenta grande engajamento com a escola, demonstrando satisfação em serem membros do corpo docente. A gestão escolar aparece como eixo norteador para a promoção do trabalho coletivo e colaborativo desenvolvido pela equipe pedagógica.

De acordo com Borges (2010, *apud* Lessard, 2005), “trabalho colaborativo” ou “trabalho coletivo” são termos que possuem o mesmo sentido ao denominarem o “trabalho comum” entre os profissionais do ensino, ao exercerem suas funções profissionais de forma partilhada. Para este trabalho consideramos essa definição ao nos referirmos ao trabalho coletivo e colaborativo desenvolvido entre a equipe pedagógica da escola. Neste trabalho assumimos essa definição e consideramos o trabalho colaborativo como uma dimensão do trabalho coletivo.

O perfil profissional dos professores e gestores nos auxiliou na identificação das práticas docentes bem-sucedidas desenvolvidas na escola. Entendemos que os aspectos elucidados no perfil profissional dos participantes, acrescidos dos conhecimentos técnicos adquiridos ao longo da carreira profissional, bem como as trocas estabelecidas entre os pares de profissão, podem contribuir para o exercício de boas práticas de ensino.

A partir dos referenciais teóricos que nortearam nosso trabalho de análise, Gauthier *et al.* (1998; 2014) e Tardif (2002), traremos algumas reflexões sobre a contribuição dos saberes docentes para a escolha de estratégias e recursos didáticos. Abordaremos ainda alguns elementos que configuram o espaço escolar e contribuem para o desenvolvimento de práticas de ensino bem-sucedidas na escola.

Dos 48 professores da escola, que trabalham com o Ensino Fundamental, 31 responderam ao questionário, sendo 30 professoras do sexo feminino e 1 professor do sexo masculino. Devido ao maior número ser do sexo feminino utilizaremos o termo professoras ao nos referirmos as respondentes do questionário contextual. Dentre as professoras, 18 têm mais de 40 anos de idade, 12 estão na faixa etária de 33 a 40 anos, 01 está na faixa etária de 26 a 32 anos e não há nenhuma professora que tenha entre 18 e 25 anos de idade.

As professoras se auto classificaram quanto a cor, raça e etnia. Das 31 respostas, 07 professoras se autodeclararam brancas, 04 negras, 17 pardas, 02 pretas e 1 professora não se auto classificou. O IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) utiliza cinco categorias relativas à cor/raça/etnia na classificação da população brasileira. São elas: branco, preto, pardo,

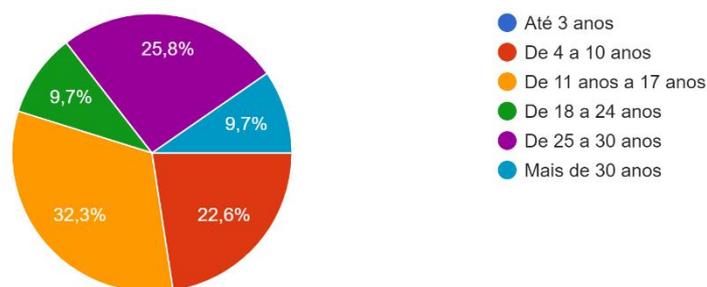
amarelo e indígena. Para efeito de análise da pesquisa as categorias preto e pardas correspondem a ascendência negra e serão agrupadas. Portanto, a equipe de professoras é em sua maioria negra, sendo que 7 professoras da escola são brancas, 23 são negras e 1 professora não se autodeclarou. Não há na escola professoras indígenas e asiáticas (amarelas).

Esse dado nos chama a atenção, visto que grande parte do corpo docente da escola é constituído por mulheres negras. Porém, não é o tema da nossa pesquisa e por isso não nos debruçamos para interrogá-lo. Trazemos à tona, pois é uma característica que pode apresentar relevância para investigações futuras.

Em relação ao tempo de experiência na profissão docente 3 professoras exercem a profissão há até 3 anos, 7 professoras têm de 4 a 10 anos de profissão, 10 professoras têm de 11 a 17 anos, 3 professoras de 18 a 24 anos, 8 professoras de 25 a 30 anos e apenas 3 professoras possuem mais de 30 anos na profissão. Constatamos que a maioria das professoras tem uma trajetória acima de 10 anos de profissão, o que demonstra que a equipe é formada em grande parte por professoras que possuem um considerável tempo de experiência na profissão docente. É possível inferir que o tempo de experiência na profissão seja um dos fatores que contribui para que as docentes tenham possibilidades de êxito em suas práticas. O gráfico a seguir demonstra os percentuais do tempo de experiência das professoras na profissão docente.

Gráfico 1- Tempo de experiência na docência

Há quanto tempo você é professor(a)?
31 respostas



Fonte: Elaboração das autoras (2021).

De acordo com Huberman (2000) durante a sua carreira profissional o professor passa por ciclos que caracterizam suas escolhas e posicionamentos. Para ele, no início da carreira (de 1 a 3 anos) o professor encontra-se na fase de “exploração” que consiste em fazer opções

provisórias ao conhecer a profissão. A partir dessa fase segue para o período de "estabilização"(de 4 a 6 anos) caracterizado pelo compromisso que o docente assume pela profissão, definindo suas escolhas e adquirindo uma identidade profissional. Logo após os docentes entram na fase da "diversificação" (de 7 a 25 anos de profissão) onde o professor passa por mais experimentações e modificações. A fase de distância afetiva ou serenidade compreende o período (de 25 a 35 anos), lugar de serenidade e lamentação; e, por fim, a fase do "desinvestimento" (de 35 a 40 anos), próprio do final de carreira em que parte dos professores não possui pretensões com o desenvolvimento e o investimento profissional.

Na fase de estabilização o professor encontra-se em um período de competência pedagógica crescente, demonstrando mais confiança em suas escolhas e objetivos didáticos. Nesta fase o docente possui mais conhecimento técnico para o exercício da profissão, agindo de forma mais eficaz e dessa forma desenvolvendo práticas pedagógicas bem-sucedidas.

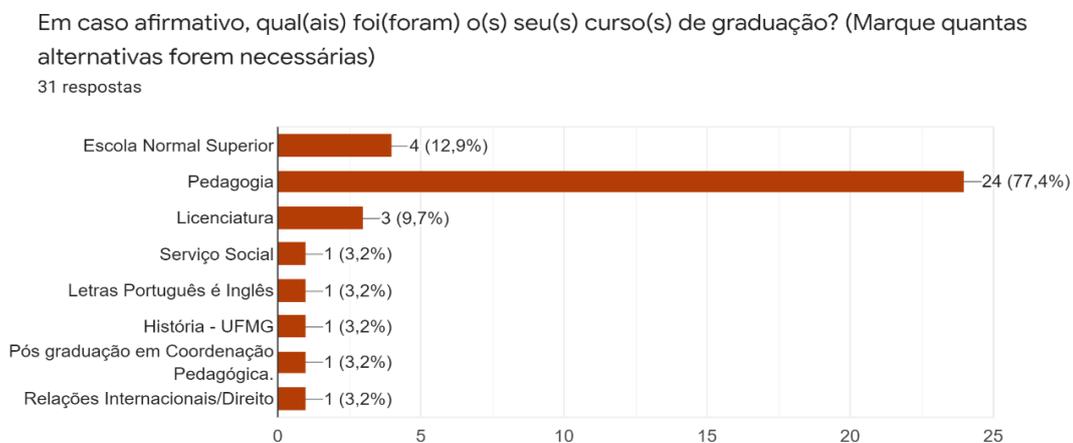
Durante a fase da diversificação o professor se recorre a variados recursos didáticos, a diversificados modos de avaliação e estratégias para ensinar. O docente que se encontra nessa fase possui maior autonomia e liberdade para a tomada de decisões e escolhas que faz no exercício do seu ofício. Nesta fase de suas carreiras os professores se encontram mais motivados, dinâmicos e participativos nos movimentos da equipe pedagógica.

Grande parte do corpo docente da escola se encontra nas fases de "estabilização" e "diversificação" citadas por Huberman (2000), o que parece contribuir para as boas práticas de ensino desenvolvidas. Acreditamos que as professoras ao adquirirem certo grau de experiência profissional, desenvolvem um estilo próprio de ensino, dotado de intencionalidades pedagógicas que possibilitam um maior êxito no aprendizado dos estudantes. São professoras que não têm medo de arriscar, inovam em suas práticas pedagógicas como será demonstrado na análise das entrevistas e continuam investindo em seus estudos e formação como trataremos a seguir.

Quanto à formação profissional, todas as professoras cursaram uma graduação, sendo que 07 professoras cursaram duas graduações. A maioria das professoras, num quantitativo de 24, realizaram a graduação em Pedagogia. O Normal Superior foi a segunda graduação adquirida, apresentando um total de 4 professoras. Das 24 professoras que fizeram graduação em Pedagogia, 06 concluíram outra graduação sendo: Biblioteconomia, Psicologia, História, Letras, Serviço Social e 01 Licenciatura em que o curso não foi identificado. Uma das professoras graduou-se em Relações Internacionais e Direito. Outras 02 professoras cursaram graduação em Licenciatura e não identificaram o curso.

Uma característica que ficou em evidência na formação acadêmica das entrevistadas é que das 6 participantes, 5 possuem a formação a nível de Ensino Médio em Magistério e a nível Superior em Pedagogia. Pode ser que o fato da maioria das professoras possuir formação em Pedagogia contribua para que tenham uma visão mais específica sobre os conhecimentos didáticos, reverberando em boas escolhas acerca dos procedimentos e metodologias para ensinar. O gráfico abaixo demonstra os percentuais das áreas de formação acadêmica das professoras.

Gráfico 2- Formação acadêmica- Graduação



Fonte: Elaboração das autoras (2021).

Outro dado que ressalta reside na trajetória profissional das entrevistadas. Durante as entrevistas, 5 entrevistadas relataram que iniciaram a experiência com a docência na Educação Infantil. Essa experiência com a docência na Educação Infantil é citada pela gestora G2 como um elemento facilitador para o trabalho das professoras alfabetizadoras, contribuindo muito para a efetivação de práticas pedagógicas significativas e condizentes com as demandas das crianças que estão na fase da infância.

De acordo com o discurso da gestora, as professoras que possuem experiência profissional com crianças menores, desenvolvem práticas em sala de aula que abordam atividades lúdicas que contemplam as especificidades da infância e as necessidades apresentadas pelas crianças durante a transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Acreditamos que dessa maneira, as crianças não percebem a ruptura que muitas vezes acontece na rotina escolar e nas abordagens pedagógicas entre essas etapas de ensino. As professoras recorrem à ludicidade ao ministrarem suas aulas, o que parece despertar o interesse

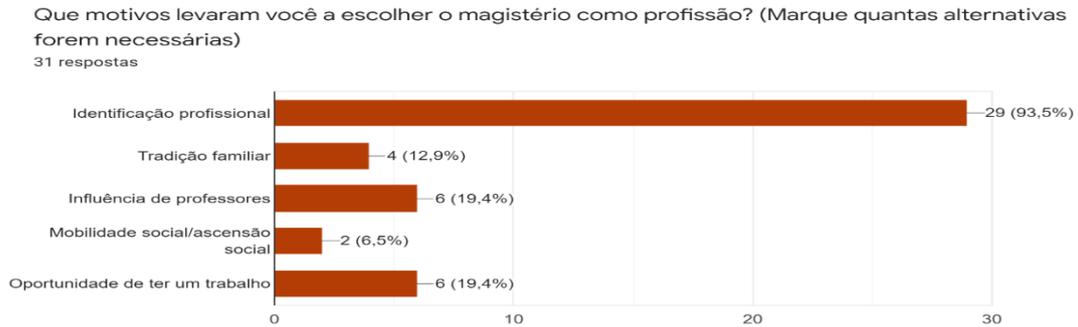
dos estudantes para participarem das práticas pedagógicas, impactando positivamente no comportamento e clima escolar.

Quanto a instituição onde as professoras concluíram os cursos de graduação, 11 professoras concluíram em Universidade Privada, 10 professoras concluíram em Universidade Pública Estadual, 5 professoras concluíram em Universidade Pública Federal, 4 concluíram em Faculdade Privada e apenas 1 professora concluiu a graduação em Centro Universitário Privado.

Ao serem questionadas sobre os motivos que as levaram a escolha da profissão docente, 17 professoras apontaram a identificação profissional, 3 professoras apontaram a identificação profissional e a oportunidade de trabalho, 2 professoras indicaram a identificação profissional e a influência de professores, 3 professoras atribuíram a escolha pela profissão a identificação profissional e a tradição familiar, 2 professoras atribuíram a escolha a influência de outros professores, 1 professora apontou a identificação profissional, a mobilidade social/ascensão social e a oportunidade de ter um trabalho, 1 professora atribuiu a identificação profissional, a tradição familiar e a oportunidade de ter um trabalho, 1 professora apontou como motivos a identificação profissional, a influência de professores e a mobilidade social/ascensão social, 1 professora atribuiu a identificação profissional, a influência de professores e a oportunidade de ter um trabalho. Nenhuma professora escolheu separadamente as opções de tradição familiar, mobilidade social/ ascensão social e a oportunidade de trabalho.

Dessa maneira, constatamos por meio das respostas dadas ao questionário que a maioria das professoras escolheram a profissão por se identificarem com o ofício e perceberem uma oportunidade de realização profissional. Todas as professoras e gestoras entrevistadas relataram que a escolha da profissão representa uma realização pessoal, sentem-se felizes e amam o que fazem. Ao relatarem a satisfação pelo ofício, as professoras e gestoras mencionaram os fatores que influenciaram na escolha da profissão, dentre eles estão a influência familiar e a influência de outros professores que as inspiraram pela prática que exerciam. O gráfico a seguir ajuda a ilustrar essa situação.

Gráfico 3 – Escolha da profissão docente



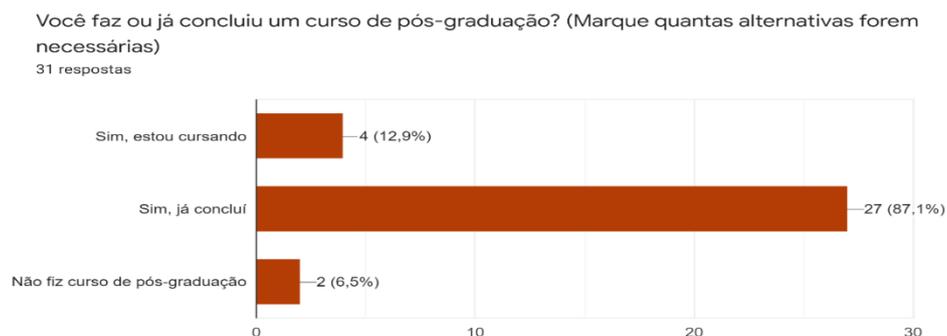
Fonte: Elaboração das autoras (2021).

Acreditamos que a realização pessoal aliada a realização profissional pode resultar em processos de satisfação e ânimo para o desempenho da profissão. Durante as entrevistas pudemos constatar nos discursos das gestoras e professoras que a escola possui um clima de trabalho muito favorável, onde há uma disposição coletiva para ajuda mútua tanto nos aspectos profissionais quanto pessoais. Uma possibilidade para a manutenção desse clima escolar favorável pode ser o contentamento profissional originado pela oportunidade de escolha da profissão dos docentes que atuam na escola.

Ao concluírem a formação acadêmica 21 professoras se sentiam parcialmente preparadas para o exercício do magistério, 4 professoras se sentiam totalmente preparadas, 4 não se sentiam preparadas e 2 professoras relataram não terem se preocupado com essa questão.

Das 31 professoras que responderam ao questionário apenas 2 professoras não fizeram pós-graduação. Essa informação demonstra que as professoras têm interesse em investir na formação, o que pode repercutir positivamente na atuação profissional. O gráfico abaixo evidencia essa informação.

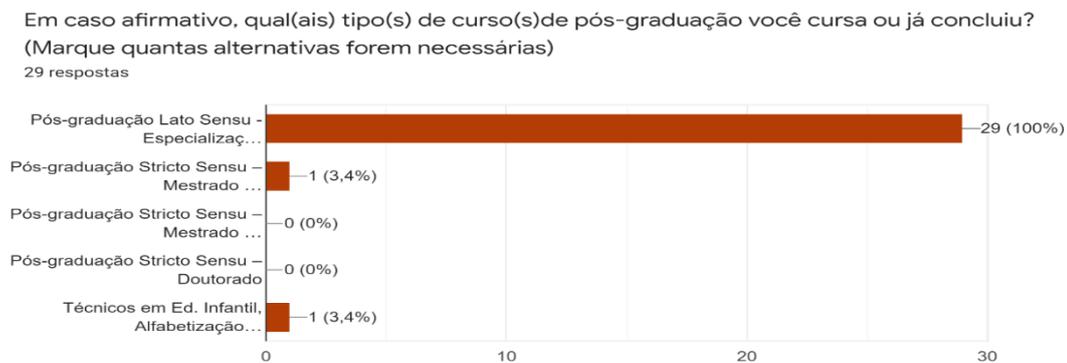
Gráfico 4 - Formação acadêmica- pós-graduação



Fonte: Elaboração das autoras (2021).

Dentre as professoras, todas cursaram um curso de especialização Lato Sensu e 1 professora também fez Stricto Sensu Mestrado. Percebemos que a maioria das professoras retornaram à academia para buscar novos conhecimentos, o que reafirma o discurso presente nas entrevistas sobre a importância da busca constante de novos conhecimentos teóricos da profissão docente, buscando articulá-los à prática. Entendemos que esse pode ser um indício sobre as boas práticas docentes desenvolvidas na instituição, por acreditarmos no pressuposto de que os conhecimentos acadêmicos representam um dos saberes que contribuem para as práticas de ensino bem-sucedidas. O gráfico abaixo demonstra os percentuais das áreas de especialização dos docentes.

Gráfico 5 – Área de especialização

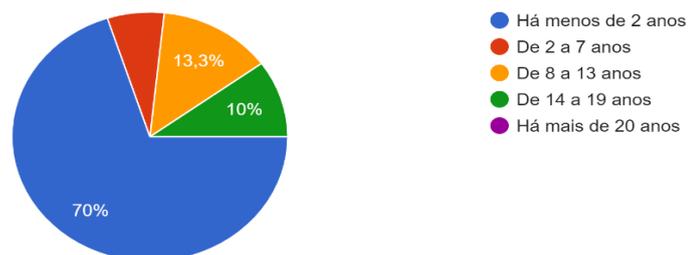


Fonte: Elaboração das autoras (2021).

O curso de pós-graduação de 21 professoras foi concluído há menos de 2 anos, 02 professoras concluíram entre 2 e 7 anos, 04 professoras concluíram entre 8 e 13 anos e 02 professoras de 14 a 19 anos, como demonstra o gráfico abaixo.

Gráfico 6 - Tempo de conclusão de curso

Há quanto tempo você obteve o último nível de escolaridade declarado na questão anterior?
30 respostas



Fonte: Elaboração das autoras (2021)

Observamos que a maioria das professoras concluíram um curso de pós-graduação recentemente. Esse dado confirma a afirmação das participantes das entrevistas sobre a importância da busca constante de formação e especialização para o aprimoramento das práticas pedagógicas. De fato, é uma equipe de professores que valoriza a formação acadêmica e investe nos estudos.

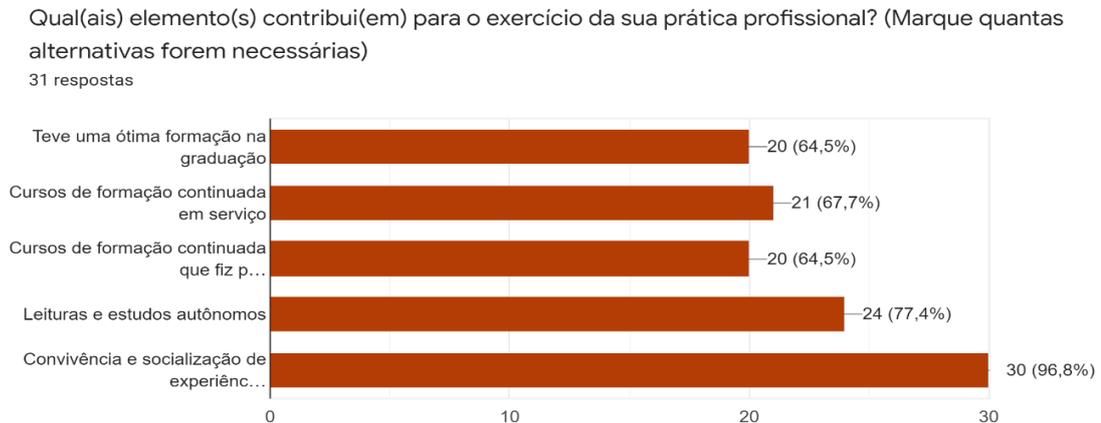
Ao serem questionadas sobre os elementos que consideram contribuir para o exercício da prática profissional, 30 professoras acreditam que a convivência e socialização de experiências com pares de profissão na instituição escolar é o que mais impacta. As leituras e os estudos autônomos surgem como segundo facilitador na visão de 24 professoras. Os cursos de formação continuada em serviço contribuem para a prática profissional na opinião de 21 professoras. A qualidade da graduação e os cursos de formação continuada que fazem por iniciativa própria na visão de 20 professores, contribuem para a promoção da prática docente.

As professoras se alternavam nas escolhas dos motivos que interferem positivamente no exercício docente, mas é perceptível que consideram que os elementos são complementares. De forma praticamente unânime, as professoras declararam que a convivência e socialização de experiências entre os pares de profissão é determinante para a contribuição do exercício profissional com vistas à qualidade da educação. Esse dado dialoga com Tardif (2000) que afirma que ao longo da carreira profissional os professores adquirem o saber experiencial que é originado pelas vivências estabelecidas com os pares de profissão.

Essa informação foi confirmada posteriormente durante a realização das entrevistas. Na visão das professoras e gestoras um aspecto que ressalta quanto a promoção de práticas de ensino bem-sucedidas é o trabalho coletivo e a troca de experiências adquiridas na trajetória profissional. De forma unânime as professoras relataram a importância do trabalho em equipe para as decisões pedagógicas e para o esclarecimento de dúvidas a respeito de procedimentos didáticos que vislumbram o aprendizado dos estudantes.

O gráfico a seguir demonstra essa informação.

Gráfico 7 – Contribuições à prática profissional



Fonte: Elaboração das autoras (2021).

Todas as professoras mencionaram participar de algum curso que busca aprimorar a prática profissional. A maioria das professoras participa de cursos proporcionados por outras instituições. Das 31 professoras respondentes 16 participam de cursos promovidos pela SMED e por outras instituições, 6 professoras participam apenas de cursos promovidos por outras instituições, 2 professoras participam de cursos oferecidos pela escola e pela SMED, apenas 1 professora participa de cursos promovidos pela escola e outras instituições e outra professora participa apenas de cursos que acontecem na escola. Nenhuma professora relatou participar apenas das formações promovidas pela SMED.

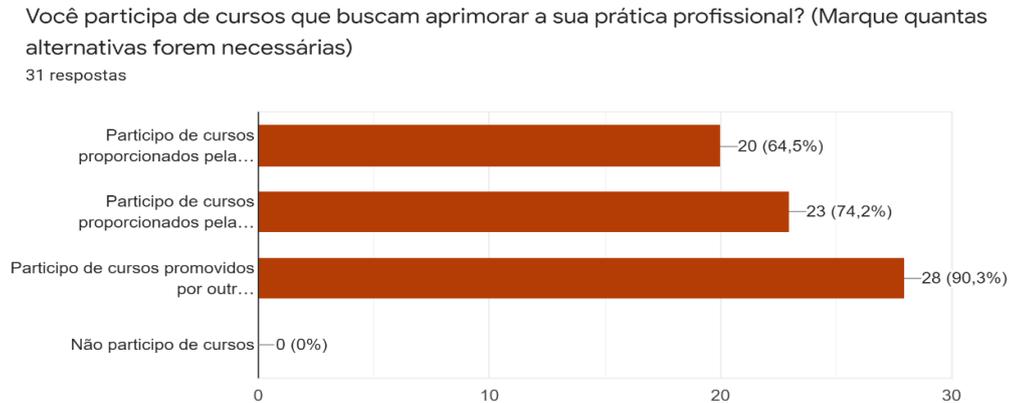
A importância da formação continuada aparece tanto nas respostas dadas pelas professoras ao questionário, quanto nos discursos das entrevistadas.

E essa formação de professor sempre foi o meu interesse [...] de que forma o professor poderia ser para o aluno. Temos que mudar a prática do professor sim, tem que caminhar sempre, tem que ter essa formação continuada, as mudanças são muito aceleradas e a gente não dá conta de acompanhar. E aí um constante aprendizado eu penso (Professora- P1, 2020). [...] eu amo o que eu faço então procuro sempre me dedicar, aprimorar, correr atrás dos conhecimentos, porque eu vejo que assim se alcança o objetivo da educação (Professora- P2, 2020).

Por acreditarmos que o conhecimento teórico oriundo da formação inicial e das formações continuadas em constante diálogo com as práticas estabelecidas no contexto escolar favorecem as boas práticas docentes, consideramos esse dado importante para a promoção das práticas de ensino bem-sucedidas na escola. Buscamos embasamento para essa afirmação em Gauthier *et al.* (1988; 2004) e Tardif (2002). As professoras relataram os desafios vivenciados

na profissão, mas apontaram a formação continuada como uma das possibilidades para aprimoramento das práticas pedagógicas. O gráfico a seguir ilustra essa informação.

Gráfico 8 – Formação continuada



Fonte: Elaboração das autoras (2021).

Em relação ao vínculo com a escola, a maioria tem um cargo efetivo e atua em apenas um turno de trabalho. Nessa situação estão 20 professoras. As professoras que possuem dois cargos efetivos e atuam em dois turnos escolares totalizam 8 profissionais. As professoras que possuem apenas um cargo efetivo e atuam no regime de extensão de jornada são 3. A possibilidade de trabalhar em apenas um turno escolar é uma característica importante do corpo docente abordada pelas professoras durante a realização das entrevistas.

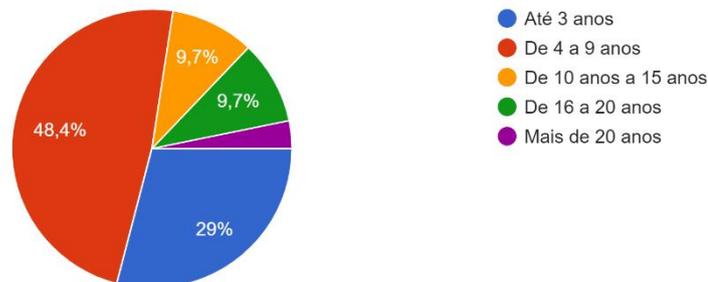
Duas das professoras entrevistadas e 1 gestora relataram que quando é possível o professor trabalhar em apenas um turno, os impactos positivos em sua prática profissional são perceptíveis. Dessa forma, essas professoras apontam como um dos indicadores de bons resultados escolares, a jornada de trabalho do professor em apenas um turno. Para essas professoras essa realidade promove condições para uma maior dedicação aos procedimentos de planejamento pedagógico, estudo e participação em cursos de formação continuada.

Quanto ao tempo de atuação na escola, a maioria, representada por 15 professoras, atua na escola de 4 a 9 anos. Com o tempo de até 3 anos de trabalho na escola há 9 professoras, de 10 a 15 anos são 03 professoras, de 16 a 20 anos também há 3 professoras. Apenas 1 professora atua na escola há mais de 20 anos. O gráfico a seguir apresenta em percentuais o tempo de atuação dos professores na escola.

Gráfico 9 – Tempo de trabalho na escola

Há quanto tempo você atua na escola?

31 respostas



Fonte: Elaboração das autoras (2021).

Em relação à função desempenhada na escola pelas professoras, 18 professoras atuam como referência³¹, 1 professora atua como Coordenadora do Programa Escola Integrada, 3 professoras atuam como apoio³², 2 professoras atuam como coordenadora de turno, 1 professora atua como referência, apoio e coordenadora de turno, 2 Professoras atuam como referência e apoio, 1 professora atua com o Atendimento Educacional Especializado AEE, 1 professora atua como apoio e articuladora de leitura³³, 1 professora atua como coordenadora pedagógica geral e 1 professora atua como diretora.

Até o ano de 2020 a escola ofertava os Anos Iniciais do Ensino Fundamental e a EJA. As professoras que compõem o universo da pesquisa atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Das professoras respondentes 3 professoras atuam no 1º ano, 2 professoras atuam no 2º ano, 4 professoras atuam no 3º ano, 2 professoras atuam no 4º ano, 5 professoras atuam no 5º ano, 1 professora atua no Programa Escola Integrada, 1 professora trabalha com o PIP, 1 professora atua com 3º, 4º e 5º anos, 2 professoras atuam com todos os anos, 1 professora atua com 1º e 3º anos, 03 professoras atuam com 1º, 2º e 3º anos e 1 professora atua com 2º, 3º e 4º

³¹ Na RME-BH a organização do quadro de professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental prevê professores referências que concentram sua carga horária de trabalho em uma única turma, ministrando a maior parte dos componentes curriculares.

³² Esses professores trabalham em parceria com os professores referência, atuando em várias turmas, complementando a carga horária dos estudantes nos demais componentes curriculares.

³³ O articulador de leitura é um professor que atua no Programa Leituras em Conexão que tem o objetivo de implementar e potencializar ações de incentivo à leitura nas da RME - BH. A concepção primordial do Programa é a de que a leitura não se restringe ao ato de decodificar letras e palavras, devendo ser compreendida como parte de um processo mais amplo e complexo, por meio de interações cotidianas e diversas estratégias. Disponível em: <https://prefeitura.pbh.gov.br/educacao/leituras-em-conexao>. Acesso em: 16 maio 2021.

anos. Quanto ao turno de trabalho, 11 professoras atuam somente no matutino, 11 professoras atuam somente vespertino e 4 professoras atuam nos dois turnos.

A maioria das professoras, 19 em sua totalidade, trabalha apenas na RME-BH, sendo que as outras 12 professoras trabalham em outras Redes de Ensino. A grande maioria das professoras trabalharem apenas na RME-BH pode promover uma maior dedicação para a formação continuada e estudos individualizados. Esse fator pode contribuir para a constituição de uma identidade profissional condizente com as propostas pedagógicas e diretrizes educacionais da RME-BH, possibilitando uma aplicação mais efetiva dos conhecimentos técnicos da profissão. Das professoras que trabalham em outra Rede de Ensino, 8 trabalham na Rede Municipal, 3 na Rede Estadual e 1 na Rede Privada.

Atuando na Educação Infantil trabalham 04 professoras, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental trabalham 04 professoras, nos Anos Finais do Ensino Fundamental trabalham 02 professoras. Atuando na Educação Infantil e no Ensino Fundamental Anos Iniciais, há 1 professora. Outra professora atua na Educação Infantil, no Ensino Fundamental Anos Iniciais e no Ensino Fundamental Anos Finais. Por fim, uma das professoras atua nos Anos Iniciais e na EJA.

Como dito, com as informações coletadas por meio do questionário foi possível traçarmos um perfil das professoras e gestoras. Ao cruzarmos os dados do perfil com o discurso das entrevistas, identificamos alguns elementos que compõem a tipologia do saber proposta por Tardif (2000). Percebemos que os saberes demonstrados pelas professoras têm origens em diversas fontes, como os saberes provenientes da experiência adquirida na profissão, na sala de aula e na escola, os saberes provenientes da academia e os saberes oriundos das formações continuadas.

A partir da proposição das diversas origens dos saberes docentes Tardif (2000) afirma que há uma pluralidade de saberes. Segundo o autor, o repertório de saberes dos professores surge dos vários lugares e vivências que eles estabelecem ao longo da vida. Assumimos essa definição e acreditamos que a profissionalidade docente se inicia na convivência familiar, se complementa com a entrada na escola e vai se configurando através de toda trajetória profissional, por meio das influências e contribuições vindas dos lugares por onde o docente passa e com as pessoas com quem convive.

Apesar de considerarmos o professor como ator principal para a implementação das práticas pedagógicas que colaboram para o alcance do aprendizado dos estudantes, entendemos que o professor sozinho não transforma a sala de aula. Ele depende do engajamento estabelecido com os outros atores escolares para mediar as relações entre a sala de aula e o contexto na qual

a escola se insere. Para tanto, o diálogo e as decisões coletivas são fundamentais. Esse aspecto do trabalho coletivo e colaborativo realizado na escola se destacou durante as entrevistas realizadas. Compreendemos que as práticas de ensino bem-sucedidas da escola são originadas por um conjunto de fatores bem articulados, que envolvem todos os atores escolares.

De acordo com o mencionado no percurso metodológico, ao constatarmos que as participantes da pesquisa demonstraram um grande nível de engajamento com todo o contexto escolar, realizamos novos contatos com o objetivo de saber se residiam no território onde se localiza a escola pesquisada. Porém, constatamos que nenhuma das participantes residia nas proximidades da escola. A escola está localizada na regional Barreiro. De acordo com a caracterização do contexto da pesquisa presente neste trabalho, a regional Barreiro faz limite com outros municípios. Dessa forma, todas as participantes residem em municípios vizinhos devido à proximidade com o bairro onde a escola está localizada.

Esse dado nos levou a considerar que o envolvimento da equipe pedagógica com as práticas e vivências escolares estão relacionadas às interações internas que promovem o vínculo entre os membros da equipe, promovidas com o apoio da gestão democrática. Percebemos que o trabalho colaborativo é um estilo de organização que contribui para a manutenção de um clima escolar favorável que possivelmente repercute no estabelecimento de práticas de ensino bem-sucedidas. Essas constatações serão detalhadas posteriormente.

O capítulo seguinte discorre sobre as estratégias utilizadas pela equipe pedagógica, sobretudo pela equipe da gestão escolar, que demonstram contribuir para a efetivação do êxito nas práticas de ensino.

6 AS ESTRATÉGIAS DA EQUIPE ESCOLAR E DA GESTÃO MUNICIPAL E AS IMPLICAÇÕES NAS PRÁTICAS DE ENSINO

Neste capítulo, apresentamos as análises e as discussões sobre as concepções e sentidos que as participantes têm das práticas de ensino desenvolvidas na escola. Conforme já mencionado neste trabalho, combinamos elementos da Análise de Conteúdo e da abordagem de Análise Crítica de Discurso. Desse modo, focalizamos as recorrências presentes nos discursos efetivados pelas gestoras e professoras durante as entrevistas, visando conhecer quais são os saberes e estratégias docentes que podem contribuir para o desenvolvimento de práticas de ensino bem-sucedidas na escola investigada.

De acordo com o que foi relatado, inicialmente foram realizadas entrevistas com 2 gestoras e com as professoras que atuavam no 1º, 3º e 5º anos do Ensino Fundamental e, posteriormente, com a professora responsável pelo Projeto de Intervenção Pedagógica. Uma das gestoras ocupa atualmente o cargo de direção da escola e a outra atua como coordenadora pedagógica geral. Os aspectos abordados nas entrevistas relacionavam-se à formação acadêmica, trajetória e escolha profissional, planejamento pedagógico, recursos e procedimentos didáticos, perfil dos estudantes, interação entre estudantes, família e escola e avaliação da aprendizagem.

Mediante o posicionamento das gestoras e professoras frente às perguntas realizadas, encontramos indícios e pistas do que elas acreditam que sejam características de uma boa prática docente e, mais que isso, elas nos revelaram ações, recursos e estratégias que acreditam possibilitar o alcance dos objetivos de aprendizagem propostos no processo de ensino. Nossa análise se baseou nas premissas teóricas dos autores Tardif (2002), Paro (2002), Lück (2009) e Gauthier *et al.*, (1998; 2014). Buscamos articular os estudos teóricos com as informações adquiridas na coleta de dados.

Concordamos que a linguagem é um elemento da vida social, e, portanto, está intimamente ligada aos valores e crenças dos sujeitos e das práticas sociais do meio no qual estão inseridos. Dessa maneira, acreditamos que as falas e os posicionamentos das professoras refletem a realidade, as concepções que permeiam o contexto escolar e o imaginário dos profissionais que ali atuam. Por meio do discurso estabelecido pelas participantes durante as entrevistas, percebemos os sentidos que elas atribuíam às práticas de ensino desenvolvidas na instituição.

Demonstramos a seguir os resultados encontrados na pesquisa sobre as estratégias utilizadas pelas participantes para a efetivação das práticas de ensino bem-sucedidas. Partimos da premissa de que práticas de ensino bem-sucedidas são aquelas que possibilitam o desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes. Portanto, tínhamos como objetivo conhecer os saberes e as ações pedagógicas implementadas pelos profissionais da instituição para o alcance do aprendizado.

As entrevistas realizadas com as professoras e gestoras elucidaram os saberes e estratégias inerentes à profissão docente utilizados para ensinar e a importância da intencionalidade nas práticas de ensino, mas dimensionaram também a legitimidade das construções coletivas originadas pelo trabalho em equipe desenvolvido pela escola.

Analisando os dados coletados constatamos que o engajamento entre os profissionais da escola contribui para a organização colaborativa do trabalho, promovendo práticas de ensino bem-sucedidas. Destacamos ainda, a relevância da gestão escolar para o estabelecimento de estratégias que possibilitam o trabalho coletivo da escola e seus impactos para a efetivação das práticas de ensino bem-sucedidas, bem como o investimento da gestão municipal para a valorização da formação profissional.

Para discorrer sobre os resultados, criamos 3 categorias: Estratégias Pedagógicas Docentes, Estratégias da Gestão Escolar e Estratégias da Gestão Municipal. Essa divisão visa apenas possibilitar a organização das informações, mas salientamos que são fatores interligados e indissociáveis para o alcance das práticas de ensino bem-sucedidas desenvolvidas na escola.

6.1 Estratégias pedagógicas

Durante as entrevistas as participantes foram instigadas a demonstrarem suas concepções ao selecionarem procedimentos e estratégias didáticas que acreditavam influenciar positivamente nas práticas de ensino. A importância de se conhecer os estudantes, as realidades e vivências trazidas por eles e os níveis cognitivos em que se encontram, foi uma afirmativa que esteve presente na fala das professoras e das gestoras entrevistadas. Para elas, esse procedimento antecede as demais práticas escolares daqueles professores que pretendem obter sucesso em suas práticas pedagógicas.

A proposta da escola respeita e tem como ponto de partida as experiências trazidas pelas crianças em sua educação primária, na família (Professora- P4, 2021).
Eu tenho muito de educação infantil comigo né, então assim qualquer assunto falo: vamos fazer uma roda, vamos conversar sobre isso [...]. E partindo dali dos conhecimentos dos alunos eu vou investigando, vou falando (Professora- P2, 2020).

Entendemos que essa postura profissional pode ilustrar a concepção das professoras sobre o ensino. A partir do momento em que consideram o estudante como centro das práticas educativas, possivelmente conseguem compreender suas especificidades e desenvolver práticas pedagógicas que alcancem o aprendizado.

Buscamos embasamento nessa afirmação em Gauthier *et al.* (1998) quando ele apresenta como uma das conclusões das sínteses de suas pesquisas que o ensino é um trabalho interativo e a relação entre professores e estudantes é de suma importância para que haja continuamente a aproximação das realidades e interesses. Portanto, acreditamos que quando o professor conhece seu estudante, o contexto social em que está inserido, seus interesses, dificuldades e potencialidades, consegue estabelecer uma prática pedagógica significativa e com grande potencial de sucesso.

Uma convicção frequente demonstrada pela professora P1 foi de que para possibilitar uma prática docente eficaz é preciso que o professor estabeleça um constante diálogo com os estudantes.

Ah eu acho que é uma prática bem-sucedida é aquela que enxergue primeiro o aluno. Gente, vamos escutar o aluno, o que o está incomodando [...] A prática pedagógica vencedora vai ser essa. Você tem que escutar quem você tá querendo atingir, porque é ele quem vai demandar. Você tem que entender a idade que você tá trabalhando, que tipo de clientela, o tipo de comunidade que é, quais as dificuldades que eles têm [...] (Professora- P1, 2020).

Gauthier *et al.* (1998) afirmam que o planejamento é uma estratégia dos professores eficazes. Para os autores, o planejamento precisa prever os objetivos de ensino, os conteúdos e atividades a serem desenvolvidas, os instrumentos de avaliação, as estratégias e os procedimentos didáticos. Além disso, a organização da sala de aula e as interações estabelecidas entre professor e estudantes precisam ser consideradas. Portanto, acreditamos que uma das características de um bom planejamento é ser flexível e se adaptar às variáveis que perpassam pela sala de aula. Percebemos nos argumentos das professoras as características de um bom planejamento.

O planejamento pedagógico aparece na visão das entrevistadas como um dos aspectos fundamentais para o alcance de práticas docentes bem-sucedidas. Ao serem questionadas sobre os documentos utilizados, todas elas citaram as Proposições Curriculares da RME-BH, alinhadas com a BNCC³⁴ como norteadores do planejamento docente. A professora P2 relatou

³⁴ A **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)** é um documento normativo para as redes de ensino e suas instituições públicas e privadas, referência obrigatória para elaboração dos currículos escolares e propostas

a importância de se realizar avaliações diagnósticas para perceber os avanços e desafios apresentados pelos estudantes e a partir dessas informações seguir com a elaboração do planejamento.

Gosto mesmo de a princípio fazer uma verificação da turma né para ver de onde que eu tenho que partir, do que eu tenho que retomar. E aí daí então a gente construir o planejamento a princípio coletivo e depois é mais individual (Professora- P2, 2020). Então, eu sempre bato na tecla que o primeiro a fazer é o planejamento. Porque se o professor não tiver um planejamento, um rumo para seguir, se ele não pensar no que ele quer, de onde ele vai partir, onde ele vai chegar, não consegue trabalhar. Eu acho que isso é fundamental (Gestora- G2, 2021).

Ao falarmos sobre os recursos utilizados no fazer docente, além do uso que fazem do livro didático, nos chamou a atenção a diversidade de práticas que envolvem jogos e brincadeiras. De forma unânime as quatro professoras entrevistadas relataram fazer uso da ludicidade para incentivar os estudantes a participarem das propostas em sala de aula. Na visão das professoras os jogos despertam o desejo de aprender, os estudantes se sentem envolvidos por estarem se divertindo e em algumas vezes competindo, possibilitando que a professora alcance a sua intencionalidade pedagógica.

A professora P3 ressaltou que incorpora em suas práticas o uso de materiais concretos para auxiliar no aprendizado dos estudantes. A professora P1 mencionou utilizar vídeos compostos por conteúdos e personagens de interesse dos alunos. Ela enfatiza a importância do constante diálogo para se aproximar do interesse dos estudantes e a partir daí implementar seus objetivos pedagógicos.

A professora P1 tem a concepção de que o planejamento pedagógico precisa ser flexível devido às intercorrências que permeiam a sala de aula. Por várias vezes enfatiza que o professor precisa ter sempre uma “carta na manga”, uma nova forma para apresentar o conteúdo, ou até mesmo mudar a rotina buscando atender o interesse e as demandas apresentadas pelos estudantes no decorrer da aula. Além disso, comenta que cada professor precisa conciliar o planejamento dos seus componentes curriculares com os projetos e eventos institucionais.

Na escola a sala de aula é imprevisível né? Eu posso planejar isso aí tudo e chegar lá e a classe aquele dia não está para isso. Aí a gente entrar no manejo de classe. [...] aí a gente tem que pensar, o planejamento vai atraí-los de que forma? E eu acho que a melhor forma é escutá-los. Que atinge vocês? O que vocês assistem? O que vocês

pedagógicas para o ensino infantil, ensino fundamental e ensino médio no Brasil. ^[1]A BNCC tem como proposta organizar o que todo estudante da Educação Básica deve saber.

Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Base_Nacional_Comum_Curricular. Acesso em: 25 maio 2021.

gostam? E tem que tá no universo deles, senão não tem diálogo, senão não atinge, eles vão falar assim, mas isso aqui é totalmente fora do meu mundo (Professora- P1, 2020).

Além disso, a professora P1 faz uso de diversas estratégias e recursos para a apresentação do conteúdo e acompanhamento da aprendizagem dos estudantes.

E eu penso que a gente também tem que fazer a apresentação do conteúdo certamente no mínimo umas cinco vezes de forma diferente. Você dá um texto, você debate o assunto, você coloca um vídeo para pedir uma ilustração de alguma coisa do vídeo que achou interessante, para puxar do aluno aí o entendimento [...] às vezes eles têm que sentar lá e ficar copiando um pouquinho porque não vai dar para discutir. Eles não estão preparados para assistir vídeo naquela hora, tem tudo isso. A classe é dinâmica, ela é imprevisível né? Cada dia é um dia novo mesmo e aí tem o manejo de classe que o professor tem que ter mesmo, tem que ter um momento de escuta (Professora- P1, 2020).

Gauthier *et al.* (1988) e Tardif (2002) possuem convicções congruentes em relação aos procedimentos adotados por professores que desempenham boas práticas. Tardif (2002) apresenta a transmissão da matéria e a gestão das interações que ocorrem em sala de aula como dois condicionantes que constituem o cerne da profissão docente. Para o autor, o professor que planeja de maneira clara e sistemática as ações e práticas pedagógicas e consegue administrar as interações ocorridas entre os sujeitos em sala de aula, cuidando para que haja um ambiente propício para a aprendizagem, tem possibilidades de alcançar bons resultados de aprendizado. Ambos os autores concordam que esses elementos são indissociáveis e indispensáveis para as práticas docentes que alcançam êxito.

Gauthier *et al.* (1988) explicita que os professores que conseguem êxito em seu ofício possuem saberes que orientam suas escolhas para a gestão dos aprendizados e gestão da classe. Apesar de usarem termos diferentes, os autores comungam das mesmas conclusões. Para Gauthier *et al.* (1988) a gestão dos aprendizados relaciona-se ao planejamento que os professores fazem a respeito do que querem ensinar e dos procedimentos adotados para esse fim. Já a gestão da classe refere-se à organização do professor para execução do seu planejamento, permeada pelas intercorrências que ocorrem no espaço da sala de aula.

As contribuições trazidas pelos autores nos permitem compreender que as professoras da escola possuem saberes da profissão e conhecimentos pedagógicos que as orientam a planejar a prática, considerando os estudantes como sujeitos do processo. Nos relatos das professoras conseguimos identificar elementos propostos pelos autores como gestão dos aprendizados, ou transmissão da matéria e gestão das interações ou gestão da classe. Independente do termo utilizado, reconhecemos o potencial que compõem esses conceitos para

o alcance das boas práticas de ensino. Dessa maneira, acreditamos que as teorias dialogam com as práticas docentes executadas na escola, contribuindo para o êxito dos estudantes.

Ao serem motivadas a relatarem o que consideram práticas de ensino bem-sucedidas, todas as professoras e gestoras entrevistadas definem uma prática de ensino bem-sucedida como ações desenvolvidas na escola que garantam o desenvolvimento dos estudantes, alcançando o aprendizado. Citam projetos desenvolvidos em que houve grande representatividade de participação dos estudantes e alcance dos propósitos pedagógicos. A gestora G1 afirma que uma prática de ensino bem-sucedida pressupõe a conciliação entre práticas docentes bem planejadas e o desenvolvimento do aprendizado dos estudantes.

Prática de ensino bem-sucedida é aquela que a gente alcança um objetivo né, que é quando tem aquele casamento ali das habilidades e do fazer docente, com a aprendizagem do aluno. Conciliar o processo de ensinar com processo de aprender (Gestora-G1, 2020).

A maneira como a equipe pedagógica se organiza para a realização do planejamento e o alcance dos objetivos de aprendizagem, foi um dado relevante para a compreensão das estratégias utilizadas para a efetivação de práticas de ensino exitosas. As escolhas e decisões são tomadas coletivamente, a partir dos encaminhamentos elaborados em equipe. Trabalham de forma colaborativa, sendo que os membros da equipe compartilham saberes, experiências profissionais e executam suas ações em busca de um objetivo comum que é a aprendizagem dos estudantes.

Foi perceptível a confiança que as professoras e gestoras depositam no trabalho em equipe. Atribuem os bons resultados que alcançam nas práticas de ensino aos encontros e reuniões, as conversas em pequenos grupos, as discussões e decisões coletivas que ocorrem por meio do diálogo constante que estabelecem com toda a comunidade escolar.

Quando as professoras e gestoras foram solicitadas a falarem sobre as atitudes e comportamentos dos estudantes, esclareceram que de maneira geral, não vivenciam situações de indisciplina no cotidiano escolar. Enfatizaram a importância de se construir coletivamente os combinados e regras de boa convivência nos espaços escolares. Para isso, cada professora juntamente com os estudantes constrói os combinados no início do ano letivo. Esses combinados são sempre retomados quando os estudantes têm alguma atitude que desconsidera o que foi acordado coletivamente. A professora P1 faz uso de um instrumento que denomina “diário de bordo”, onde registra as práticas pedagógicas propostas no planejamento efetivadas em sala de aula, além dos episódios de indisciplina dos estudantes, quando ocorrem.

Eu tenho um diário de bordo, com uma folha por mês, em cada dia eu marco o que foi possível realizar até para saber onde a sala parou, qual conteúdo do livro [...] E ainda uso para registrar as situações de indisciplina quando acontecem. Aí anoto lá: não trouxe o livro, agrediu o colega, não respeitou os combinados [...]. Quando necessário vai para a família, relatamos o que aconteceu. É uma oportunidade para conversar, conhecer a história da família nesse momento [...] (Professora- P1, 2020).

Para Gauthier *et al.* (1998) é de grande importância que o professor construa com os estudantes, regras e combinados de boa convivência no início do ano letivo, retomando-os sempre que houver necessidade de se estabelecer um ambiente organizado e respeitoso na sala de aula. Os autores afirmam que para que o professor obtenha o alcance dos objetivos do ensino, além do planejamento pedagógico bem estruturado, em consonância com as necessidades e especificidades dos estudantes é necessário que se estabeleça um ambiente propício para a aprendizagem. Percebemos que a equipe pedagógica da escola está atenta às relações interpessoais, desenvolvendo estratégias diversas para a manutenção de um clima escolar favorável.

Todas as entrevistadas mencionaram que a disciplina dos estudantes na escola é muito satisfatória. Afirmaram não enfrentam problemas de violência entre os estudantes e desrespeito com os professores. A gestora G2 argumentou que as professoras em sala de aula têm autonomia para lidar com as questões disciplinares dos estudantes e somente quando a situação extrapola alguns limites a equipe da coordenação pedagógica faz algumas interferências, dialogando com os estudantes. Dependendo da incidência dos casos, os pais são convocados para encontros presenciais, mas afirma que esses casos não são constantes.

[...] tem professores com vários perfis, em sua maioria professores que prezam muito pela disciplina, pessoas muito organizadas, aqueles professores que a gente vê assim, a turma é a cara do professor que estabelece regras. Então nós temos poucos problemas, muito poucos. E no último caso, quando o professor não consegue lidar com a disciplina é que ele encaminha para coordenação e a gente chama a família, converso muito com esse aluno, mas são poucos casos (Gestora-G2, 2021).

Para Gauthier *et al.* (1988), a gestão da classe representa um conjunto de regras estabelecidas entre os professores e estudantes que têm como objetivo manter um clima favorável para as práticas de ensino. Isso não quer dizer que a existência de um ambiente organizado garante a aprendizagem de todos os estudantes, pois tudo depende do contexto. Porém, ressaltam a importância do professor se planejar em função do tempo disponível, para a apresentação e explicação das atividades propostas, bem como para a organização dos

materiais disponíveis. Destacam ainda a necessidade de se observar o desenvolvimento intelectual dos estudantes e as realidades sociais, culturais e econômicas.

Conforme mencionado, não houve entre os relatos das professoras e gestoras situações comportamentais indevidas ao ambiente escolar por parte dos estudantes. Porém, as participantes comentaram que há momentos em que os estudantes estão mais dispersos e falantes, necessitando de intervenções por parte das professoras para retomar o andamento da aula. A professora P4 que atua no Projeto de Intervenção relata que o comportamento dos estudantes é muito bom.

“Na intervenção pedagógica a indisciplina é quase nula porque o número de crianças presentes não favorece a conversa paralela, a falta de atenção aos comandos” (Professora-P4, 2021).

Acreditamos que na medida em que as professoras se aproximam da realidade vivenciada pelos alunos, buscando saber sobre suas expectativas e aptidões, conseguem planejar práticas de ensino significativas. Em contrapartida, despertam o interesse e o envolvimento dos estudantes nos processos de ensino. Outro elemento que ressaltamos parecer contribuir para o sucesso das práticas pedagógicas é o fato das professoras participantes recorrerem à ludicidade, incorporando jogos e brincadeiras às práticas de ensino, o que parece despertar o interesse dos estudantes para aprender.

Ao longo das entrevistas realizadas surgiu na fala de ambas as gestoras e de 2 professoras, P1 e P2, uma ação desenvolvida para incentivar os estudantes no desenvolvimento das atividades e propostas de ensino ofertadas. Segundo elas, os estudantes que se dedicam para realizar as tarefas escolares, participam das interações em sala de aula e obtêm bons resultados nas avaliações contínuas da escola, são sempre valorizados e têm seus esforços destacados.

Um evento promovido no final de cada trimestre intitulado: “Café com a Direção” é citado por essas gestoras e professoras como uma ação que promove o envolvimento e a dedicação dos estudantes. Nesse evento os alunos intitulados por elas como “destaque”, por terem sobressaído em algum aspecto, seja ele comportamental ou cognitivo, são homenageados.

A professora P1 ressalta que a evolução de cada estudante é reconhecida individualmente, cuidando para que todos tenham suas potencialidades valorizadas ao longo do processo. O avanço dos estudantes é observado de forma global, sendo que é considerado o empenho que cada um apresenta e os consequentes resultados, dadas as condições cognitivas e características de cada sujeito.

Como citado anteriormente, as professoras da escola recorrem constantemente aos recursos lúdicos para mobilizar o interesse e a participação dos estudantes nas aulas. No

decorrer da entrevista demonstraram dispor de um repertório vasto de brincadeiras para atingir a atenção e a concentração dos estudantes no momento da realização das atividades propostas. Nos relatos foi possível perceber que os estudantes são incentivados a participarem de brincadeiras para que as professoras alcancem suas intencionalidades pedagógicas. Elas acreditam na possibilidade de utilizar a ludicidade como uma das estratégias para alcançar os objetivos de aprendizagem.

Tenho uma brincadeira que faço desde o primeiro dia, com os menores é mais interessante. Chama “Brincadeira do Silêncio”. Eu peço para eles ficarem cinco minutos em silêncio logo depois de uma explicação. Agora é hora de fazer leitura e de fazer o exercício e eu falo com eles: - 5, 4, 3, 2, 1 valendo! Coloco o horário inicial e o horário final. São 5 minutos para poder ficar em silêncio, a sala toda! Àquela hora é só para se concentrar. Primeiro eu faço um treino 2, 3 dias antes e então explico no início do ano. A sala vai marcando ponto, uma sala compete com a outra. Faço a tabela da “Brincadeira do Silêncio” no computador e vou colorindo igual gráfico. Aí eles compararam, a sala tal, já tá na frente aqui ó! Temos que marcar mais! Tem aquela disputa sim, mas é saudável, nunca tive problemas com isso não. (Professora- P1)
Sempre tive como estratégia, em especial na intervenção pedagógica, o uso de atividades lúdicas, envolvendo músicas, histórias, poesias, linguagens de natureza simbólica (Professora-P4, 2021).

Para Gauthier *et al.* (1988) o ensino eficaz considera em seus procedimentos pedagógicos a revisão dos conteúdos e a recapitulação dos conhecimentos. Durante as entrevistas as professoras mencionaram a necessidade de retomarem os planejamentos utilizando diversos recursos e procedimentos didáticos para atingirem os diferentes níveis de aprendizagem dos estudantes, ao assimilarem os conteúdos. Mencionaram explorar diversos meios para ensinar visando motivar a aprendizagem.

As tarefas enviadas para casa apareceram na visão das professoras como um recurso que potencializa as práticas de ensino. Relataram que o conteúdo é abordado em sala de aula, mas ser retomado em casa propicia a compreensão e o consequente alcance dos objetivos de aprendizagem propostos. Porém, há uma divergência entre as professoras em relação ao envio de tarefas de casa.

A professora P1 não é favorável ao envio de tarefas de casa para os estudantes, pois acredita que o contexto familiar não propicia as intervenções necessárias para o desenvolvimento da aprendizagem. Na visão da professora, a rotina de trabalho das famílias e as condições socioculturais dificultam o acompanhamento dos filhos.

As professoras P2 e P3 têm a opinião de que as tarefas de casa precisam ser complementares às atividades trabalhadas em sala de aula. Para elas, é essencial que as tarefas enviadas estejam em consonância com as habilidades desenvolvidas com os estudantes para

que eles consigam desenvolvê-las com autonomia, promovendo a revisão dos conteúdos trabalhados. Sendo assim, identificamos que as práticas das professoras P2 e P3 estão em consonância com a teoria dos autores Gauthier *et al.* (1988) que preconizam a importância das tarefas enviadas para a casa.

Inferimos que as estratégias utilizadas pelas professoras para a gestão de classe e gestão do aprendizado aparentam favorecer a manutenção de um ambiente escolar tranquilo, possibilitando práticas de ensino bem-sucedidas, originadas pelo alcance do aprendizado dos estudantes. As professoras demonstraram ter clareza sobre os objetivos de ensino e aprendizagem que pretendem alcançar, o que provavelmente facilita as escolhas sobre o percurso a ser seguido.

6.1.1 Avaliação da aprendizagem

Ao falarmos sobre a avaliação da aprendizagem, as professoras comentaram que os instrumentos de avaliação interna que visam a atribuição de notas são aplicados em função da necessidade da formalização e sistematização do processo avaliativo, mas demonstraram valorizar a avaliação contínua e processual dos estudantes. Foi notável que elas avaliam os estudantes durante todo o percurso, observando os avanços e os desafios demonstrados durante as interações em sala de aula, por meio do desempenho na realização das atividades propostas.

Eu gosto da avaliação contínua. Eu faço essa avaliação formal para finalizar as etapas, como forma de documentação porque é necessário, a família precisa disso. E é uma coisa que eu sempre falo com os pais, eu vou dar avaliação para perceber o desenvolvimento dos alunos, não apenas como retorno formal para a família (Professora-P2, 2020).

Para as professoras a avaliação contínua subsidia a reflexão sobre os processos educativos e a proposição de novos procedimentos didáticos que visam alcançar as necessidades de aprendizagem dos estudantes. As professoras P1 e P2 relataram que aplicam uma autoavaliação para os estudantes. Acreditam que esse instrumento promove a criticidade dos alunos sobre seus processos de aprendizagem e envolvimento com as práticas de ensino, implicando-os com os processos escolares.

Inspiradas nos resultados das pesquisas de Gauthier *et al.* (1998), definimos que uma prática de ensino bem-sucedida compreende uma perfeita articulação entre o ensino e os processos avaliativos, ou seja, os professores eficientes relacionam as avaliações com os objetivos de aprendizagem. De acordo com os autores, uma prática de ensino exitosa prevê a

aplicação de diversificados instrumentos de avaliação aos estudantes, ao mesmo tempo que possibilita uma avaliação dos métodos utilizados para ensinar.

Partimos do pressuposto de que o bom professor avalia seus estudantes de acordo com o que foi ensinado e o resultado apresentado por eles embasa a aplicação de novas estratégias, que ressignifiquem as práticas pedagógicas. Nesse sentido, temos a convicção de que o processo avaliativo exitoso deve contemplar a avaliação do desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes, bem como a eficácia da prática docente.

Ao serem entrevistadas, professoras e gestoras evidenciaram a partir da exposição de suas concepções sobre avaliação escolar e das práticas de avaliação adotadas pelo corpo docente, que o processo avaliativo é contínuo e se efetiva por variados instrumentos. Os estudantes são avaliados durante todo o processo escolar e, as dificuldades e erros apresentados por eles subsidiam a proposição de novas estratégias e procedimentos para ensinar.

A concepção demonstrada pelas professoras sobre os processos avaliativos parece fomentar as práticas de ensino bem-sucedidas desenvolvidas pela escola. Partimos da premissa de que a avaliação formativa defendida pelas participantes propicia além do acompanhamento da aprendizagem, a reflexão sobre as práticas de ensino implementadas, bem como as adequações pertinentes para o aprendizado de todos os estudantes.

Ao mencionarem as dificuldades de aprendizagem dos estudantes, tanto as professoras quanto as gestoras explicaram que a escola possui um projeto específico para atender a essa demanda pedagógica, que produz resultados muito positivos. Esse projeto pressupõe um atendimento especializado aos estudantes que apresentam defasagens cognitivas que impedem que eles acompanhem o ritmo de aprendizagem previsto para o nível de ensino em que se encontram. O projeto denominado Projeto de Intervenção Pedagógica (PIP) nos pareceu impactar positivamente no aprendizado dos estudantes.

De acordo com os relatos das gestoras e professoras, no início do ano letivo os estudantes realizam uma avaliação diagnóstica que elucida as possíveis dificuldades apresentadas em Língua Portuguesa e em Matemática, especialmente as defasagens em leitura, escrita e interpretação de textos. Após esse procedimento as professoras indicam aqueles estudantes que precisam aprimorar o desempenho e eles passam então a ser atendidos em pequenos grupos pela professora que atua no Projeto de Intervenção Pedagógica.

“Para início da intervenção, aplicamos um diagnóstico inicial, individualmente com a criança, e então o planejamento da intervenção pedagógica é elaborado, proposto, desenvolvido, avaliado e replanejado” (Professora-P4, 2021).

A gestora G2 enfatizou a importância da professora que atua no Projeto atender a alguns critérios como tempo de experiência na profissão, experiência com alfabetização e perfil inclusivo, que acolha os estudantes em suas especificidades e necessidades. Os estudantes atendidos pelo Projeto permanecem o tempo suficiente para terem suas dificuldades de aprendizagem sanadas. Para tanto, há uma interlocução constante entre a professora do Projeto e a professora das turmas regulares para estabelecerem trocas e analisarem o desenvolvimento cognitivo dos estudantes.

“No trabalho de intervenção a organização é feita por pequenos grupos de crianças de duas ou três turmas com demandas de aprendizagem bem próximas. Cada atendimento de no máximo 12 crianças” (Professora-P4, 2021).

Além desse Projeto adotado pela escola para atendimento dos estudantes com dificuldades de aprendizagem, todas as professoras relataram que desenvolvem em sala de aula variadas estratégias para auxiliarem esse público, mas enfatizaram que é um desafio conciliar essas estratégias com o atendimento aos demais estudantes.

Ao serem questionadas pelos motivos que apontavam para o bom desempenho dos estudantes na Prova Brasil, as professoras e gestoras revelaram em seus discursos que a equipe começa a trabalhar na perspectiva do bom desempenho dos estudantes nas avaliações externas desde os primeiros anos do Ensino Fundamental. A professora P1 afirma que seria um equívoco deixar que os estudantes tivessem contato com o tipo de questões abordadas nas avaliações externas apenas no momento do teste.

Nesse sentido, aplicam simulados para os estudantes, com questões de múltipla escolha que contemplam os descritores que compõem a matriz de avaliação da Prova Brasil. Percebemos que as professoras acreditam que o compromisso para os bons resultados dos estudantes não é responsabilidade apenas das professoras do 5º ano. Consideram que esse deve ser um trabalho coletivo, que se processa ao longo da trajetória escolar dos estudantes.

No decorrer das entrevistas as professoras e gestoras demonstraram que a escola utiliza os resultados da avaliação externa para orientar o planejamento docente. A Matriz de Avaliação da Prova Brasil é incorporada ao Plano Curricular desenvolvido pela escola.

[...], mas isso aí, a gente prepara na escola mesmo. Para o quinto ano tem as atividades no planejamento similares às questões que têm na Prova Brasil. Então eles podem ter experiência. Quem termina o processo de alfabetização já pode ter um tipo de avaliação parecido. O menino não pode assustar com uma prova de múltipla escolha naquele dia da prova. Ele nunca viu aquilo! Como que você joga uma prova de múltipla escolha com aqueles textos? Não! (Professora-P1, 2020)

Novamente as professoras e gestoras citaram o trabalho coletivo estabelecido pela equipe como um dos fatores que contribui para o desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes. Elas acreditam que os bons resultados da escola na Prova Brasil representam um reflexo de todas as práticas pedagógicas desenvolvidas na escola.

“[...] os resultados positivos na Prova Brasil são um somatório da atenção no processo de alfabetização de todas as crianças que precisam ler e escrever no tempo certo” (Professora-P4, 2021).

Percebemos que as professoras e gestoras acompanham sistematicamente o desenvolvimento dos estudantes, realizando intervenções pedagógicas contínuas para a garantia do aprendizado. Nesse sentido, ressaltamos que a aplicação de simulados para a realização das avaliações externas representa um procedimento irrelevante, visto que o diferencial se encontra nas práticas de ensino bem articuladas desenvolvidas na instituição.

De acordo com os relatos, as professoras realizam encontros regulares para discutirem sobre suas práticas em sala de aula, planejarem projetos coletivos, elaborarem atividades e instrumentos de avaliação. E, durante esses encontros, também socializam boas práticas e dúvidas sobre os processos de ensino. Essas oportunidades de trabalho em equipe parecem contribuir para a formação profissional das professoras, que desenvolvem com seus pares e habilidades para a prática de ensino.

A gestora G2 relata que a equipe pedagógica preza pela efetividade dos encontros mesmo diante das dificuldades vivenciadas no cotidiano escolar. As professoras têm uma rotina semanal de encontros denominados de encontros por idade. Nesses encontros as professoras que atendem os mesmos anos do ensino fundamental planejam suas práticas, elaboram projetos e discutem sobre o aprendizado dos estudantes. Durante as entrevistas as professoras também comentaram o quanto são importantes esses encontros coletivos.

O nosso trabalho é o resultado de um trabalho em equipe. Na escola não existe o dia do conselho de classe, discutimos sobre a aprendizagem dos estudantes periodicamente, toda vez que a equipe gestora está presente e a gente se senta com as professoras para discutir sobre o desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes e tomar decisões. Tem momentos em que somente as professoras se encontram. Mas as decisões são tomadas sempre no coletivo, sempre ouvindo, tomamos decisões importantes do trabalho. Discutimos sobre informações individualizadas dos alunos, sobre os níveis cognitivos em que se encontram situações específicas. No fechamento da etapa, tudo já está muito definido, discutido, não abrimos mão da intervenção dos estudantes com dificuldades de aprendizagem e nem dos encontros por idade. Isso tudo é muito importante para gente (Gestora-G2, 2021).

A prática de socialização do percurso de aprendizagem dos estudantes oportuniza a escolha por estratégias didáticas convenientes, o que possibilita a reflexão sobre o processo de ensino, considerando a ação pedagógica como objeto de análise e reflexão coletiva. Acreditamos que essas vivências repercutem na formação da equipe pedagógica fortalecendo e valorizando a dimensão coletiva do trabalho das professoras.

A importância do trabalho em grupo, como lugar privilegiado para a formação de professores, é apontada por Tardif (2002) ao afirmar que há um saber docente originado pela confluência de todos os saberes, o “saber profissional”. Para o autor, o “saber profissional” é adquirido por meio das vivências que se processam no exercício da profissão. Confirmamos essa teoria na prática das professoras da escola pesquisada.

Constatamos que as professoras possuem saberes profissionais que possibilitam a realização de práticas pedagógicas bem-sucedidas. Contudo, na escola o sucesso alcançado no desempenho dos estudantes está diretamente relacionado ao convívio entre os pares de profissão, a socialização de experiências e ao trabalho colaborativo.

A atuação da gestão é determinante para possibilitar os momentos de encontros entre a equipe e as discussões coletivas. Durante a coleta de dados, ficou evidente o engajamento existente entre os membros da equipe pedagógica quando almejam alcançar o aprendizado dos estudantes. Na busca por práticas de ensino mais eficazes, todas as professoras entrevistadas mencionaram a importância da socialização das experiências e saberes profissionais. A professora responsável pelo projeto de intervenção pedagógica comparou a equipe a uma orquestra:

“A equipe da escola é uma orquestra afinada, a soma de esforços de todas as pessoas envolvidas no processo educativo” (Professora-P4, 2021).

Identificamos que as condições presentes no contexto escolar para a efetivação do trabalho coletivo e colaborativo são resultado do perfil da equipe gestora. Dessa maneira, apresentaremos a seguir as estratégias utilizadas pela gestão escolar que na nossa visão, favorecem as práticas de ensino bem-sucedidas.

6.2 Estratégias da gestão escolar

Por meio do discurso das participantes, percebemos que a gestão democrática exercida na instituição, proporciona condições para que as professoras participem efetivamente das decisões pedagógicas. Segundo Paro (2002), a gestão democrática na escola prevê a

participação de todos os envolvidos com a instituição. Para o autor, essa participação de todos os atores escolares permite a partilha e compartilhamento na tomada de decisões.

A Lei 9.394/96 estabelece o princípio da gestão democrática nas instituições que ofertam a Educação Básica, pressupondo a participação de toda a comunidade escolar na elaboração do projeto pedagógico da escola. Nesse sentido, a gestão democrática está relacionada com a descentralização do poder das mãos da gestão escolar, implicando a todos os envolvidos nos processos escolares.

O conceito de práticas de ensino bem-sucedidas utilizado neste trabalho assenta-se na perspectiva da implementação de estratégias que garantam a promoção do aprendizado dos estudantes. Diante disso, nossa premissa é que a liderança dos gestores é primordial para possibilitar e valorizar a participação da comunidade escolar nos processos educativos.

Propiciar oportunidades de encontros que promovam a construção coletiva e os debates peculiares ao contexto escolar é um desafio constante para a equipe gestora. Para tanto, é necessário possuir além da competência técnica para o cumprimento das atribuições inerentes ao cargo, um olhar atento para toda a comunidade escolar, com vistas a perceber suas demandas, fragilidades e potencialidades. O exercício da gestão democrática requer um profissional que assuma uma liderança partilhada, que considere todos os envolvidos nos processos escolares para a tomada de decisões. A equipe gestora da escola possui um perfil que oportuniza condições e mobiliza a manutenção do trabalho colaborativo, assumindo um perfil democrático.

Constatamos essa afirmação por meio das entrevistas com as participantes. Apreendemos no discurso das 2 gestoras e das 4 professoras entrevistadas que a escola tem uma rotina de encontros e reuniões tanto com os profissionais quanto com as famílias para a realização de planejamentos, prestação de esclarecimentos escolares, compartilhamento de decisões, além de encontros para confraternização e criação de vínculos.

Consideramos que a equipe gestora concilia de maneira satisfatória as dimensões administrativas e pedagógicas inerentes aos cargos de direção e vice- direção escolar. Na visão da equipe gestora os processos administrativos estão a serviço dos encaminhamentos pedagógicos que representam o objetivo central da instituição: a manutenção da qualidade do ensino. Ressaltamos ainda o papel fundamental da coordenadora pedagógica geral que desempenha com maestria suas atribuições, promovendo um elo constante entre a direção escolar e a equipe docente, com foco na qualidade do ensino ofertado aos estudantes.

Avaliamos que a criação do cargo comissionado de coordenador pedagógico geral foi uma decisão assertiva da atual gestão. É fato que esse profissional tem uma carga elevada de trabalho, mas a fluidez dos processos escolares e o conseqüente acompanhamento do

desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes se ampliou consideravelmente com a implantação desse cargo na RME-BH. A coordenadora pedagógica geral da escola desempenha um papel fundamental ao lado da direção escolar para a manutenção do trabalho em equipe.

O trabalho coletivo e colaborativo da escola surge como um aspecto recorrente no discurso das entrevistadas. Essa característica da valorização do trabalho em equipe está presente na fala de todas as entrevistas como um facilitador para o ofício docente. Foi perceptível o consenso entre elas de que o trabalho em equipe, as trocas e socializações de experiências profissionais e as decisões que surgem a partir das discussões no coletivo escolar favorecem o aprendizado dos estudantes, além de contribuir também para a criação de vínculos afetivos entre todos, repercutindo positivamente no clima escolar.

O trabalho coletivo naquela escola é essencial, é maravilhoso! Os professores são empenhados e dedicados! Como eu posso dizer, tem até a questão do profissionalismo presente, da ética que o aluno é o foco, fazer o que podem de melhor para o aluno. Tem pouco tempo que eu cheguei, mas eu percebo isso forte na escola (Professora-P2, 2020).

O trabalho coletivo aparece nas entrevistas como uma marca da instituição, sendo que, as trocas estabelecidas entre as professoras sobre as possibilidades e os desafios do fazer em sala de aula cumprem um papel importante na profissionalidade docente. A experiência profissional entre os professores surge como fator fundamental para o desenvolvimento dos saberes docentes. Todas as professoras e gestoras entrevistadas comentaram que na organização dos tempos e espaços da instituição, há sempre a previsão de encontros entre professores que atuam em anos similares, para o planejamento e a troca de experiências sobre a implementação das ações pedagógicas.

[...] então tem o trabalho coletivo. Eu acho que a experiência compartilhada do colega ajuda demais. Quando você chega nesse ponto e fala eu planejei isso, mas não consegui fazer e o colega fala tenta de outra forma [...], mas eu penso que o manejo é importante, porque tem dia que a classe não vai deixar você trabalhar daquela forma ela não tá preparada para aquilo, tem que ter um preparo mesmo não só um planejamento no sentido de escrita né? (Professora- P1, 2020) Sempre tem aquele momento de sentar, de estudar juntas, de tentar ver, olha só, estou pensando em fazer isso, será que vai dar certo? Você acha que compensa? Ou qual a dificuldade que será que eu vou ter? Qual a dica que você me dá? Então essa troca é muito grande, eu penso no planejamento e a pessoa fala, mas quem sabe se você fizer assim, vai funcionar um pouco mais. É porque uma coisa é a teoria e a prática é outra totalmente diferente. Então eu tenho uma sorte muito grande de estar em uma escola em que as pessoas estão sempre prontas a ajudar e a buscar formas mesmo que não seja para o planejamento delas, mas para gente. Para facilitar isso, porque a gente sabe o quanto é pesado para todo mundo no dia a dia (Professora-P2, 2020).

Para Tardif (2002), durante a sua trajetória profissional o professor acumula vários aprendizados a partir das escolhas que faz, das estratégias criadas para solução das demandas apresentadas ao exercer seu ofício. Essa experiência profissional parece ser muito valorizada na escola. As professoras relatam que as trocas estabelecidas entre os pares são constantes e promovem muitos avanços nas práticas pedagógicas. Elas enxergam um grande potencial na socialização dos saberes docentes para ensinar.

Uma estratégia de trabalho coletivo mencionada pela professora P1 como exitosa é a troca estabelecida entre o corpo docente sobre os avanços e as dificuldades apresentadas pelos estudantes ao progredirem de um ano para o outro. Para ela, essa ação possibilita um acompanhamento mais efetivo do aprendizado dos estudantes durante o ano letivo, pois as professoras realizam o planejamento a partir do conhecimento prévio que têm sobre os estudantes.

As gestoras e a professora P1 apresentaram a mesma percepção ao descreverem o perfil de professores da escola. Ambas relataram que a equipe de professores é muito engajada e possui uma identidade de comprometimento com o trabalho muito evidente. De acordo com elas, quando os professores novatos chegam à escola, incorporam esse compromisso com a qualidade do trabalho e tentam sempre atender às expectativas do coletivo. Dessa maneira, a organização e o envolvimento profissional estão presentes na equipe da escola.

As gestoras também salientaram o quanto o trabalho em equipe contribui para as boas práticas docentes. De acordo com a Gestora G1, a direção da escola não toma decisões sem promover encontros com todo o coletivo escolar para possibilitar a participação de todos os atores escolares.

A gente conversa no grupo, discute essas demandas no grupo de coordenação e tenta dar o melhor encaminhamento que favorece esse processo do trabalho do professor, dentro da política da escola. [...] eu acho assim, o caminho tem sido geralmente o professor para a coordenação e a coordenação trás para gente e a gente vai no grupo do coletivo discutir para tomar uma atitude (Gestora-G1, 2020). [...] agora outra coisa que tem muito que eu acho que é um ponto muito positivo é um trabalho de equipe. Então os professores não trabalham sozinhos, eles não pensam sozinhos. [...] E aí eles elaboram tudo muito junto, principalmente os professores da fase da alfabetização, tudo o que uma sala tá fazendo a outra também tá fazendo [...] (Gestora-G2, 2021).

Ainda sobre a característica recorrente do discurso das entrevistadas sobre o trabalho coletivo, é importante evidenciarmos um aspecto que se destacou durante as entrevistas, as quais foram a preocupação do coletivo de professoras com o aprendizado dos estudantes que apresentam dificuldades. Para esses estudantes a escola possui uma professora que realiza um

trabalho que visa atendê-los com práticas e projetos pedagógicos que considerem seus níveis cognitivos.

Em anos anteriores a RME-BH possuía uma proposta que visava atender aos estudantes que possuíam dificuldades de aprendizagem e estavam em defasagem quando comparados a outros estudantes que se encontravam na mesma etapa de ensino. Esse projeto intitulado Projeto de Intervenção Pedagógica, já foi explicado anteriormente com mais detalhes, mas tinha como propósito garantir no quadro de profissionais, professores para atuarem com os estudantes que demonstravam dificuldades na aquisição das habilidades de alfabetização, letramento e numeramento.

Porém, com algumas mudanças políticas na gestão da RME-BH e consequentes escolhas a respeito de projetos pedagógicos, a configuração do PIP foi alterada e as escolas não tinham mais a garantia de retirar do quadro de profissionais, professores que atuavam com o PIP. Dessa maneira, para ter o professor para assumir o PIP, a escola teria que fazer algumas adequações na distribuição da carga horária de trabalho dos docentes para garantir um cargo a ser ocupado pelo professor que assumiria a intervenção pedagógica. Nem todas as escolas da RME-BH definiram pela manutenção do PIP após essas mudanças. Porém, a escola pesquisada manteve o PIP ao longo dos anos.

Ao decidirem sobre a permanência do Projeto de Intervenção Pedagógica para atendimento dos estudantes com defasagem de aprendizagem, as professoras extrapolam a gestão da sala de aula, compartilhando com toda a equipe a gestão da escola. Demonstrem um pertencimento com a instituição ao se implicarem com os desafios colocados para toda a equipe escolar, ampliando a visão micro da sala de aula para uma visão macro da escola. As professoras assumem a corresponsabilidade na aprendizagem dos estudantes, entendendo que são parte de um todo, justificando assim, o posicionamento unânime que tiveram nas entrevistas da importância do trabalho colaborativo.

No decorrer das entrevistas as professoras relataram acreditar que a responsabilidade sobre a aprendizagem dos estudantes é de toda a equipe pedagógica. Enfatizaram que as trocas estabelecidas entre a professora da sala de aula regular e a professora responsável pelo Projeto, a respeito do desenvolvimento dos estudantes, são de fundamental importância para orientar os planejamentos docentes.

De acordo com nossa percepção, as professoras evidenciaram uma concepção arraigada do trabalho colaborativo, na medida em que optam pela manutenção do Projeto de Intervenção Pedagógica. Segundo a gestora G2, sempre no início do ano letivo há uma discussão entre as professoras sobre as possibilidades de distribuição das horas no quadro dos docentes e

regularmente a maioria define que garantir a professora que desenvolverá o Projeto de Intervenção Pedagógica com os estudantes é a melhor escolha.

Acreditamos que essa decisão pedagógica ilustra a maturação profissional do grupo de professoras ao realizarem escolhas que trazem benefícios para o coletivo escolar, em detrimento de ganhos individuais. A partir dessa decisão a equipe pedagógica deixa transparecer uma responsabilidade social e política com a aprendizagem de todos os estudantes.

A gestora G2 relatou durante a entrevista que um dos aspectos que considera contribuir no engajamento da equipe escolar para a manutenção do Projeto de Intervenção Pedagógica é a formação das professoras ser concentrada em sua maioria nos cursos de Pedagogia e Normal Superior. Ela acredita que o professor generalista que trabalha com todas as áreas do conhecimento, compreende a necessidade de se pensar em práticas pedagógicas que visem o aprendizado e o desenvolvimento integral de todos os estudantes. Para ela, essa configuração do perfil de professores da escola colabora para que as concepções teóricas e as percepções da prática sejam próximas, alinhando o diálogo entre os professores.

Concordamos com essa afirmação e consideramos que a formação das professoras e a experiência com os anos iniciais do ensino fundamental pode originar um perfil profissional que tenha maior facilidade para a elaboração de planejamentos pedagógicos interdisciplinares, que dialoguem com a heterogeneidade cognitiva apresentada pelos estudantes.

Durante as entrevistas as professoras demonstram satisfação em fazer parte da equipe pedagógica, mantendo-se na instituição sem desejo de transferência até a conclusão da carreira do magistério. Entendemos que essa realidade se concretiza também em função do bom clima escolar administrado pela gestão. Por possuir um perfil democrático, a gestão distribui a autoridade implícita ao seu cargo com a equipe e divide a responsabilidade da administração escolar.

Dessa maneira, a equipe de professoras cria vínculos afetivos e profissionais que parecem interferir na permanência na escola e na motivação para o trabalho. O tempo de atuação dos docentes na escola foi uma informação significativa para análise dos discursos das professoras durante as entrevistas. As professoras relataram que o clima de trabalho da escola é muito peculiar, sentem-se acolhidas em sua individualidade e ao mesmo tempo pertencentes a um coletivo.

Ao relatarem suas práticas escolares, as participantes não minimizaram os conflitos de interesses e obstáculos que permeiam o universo escolar. Percebemos que há desafios no cotidiano, mas ao assumirem uma filosofia de trabalho colaborativa que pressupõe a participação de todos, a equipe pedagógica avança no alcance dos seus objetivos. De acordo

com Paro (2002, p. 25), “[...] não pode haver democracia plena sem pessoas democráticas para exercê-las”.

Percebemos que a equipe pedagógica parece ser muito coesa e se sustenta com o apoio emocional e com a socialização das experiências profissionais. É um grupo de professoras que se mantém ao longo dos anos, sem rotatividade, permanecendo na instituição até a aposentadoria.

[...] lá não tem muita rotatividade, as professoras que aposentaram há pouco tempo, estavam lá há uns trinta anos, gostam do lugar, e fazem o lugar ficar bacana também. Lá é muito bom de trabalhar, o grupo é muito unido. Levanto satisfeita para ir trabalhar. Quem chega lá não sai não (Professora-P1, 2020).

Um dos aspectos que nos pareceu contribuir para o bom clima escolar é a atuação da equipe de gestão. Nas falas das professoras a gestão é apontada como atenta às demandas pedagógicas e administrativas, mas com um perfil muito acolhedor e sensível às individualidades apresentadas pelos profissionais da escola. Parece que a gestão tem um tratamento humanizado que promove uma relação amistosa e comprometida com os objetivos de ensino propostos pela instituição.

Essa característica de apoio da gestão às práticas docentes, articulando as propostas e demandas a partir do constante diálogo entre todos os componentes da equipe pedagógica, também esteve presente no discurso das gestoras.

A gente sempre reforça muito a importância dessa questão de levar as demandas não guardar o problema, não guardar o conflito, o desafio para si próprio, sempre compartilhar trazer para gente, independente do que quer que seja (Gestora-G1, 2020).

Partimos da premissa que o maior compromisso da escola é a aprendizagem dos estudantes. Nesse contexto, a participação de toda a comunidade escolar nos processos de escolarização é imprescindível para a busca constante da qualidade do ensino. Foi esse fator que nos levou até a escola, os bons resultados de aprendizagem alcançados pelos estudantes.

Como explicitado ao longo deste trabalho, tínhamos como objeto de estudo as práticas de ensino bem-sucedidas que supúnhamos compor o universo escolar. Durante o contato com as participantes comprovamos a nossa presunção que foi acrescida pelas estratégias utilizadas pelo coletivo de profissionais da escola, que visam colaborar com as práticas de ensino. Dentre essas estratégias, entendemos o perfil da gestão como um facilitador para as práticas de ensino exitosas.

6.2.1 Estratégias da gestão escolar para a manutenção do relacionamento com as famílias

Ao falarem sobre a interação das famílias com a escola, todas participantes concordaram que o envolvimento familiar é fundamental para o desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes. De acordo com a opinião da maioria das gestoras e professoras, as famílias acompanham a trajetória escolar dos estudantes e são extremamente participativas nos encontros e eventos promovidos pela instituição. Segundo elas, muitos estudantes que estudaram na escola em anos anteriores, possuem filhos na instituição e demonstram um grande carinho pelo corpo docente.

As participantes ressaltaram que os pais e responsáveis também participam da construção coletiva de boa convivência escolar. São convidados a participarem das reuniões e assembleias escolares que além de tratarem de aspectos pedagógicos, abordam também questões relacionadas às normas e regimento escolar. Além disso, os pais recebem comunicados gerais que tratam dos aspectos organizacionais da escola e específicos sobre os filhos, informando sobre alguma situação ocorrida no âmbito escolar.

“A família é solicitada para somar o trabalho da escola. [...] Realizamos encontros com os responsáveis para esclarecer como atingir essas ações de parceria” (Professora- P4, 2021).

Para incentivar e propiciar a participação dos pais na vida escolar dos filhos, uma das gestoras entrevistadas relatou que devido a escola atender ao noturno com a Educação de Jovens e Adultos, para que as famílias conciliem a jornada de trabalho com os compromissos escolares dos filhos, muitos são atendidos no turno da noite.

“[...] se eu estou lá na escola para atender as turmas da EJA à noite e o pai do estudante da manhã ou tarde só pode conversar às 7 horas da noite, eu atendo fora do horário de estudo” (Gestora-G2, 2021).

Uma informação que foi comum em todos os relatos das participantes foi de que apesar da escola atender a famílias de baixo rendimento econômico, a maioria dos estudantes não demonstram peculiaridades dos territórios de vulnerabilidade social. Possuem materiais escolares completos e são bem cuidados nos aspectos que dizem respeito à alimentação, à saúde e à higiene.

Essa informação nos chamou atenção, pois a escola tem um indicador de nível 4 no INSE, dado que orientou a nossa escolha do campo de pesquisa. Tínhamos como intenção localizar uma escola que obtivesse bons resultados na Prova Brasil e atendesse a uma comunidade economicamente carente. Esse foi um indicador que nos ajudou a localizar a escola, mas a partir do perfil dos estudantes mencionado pelas participantes, temos a hipótese

de que há nessa comunidade um grande investimento familiar. Provavelmente as famílias valorizam a escola e investem na escolarização dos filhos por depositarem na educação uma possibilidade de ascensão social.

Nesse sentido, Lahire (2008), constata através da sua pesquisa que mesmo as famílias que possuem pouca escolarização e são oriundas de um meio econômico desfavorecido, têm expectativas quanto a escolarização dos filhos esforçando para que tenham bons resultados. Esses esforços serão diferentes e condizentes com as realidades apresentadas pelas configurações familiares.

Young (2007) corrobora com essa concepção de que mesmo inconscientemente os pais fazem sacrifícios para manter os filhos na escola, por acreditarem que essa seja a condição para a aquisição do “conhecimento poderoso” que não está disponível em casa e que trará possibilidades para ampliar os saberes culturais.

Concordamos que o relacionamento com os pais representa uma dimensão de grande relevância no trabalho dos professores. Para Gauthier *et al.* (1988), os professores que possuem êxito em suas práticas de ensino possuem um bom relacionamento com as famílias, instruindo-as em como acompanhar a vida escolar dos filhos, através de seus progressos de aprendizagem. Portanto, devido a maior parte das entrevistadas mencionarem que há uma relação efetiva da família na vida escolar dos filhos, compreendemos que esse fator também colabora para a efetivação das boas práticas de ensino e o alcance do aprendizado dos estudantes.

Essa dimensão da participação das famílias na escolarização dos filhos não será detalhada, pois não se configura como objeto do nosso estudo, sendo uma limitação da pesquisa e não nos deteremos sobre ele, mas poderá instigar investigações posteriores.

6.2.2 A dimensão participativa da gestão escolar e os impactos nas práticas de ensino

Como mencionado ao longo deste trabalho, a escola se apresentou como campo para a nossa pesquisa por atender a alunos provenientes de famílias com baixo rendimento econômico, que apresentam bom desempenho escolar, demonstrado por indicadores externos da Prova Brasil. Percebemos que há na escola vários fatores, discorridos anteriormente, que corroboram para o êxito das práticas de ensino, mas ressaltamos que a atuação da gestão escolar representa o eixo norteador para a efetivação dos processos escolares bem-sucedidos.

A equipe gestora nos pareceu atuar de forma articulada com toda a comunidade escolar para a promoção da aprendizagem e formação dos estudantes. Possui um perfil democrático que promove o engajamento de todos os atores escolares, conciliando a gestão de pessoas, a

gestão pedagógica e a gestão administrativa. Essas características da equipe gestora aparentam impactar positivamente na implementação das práticas de ensino bem-sucedidas existentes na escola.

As estratégias desenvolvidas pela equipe da gestão escolar garantem uma regularidade de encontros coletivos das docentes, propiciando a discussão e a elaboração dos planejamentos das práticas de ensino. Esse aspecto organizacional produz efeitos qualitativos nas práticas de ensino, pois por meio do trabalho colaborativo desenvolvido na instituição, as professoras têm a oportunidade de realizar escolhas de maneira compartilhada, socializar saberes e experiências que qualificam o ofício docente e promovem a autonomia profissional.

A valorização do trabalho coletivo é uma característica considerável da gestão escolar e configura-se como uma oportunidade de formação continuada para a equipe docente. Além disso, contribui para a criação de vínculos entre os profissionais, que parecem influenciar na permanência de um clima escolar favorável. Possivelmente a qualidade do ambiente escolar faz com que as professoras se sintam pertencentes a equipe e engajadas aos projetos desenvolvidos na instituição, repercutindo em práticas de ensino exitosas que possibilitam o desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes.

Lück (2009) afirma que a gestão participativa na escola se concretiza por meio da disposição do líder em compartilhar a liderança com toda a comunidade escolar. Essa é uma decisão política e envolve a capacidade de comunicação e relacionamento interpessoal da equipe gestora, mobilizando a todos os envolvidos no contexto escolar para a melhoria da qualidade do ensino ofertado aos estudantes.

A equipe gestora da escola possui esse perfil de liderança definido por Lück (2009), pelo qual acreditamos, que interfira na qualidade do ensino. Demonstra uma prática de decisões compartilhadas entre todos os membros da comunidade escolar. Ao promover a manutenção do trabalho colaborativo, responsabiliza a todos no papel social da escola, oportunizando que a equipe pedagógica, os funcionários e as famílias dos estudantes participem das construções dos processos escolares.

Outro elemento da prática da gestão ressaltado por Lück (2009), como possibilitador do êxito escolar, compreende a realização do monitoramento do desempenho dos estudantes nas avaliações externas, realizadas pelos sistemas de ensino e, nas avaliações internas realizadas pelas escolas. Para a autora, o acompanhamento dos resultados retrata o compromisso da gestão escolar com a promoção da aprendizagem e formação dos alunos. Percebemos um grande envolvimento da equipe gestora e de toda a equipe pedagógica da escola com o aproveitamento adquirido pelos estudantes nos processos avaliativos, sejam eles internos ou externos.

Durante os discursos das participantes percebemos que a equipe gestora participa ativamente do monitoramento da aprendizagem, acompanhando os resultados dos estudantes nas avaliações internas, externas e propondo ações para melhoria desses resultados, além de promover eventos que valorizam o desempenho dos estudantes. Essas ações representam, efetivamente, o engajamento da gestão escolar com a aprendizagem dos alunos. Por fim, concluímos que a gestão escolar considera a gestão pedagógica na centralidade de suas práticas, tendo como cerne a promoção da aprendizagem dos alunos. Esse fator influencia as práticas de ensino bem-sucedidas que compõem a escola e possibilitam o desempenho satisfatório dos estudantes.

Reconhecemos que as ações e estratégias adotadas pela equipe gestora que priorizam os processos pedagógicos se concretizam a partir da valorização profissional relatada pelas professoras no âmbito escolar, das condições favoráveis para a execução do ofício docente, dadas pelos investimentos realizados na aquisição de recursos materiais, da qualidade do ambiente escolar, da permanência do trabalho coletivo e das decisões compartilhadas, do fortalecimento da relação entre a escola e as famílias, do apoio para a manutenção da disciplina e do comportamento adequado dos estudantes, do incentivo para a participação em formações continuadas, em síntese, da garantia de condições adequadas para a efetivação das práticas de ensino.

6.3 Estratégias da gestão municipal

A atual gestão do município³⁵(2017-2024) de Belo Horizonte investe na qualificação profissional dos servidores por meio do estabelecimento de parcerias com instituições acadêmicas como a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e a Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG). As parcerias têm como propósito ampliar o acesso dos profissionais da educação a cursos de graduação e pós-graduação. A UFMG oferece a parceira para a PBH em programas como LASEB³⁶ e PROMESTRE³⁷ que promovem a formação de professores da

³⁵ Alexandre Kalil é empresário, político, dirigente desportivo brasileiro, filiado ao Partido Humanista da Solidariedade e prefeito de Belo Horizonte desde 2017. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Alexandre_Kalil. Acesso em: 16 maio 2021.

³⁶ O Laseb - Programa de Pós-Graduação Lato Sensu em Docência na Educação Básica surgiu após uma longa trajetória de parcerias entre a Faculdade de Educação FaE/UFMG e a Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte SMED/BH.

Disponível em: http://laseb.fae.ufmg.br/servicos_aluno.htm. Acesso em: 16 maio 2021.

³⁷ O PROMESTRE é o Mestrado Profissional em Educação da UFMG. Sua missão é contribuir na melhoria da educação brasileira, em especial da rede pública de ensino da educação básica, com produção de conhecimentos e aprimoramento de profissionais da educação. Disponível em: <https://promestre.fae.ufmg.br/>. Acesso em: 16 maio 2021.

RME-BH. Já a UEMG oferta cursos de graduação para as professoras que porventura não tenham cursado a formação superior.

O investimento da gestão municipal na formação docente parece fomentar a participação das professoras nos cursos de formação continuada. A parceria que a RME-BH estabelece com instituições renomadas provavelmente contribui para que os docentes ampliem seus saberes sobre o ofício por meio da apropriação teórica em diálogo com a prática. Essa relação dialógica entre a teoria e a prática parece impactar positivamente nas escolhas e ações docentes no exercício da profissão. Destacamos que o perfil profissional e a trajetória na carreira da educação percorrida pela atual secretária de educação do município³⁸ provavelmente influencia na implementação das políticas municipais que visam a valorização dos servidores da educação.

Outro aspecto que pode ter contribuído para a procura das professoras por cursos de pós-graduação, foi a mudança na legislação vigente do município que passa a reconhecer os cursos oferecidos em modalidade à distância para fins de progressão na carreira docente. Daí se justifica a busca das professoras também por instituições privadas para cursarem cursos de pós-graduação. O município prevê a progressão na carreira profissional para os servidores que investem em cursos de pós-graduação, gerando acréscimo na remuneração. Acreditamos que essa política de valorização profissional incentiva a busca pelo estudo.

Esse fator pode contribuir para as boas práticas docentes da escola, já que de acordo com o perfil traçado dos participantes da pesquisa, todos cursaram um curso de graduação e retornaram à academia para cursarem cursos de pós-graduação. Além disso, os participantes relataram que ao longo da carreira profissional investem em cursos de formação continuada, ofertados pela RME-BH e por outras instituições, por acreditarem que a formação profissional interfere na qualidade da atuação docente.

Grande parte das professoras relataram participar de cursos promovidos pela Secretaria Municipal de Educação. O Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (Cape), é um setor interno da SMED e tem como competência promover a formação e o desenvolvimento dos profissionais da RME-BH, oferecendo encontros formativos com temáticas relevantes para a implementação de práticas e projetos pedagógicos.

³⁸ Ângela Dalben é Doutora em Educação e professora aposentada de didática na FaE-UFGM. Atualmente é pesquisadora do Grupo de Avaliação e Medidas Educacionais, foi Diretora e Pró-reitora de Extensão dessa universidade. Publicou livros e inúmeros artigos na área educacional. Disponível em: <https://prefeitura.pbh.gov.br/educacao/angela-dalben>. Acesso em: 16 maio 2021.

O Cape desenvolve ações de promoção, incentivo e colaboração voltadas para os profissionais da educação. Dentre essas ações, encontram-se a organização e divulgação de encontros formativos, webinars e cursos de formação continuada. Os cursos de formação são oferecidos pelo Cape em parceria com os profissionais do Centro Pedagógico³⁹(CP) e do Centro de alfabetização, leitura e escrita⁴⁰ (Ceale).

Outra iniciativa da gestão municipal que aparenta proporcionar a valorização das práticas docentes, através da visibilidade dada às ações que ocorrem no interior das instituições, é o Congresso Boas Práticas dos Profissionais da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte. O 1º Congresso de Boas Práticas de Ensino, Aprendizagem e Gestão da RME-BH, ocorreu em 2018, tendo como objetivo a socialização das práticas exitosas desenvolvidas pelos professores da RME - BH.

A segunda edição do Congresso Boas Práticas de Ensino, Aprendizagem e Gestão da RME-BH, teve como tema: *“Desafios da educação no século XXI- Socializando Experiências e Conectando Saberes”*. O Congresso possibilita a socialização de boas práticas desenvolvidas nas escolas, dando visibilidade ao trabalho docente e contribuindo para a disseminação de estratégias didáticas utilizadas por professores que se destacam na RME-BH. Durante o período da pandemia causada pela COVID-19, o evento foi suspenso em função das restrições que impossibilitaram a aglomeração de pessoas visando evitar o aumento dos índices de contágio da doença.

A intenção do evento é promover a formação dos profissionais da educação, além de incentivar a implementação de práticas pedagógicas que visem o desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes. Os professores participam através da apresentação de pôsteres e relatos de experiências, além de terem acesso a palestras e minicursos, com temáticas pertinentes aos trabalhos pedagógicos atuais. Essa ação foi inspiradora para delinear o objeto da nossa pesquisa que são as práticas docentes que promovem o êxito do ensino, contribuindo para a melhoria da educação.

Temos a premissa que formação acadêmica e continuada impactam positivamente no exercício da profissão docente e consequentemente no desenvolvimento de práticas de ensino

³⁹ O Centro Pedagógico ministra o ensino fundamental, tendo-o como base investigativa para a produção de conhecimento em ensino, pesquisa e extensão. Seu objetivo maior é constituir-se como campo de experimentação e de pesquisa na Educação Básica e na formação de professores e de profissionais que têm o ambiente escolar como campo de atuação. Disponível em: <http://www.cp.ufmg.br/index.php/historico>. Acesso em: 24 maio 2021.

⁴⁰ O Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale) é um órgão complementar da Faculdade de Educação da UFMG, criado em 1990, com o objetivo de integrar grupos interinstitucionais voltados para a área da alfabetização e do ensino de Português. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/>. Acesso em: 24 maio 2021.

que promovem a aprendizagem dos estudantes. Dessa maneira, consideramos que o investimento da gestão municipal na formação docente contribui para as práticas de ensino bem-sucedidas encontradas na escola pesquisada. Esse investimento pode impactar positivamente na valorização da carreira profissional e conseqüentemente na qualidade das práticas de ensino.

Na intenção de contribuir para a publicização e legitimidade dos saberes e estratégias que caracterizam as práticas de ensino bem-sucedidas na escola pesquisada, apresentamos a seguir a nossa proposta para o recurso educativo.

7 DESCRIÇÃO DO RECURSO EDUCATIVO

O mestrado profissional preconiza a elaboração de um recurso educativo (produto educacional) que tem como objetivo a publicização de um instrumento que colabore com a prática de outros docentes. Dessa forma, o produto educacional desta pesquisa se efetiva por meio da gravação de um podcast⁴¹ contendo as práticas pedagógicas desenvolvidas na escola de pesquisa que colaboram para o aprendizado dos estudantes.

Algumas professoras que atuam na equipe da gestão escolar foram convidadas para uma conversa. A intenção foi socializar a organização promovida pela equipe escolar que contribui para o desenvolvimento do trabalho coletivo e colaborativo da instituição. As gestoras puderam explicitar as estratégias utilizadas, os avanços e desafios vivenciados.

Não há a pretensão de explicitar uma organicidade de planejamento a ser seguido, mas temos o propósito de suscitar algumas reflexões sobre procedimentos e estratégias que potencializam os encontros com foco no trabalho coletivo que ocorrem na escola, objetivando otimizar o uso dos tempos e espaços, tendo em vista a importância da intencionalidade das práticas pedagógicas para o alcance do aprendizado dos estudantes.

O recurso do podcast surgiu como uma possibilidade para o produto educacional quando o período pandêmico nos impôs o isolamento social. De forma abrupta e inesperada, os professores se viram frente a um isolamento social, afastados das salas de aula, mas realizando o esforço para manter vínculos afetivos e pedagógicos com seus alunos.

Esse ineditismo trouxe a necessidade da reinvenção das práticas de ensino, adaptadas para as possibilidades do momento atual. Até arriscamos dizer que de fato não houve um isolamento social, mas um afastamento. Na medida em que os professores mantiveram interações com foco no estabelecimento de práticas de ensino, porém de forma remota. As ferramentas digitais foram recursos utilizados para o desenvolvimento de estratégias focadas em intencionalidades pedagógicas.

De acordo com o que foi explicitado ao longo deste trabalho, nosso percurso metodológico passou por algumas adequações para atender aos protocolos sanitários que visavam o cuidado e a proteção à vida. A pandemia suscitou muitos desafios para a sociedade

⁴¹ Os podcasts são programas de áudio sob demanda, e o ouvinte pode escutá-los na hora que quiser, ao contrário dos programas de rádio tradicionais. Esse tipo de formato de áudio está cada vez mais popular no Brasil. Segundo dados divulgados pelo **Spotify**, o consumo desse modelo de conteúdo no país cresce 21% ao mês desde janeiro de 2018. Disponível em: <https://www.techtudo.com.br/noticias/2019/12/o-que-e-podcast-saiba-tudo-sobre-os-programas-de-audio-online.ghtml>. Acesso em: 20 set. 2021.

como um todo e para o contexto educacional. Porém, propiciou algumas oportunidades, dentre elas a legitimidade para a incorporação do uso das tecnologias digitais ao ensino. Não desconsideramos nesta pesquisa a discrepância de acesso aos recursos tecnológicos digitais presentes na sociedade em função das desigualdades econômicas e culturais, mas buscamos enfatizar a contribuição das ferramentas digitais para o ensino e o potencial que exercem no aprendizado quando incorporadas às práticas educativas.

A partir das experiências profissionais que vivenciei ao longo do período pandêmico, prestando assessoria pedagógica para as escolas da Rede Municipal de Belo Horizonte, como membro da Secretaria Municipal de Educação, constatei que a pandemia possibilitou a compreensão de que os recursos tecnológicos digitais podem ser importantes aliados na efetivação das práticas de ensino e na formação de professores. Ficou nítido para grande parte dos docentes que os recursos digitais concorrem para a inovação das estratégias didáticas e promovem a conexão entre professores e alunos em relação ao conhecimento.

De acordo com esse pressuposto, o *podcast* como recurso educativo abriu a possibilidade de mantermos a conectividade com os profissionais que atuam na escola de pesquisa, permitindo que houvesse a socialização das práticas de ensino bem-sucedidas praticadas pela instituição. Além disso, o recurso educativo se configura como uma ferramenta de fácil acesso, na medida em que estará disponível em plataforma digital gratuita e no Portal da Secretaria Municipal de Educação da PBH. O Portal possui um repositório de trabalhos e pesquisas acadêmicas desenvolvidas por professores da RME-BH, que visa fomentar a constante busca por conhecimentos no exercício da profissão docente. Há ainda na plataforma uma revista eletrônica semanal, intitulada Boas Práticas, destinada à socialização de práticas exitosas entre os professores, funcionando como uma rede de trocas para o compartilhamento de experiências educativas.

Por meio das conclusões e resultados que obtivemos nesta pesquisa, afirmamos a relevância que reside na socialização de experiências profissionais para a formação docente. Ponderamos que muitas vezes as condições de trabalho dos professores não permitem que dispensem grandes períodos para buscar resultados oriundos de pesquisas científicas que contribuam com seu ofício e fazer docente. São acervos de grande relevância, disponibilizados em arquivos digitais e físicos, mas que demandam uma leitura minuciosa, dotada de conhecimentos prévios e específicos para a sua ampla compreensão.

Sendo assim, apresentamos nosso recurso educativo adaptado às condições de gerenciamento do tempo para o exercício da profissão docente. Nossa pretensão é que o professor possa conciliar o acesso ao recurso educativo às atribuições e desafios que permeiam

a profissão docente. Ademais, o uso do *podcast* entre os professores cresceu durante o período pandêmico, caracterizando-se como mais uma ferramenta tecnológica incorporada às práticas de ensino e formação de professores.

De acordo com Primo (2005), “*podcasting* é um processo midiático que emerge a partir da publicação de arquivos de áudio na internet”. Para o autor, devido a ferramenta exigir uma mínima estrutura tecnológica, o seu acesso para produção de conteúdo é facilitado podendo ser utilizado inclusive por apenas uma pessoa que deseja publicizar um determinado assunto. Ele afirma em seu estudo que:

Pesquisas recentes têm sugerido a ferramenta *podcast* como facilitador, por ter a capacidade de ser reproduzido nos computadores, *tablets* ou celulares, e em qualquer lugar: em casa, a caminho da escola ou no transporte público, além de um recurso que pode servir como ponto de partida para alguma atividade escolar (PRIMO, 2005, p. 3).

Pensando na legitimidade que o trabalho coletivo representa para as práticas docentes é que propomos este recurso educativo. O trabalho coletivo e colaborativo entre os docentes rompe com o isolamento do professor ao desenvolver suas práticas somente no espaço da sala de aula. As trocas de experiências efetivadas no âmbito do trabalho em equipe auxiliam nas decisões político-pedagógicas, valorizam e dão visibilidade para os saberes profissionais, além de contribuir para a profissionalização e a formação docente.

De acordo com Gauthier *et al.* (1998) é essencial que haja um repertório de conhecimentos próprios do ensino a fim de revelar e validar o saber experiencial dos professores, para que as práticas desenvolvidas não fiquem restritas apenas no âmbito das salas de aula, quando podem compor o que ele chama de reservatório público de conhecimentos.

Ainda estamos na situação em que cada professor recolhido em seu próprio universo, constrói para si mesmo uma espécie de jurisprudência particular, feita de regras elaboradas ao longo dos anos ao sabor dos erros e acertos. Essa constituição de uma espécie de jurisprudência particular é, no desenrolar de uma carreira, bastante normal e desejável; ela apoia no saber experiencial (GAUTHIER *et al.*, 2006, p. 187).

Para Gauthier *et al.* (1998) o professor durante o seu ofício desenvolve vários procedimentos e adota distintas posturas em sua ação pedagógica que permanecem no domínio privado, inibindo as possibilidades de reflexão sobre a prática e da validação da sua eficácia. Portanto, esses saberes se perdem quando o professor deixa de exercer a sua profissão.

Entendemos que muitas vezes as condições inadequadas de trabalho como a sobrecarga de tarefas do professor, a falta de tempo e a ausência de uma gestão escolar democrática voltada para a promoção dos encontros coletivos, dificultam a sua periodicidade e impactam também na sua qualidade. Por isso, acreditamos que o recurso educativo trará subsídios para fomentar a importância da manutenção dos encontros coletivos entre as equipes pedagógicas.

Dessa forma, o produto deste trabalho visa apontar algumas experiências da escola vivenciadas pela equipe pedagógica na organização dos tempos e espaços coletivos e na implementação de projetos bem-sucedidos que têm colaborado para o aprendizado dos estudantes e contribuído para a construção de um clima escolar harmonioso, causando impactos positivos no fazer docente.

Como mencionado anteriormente, para a gravação do *podcast* foram convidadas professoras que compõem a equipe da gestão que aceitaram socializar suas experiências profissionais. A escolha pela participação das gestoras no *podcast* se deve ao fato de que durante a análise dos resultados da pesquisa, a atuação da equipe de gestão escolar se configurou como eixo norteador para a manutenção do trabalho colaborativo entre a equipe pedagógica. Constatamos que o perfil democrático da gestão, que compartilha as decisões com a comunidade escolar, possibilitando a participação e envolvimento de todos nos processos educativos, concorre para o estabelecimento das práticas de ensino bem-sucedidas desenvolvidas na escola.

Elaboramos um roteiro com um bloco de três questões que subsidiaram a conversa. Nosso propósito foi suscitar entre as participantes a explanação sobre as estratégias e ações que norteiam o trabalho coletivo e colaborativo consolidado na escola, seus impactos para a formação docente e para o desenvolvimento da aprendizagem dos discentes. As questões abordadas estão presentes nos anexos.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa buscou analisar de que forma as práticas de ensino contribuem para o aprendizado dos estudantes. Através da narrativa das docentes e equipe gestora foi possível apreender suas experiências profissionais e as percepções que tinham das próprias práticas pedagógicas.

Partimos do pressuposto que os professores, no seu fazer docente, podem alcançar a qualidade das práticas pedagógicas acionando um repertório de saberes, fazendo escolhas e implementando ações. Não desconsideramos nesta pesquisa que outros fatores contextuais podem contribuir para resultados satisfatórios de aprendizagem. Dessa maneira, identificamos outros aspectos que julgamos contribuir para o bom desempenho dos estudantes na escola.

Nossa hipótese inicial de que havia entre os docentes um repertório de saberes que lhes permitam alcançar êxito em suas práticas foi confirmada. Ao falarem sobre os procedimentos e estratégias utilizadas para ensinar, as professoras citaram o planejamento pedagógico como o eixo norteador das práticas de ensino. Relataram que para a elaboração do planejamento utilizam os documentos oficiais nacionais que orientam a construção do plano curricular, além dos documentos e materiais didáticos disponíveis na RME-BH.

Para que o planejamento pedagógico alcance seus objetivos de ensino, as docentes enfatizaram a importância do reconhecimento dos níveis de aprendizagem dos estudantes, além de suas aptidões e interesses, para que sejam utilizados recursos e estratégias condizentes com as realidades educacionais. Nesse sentido, citaram a importância da avaliação contínua da aprendizagem com vistas a alcançar os avanços e desafios que permeiam o processo de desenvolvimento dos estudantes.

A interação constante entre professores, estudantes, famílias e equipe escolar foi apresentada como uma condição promissora para a garantia de práticas de ensino bem-sucedidas. Para as professoras e gestoras o estabelecimento de vínculos e o diálogo promove a construção de um relacionamento respeitoso e comprometido entre todos os atores escolares. Por meio do discurso das docentes percebemos a confiança que depositam no trabalho coletivo e colaborativo para o sucesso das práticas escolares.

O clima escolar favorável na instituição tanto entre os profissionais quanto entre os estudantes pode estar intimamente ligado à organização do trabalho existente na equipe. O respeito mútuo entre os membros da equipe, a confiança depositada na construção coletiva para os encaminhamentos e decisões pedagógicas e as trocas de experiências profissionais, parecem

contribuir para o estabelecimento da qualidade das relações interpessoais, para a prática da empatia e motivação da equipe.

Essa constatação está embasada nos discursos das professoras sobre a satisfação de comporem a equipe profissional da escola e desejarem permanecer na instituição, configurando uma equipe de trabalho robusta e articulada. A permanência das professoras na escola parece contribuir para o trabalho colaborativo desenvolvido pela equipe, na medida em que há o sentimento de vínculo e pertencimento com a comunidade escolar. Mencionaram que é comum permanecerem na escola até a aposentadoria por se sentirem pertencentes a equipe escolar. Esse entusiasmo e engajamento profissional ficou evidente durante a coleta de dados.

O comportamento respeitoso e cordial entre os estudantes e professores, garantindo a manutenção da disciplina, foi um aspecto que se destacou na escola. Acreditamos que as práticas de ensino desenvolvidas pelas professoras têm intencionalidades pedagógicas definidas, condizentes com as necessidades e particularidades apresentadas pelos estudantes. Dessa forma, contribuem para que haja interesse por parte dos discentes para aprender, o que possibilita pactuarem uma rotina escolar amistosa.

Constatamos que as práticas de ensino desempenhadas pelas professoras possuem um repertório de saberes: saberes da formação acadêmica, saberes oriundos das formações continuadas, saberes da experiência profissional e saberes adquiridos com os pares por meio das trocas estabelecidas no exercício da profissão. As práticas de ensino desenvolvidas pela equipe pedagógica da escola elucidaram o pressuposto de Tardif (2002), que o saber do professor é algo inerente a sua identidade, que orienta os procedimentos pedagógicos que executa, estando relacionado com as condições sociais, políticas e organizacionais do seu trabalho. Para o autor, o ofício docente é composto por uma “pluralidade de saberes” originados por diversas interações estabelecidas no decorrer da trajetória pessoal e profissional.

As práticas docentes encontradas correspondem aos condicionantes de ensino: gestão de classe e gestão dos aprendizados, abordados com base no ensino explícito proposto por Gauthier *et al.* (1998), considerados pelos autores como facilitadores de um ensino eficaz. As professoras demonstraram lidar com essas duas dimensões do ensino de maneira articulada. Ressaltaram a importância do planejamento pedagógico para o alcance dos objetivos de ensino.

Para os autores, o planejamento prévio para a execução das aulas que considera as interações vivenciadas no interior da classe, pressupõe uma estratégia daqueles professores que alcançam êxito em suas práticas. A equipe docente demonstrou possuir um repertório de saberes e estratégias condizentes com o perfil idealizado pelos autores daqueles professores que ensinam bem.

Porém, o êxito das práticas docentes foi percebido no estudo para além dos saberes técnicos da profissão, quando o diálogo e as interações estabelecidas entre os sujeitos ganham destaque. Foi notável nas falas das colaboradoras da pesquisa que o trabalho coletivo da escola é uma premissa de todas as ações implementadas. Relataram a prática de encontros regulares para a realização de reuniões que promovem reflexões coletivas para efetivar o planejamento pedagógico, elaborar atividades e projetos, socializar questões relativas ao desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes, além de propor ações de intervenção pedagógica, visando à melhoria da aprendizagem.

Percebemos ainda que a equipe de gestão da escola articula e possibilita condições para o trabalho coletivo, prevendo na organização do planejamento geral tempos e espaços para a construção das propostas político-pedagógicas. Ao falarem sobre as ações da prática, as professoras afirmam que o apoio da equipe gestora é fundamental, visto que está sempre pronta a atender as demandas pedagógicas e pessoais de cada docente.

Uma constatação da pesquisa foi de que o Projeto de Intervenção Pedagógica colabora para os bons resultados de aprendizagem da escola. Esse projeto tem como propósito atender aos estudantes que apresentam defasagens no processo de aquisição da leitura e escrita, além de dificuldades para a compreensão de conhecimentos matemáticos. Acreditamos que quando a equipe pedagógica localiza as dificuldades de aprendizagem dos estudantes, propondo ações e projetos pedagógicos que visem atenuar essas dificuldades, possibilita a qualidade do ensino e busca equalizar os resultados.

Ao compreenderem que os estudantes aprendem em ritmos diferentes e que as práticas de ensino não suportam em si a diversidade que compõe a sala de aula, as professoras se esforçam para adotar estratégias de ensino que buscam contemplar a todos. Entendemos que esse seja um fator determinante para as boas práticas desenvolvidas na escola, pois mesmo que uma prática de ensino seja orientada por um planejamento com intencionalidades claras, não há a garantia que todos os estudantes aprendam da mesma maneira. Esse é o cerne do trabalho docente, ressignificar a prática pedagógica mediante a constante reflexão acerca dos resultados obtidos pelos estudantes.

Na nossa percepção, a equipe pedagógica deposita uma expectativa favorável quanto ao desenvolvimento da aprendizagem dos alunos. Esse fator contribui para despertar o interesse e a autoestima dos estudantes, ao mesmo tempo em que demonstra um compromisso da escola com o direito a uma educação de qualidade. Para tanto, estão em constante busca pela implementação de novas estratégias didáticas.

O Projeto de Intervenção Pedagógica com vistas à promoção do aprendizado dos estudantes nos pareceu o grande diferencial das práticas de ensino da escola. Permitir que os estudantes sejam atendidos em suas particularidades possibilita que eles tenham o déficit de aprendizagem minimizado e com isso tenham condições de prosseguir a trajetória escolar de maneira mais equânime. Acreditamos que o Projeto de Intervenção Pedagógica concorre para os bons resultados de desempenho dos estudantes.

Compreendemos nesta pesquisa que na escola há práticas de ensino bem-sucedidas e reconhecemos que as professoras possuem saberes específicos da profissão que as permitem a implementação de boas práticas. Porém, ponderamos que essas boas práticas de ensino são permeadas por outros fatores contextuais tais como o trabalho coletivo e colaborativo da escola, fomentado pela equipe gestora, o clima escolar favorável e os projetos desenvolvidos para a promoção do aprendizado dos estudantes.

A pesquisa elucidou que as práticas de ensino bem-sucedidas desenvolvidas pela escola são compostas por um conjunto de ações desempenhadas por todos os atores que compõem o coletivo escolar: professores, gestores, famílias e gestão municipal. No âmbito das estratégias pedagógicas, o trabalho colaborativo entre as professoras, efetivado pela socialização das experiências e elaboração do planejamento pedagógico, impacta positivamente no aprendizado dos estudantes, na medida em que dialogam com as necessidades e especificidades apresentadas por eles.

A gestão escolar tem um papel primordial na articulação das estratégias que promovem a organização dos tempos e dos espaços para o desenvolvimento do trabalho coletivo. Além disso, atua na aquisição e manutenção de recursos didáticos e pedagógicos que valorizam e qualificam as práticas docentes. A gestão municipal, por sua vez, oferece condições e possibilidades para que os professores aprimorem seus conhecimentos por meio de investimentos em formações continuadas que refletem na qualidade das práticas de ensino e promovem a valorização da carreira profissional.

Entendemos que o trabalho colaborativo instituído na escola permite a tomada de decisões acerca da implementação de estratégias e procedimentos de ensino que intencionam a promoção da aprendizagem dos estudantes. Os encontros coletivos permitem que as professoras socializem as boas práticas desenvolvidas em sala de aula, fato que potencializa a formação docente na instituição. Na nossa concepção, o perfil democrático da gestão escolar é um fator que colabora para a manutenção desse contexto favorável às práticas de ensino exitosas.

Ressaltamos que a gestão escolar garante a conexão entre toda a equipe pedagógica na medida em que compartilha a gestão dos processos educacionais e proporciona o engajamento de toda a comunidade escolar em prol da aprendizagem dos estudantes. As práticas de ensino bem-sucedidas ancoram-se no trabalho colaborativo desenvolvido na equipe escolar, caracterizado pelo diálogo constante sobre o perfil dos estudantes atendidos e a articulação das ações que visem alcançar as necessidades de aprendizagem apresentadas por eles.

A possibilidade do investimento e apoio familiar causar impacto positivo no desempenho dos estudantes foi outro fator que se destacou, mas como não tivemos nenhuma ação de interação com esses sujeitos, esse fator não compôs nossas análises, apresentando-se como objeto para outras possíveis investigações.

Salientamos que a disponibilidade das professoras e gestoras para participarem da pesquisa foi surpreendente. Apesar do período de instabilidade causado pela pandemia da Covid-19 e a constante necessidade da reinvenção das práticas de ensino, as participantes não demonstraram empecilhos para colaborarem com o estudo.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Z. M. M. B.; SILVA, M. H. G. F. Análise qualitativa de dados de entrevista: uma proposta. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 2, julho, 1992. Disponível em: <https://www.cielo.br/j/paideia/a/yKQmzXgZMrdhBCMkdbYvJYj/?lang=pt>. Acesso em: 16 maio 2021.
- ANDRÉ, M. E. D. A. Etnografia da sala de aula: uma análise a partir da ação docente. **Práxis Educativa**, v.10, n. 2, 2015.
- BARBOSA, Z. R. S. **Sucesso escolar de alunos do 5º ano do ensino fundamental oriundos de famílias de origem popular**. Escavador, 2016. Disponível em: <https://www.escavador.com/sobre/6655325/zenia-regina-dos-santos-barbosa>. Acesso em: 15 abr. 2021.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, LDA, Revista e Atualizada, 2009.
- BRAGA, M. M. S. C.; FAGUNDES, M. C. V. Por uma didática humanizadora à luz de Paulo Freire. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED,37, 2015. **Anais [...]** Rio de Janeiro: ANPED, 2015. Disponível em: <https://www.anped.org.br/biblioteca/item/por-uma-didatica-humanizadora-luz-de-paulo-freire>. Acesso em: 15 maio 2021.
- BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 16 maio 2021.
- BORGES, C. Trabalho coletivo. *In*: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais - Faculdade de Educação, 2010.
- CARDIERI, E. O diálogo nas relações escolares e na atuação docente: uma dimensão negligenciada na prática educativa? *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED,37, 2015. **Anais [...]** Rio de Janeiro: ANPED, 2015. Disponível em: <https://www.anped.org.br/biblioteca/item/por-uma-didatica-humanizadora-luz-de-paulo-freire>. Acesso em: 15 maio 2021.
- CARVALHO, A. D. S. C.; OLIVEIRA, V. I.; GUEDES, A. C. B.; MARTINS, J. L. Gestão da aprendizagem, proatividade e autonomia dos discentes: novas práticas. **Aturá**, v.1, n. 3, p.175-188, 2017.
- COSTA, V. A. **Os novos indicadores educacionais brasileiros: um estudo sobre a Rede Municipal de Ensino de São Paulo**. 2019. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.
- CUNHA, M. B. Possíveis relações entre percepções de violência dos alunos, clima escolar e eficácia coletiva. **Educação e Pesquisa: Revista da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo**, v.40, n. 4, p.1077-1092, 2014.
- DEUS, A. M. **Formação continuada e os formadores de professores dos anos iniciais: das teorias e das práticas**. Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2017.

FAIRCLOUGH, N.; MELO, I. F. Análise Crítica do discurso como método em pesquisa social científica. **Linha D'Água**, v. 25, n. 2, p. 307-329, 2016. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/47728>. Acesso em: 10 abr. 2021.

FREITAS, A. L. S.; FORSTER, M. M. S. Paulo Freire na formação de educadores: contribuições para o desenvolvimento de práticas crítico-reflexivas. **Educar em Revista**, v. 61, p. 55-70, 2016.

FONSECA, C. Quando cada caso não é um caso. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 21, 1998. **Anais** [...] Rio de Janeiro: ANPED, 2015. Disponível em: https://poars1982.files.wordpress.com/2008/03/rbde10_06_claudia_fonseca.pdf. Acesso em: 10 abr. 2021.

GAUTHIER, C. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas sobre o fazer docente. 3. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2013. [1ª edição de 1998]

GAUTHIER, C.; BISSONNETTE, S.; RICHARD, M. **Ensino explícito e desempenho dos alunos**: a gestão dos aprendizados. Petrópolis: Editora Vozes, 2014.

GREMAUDE, P. A. **Indicador de Efeito Escola: Uma Metodologia para a identificação dos sucessos escolares a partir dos dados da Prova Brasil**. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2015. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/282852716_Indicador_de_Efeito_Escola_Uma_Metodologia_para_a_identificacao_dos_sucessos_escolares_a_partir_dos_dados_da_Prova_Brasil. Acesso em: 16 jun. 2021.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. *In*: NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 2000.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Demográfico 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2010. Disponível em: <http://censo2010.ibge.gov.br>. Acesso em: 16 maio 2021.

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

LEITE, V. F. A. Prática pedagógica na escola de leitores: o equilíbrio entre modelo de competência e o modelo de desempenho. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 36, 2013. **Anais** [...] Rio de Janeiro: ANPED, 2015. Disponível em: http://36reuniaio.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt04_trabalhos_pdfs/gt04_3429_texto.pdf. Acesso em: 20 maio 2021.

LESSARD, C.; TARDIF, M. **Les identités enseignantes**. Sherbrooke: Éditions du CRP, 2003.

LÜCK, H. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

LUIS, S. M. B. Avaliação como princípio de desenvolvimento profissional docente a partir da escrita de diários reflexivos. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 37, 2011. **Anais** [...] Rio de Janeiro: ANPED, 2011.

MACEDO, R. C. M. A qualidade da escola pública criada nos cotidianos escolares. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 37, 2015. **Anais** [...] Rio de Janeiro: ANPED, 2015. Disponível em: <https://www.anped.org.br/biblioteca/item/por-uma-didatica-humanizadora-luz-de-paulo-freire>. Acesso em: 15 maio 2021.

MARIGO, A. F. C. **Inteligência cultural na perspectiva de aprendizagem dialógica: evidência de êxito escolar para superação de desigualdades sociais e educativas**. 2015. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2372?show=full>. Acesso em: 20 jun. 2021.

MARIGO, A. F. C.; MELO, R. R. Atuações educativas de êxito em comunidades de aprendizagem: contribuições da aprendizagem dialógica para a área de didática. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 37, 2015. **Anais** [...] Rio de Janeiro: ANPED, 2015. Disponível em: <https://www.anped.org.br/biblioteca/item/por-uma-didatica-humanizadora-luz-de-paulo-freire>. Acesso em: 15 maio 2021.

MARTINS, J. L.; SILVA, B. D. As dificuldades ensinam em cursos online. **Revista Observatório**, v.1, n. 3, p.100-118, 2015. Disponível em: <https://betas.uft.edu.br/periodicos/index.php/observatorio/article/view/1662>. Acesso em: 10 jul. 2021.

MOREIRA, A. F. B. Propostas curriculares alternativas: limites e avanços. **Educação & Sociedade**, ano XXI, n. 73, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/z6LyF7Zs6xKpJmYxBzLFxZx/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 jul. 2021.

OJA, A. J. **Desenvolvimento profissional de uma professora alfabetizadora: a construção de práticas bem-sucedidas**. 2011. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2576?show=full>. Acesso em: 10 jun. 2021.

OLIVEIRA, A. C. P. Quando a prática docente encontra o desafio de recontextualizar uma nova política: a recente experiência na rede municipal do Rio de Janeiro. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 35, 2012. **Anais** [...] Rio de Janeiro: ANPED, 2012. Disponível em: <https://www.escavador.com/sobre/5287743/ana-cristina-prado-de-oliveira>. Acesso em: 20 maio 2021.

PARO, V. H. **Gestão democrática da escola pública**. 3. ed. São Paulo: Editora Ática, 2002.

PAULA, G. B. **A influência do território sobre as escolhas escolares das famílias - um estudo em uma região da periferia de Belo Horizonte**. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade Federal de Minas Gerais, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUOS-A3YFPY>. Acesso em: 15 abr. 2021.

PEREIRA, T. V. Os múltiplos sentidos do trabalho pedagógico e das novas propostas curriculares. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 36, 2013. **Anais** [...] Rio de Janeiro: ANPED, 2013. Disponível em: <http://36reuniao.anped.org.br/>. Acesso em: 10 jun. 2021.

PREFEITURA MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. **Desafios da formação proposições curriculares ensino fundamental**: cadernos introdutórios. Belo Horizonte: SMED, 2010. Disponível em: <https://prefeitura.pbh.gov.br/sites/default/files/estrutura-de-governo/educacao/2021/proposicoes-curriculares-ensino-fundamental-textos-introdutorios-desafios-da-formacao.pdf>. Acesso em: 16 maio 2021.

PREFEITURA MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE. **Plano Estratégico de Belo Horizonte 2030**: a cidade que queremos. 2ª versão. Disponível em: <https://bhmetasere resultados.pbh.gov.br>. Acesso em: 13 jan. 2020.

PRIMO, A. F. T. Para além da emissão sonora: as interações no podcasting. *In: Intexto*. Porto Alegre, n. 13, 2005. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/intexto/article/view/4210>. Acesso em: 15 jun. 2021.

RAMALHO, V.; RESENDE, V. M. Análise de discurso (para a) crítica: o texto como material de pesquisa. **Coleção Linguagem e Sociedade**, v. 1, Campinas: Pontes Editores, 2011.

RAMALHO, V.; RESENDE, V. M. **Análise de discurso crítica**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2019.

RENESTO, A. P. C. **Percepções de professores de Língua Portuguesa sobre a formação leitora de seus alunos dos meios populares**. 2014. Biblioteca Digital. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-01042015-140849/pt-br.php>. Acesso em: 18 jun. 2021.

RODRIGUES, M. P. **O bom professor alfabetizador**: identificando pistas e (des)construindo olhares. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2017. Disponível em: <https://www.bdt.d.uerj.br:8443/handle/1/10239>. Acesso em: 16 maio 2021.

RODRIGUES, S. S. Eficácia docente no ensino da matemática. **Ensaio**: avaliação e políticas públicas em educação, v. 25, n. 94, p.114-147, 2017. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/597237/2/Editora%20BAGAI%20-%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Matem%C3%A1tica%20Escolar.pdf>. Acesso em 22 jun. 2021.

SANTOS, F. C. C. N. **Alfabetizadoras experientes e a constituição da professoralidade**: trajetórias narradas. Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2013. Disponível em: <https://www.escavador.com/sobre/4955311/francisca-das-chagas-cardoso-do-nascimento-santos>. Acesso em: 10 fev. 2021.

SILVA, R. R. Disciplina escolar e gestão de sala de aula no campo educacional brasileiro. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 2, p. 533-554, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/pGyw6hHJtfJR8bNRJfL3sXP/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 5 fev. 2021.

SIQUEIRA, V. A. S. **Avaliações internas e externas**: concepções, tensões e articulações no trabalho avaliativo. 2017. Biblioteca digital. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-17012018-110503/pt-br.php>. Acesso em: 12 mar. 2021.

SOARES, J. F. **Escola eficaz**: um estudo de caso em três escolas da rede pública do Estado de Minas Gerais. Belo Horizonte: Segrac, 2002.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 13, p. 05-24, 2000. Disponível em: https://www.anped.org.br/sites/default/files/rbe/files/rbe_13.pdf. Acesso em: 15 mar. 2021.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **Le travail enseignant au quotidien**. Québec: Presse de Université Laval, 1999. Disponível em: <https://www.erudit.org/fr/revues/rse/2001-v27-n2-rse847/009945ar.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2021.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2011.

TARDIF, M.; LEVASSEUR, L. L'irruption du collectif dans le travail enseignant. *In*: MARCEL, J. F. (org.). **Les pratiques enseignantes hors de la classe**. Paris: l'Harmattan, 2004.

VALADARES, J. M. A fundação da escola plural. **Cadernos de Pesquisa**, v. 46, n.162, p. 1072-1098, 2016. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/3684>. Acesso em: 15 maio 2021.

VIEIRA, S. L.; VIDAL, E. M.; NOGUEIRA, J. F. F. Gestão da aprendizagem em tempos de Ideb: percepções dos docentes. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 31, n. 1, p. 85-106, 2015. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/58916/35196>. Acesso em: 15 abr. 2021.

YOUNG, M. F. D. Para que servem as escolas? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 101, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/GshnGtmcY9NPBfsPR5HbfjG/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 16 maio 2021.

APÊNDICE A- Termo de Consentimento Livrementemente Esclarecido (TCLE) - Professor

Prezado(a) professor(a),

Você está sendo convidado(a) a participar de pesquisa “*Práticas de Ensino Promotoras de Aprendizado em Uma Escola de Belo Horizonte*”, realizada pela mestranda Vanessa Paula Ribeiro Andrade, coordenada pelas professoras Vanessa Regina Eleutério Miranda e Gladys Agmar Sá Rocha, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, a ser desenvolvida até 2021. Informamos que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética (COEP/UFMG), CAAE –nº 4.008.999.

Sua adesão é voluntária e de livre escolha, não tem implicações diretas sobre sua atividade profissional. Não há nenhum ônus ou restrição caso não deseje participar, assim como nenhum bônus, em função da adesão à pesquisa. Sua autorização permitirá que aspectos abordados nas entrevistas, sejam utilizados como material de análise na pesquisa, que tem o objetivo de compreender estratégias que caracterizam as práticas de ensino exitosas em escola inserida em contexto de baixo rendimento econômico.

As entrevistas terão como tema central “práticas de ensino desenvolvidas em sala de aula pelos professores”. A agenda para realização da entrevista será previamente definida com você. A entrevista oferece riscos mínimos de cansaço ou constrangimento eventuais e, caso isso ocorra, ela será interrompida até que você se sinta disposto a continuar, ou sejam delineados novos procedimentos que reduzam a situação de desconforto. Você poderá, ainda, optar por encerrar a entrevista. Você também tem o direito de retirar seu consentimento em qualquer fase, sem que isso acarrete qualquer tipo de prejuízo pessoal, ou profissional. A pesquisadora estará disponível para esclarecer suas dúvidas, durante todo o processo.

As entrevistas acontecerão na plataforma da Google Meet e serão gravadas a partir da sua autorização. As gravações serão acessadas exclusivamente pelas pesquisadoras e a checagem das transcrições poderá ser solicitada por você, a qualquer momento. Vale destacar que os dados obtidos na pesquisa não vislumbram estilos corretos ou incorretos de ensino, mas a apreensão de diferentes modos de exercitar a ação docente em aula, em contextos distintos. Sua autoria, nome e dados pessoais serão preservados, garantindo e resguardando a sua identidade por anonimato, utilizando-se nomes fictícios. Nenhuma informação que permita a sua identificação ou da instituição será revelada. Para tal, se necessário, será verificada durante o percurso, a viabilidade de manter ou não, a indicação da Regional onde está sendo realizada a pesquisa.

Pesquisadora Responsável (Orientadora)

Pesquisadora (Coorientadora)

Pesquisadora (Mestranda)

Professor(a) participante

O material coletado será destinado exclusivamente à pesquisa, não sendo apresentado em nenhuma hipótese de forma individual ou nominal. Apenas a coordenadora e pesquisadores(as) colaboradores(as) envolvidas no estudo terão acesso direto aos dados. Os dados produzidos ficarão sob a responsabilidade da pesquisadora armazenados em drive físico e virtual.

Esse termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma delas será arquivada pelo pesquisador responsável e a outra será fornecida ao Sr/Sra. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resoluções Nº 466/12; 441/11 e a Portaria 2.201 do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares), utilizando as informações somente para fins acadêmicos e científicos.

Diante dos esclarecimentos prestados e da garantia de que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem qualquer penalidade, e que os dados de identificação e outros pessoais não relacionados à pesquisa serão tratados de forma confidencial, aceito participar da investigação intitulada “*Práticas de Ensino Promotoras de Aprendizado em Uma Escola de Belo Horizonte*”, na condição de voluntário e assino o presente documento, em duas vias originais, de igual teor.

Pesquisadora Responsável (Orientadora)

Pesquisadora (Coorientadora)

Pesquisadora (Mestranda)

Professor (a) participante

AUTORIZAÇÃO

Eu, _____, portador (a) do documento de Identidade nº: _____, li o presente termo; fui informado(a), de maneira clara e detalhada, dos objetivos, métodos, benefícios e riscos da pesquisa “Práticas de Ensino Articuladoras de Aprendizado na RME-BH” e, esclareci minhas dúvidas. Declaro que concordo em participar desta pesquisa.

Belo Horizonte, ___/___/_____

Assinatura da(o) professor (a) participante

Assinatura da pesquisadora responsável (Orientadora)

Assinatura da pesquisadora (Coorientadora)

Assinatura da pesquisadora (Mestranda)

Em caso de dúvidas, com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar as pesquisadoras pessoalmente, por telefone ou e-mails: gladysrocha1@gmail.com ; (31) 999098330, vanessa.elm@gmail.com; (31) 986448759, vanessaprandrade@gmail.com; (31) 986043553 ou ao **COEP-UFMG - Comissão de Ética em Pesquisa da UFMG** Av. Antônio Carlos, 6627. Unidade Administrativa II - 2º andar - Sala 2005. Tel.: 34094592. Campus Pampulha. BH, MG – Brasil. CEP: 31270-901. E-mail: coep@prpq.ufmg.br.

APÊNDICE B- Termo de Consentimento Livrementemente Esclarecido (TCLE) – Gestor

Prezada(o) Gestor(a),

Você está sendo convidada(o) a participar de pesquisa “*Práticas de Ensino Promotoras de Aprendizado em Uma Escola de Belo Horizonte*”, realizada pela mestranda Vanessa Paula Ribeiro Andrade, coordenada pelas professoras Vanessa Regina Eleutério Miranda e Gladys Agmar Sá Rocha, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, a ser desenvolvida até 2021. Neste recorte da pesquisa o enfoque são estratégias de organização do ensino no interior da escola.

Sua adesão é voluntária e de livre escolha, não tendo implicações diretas sobre sua atividade profissional, pois o enfoque da investigação são as práticas de ensino em sala de aula. Sua autorização permitirá que questões abordadas durante a entrevista sejam utilizadas como material de análise na investigação, sem que você ou qualquer outro profissional da instituição seja identificado nominalmente. A realização da entrevista com você tem o objetivo de conhecer um pouco mais sobre as condições da instituição para a promoção das práticas exitosas dos professores, uma vez que o contexto pode ou não contribuir para a realização dessas práticas.

As entrevistas terão como tema central “práticas de ensino desenvolvidas em sala de aula pelos professores”. A agenda para realização da entrevista será previamente definida com você. A entrevista oferece riscos mínimos de cansaço ou constrangimento eventuais e, caso isso ocorra, ela será interrompida até que você se sinta disposto a continuar, ou sejam delineados novos procedimentos que reduzam a situação de desconforto. Você poderá, ainda, optar por encerrar a entrevista. Você também tem o direito de retirar seu consentimento em qualquer fase, sem que isso acarrete qualquer tipo de prejuízo pessoal, ou profissional. A pesquisadora estará disponível para esclarecer suas dúvidas, durante todo o processo.

As entrevistas acontecerão na plataforma da Google Meet e serão gravadas a partir da sua autorização. As gravações serão acessadas exclusivamente pelas pesquisadoras e a checagem das transcrições poderá ser solicitada por você, a qualquer momento. Vale destacar que os dados obtidos na pesquisa não vislumbram estilos corretos ou incorretos de ensino, mas a apreensão de diferentes modos de exercitar a ação docente em aula, em contextos distintos. Sua autoria, nome e dados pessoais serão preservados, garantindo e resguardando a sua identidade por anonimato, utilizando-se nomes fictícios. Nenhuma informação que permita a sua identificação ou da instituição será revelada. Para tal, se necessário, será verificada durante o percurso, a viabilidade de manter ou não, a indicação da Regional onde está sendo realizada a pesquisa.

Pesquisadora Responsável

(Orientadora)

Pesquisadora (Coorientadora)

Pesquisadora (Mestranda)

Gestor(a) participante

O material coletado será destinado exclusivamente à pesquisa, não sendo apresentado em nenhuma hipótese de forma individual ou nominal. Apenas a coordenadora e pesquisadores colaboradores envolvidos no estudo terão acesso direto aos dados. Os dados produzidos ficarão sob a responsabilidade da pesquisadora armazenados em drive físico e virtual.

Esse termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma delas será arquivada pela pesquisadora responsável e a outra será fornecida à Sra. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resoluções N° 466/12; 441/11 e a Portaria 2.201 do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares), utilizando as informações somente para fins acadêmicos e científicos.

Diante dos esclarecimentos prestados e da garantia de que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem qualquer penalidade, e que os dados de identificação e outros pessoais não relacionados à pesquisa serão tratados de forma confidencial, aceito participar da investigação intitulada “***Práticas de Ensino Promotoras de Aprendizado em Uma Escola de Belo Horizonte***”, na condição de voluntário e assino o presente documento, em duas vias, de igual teor.

Pesquisadora Responsável
(Orientadora)

Pesquisadora (Coorientadora)

Pesquisadora (Mestranda)

Gestor(a) participante

AUTORIZAÇÃO

Eu, _____, portador (a) do documento de Identidade nº _____ li o presente termo; fui informada(o), de maneira clara e detalhada, dos objetivos, métodos, benefícios e riscos da pesquisa “*Práticas de Ensino Promotoras de Aprendizado em Uma Escola de Belo Horizonte*”, e, esclareci minhas dúvidas. Declaro que concordo em participar desta pesquisa.

Belo Horizonte, ____/____/____

Em caso de dúvidas, com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar as pesquisadoras pessoalmente, por telefone ou e-mails: gladysrocha1@gmail.com ; (31) 999098330, vanessa.elm@gmail.com; (31) 986448759, vanessaprandrade@gmail.com ;(31) 986043553 ou ao **COEP-UFMG - Comissão de Ética em Pesquisa da UFMG**
Av. Antônio Carlos, 6627. Unidade Administrativa II - 2º andar - Sala 2005. Tel.: 34094592.
Campus Pampulha. BH, MG – Brasil. CEP: 31270-901. E-mail: coep@prpq.ufmg.br.

Assinatura da(o) gestor (a) participante

Assinatura da pesquisadora responsável (Orientadora)

Assinatura da pesquisadora (Coorientadora)

Assinatura da pesquisadora (Mestranda)

APÊNDICE C- Carta de Anuência da Instituição de Pesquisa

À Escola Municipal _____

Prezados gestores escolares,

Solicitamos a autorização de vocês para realizarmos, nesta instituição, a pesquisa intitulada “*Práticas de Ensino Promotoras de Aprendizado em Uma Escola de Belo Horizonte*”, realizada pela mestranda Vanessa Paula Ribeiro Andrade, coordenada pelas professoras Vanessa Regina Eleutério Miranda e Gladys Agmar Sá Rocha, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, a ser desenvolvida até 2021.

A pesquisa iniciou-se em 2019 e visa compreender estratégias que caracterizam as práticas de ensino exitosas em escola inserida em contexto de baixo rendimento econômico. Tem como pressupostos teóricos os estudos sobre as práticas de ensino, buscando dar visibilidade às práticas e estratégias pedagógicas ocorridas no âmbito escolar. Vale destacar que os resultados obtidos na pesquisa não vislumbram estilos corretos ou incorretos de ensino, mas a apreensão de diferentes modos de exercitar a ação docente em aula, em contextos distintos.

Apenas as pesquisadoras terão acesso à identidade da escola e dos participantes. Nenhuma informação que permita a identificação da instituição, dos profissionais e dos estudantes será revelada sem consentimento. Para tal, se necessário, será verificada durante o percurso, a viabilidade de manter ou não, a indicação da Regional onde está sendo realizada a pesquisa.

Poderão se beneficiar a escola pesquisada e os(as) docentes envolvidos(os) direta ou indiretamente, visto que os resultados serão socializados podendo subsidiar discussões e intervenções, contribuindo, dessa forma, para a melhoria do processo de ensino.

O material coletado será destinado exclusivamente à pesquisa, não sendo apresentado em nenhuma hipótese de forma individual ou nominal. Apenas a coordenadora e pesquisadores colaboradores envolvidos no estudo terão acesso direto aos dados. Os dados produzidos ficarão sob a responsabilidade da pesquisadora armazenados em drive físico e virtual. O nome e as informações pessoais dos participantes serão preservados, garantindo e resguardando a identidade de todos por anonimato, utilizando-se nomes fictícios.

Pesquisadora Responsável
(Orientadora)

Pesquisadora (Coorientadora)

Pesquisadora (Mestranda)

Gestores participantes

Esse documento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma delas será arquivada pela pesquisadora responsável e a outra será entregue aos responsáveis pela instituição. As pesquisadoras tratarão a identidade de todos os participantes da pesquisa com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resoluções Nº 466/12; 441/11 e a Portaria 2.201 do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares), utilizando as informações somente para fins acadêmicos e científicos.

Diante dos esclarecimentos prestados e da garantia de que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem qualquer penalidade, e que os dados de identificação e outros pessoais não relacionados à pesquisa serão tratados de forma confidencial, aceito participar da investigação intitulada “*Práticas de Ensino Promotoras de Aprendizado em Uma Escola de Belo Horizonte*”, na condição de voluntário e assino o presente documento, em duas vias, de igual teor.

A escola e os participantes, a qualquer momento, poderão retirar sua participação, e, em caso de dúvidas, poderão procurar as pesquisadoras pessoalmente, por telefone ou e-mails: gladysrocha1@gmail.com; (31)999098330, vanessa.elm@gmail.com; (31) 986448759, vanessaprandrade@gmail.com; (31)986043553 ou o Comitê de Ética da Pesquisa (COEP) da Universidade Federal de MG, (31) 3409 4592, Av. Antônio Carlos n. 6627 – Unidade Administrativa II – 2º andar - sala 2005 – Campus Pampulha, BH, MG, 31 270.901.

Tendo lido e concordado com os termos anteriormente estabelecidos, assinam as partes o presente documento em 2 (duas) vias.

Belo Horizonte, ___/___/___

Assinatura da Diretora da escola

Assinatura do Vice-diretor da escola

Assinatura da pesquisadora responsável (Orientadora)

Assinatura da pesquisadora (Coorientadora)

Assinatura da pesquisadora (Mestranda)

APÊNDICE D - Roteiro de entrevistas para professores

INTRODUÇÃO

Agradecimentos

Autorização para a gravação para futura transcrição

Leitura do TCLE

TRAJETÓRIA PROFISSIONAL

Fale um pouco sobre a sua formação acadêmica, escolha da profissão, formação continuada.

PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO

Fale sobre o seu planejamento pedagógico, como ele acontece, em que documentos você se baseia para executá-lo.

Quais os fatores escolares você aponta como facilitadores para o planejamento pedagógico?

Há dificultadores?

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Por favor, fale sobre as estratégias que você utiliza para ensinar, os aspectos que considera mais importantes na sua prática em sala de aula.

Quais recursos pedagógicos você utiliza para ministrar as suas aulas?

Você costuma enviar tarefas para os estudantes desenvolverem em casa? Fale sobre o retorno dessas atividades.

Para você, o que é uma prática pedagógica bem-sucedida?

Você se lembra de histórias de sucesso na escola que envolvam professor ou aluno?

PERFIL DOS ESTUDANTES

Fale um pouco sobre o perfil socioeconômico dos estudantes. Eles costumam apresentar os materiais escolares completos, em boas condições de uso?

Como você lida com as questões disciplinares dos estudantes?

INTERAÇÃO ENTRE ESTUDANTES, FAMÍLIA E ESCOLA

Quais são as formas que você utiliza para a comunicação com as famílias?

As famílias participam/acompanham a vida escolar dos filhos?

Você acha que a família impacta na aprendizagem dos estudantes?

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Como você avalia seus alunos? Quais são os instrumentos utilizados?

Você desenvolve alguma estratégia para atendimento dos estudantes com dificuldade de aprendizagem?

A que fator você atribui os bons resultados adquiridos pelos estudantes da escola na Prova Brasil ao longo dos anos?

APÊNCICE E - Roteiro de entrevistas para gestores

INTRODUÇÃO

Agradecimentos

Autorização para a gravação da entrevista para transcrição futura

Leitura do TCLE

TRAJETÓRIA PROFISSIONAL

Fale um pouco sobre a sua formação acadêmica, escolha da profissão, formação continuada.

PERFIL DOS ESTUDANTES

Me fale sobre as características socioeconômicas e culturais dos estudantes atendidos pela escola.

De maneira geral, como você vê a conduta disciplinar dos estudantes? Como vocês estabelecem os comunicados, combinados e regras para convivência escolar?

PERFIL DOS PROFESSORES

Qual a sua percepção sobre o grupo docente?

Como você enxerga o coletivo de professores, o envolvimento, comprometimento com o trabalho, os aspectos da formação continuada e o interesse para aprimorar o fazer docente.

Quais são os aspectos do fazer docente que você acredita que contribuem para a promoção do aprendizado dos estudantes e quais são aqueles que porventura prejudicam?

PLANEJAMENTO ESCOLAR

Você recebe demandas pedagógicas por parte dos professores? Em caso afirmativo, que tipo de demandas? Como você atua para auxiliá-los? Há professores que demandam mais o seu apoio? Vocês realizam encontros coletivos para discussões sobre o planejamento das práticas escolares?

O que você considera ser uma prática pedagógica bem-sucedida?

Você se recorda de histórias de sucesso na escola que envolvem professor e aluno?

AVALIAÇÃO DOS ESTUDANTES

Você acha que as avaliações externas influenciam o trabalho dos professores?

A que fator você atribui os bons resultados adquiridos pelos estudantes da escola na Prova Brasil ao longo dos anos?

A escola possui alguma proposta para atendimento aos estudantes com dificuldade de aprendizagem?

INTERAÇÃO FAMÍLIA E ESCOLA

Quais são as formas que vocês utilizam para a comunicação com as famílias?

As famílias participam/ acompanham a vida escolar dos filhos?

APÊNDICE F- Roteiro de entrevistas para professora do projeto de intervenção pedagógica

INTRODUÇÃO

Agradecimentos

Autorização para a gravação para futura transcrição

Leitura do TCLE

TRAJETÓRIA PROFISSIONAL

Fale um pouco sobre a sua formação acadêmica, escolha da profissão, formação continuada.

PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO

Fale sobre a sua experiência com o Projeto de Intervenção Pedagógica na escola, explicando os critérios para a escolha dos estudantes atendidos no Projeto e o planejamento da sua prática para atendê-los.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Por favor, fale sobre as estratégias que você utiliza para ensinar, os aspectos que considera mais importantes na sua prática em sala de aula.

Quais recursos pedagógicos você utiliza para ministrar as suas aulas?

Para você, o que é uma prática pedagógica bem-sucedida?

PERFIL DOS ESTUDANTES

Fale um pouco sobre o perfil socioeconômico dos estudantes atendidos pelo PIP.

Como você lida com as questões disciplinares dos estudantes?

INTERAÇÃO ENTRE ESTUDANTES, FAMÍLIA E ESCOLA

As famílias participam/acompanham a vida escolar dos filhos?

Você acha que a família impacta na aprendizagem dos estudantes?

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Como você acompanha/monitora o desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes?

A que fator você atribui os bons resultados adquiridos pelos estudantes da escola na

Prova Brasil ao longo dos anos?

APÊNDICE G – Questionário Contextual

Prezados(as) professores(as),

O questionário abaixo é um instrumento de coleta de informações que servirá de base para a pesquisa de Mestrado Profissional da FaE/ UFMG intitulada: "Práticas de Ensino Promotoras de Aprendizado em uma Escola de Belo Horizonte". A pesquisa tem como objetivo compreender as estratégias que caracterizam as práticas de ensino exitosas em escola inserida em contexto de baixo rendimento econômico.

Todas as informações do questionário serão de caráter estritamente confidencial, pois será mantido o anonimato das respostas. Ao colocar seu e-mail(o registro dele também é confidencial), você declarará estar ciente de se tratar de uma pesquisa e autorizará o uso da sua resposta nesse estudo. Agradecemos desde já a sua contribuição.

Atenciosamente,

Vanessa Paula Ribeiro Andrade

(Mestranda do PROMESTRE- FaE/UFMG)

Vanessa Regina Eleutério Miranda

(Professora Orientadora - Fae/ UFMG)

E-mail:

1- Qual a sua faixa etária?

De 18 a 25 anos

De 26 a 32 anos

De 33 a 40 anos

Mais de 40 anos

2-Qual é o seu sexo?

Feminino

Masculino

Outros

3-Como você se classifica enquanto cor, raça ou etnia?

4-Há quanto tempo você é professor(a)?

Até 3 anos

De 4 a 10 anos

De 11 anos a 17 anos

De 18 a 24 anos

De 25 a 30 anos

Mais de 30 anos

5-Você concluiu um curso de graduação?

Sim

Não

6- Em caso afirmativo, qual(ais) foi(foram) o(s) seu(s) curso(s) de graduação? (Marque quantas alternativas forem necessárias)

Escola Normal Superior

Pedagogia

Licenciatura

Outros

7- Em que tipo de instituição você concluiu a sua graduação?

Faculdade Privada

Centro Universitário Privado

Universidade Privada

Universidade Pública Estadual

Universidade Pública Federal

8- Que motivos levaram você a escolher o magistério como profissão? (Marque quantas alternativas forem necessárias)

Identificação profissional

Tradição familiar

Influência de professores

Mobilidade social/ascensão social

Oportunidade de ter um trabalho

9- Ao concluir sua formação acadêmica você se sentia preparado(a) para o exercício do magistério?

Sim, parcialmente

Sim, totalmente

Não me sentia preparado(a)

Não me preocupei com esta questão

Não sei dizer/Não me lembro

10-Você faz ou já concluiu um curso de pós-graduação? (Marque quantas alternativas forem necessárias)

Sim, estou cursando

Sim, já concluí

Não fiz curso de pós-graduação

11-Em caso afirmativo, qual(is) tipo(s) de curso(s) de pós-graduação você cursa ou já concluiu? (Marque quantas alternativas forem necessárias)

Pós-graduação Lato Sensu – Especialização

Pós-graduação Stricto Sensu – Mestrado Profissional

Pós-graduação Stricto Sensu – Mestrado Acadêmico

Pós-graduação Stricto Sensu – Doutorado

12-Há quanto tempo você obteve o último nível de escolaridade declarado na questão anterior?

Há menos de 2 anos

De 2 a 7 anos

De 8 a 13 anos

De 14 a 19 anos

Há mais de 20 anos

13-Em que tipo de instituição você cursa ou obteve seu diploma de pós-graduação? (Marque quantas alternativas forem necessárias)

Faculdade Privada

Centro Universitário Privado

Universidade Privada

Universidade Pública Estadual

Universidade Pública Federal

14- Qual(is) elemento(s) contribui(em) para o exercício da sua prática profissional? (Marque quantas alternativas forem necessárias)

Teve uma ótima formação na graduação

Cursos de formação continuada em serviço

Cursos de formação continuada que fiz por conta própria

Leituras e estudos autônomos

Convivência e socialização de experiências com pares de profissão na instituição escolar

15- Você participa de cursos que buscam aprimorar a sua prática profissional? (Marque quantas alternativas forem necessárias)

Participo de cursos proporcionados pela escola

Participo de cursos proporcionados pela SMED

Participo de cursos promovidos por outras instituições

Não participo de cursos

16- Qual o seu vínculo de trabalho na escola?

Tenho um cargo efetivo e atuo em apenas um turno de trabalho

Tenho um cargo efetivo e atuo em outro turno de trabalho com extensão de jornada

Tenho dois cargos efetivos e atuo em dois turnos de trabalho

17- Há quanto tempo você atua na escola?

Até 3 anos

De 4 a 9 anos

De 10 anos a 15 anos

De 16 a 20 anos

Mais de 20 anos

18- Qual(is) função(ões) você desempenha na escola? (Marque quantas alternativas forem necessárias)

Professor(a) Referência

Professor(a) Apoio

Coordenador(a) Pedagógica

Coordenador(a) de Turno

Coordenador(a) Pedagógico(a) Geral

Articulador(a) de Leitura

Diretor(a)

Vice-diretor(a)

19-Com qual turma você trabalha? (Marque quantas alternativas forem necessárias)

1.ºano

2.ºano

3.ºano

4.ºano

5.º ano

20-Em qual(is) turno(s) você trabalha?(Marque quantas alternativas forem necessárias)

Matutino

Vespertino

Noturno

21-Você trabalha em outra Rede de Ensino? (Em caso negativo, não será necessário responder às próximas questões, podendo enviar o questionário)

Sim

Não

22-Em caso afirmativo, em que tipo(s) de instituição(ões) você trabalha?

Pública Municipal

Pública Estadual

Pública Federal

Privada

23-Com qual(is) modalidade(s) de ensino você trabalha na outra Rede? (Marque quantas alternativas forem necessárias)

Educação Infantil

Ensino Fundamental Anos Iniciais

Ensino Fundamental Anos Finais

Educação de Jovens e Adultos

Ensino Médio

Ensino Superior

APÊNDICE H - Roteiro de Questões Abordadas na Gravação do *podcast*

PARTICIPANTES

2 docentes que atuam na equipe da gestão escolar

INTRODUÇÃO

Produto educacional apresentado na conclusão da pesquisa de mestrado profissional intitulada: Práticas de ensino bem-sucedidas em contexto de baixo rendimento econômico: a experiência de uma escola da Rede Municipal de Belo Horizonte.

PROPÓSITO DO PODCAST

Foi elaborado a partir das conclusões adquiridas na pesquisa. Tem como objetivo publicizar as estratégias utilizadas pela equipe gestora da escola para a manutenção do trabalho coletivo e colaborativo, que contribuem para o desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes.

QUESTÕES ABORDADAS

Bloco 1- Trabalho Coletivo e colaborativo: impacto no aprendizado dos estudantes/ Projeto de Intervenção Pedagógica

Bloco 2 – Trabalho Coletivo e colaborativo: impactos na formação profissional X clima escolar

Bloco 3 – Fatores que possibilitam o trabalho coletivo e colaborativo na escola

AGRADECIMENTOS