

POLLYANNA SILVA DE PAULO FARIA

**GESTÃO ESCOLAR, ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO E
PRÁTICAS ESCOLARES:**

UM ESTUDO SOBRE A EFICÁCIA ESCOLAR EM TRÊS ESCOLAS ESTADUAIS DE
BELO HORIZONTE

Belo Horizonte

2018

POLLYANNA SILVA DE PAULO FARIA

**GESTÃO ESCOLAR, ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO E
PRÁTICAS ESCOLARES:**

UM ESTUDO SOBRE A EFICÁCIA ESCOLAR EM TRÊS ESCOLAS ESTADUAIS DE
BELO HORIZONTE

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação: Conhecimento e Inclusão Social em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em educação.

Linha de Pesquisa: Sociologia da Educação: Escolarização e Desigualdades Sociais

Orientadora: Profa. Maria Teresa Gonzaga Alves

Belo Horizonte

2018

224g

Faria, Pollyanna Silva de Paulo, 1985-

Gestão escolar, acompanhamento pedagógico e práticas escolares [manuscrito] : um estudo sobre a eficácia escolar em três escolas estaduais de Belo Horizonte / Pollyanna Silva de Paulo Faria. - Belo Horizonte, 2018.

118 f., enc, il.

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

Orientadora : Maria Teresa Gonzaga Alves.

Bibliografia : f. 102-108.

Apêndices: f. 109-118.

CDD- 371.2

Catálogo da Fonte : Biblioteca da FaE/UFMG

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Programa de Pós-Graduação Conhecimento e Inclusão Social em Educação

Dissertação intitulada “Gestão Escolar, Acompanhamento Pedagógico e Práticas Escolares: Um estudo sobre a eficácia escolar em três escolas estaduais de Belo Horizonte”, de autoria da mestranda Pollyanna Silva de Paulo Faria, apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, analisada pela banca examinadora, constituída pelos seguintes professores:

Professora Dra. Maria Teresa Gonzaga Alves (Orientadora)

Professora Dra. Flavia Pereira Xavier – UFMG

Professora Dra. Celia Maria Fernandes Nunes - UFOP

Professora Dra. Suzana dos Santos Gomes- UFMG (Suplente)

Professora Dra. Maria Amália de Almeida Cunha- UFMG (Suplente)

Professor Dr. Guilherme de Alcântara- UFRJ (Suplente)

Para

Meu filho Miguel e minha Mãezinha,

Dedico-lhes simplesmente,
pelo sentido da existência.
Perdoe-me a ausência.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, por ter me permitido viver para concluir esse mestrado. Inúmeros foram os motivos para desistir, mas a fé me manteve determinada a realizar meu sonho.

A minha orientadora Maria Teresa, por ter me aceitado e estendido à mão, quando achei que era impossível concluir essa dissertação. Teresa me ensinou muito, me incluiu no mundo da pesquisa e me ajudou a realizar um sonho, talvez ela não tenha a dimensão disso. Infinitamente obrigada!

A minha família, apoio fundamental para a realização desse sonho. Agradeço em especial a minha mãe Enivalda, meu exemplo de vida, minha fortaleza. Ao meu pai Carlos Alberto e meus irmãos Leo e Juninho, por acreditarem e torcerem por mim. Minha tia Neiva, por cuidar com tanto carinho do Miguel durante a minha ausência diária. Minhas primas, Talita e Arianne pela amizade. Meus sogros, Ivanita e Liberio e ao meu cunhado Douglas pela torcida e zelo com Miguel durante minhas horas de estudos.

Ao meu marido Diego, pela amizade, amor e apoio.

Aos colegas do GAME/NUPEDE pelas discussões e convivência. Agradeço em especial a Cecília e a Rafaela que se dedicaram as transcrições das entrevistas.

As amigas Dani e Thaís que mesmo distante me acolhem diariamente, me escutam e me apoiam.

Ao conselho da FDG pela flexibilização na jornada de trabalho.

As escolas a qual sou consultora agradeço pela oportunidade de ensinar e aprender diariamente com vocês.

Aos colegas de mestrado Bette, André e Helder, por toda ajuda e diálogo concedido durante o mestrado.

Aos profissionais: diretores, professores e supervisores, que participaram com grande disponibilidade para que fosse possível a realização dessa pesquisa.

Ao meu filho Miguel, que chegou durante o mestrado para me ensinar o que é amor verdadeiro. Perdoe a mamãe pela ausência!

Obrigada a todos!

Não é sobre ter todas as pessoas do mundo pra si
É sobre saber que em algum lugar alguém zela por ti
É sobre cantar e poder escutar mais do que a própria voz
É sobre dançar na chuva de vida que cai sobre nós

É saber se sentir infinito
Num universo tão vasto e bonito, é saber sonhar
Então fazer valer a pena
Cada verso daquele poema sobre acreditar

Não é sobre chegar
No topo do mundo e saber que venceu
É sobre escalar e sentir que o caminho te fortaleceu
É sobre ser abrigo
É também ter morada em outros corações
E assim ter amigos contigo em todas as situações

A gente não pode ter tudo
Qual seria a graça do mundo se fosse assim?
Por isso eu prefiro sorrisos
E os presentes que a vida trouxe pra perto de mim

Não é sobre tudo que o seu dinheiro é capaz de comprar
E sim sobre cada momento, sorriso a se compartilhar
Também não é sobre
Correr contra o tempo pra ter sempre mais
Porque quando menos se espera a vida já ficou pra trás

Segura teu filho no colo
Sorria e abraça os teus pais enquanto estão aqui
Que a vida é trem-bala parceiro
E a gente é só passageiro prestes a partir

Laiá, laiá, laiá, laiá, laiá
Laiá, laiá, laiá, laiá, laiá

Segura teu filho no colo
Sorria e abraça os teus pais enquanto estão aqui
Que a vida é trem-bala parceiro
E a gente é só passageiro prestes a partir

(Ana Vilela- Trem Bala)

RESUMO

Este estudo se insere na linha de pesquisa conhecida como Escola Eficaz. Até 1960, fatores extraescolares, como a origem socioeconômica e cultural das famílias dos alunos, explicavam a maior parte das desigualdades no desempenho escolar. A partir de 1970, os estudos sobre os estabelecimentos de ensino, sem negar o peso dos fatores familiares, questionaram tal determinismo. As pesquisas passaram a investigar os fatores escolares e os resultados mostraram que eles não deveriam ser negligenciados. Principalmente para os grupos sociais menos favorecidos, a escola faz diferença. Esta pesquisa buscou investigar características de escolas que têm capacidade de incidir positivamente na aprendizagem dos alunos. O percurso metodológico começou com a seleção de três escolas da rede estadual de Belo Horizonte que pudessem ser comparadas. Por meio de uma análise correlacional entre o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e o Indicador de nível socioeconômico (INSE) das escolas da cidade, ambos desenvolvidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), foi possível identificar escolas com resultados diferenciados, mas comparáveis do ponto de vista desses indicadores. Nessas escolas, foram realizadas observação e entrevistas semiestruturadas com os diretores, supervisores e professores. Os dados textuais obtidos em notas de campo e entrevistas foram analisados tendo como referência três categorias de análise: liderança, acompanhamento pedagógico e práticas escolares. Por meio da análise de Conteúdo, a pesquisa revela então, dez fatores de escolas eficazes, todos identificados em nossas análises. Os resultados atestam que as escolas mais eficazes contam com uma atuação diferenciada da direção, da supervisão e dos professores. Estes sujeitos escolares são consistentemente engajados e envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Desse modo pode-se afirmar como elementos importantes para a constituição de uma educação de qualidade: diretores envolvidos nas questões pedagógicas, professores comprometidos com a escola e, por fim, uma supervisão pedagógica disposta a acompanhar o processo ensino-aprendizagem. Esta pesquisa contribuiu para o fortalecimento das pesquisas educacionais sobre escola eficaz.

Palavras-chave: Escola eficaz; Avaliação Externa; Liderança; Acompanhamento Pedagógico; Práticas Escolares.

ABSTRACT

This study is part of the research line known as Efficient School. Until 1960, extracurricular factors, such as the socioeconomic and cultural origin of the students' families, explained most of the inequalities in school performance. From 1970, studies on educational institutions, in addition to the weight of family factors, questioned such determinism. Researchers began to investigate school factors and the results showed that they should not be neglected. Especially for the less favored social groups, the school makes a difference. This research sought to investigate characteristics of schools that have the capacity to positively influence students' learning. The methodological course began with the selection of three schools of the state network of the city of Belo Horizonte that could be compared. Through a correlation analysis between the Basic Education Development Index (IDEB) and the Indicator of Socioeconomic Level (INSE) of the city schools, both developed by the National Institute of Educational Studies and Research Anísio Teixeira (INEP), it was possible to identify schools with different but comparable results from the point of view of these indicators. At these schools, observation and semi-structured interviews were conducted with the directors, supervisors and teachers. The information obtained, and interviews were analyzed using three categories of analysis: leadership, pedagogical accompaniment and school practices. By content analysis, research then reveals ten effective school factors, all identified in our analyzes. The results attest that the most effective schools count on a differentiated action of the direction, the supervision and the teachers. The people who hold these positions are engaged and involved in the teaching and learning process. In this way, important elements for the constitution of a quality education can be affirmed: directors involved in pedagogical issues, teachers committed to the school and, finally, pedagogical supervision prepared to follow the teaching-learning process. This research contributed to the enrichment of educational research on effective school.

Keywords: Effective School; External Evaluation; Leadership; Pedagogical Accompaniment; School Practices.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- As três avaliações que compõe o SAEB	28
Figura 2- Etapas metodológicas	45
Figura 3- Fatores de Eficácia Escolar	97

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Principais mudanças no SAEB.....	28
Quadro 2- Complexidades Escolar das escolas pesquisadas	57
Quadro 3- Classificação e pontuação na Prova Brasil.....	59
Quadro 4- Classificação e pontuação do PROEB	61
Quadro 5- Eixos de análise.....	74
Quadro 6- Categoria de Análise I.....	75
Quadro 7- Categorias de Análise 2.....	77

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1- Relação entre o IDEB e INSE das escolas públicas estaduais na cidade de Belo Horizonte – 1ª etapa do Ensino Fundamental – Ano = 2013.....	47
--	----

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Resultado do IDEB do ensino fundamental I em relação às metas projetadas	32
Tabela 2- Distribuição das escolas de educação básica da Rede Pública de Minas Gerais e Belo Horizonte.....	53
Tabela 3- Matrículas da educação básica da Rede Pública de Minas Gerais e Belo Horizonte	53
Tabela 4- Caracterização das escolas pesquisadas por rede, atendimento, número de alunos, média de alunos por turma, número de professores e INSE.....	54
Tabela 5- IDEB divisão por faixas	58
Tabela 6- Meta, resultado e classificação do IDEB das escolas.....	58
Tabela 7- Distribuição dos alunos por nível de desempenho na Prova Brasil em Leitura no 5º ano do Ensino Fundamental 2011 a 2015.....	60
Tabela 8- Distribuição dos alunos por nível de desempenho na Prova Brasil em Matemática no 5º ano do Ensino Fundamental 2011 a 2015	60
Tabela 9- Distribuição dos alunos por nível de desempenho no PROEB em Língua Portuguesa no 5º ano do Ensino Fundamental 2012 a 2014	61
Tabela 10- Distribuição dos alunos por nível de desempenho na PROEB em Matemática no 5º ano do Ensino Fundamental 2012 a 2014.....	62
Tabela 11- Proficiência média na Prova Brasil e PROEB em Língua Portuguesa e Matemática no 5º ano do Ensino Fundamental em 2013	63
Tabela 12- Distribuição dos alunos do 5º ano segundo sexo	64
Tabela 13- Distribuição dos alunos do 5º ano segundo a sua cor/raça	65
Tabela 14- Distribuição dos alunos segundo a posse de computador	65
Tabela 15- Distribuição dos alunos segundo a Escolaridade da mãe ou mulher responsável..	66
Tabela 16- Distribuição dos alunos segundo o incentivo aos estudos.....	66
Tabela 17- Distribuição dos alunos segundo o percentual de alunos leitores	66
Tabela 18- Percentual docente por grupo do indicador de adequação da formação docente das escolas, Alfa, Beta e Gama.....	68
Tabela 19- Média e Classificação do Indicador de Regularidade do docente nas escolas pesquisadas	68
Tabela 20- Percentual docente por nível do indicador de esforço docente nas escolas pesquisadas	70

Tabela 21- Características dos professores pesquisados	71
Tabela 22- Níveis de Proficiência em Leitura por turma- Prova Brasil 2015	88
Tabela 23- Níveis de Proficiência em Matemática por turma- Prova Brasil 2015.....	88

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANA – Avaliação Nacional da Alfabetização
ANEBC – Avaliação Nacional da Educação Básica
ANRESC – Avaliação Nacional de Rendimento Escolar
CNE – Conselho Nacional de Educação
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica e Aplicada
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MNSE – Média do Nível Socioeconômico
NSE – Nível Socioeconômico
OCDE – Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OEA – Organização dos Estados Americanos
PISA – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PNAD – Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílios
PROALFA – Programa de Avaliação da Alfabetização
PROEB – Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica
SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEE MG – Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais
SRE – Superintendência Regional de Ensino
SIMAVE – Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública
TALIS – Pesquisa Internacional sobre o Ensino e a Aprendizagem
UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a ciência e a cultura

SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO.....	17
1.1.	Motivação para a pesquisa.....	17
1.2	Delimitação do Problema de Pesquisa	18
2.	REFERÊNCIAL TEÓRICO.....	24
2.1	A educação como um direito social.....	24
2.2	As avaliações externas.....	27
2.2.1	O SAEB	27
2.2.2	O IDEB	31
2.3	Políticas Accountability.....	33
2.3.1	As Políticas Públicas de Minas Gerais para a Educação	35
2.4	A Escola Pode fazer a diferença	39
3.	METODOLOGIA.....	44
3.1	Etapa Quantitativa	45
3.1.1	Seleção das escolas	45
3.1.2	Dados quantitativos das escolas selecionadas	48
3.2	Etapa qualitativa	49
3.2.1	Entrevistas com os profissionais das escolas.....	49
3.2.2	Observação	51
4.	ANÁLISE DAS ESCOLAS	53
4.1	Caracterização das escolas.....	53
4.1.1	Rede, atendimento, número de alunos, média de alunos por turma e INSE	54
4.1.2	Complexidade da Gestão da Escola	57
4.1.3	Desempenho nos sistemas de avaliação	57
4.2	Caracterização dos alunos	63
4.3	Caracterização dos docentes	67
4.4	Síntese do capítulo 4.....	72
5.	FATORES DE EFICÁCIA ESCOLAR	73
5.1	Categorias Iniciais	76
5.2	Categorias Finais	78
5.2.1	Liderança	79

5.2.2	Foco nos resultados	81
5.2.3	Incentivo	82
5.2.4	Rede de apoio	84
5.2.5	Acompanhamento do professor	86
5.2.6	Monitoramento da aprendizagem dos alunos	91
5.2.7	Planejamento	92
5.2.8	Execução das práticas pedagógicas	94
5.2.9	Altas expectativas de aprendizagem	95
5.2.10	Avaliação da aprendizagem	95
5.3	Síntese do capítulo 5	96
6.	CONSIDERAÇÕES FINAIS	98
	REFERÊNCIAS	101
	APÊNDICES	109
	Apêndice A1 – Informações para os entrevistados.	109
	Apêndice A2 – Roteiros de Entrevistas	112

1. INTRODUÇÃO¹

1.1. Motivação para a pesquisa

A motivação para esta pesquisa decorre da minha experiência profissional, em que atuo como consultora de projetos educacionais na área de gestão escolar desde 2007². A imersão em escolas públicas instigou minha curiosidade em entender as especificidades do funcionamento dos estabelecimentos de ensino público e as razões das diferenças entre eles, mesmo quando pertencentes à mesma rede de ensino.

De forma específica, o trabalho nas escolas me chamou a atenção para uma escola de Ensino Fundamental I, da rede estadual, localizada em um bairro distante do centro de Belo Horizonte que se destaca pelos seus resultados educacionais muito superiores ao das escolas mais centrais. Esta escola há muitos anos é bastante prestigiada na região e suas vagas são muito disputadas pelos moradores locais (PAULA, 2015). Recentemente ela passou a merecer destaque além dos limites regionais graças aos seus resultados nas avaliações educacionais oficiais, como o Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (PROEB), que avalia as escolas públicas de Minas Gerais e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), o indicador oficial de qualidade da educação produzido pelo Governo Federal, que será explicado a seguir. Ou seja, essa escola se tornou reconhecida como destaque inclusive na imprensa internacional³ como um exemplo de instituição que vem garantindo aos seus alunos um ensino de qualidade.

O presente trabalho, então, parte dos anseios de uma profissional da educação em observar como podem existir escolas tão diferentes e que produzem resultados tão diversos na mesma rede pública de ensino.

¹Esta pesquisa foi iniciada na linha de pesquisa “Políticas Públicas: Concepção, Implementação e Avaliação”. Em outubro de 2015, a orientadora da pesquisa migrou para a linha “Sociologia da Educação: escolarização e desigualdades sociais”, juntamente com os seus orientandos.

² Trabalho como consultora na FDG- Fundação de Desenvolvimento Gerencial, instituída em 1997 com a finalidade de difundir as melhores técnicas e metodologias gerenciais e, assim, melhorar a gestão do país. Em 2003 a Fundação redirecionou sua atuação para projetos educacionais de caráter assistenciais, sem nenhuma contraprestação financeira por parte das escolas. Esse redirecionamento ocorreu de acordo com o Inciso I do artigo 5º do Estatuto Social, em vigor e em conformidade com o Novo Código Civil Brasil (lei 10.406/2002).

³Em reportagem publicada no dia 19/11/14, o jornal francês La Croix destacou o bom desempenho da Escola. Para entender a razão deste desempenho positivo, num país onde o sistema de ensino ainda necessita de ajustes, o jornalista do La Croix, Giles Biassette, esteve em Belo Horizonte para conhecer os projetos que têm contribuído para elevar a qualidade do aprendizado na instituição nos últimos anos.

1.2 Delimitação do Problema de Pesquisa

Como definir e explicar a qualidade dessa escola com excelentes resultados? Inicialmente, é preciso reconhecer que na área da educação é muito difícil chegar a um consenso sobre o que seja qualidade, mesmos entre os especialistas (CURY, 2010; GUSMÃO, 2013; OLIVEIRA; ARAÚJO, 2005). De acordo com a sistematização proposta por Oliveira e Araújo (2005) é possível identificar que a noção de qualidade da educação evoluiu de três formas nas últimas décadas. A primeira estaria mais ligada à época em que havia poucas vagas na educação básica e a qualidade era determinada, sobretudo, pela oferta insuficiente e a prioridade era a construção de escolas. Esta noção marcou o período anterior à Constituição de 1988. Em seguida, quando a oferta de vagas se ampliou significativamente para garantir o acesso público e gratuito ao Ensino Fundamental segundo a garantia constitucional, a qualidade passou a ser percebida pelas disfunções no fluxo ao longo do Ensino Fundamental, sendo necessárias políticas para correção da trajetória escolar dos alunos. Em anos mais recentes, a generalização de sistemas de avaliação baseados em testes padronizados para avaliar a qualidade do ensino com base no aprendizado dos alunos foi reconhecida como terceira forma de definir qualidade em educação.

Esta última acepção da noção de qualidade em educação ganhou visibilidade a partir da década de 1990, com a criação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), e principalmente em 2005, com introdução da Prova Brasil⁴, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Essas avaliações nacionais inspiraram iniciativas semelhantes colocadas em prática em muitos estados e municípios e contribuíram para vincular a noção de qualidade do ensino das escolas públicas ao aprendizado dos alunos.

Em 2007, após a criação da Prova Brasil, o IDEB ganhou destaque nesse debate sobre qualidade em educação. Conforme os termos do decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007 – Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação – o IDEB é definido com a base para aferição da qualidade do ensino da educação básica (BRASIL, 2007). O Plano Nacional da Educação 2014-2024 (BRASIL, 2014) instituiu a Meta 7, referente ao aprendizado adequado na idade certa no Ensino Fundamental, o que deverá ser aferido pelo IDEB. Este indicador de qualidade, desde que foi instituído, ganhou espaço, reconhecimento e aceitação e será melhor explicado no capítulo 2.

⁴No capítulo 2 explicaremos um pouco mais sobre o SAEB e a Prova Brasil.

A divulgação dos resultados das avaliações educacionais externas e do IDEB colocou grande foco na responsabilidade das escolas pela qualidade da educação (BROOKE; CUNHA, 2011). A exigência por maiores informações sobre os resultados dos sistemas escolares tem sido respondida com a implementação de políticas de *accountability*, ou seja, de responsabilização, mediante as quais se tornam públicas as informações sobre o trabalho das escolas e consideram-se os gestores e outros membros da equipe escolar como co-responsáveis pelo nível de desempenho alcançado pela instituição (BROOKE, 2006).

Accountability, no contexto educacional, constitui a associação entre resultados de aprendizagem e consequências para o distrito educacional, a escola, os professores ou os alunos (BROOKE; CUNHA, 2011). O grau de pressão que a autoridade educacional deseja aplicar ao processo de indução pode ser calibrado de acordo com o tipo ou a seriedade das consequências. Portanto, o termo *accountability* significa a cobrança por bons resultados educacionais e a demanda de que cada um dos atores envolvidos assuma a sua responsabilidade na produção desses resultados (idem).

Em uma análise sobre a expansão dos sistemas de avaliação e o seu uso como instrumentos de gestão educacional nos estados brasileiros, Brooke e Cunha (2011) destacaram o caso de Minas Gerais, onde esse instrumento passou a ser utilizado no contexto de implementação do modelo de gestão por resultados. Segundo os autores:

Inspirado nas iniciativas do Governo Federal e nas experiências internacionais, Minas Gerais foi um dos primeiros estados a incorporar o modelo de gestão por resultados e oferece um exemplo da afinidade entre os propósitos da avaliação educacional e as exigências dos novos padrões da administração pública (BROOKE & CUNHA, 2011, p.28).

Em Minas Gerais, o SIMAVE (Sistema Mineiro de Avaliação) é responsável pelo desenvolvimento de dois programas de avaliação: o Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (PROEB) e o Programa de Avaliação da Alfabetização (PROALFA). O PROEB é mais antigo e destina-se a fazer avaliação de desempenho em Língua Portuguesa e em Matemática. De 2000 a 2004, a avaliação era bianual e alcançava apenas as escolas da rede estadual. Desde 2015 a avaliação é anual e avalia todos os alunos que se encontram em sala nos dias das provas, nas escolas estaduais e municipais. Nos anos com final ímpar, quando também acontece a Prova Brasil, são avaliados os alunos do 7º ano do Ensino Fundamental, 1º e 3º ano do Ensino Médio. Nos anos com final par, são avaliados os alunos do 5º e 9º ano do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio.

Os resultados dos testes padronizados nos fornecem dados sobre a situação educacional do país ou dentro dos estados e municípios, no caso dos sistemas próprios como o

PROEB, bem como as diferenças de desempenho entre os estabelecimentos de ensino. Em uma busca preliminar à literatura educacional sobre esses resultados, encontramos um volume considerável de trabalhos que visam entender essas diferenças.

Na literatura internacional, o “Relatório Coleman” foi o marco dessa temática, em meados dos anos de 1960, quando foram divulgados os resultados do extenso *survey* educacional conduzido nos Estados Unidos (BROOKE; SOARES, 2008). Os resultados desse trabalho e outros estudos semelhantes conduzidos na mesma época mostraram que a maior diferença entre as escolas se explicavam pela origem social dos alunos. Com isso, eles justificaram, por muitos anos, a ideia de que “as escolas não faziam diferença”.

Após muitos anos de “pessimismo pedagógico” (GOMES, 1994), a partir dos anos de 1980, vários trabalhos de pesquisas se voltaram para a tarefa de “abrir a caixa preta da escola” e começaram a investigar quais são as características de uma boa escola, ou seja, aquela que propicia ao aluno as melhores experiências para aquisição de habilidades cognitivas (GAME, 2002). O conjunto desses estudos configurou o que passou a ser conhecido como pesquisa em eficácia escolar ou, para outros, como pesquisa sobre efeito escola (BROOKE; SOARES, 2008).

O efeito escola é uma medida da contribuição das escolas para o aprendizado dos alunos, após o controle de fatores externos ao estabelecimento de ensino que influenciam os resultados escolares (ANDRADE; SOARES, 2008). Dentre os fatores externos que precisam ser controlados, é consenso na literatura educacional que o nível socioeconômico sempre deve estar incluído, mas outros fatores também podem ser considerados, como gênero, raça e adequação idade-série do aluno.

Os pesquisadores Alves e Soares (2013), investigaram os efeitos das escolas e dos municípios na qualidade do ensino fundamental. Com o uso das bases de dados da Prova Brasil de 2005, 2007, 2009 e 2011 e modelos estatísticos apropriados com o controle do nível socioeconômico dos alunos e outras variáveis externas à escola (raça, sexo, atraso escolar), eles destacaram quais são as escolas e redes de ensino públicas que têm contribuído para elevar os resultados escolares de seus alunos.

Essa literatura deixou evidente que a busca de respostas para as questões de pesquisa colocadas neste projeto necessariamente exigiria considerar que o resultado destacado de algumas escolas poderia estar relacionado ao nível socioeconômico de seus alunos. Entretanto, a escola de interesse dessa pesquisa obteve o maior IDEB do Ensino Fundamental I de Belo Horizonte nas edições de 2009, 2011, 2013 e 2015, apesar de estar localizada numa

região onde o nível socioeconômico e oportunidades educacionais são inferiores ao da área central da cidade (PAULA, 2015).

Assim, uma nova questão de pesquisa foi pensada, nos seguintes termos: as diferenças de desempenho entre as escolas públicas localizadas fora da área central da cidade seriam explicadas apenas pelo nível socioeconômico dos alunos?

Uma forma de se verificar isso é por meio de comparação com outras escolas. Numa análise preliminar da relação do IDEB das escolas de Belo Horizonte com os seus respectivos indicadores de nível socioeconômico (INSE)⁵ revelou uma associação forte entre essas variáveis⁶. Porém, foi possível identificar escolas com INSE semelhante ao da escola de interesse, mas com resultados do IDEB divergentes e mais baixos. Também foi possível identificar um grupo pequeno de escolas com INSE mais baixo, mas com resultados destacados, ainda que não tão altos.

Ou seja, tendo como critério a composição social das escolas, há, em Belo Horizonte, outras escolas com situação convergente ou divergente que poderiam ser interessantes para a comparação. Assim, avaliamos que investigar as características dessas escolas poderia fornecer pistas sobre as razões dos resultados diferenciados, ou porque algumas escolas estariam garantindo o aprendizado para a maioria de seus alunos e outras não.

Há muitas evidências de que a escola tem um papel relevante para o aprendizado dos alunos, mesmo considerando o impacto dos fatores associados à origem social do corpo discente (BROOKE; SOARES, 2008). Há pesquisas que destacam o efeito dos estabelecimentos de ensino e dos fatores escolares relacionados à gestão, práticas pedagógicas e aos professores que contribuem para aumentar a proficiência dos alunos e reduzir as desigualdades entre grupos de alunos discriminados por grupos sociais (ALVES; FRANCO, 2008).

Como argumenta Soares (2012), a escola não pode ser responsabilizada sozinha por insucessos, mas deve responder majoritariamente pelo eventual fracasso de seus alunos no aprendizado das competências cognitivas. De forma convergente, Casassus (2002) argumenta que entender o que acontece nas escolas é um passo prévio para melhorar o que ocorre nelas.

⁵ A medida de Nível Socioeconômico (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:18/06/2017

⁶ Esta análise foi realizada no âmbito do Núcleo de Pesquisa em Desigualdades Escolares (Nupede), grupo de pesquisa no qual esta pesquisa de mestrado está sendo realizada.

Entretanto, outra decisão deveria ser tomada para esta pesquisa: o que comparar nas escolas, além do INSE e de seus resultados? Tendo em vista que uma pesquisa de mestrado tem um foco mais específico, buscou-se limitar alguns aspectos das escolas que poderiam ser prioritariamente investigados, assumindo-os como hipóteses da pesquisa.

No Brasil, a existência de infraestrutura, equipamentos e a disponibilidade de professores não dependem diretamente da escola, mas do sistema de ensino. Já a gestão, o acompanhamento pedagógico e as práticas pedagógicas são fatores relacionados à escola e garantidos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB (BRASIL, 1996) que prevê a autonomia das escolas (ALVES; FRANCO, 2008).

Por esta razão, definimos essas três categorias de interesse para esta investigação, ou seja: (1) a gestão escolar, baseada na liderança do diretor; (2) o acompanhamento pedagógico, baseada na atuação do supervisor; e (3) as práticas escolares, baseadas na prática do professor. Esses três elementos são fatores intraescolares úteis para aqueles preocupados em promover a eficácia e o melhoramento da escola, e o processo de autoavaliação e monitoramento da escola (SAMMONS, 2008).

Nesse contexto, o presente estudo faz o uso de dados do IDEB e INSE para investigar a seguinte questão central:

I- As características escolares (gestão escolar, acompanhamento pedagógico e práticas escolares) estão associadas aos resultados destacados no IDEB em escolas de Ensino Fundamental I em regiões não centrais de Belo Horizonte?

A metodologia da pesquisa constou de observação direta do ambiente escolar, visita às escolas, com permanência média de três dias em cada uma delas e entrevistas com diretores, supervisores e professores, preferencialmente do 3º e 5º ano do ensino fundamental, visto que são os anos que fazem as avaliações externas.

Além do compromisso acadêmico, este trabalho também visa trazer algumas contribuições para fortalecer a produção de conhecimento na área da educação, em particular no Ensino Fundamental I, e de estudos que visam investigar as diferenças nos desempenhos educacionais de escolas, sobretudo, aquelas na qual tem se mostrado eficazes.

Desse modo, a mesma poderá desvelar elementos internos de como essas escolas se caracterizam e de como a realidade diagnosticada pode estar ou não garantindo um aprendizado compatível com o esperado para a etapa escolar que se encontram, nas respectivas escolas de ensino investigadas.

A organização deste trabalho conta com 6 capítulos. O primeiro, introdutório, apresenta a motivação para a pesquisa e as primeiras reflexões sobre o tema; o segundo discute o referencial teórico, onde estão apresentados estudos sobre o direito a educação, a política *accountability*, a eficácia escolar, a gestão escolar, o acompanhamento pedagógico e as práticas escolares; o terceiro descreve a metodologia; os resultados são apresentados no quarto capítulo (as características das escolas pesquisadas), no quinto (descrição dos fatores de eficácia escolar) pela análise de conteúdo e no sexto as considerações finais. Seguem as referências e os apêndices.

2. REFERÊNCIAL TEÓRICO

2.1 A educação como um direito social

A educação é um direito garantido pela Constituição Federal de 1988. Logo em seu art. 6º, o documento jurídico mais importante do nosso país diz que a educação – juntamente com a moradia, o trabalho, o lazer, a saúde, entre outros – é um direito social. Mais à frente, o art.205 da Constituição afirma:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Tema central no Brasil, assim como em todos os países do mundo, há muitas discussões sobre a efetivação da garantia de uma educação pública, gratuita e de qualidade para todos os cidadãos, tanto no espaço acadêmico, quanto governamental. Segundo Marshall (1967),

A educação das crianças está diretamente relacionada com a cidadania, e, quando o Estado garante que todas as crianças serão educadas, este tem em mente, sem sombra de dúvida, as exigências e a natureza da cidadania. Está tentando estimular o desenvolvimento de cidadãos em formação. O direito à educação é um direito social de cidadania genuíno porque o objetivo da educação durante a infância é moldar o adulto em perspectiva. Basicamente, deveria ser considerado não como o direito de a criança frequentar a escola, mas como o direito do cidadão adulto ter sido educado. (p. 73)

O compromisso do Brasil para a melhoria da qualidade da educação básica, previsto na Constituição Federal, foi reafirmado em outros documentos como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (BRASIL, 1996), o Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação (BRASIL, 2007) e o atual Plano Nacional de Educação, aprovado em 2014 (BRASIL, 2014). Como é um direito, a educação pode e deve ser exigida dos órgãos competentes, principalmente quando esse direito for violado ou desrespeitado.

De acordo a Meta 7 do atual PNE, para que o direito a educação se concretize, é preciso que o aluno conclua a educação básica com aprendizado e na idade certa. E esse direito pode e deve ser monitorado pela sociedade, por intermédio de instrumentos que permitam esse acompanhamento.

No Brasil existem sistemas de informações públicos que permitem o acompanhamento do acesso, permanência e aprendizado. O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), por meio do Censo Populacional e da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), produzem dados sobre o acesso da população à educação formal. O Ministério da

Educação (MEC), por meio do Censo Escolar realiza o levantamento de informações estatístico-educacionais relativas à Educação Básica, referentes à matrícula, ao movimento e ao rendimento dos alunos. Os resultados das avaliações educacionais em larga escala permitem analisar a qualidade do aprendizado dos alunos matriculados nas escolas públicas de Ensino Fundamental e Médio.

Para os autores Oliveira e Araújo (2005), o termo qualidade descreve bem as três formas distintas dos três momentos que o Brasil viveu no campo da educação. No primeiro, a qualidade determinada pela oferta insuficiente; no segundo, a qualidade percebida pelas disfunções no fluxo ao longo do ensino fundamental; e no terceiro, por meio da generalização de sistemas de avaliação baseados em testes padronizados.

Até a década de 1980, as demandas da sociedade eram única e exclusivamente pelo acesso à escola. A quase universalização do acesso à escola fez emergir o problema da qualidade. Foi por meio das avaliações nacionais, promovidas a partir dos anos de 1990 pelas diferentes esferas governamentais, e também pelas internacionais, que indicou a ineficiência do sistema escolar em oferecer um ensino de qualidade.

A perspectiva do direito à educação de qualidade para todos, ganhou força a partir de 2007 com o Decreto Federal 6.094 referente à implementação do “Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação” cujo objetivo central é a mobilização social para a melhoria da Educação Básica (BRASIL, 2007) e a centralidade desse tema no Plano Nacional da Educação para o presente decênio (PNE 2014-2024). Esse documento confirmou a necessidade de monitorar se o direito à educação de qualidade está sendo garantido à população (SOARES, 2012).

De acordo com as estatísticas divulgadas no portal do movimento Todos pela Educação⁷ (2015), com base em dados públicos, atualmente, 97,5% das crianças de 6 a 14 anos estão na escola e entre os jovens de 15 a 17, 82,6% estão matriculados, sendo que a meta é atingir 100% nos próximos anos.

Entretanto, isso não significou o alcance da tão almejada qualidade da educação ofertada no Brasil. De acordo com o “Observatório do PNE”⁸, 22,2% das crianças do 3º ano

7 Movimento Todos pela Educação, uma organização da sociedade civil de interesse público (Oscip) que tem como missão engajar o poder público e a sociedade brasileira no compromisso pela efetivação do direito das crianças e jovens a uma Educação Básica de qualidade (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2013).

8 Lançado em 2013, o Observatório do PNE é uma plataforma de *advocacy* pelo Plano Nacional de Educação (PNE) que tem como objetivo contribuir para que ele se mantenha vivo e cumpra seu papel como agenda norteadora das políticas educacionais no país. A iniciativa conta com um site (www.opne.org.br), que traz indicadores de monitoramento das metas e estratégias do plano, além de análises, um extenso acervo de estudos,

do Ensino Fundamental (8 anos de idade) não têm desempenho adequado em leitura, 34,5%, estão na mesma situação em escrita e mais da metade delas (57,1%) não sabem Matemática no padrão esperado para esse nível de ensino.

Outro dado que mostra dificuldade para alcançar as metas do PNE é que apenas 73,7% dos jovens de 16 anos terminam o Ensino Fundamental (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2015). Uma parte abandona a escola antes de concluir esse nível de ensino e outros irão concluir bem mais velhos. O cumprimento das metas para o Ensino Médio é ainda mais desafiador: apenas 61,4% dos jovens de 15 a 17 anos estão matriculados nesse nível de ensino; os outros ainda estão cursando o Ensino Fundamental, ou já abandonaram a escola. Os problemas do Ensino Médio refletem as defasagens dos níveis anteriores, pois os alunos não chegam preparados para continuar os estudos.

A avaliação educacional chamada Programa Internacional de Avaliação Estudantes (PISA, a sigla internacional)⁹, revelou que a educação brasileira está entre as piores do mundo. O resultado da proficiência em Matemática foi de 377 pontos e em Língua Portuguesa (leitura) foi de 407 pontos, resultados inferiores à média entre os países que realizaram o exame que é de 490 e 493 pontos respectivamente. Em um ranking de 72 países avaliados somos o 59º colocado em Leitura, 63º em Ciências e 66º em Matemática, ficando atrás de países como Chile, Uruguai, Romênia e Tailândia. (OCDE, 2016).

Os resultados nacionais da Prova Brasil confirmam esses dados. De acordo com os resultados da avaliação de 2015, alunos do 5º ano do Ensino Fundamental com desempenho proficiente correspondem a 33,0% e 28,0%, em Língua Portuguesa e Matemática, respectivamente. No 9º ano, apenas 25,0% e 12,0% atingem o nível esperado, em Língua Portuguesa e Matemática, respectivamente. (QEDU, 2016)

Com esses resultados, fica evidente que o direito a educação tem sido atendido apenas parcialmente no Brasil, já que a maioria dos alunos matriculados não tem um aprendizado compatível com o esperado para a etapa escolar que se encontram e o direito só se concretiza quando o aluno conclui a educação básica com aprendizado de qualidade na idade adequada. A Meta 7 do PNE constitui, portanto, um grande desafio.

pesquisas, notícias relacionadas aos temas educacionais por ele contemplados e informações sobre políticas públicas educacionais. <http://www.observatoriodopne.org.br/sobre-observatorio>. Acesso em 12/12/2017

⁹Elaborado a cada três anos pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) com o intuito de aferir a qualidade, equidade e eficiência dos sistemas escolares. O Pisa 2015 testou cerca de 540 mil estudantes de 15 anos de idade de 72 países, nas áreas de ciências, leitura e Matemática.

2.2 As avaliações externas

2.2.1 O SAEB

O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), criado em 1990, é a principal fonte de informações comparáveis sobre o desempenho dos alunos da educação básica brasileira. Por meio do SAEB é possível analisar a qualidade do aprendizado dos alunos brasileiros em perspectiva comparativa entre anos, redes, regiões etc. SAEB é considerado como “[...] um dos mais amplos esforços empreendidos em nosso país de coleta, sistematização e análise de dados sobre os ensinos fundamental e médio” (FERRÃO et. al, 2001, p. 112). O levantamento dos dados produz informações que subsidiam a formulação, reformulação e o monitoramento das políticas públicas visando a contribuir para a melhoria da qualidade, equidade e eficiência do ensino (INEP,2017).

Desde a sua criação, em 1990, o SAEB diversificou o escopo da avaliação à medida que se consolidou. Até 1995, o SAEB era uma avaliação amostral de escolas públicas, a partir de 1997 foi acrescentada uma amostra da rede privada. Em 2005, o SAEB foi reestruturado pela Portaria Ministerial nº 931, de 21 de março de 2005, com a sua divisão em duas avaliações: a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e a Avaliação Nacional da Educação do Rendimento Escolar (ANRESC), conhecida como Prova Brasil. A ANEB manteve as características, os objetivos e os procedimentos da avaliação efetuada até aquele momento pelo SAEB (atendendo aos critérios estatísticos de no mínimo 10 estudantes por turma) das redes públicas e privadas, com foco na gestão da educação básica e seus resultados são divulgados por municípios e estados. A ANRESC, ou Prova Brasil, passou a avaliar de forma censitária, a cada dois anos, as escolas que atendessem aos critérios de no mínimo 30 estudantes matriculados na última etapa dos anos iniciais (4ªsérie/5º ano) ou dos anos finais (8ªsérie/9º ano) do Ensino Fundamental escolas públicas, permitindo gerar resultados por escola.

Na edição de 2013, a partir da divulgação da portaria nº 482, de 7 de junho de 2013, a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), prevista no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa- PNAIC, passou a compor o SAEB. Ela é realizada anualmente para alunos do 3º ano do Ensino Fundamental, visa aferir os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa e em Matemática.

Atualmente o SAEB é composto pelas três avaliações externas em larga escala, conforme esquematizado na figura 1.

Figura 1- As três avaliações que compõe o SAEB



Fonte: INEP, 2017

Desde a criação do SAEB, já foram realizados treze ciclos de avaliação (1990, 1993, 1995, 1997, 1999, 2001, 2003, 2005, 2007, 2009, 2011, 2013 e 2015) e houveram sucessivos aperfeiçoamentos técnicos e metodológicos. O quadro 1 sintetiza as principais mudanças que ocorreram de 1990 a 2015.

Quadro 1- Principais mudanças no SAEB

Ano	1990	1995	1997	2001	2005	2015
Público-Alvo	1 ^a , 3 ^a , 5 ^a e 7 ^a séries do EF	1 ^a , 3 ^a , 5 ^a e 7 ^a séries do EF	4 ^a e 8 ^a séries do EF; 3 ^a série do EM	4 ^a e 8 ^a séries do EF; 3 ^a série do EM	4 ^a e 8 ^a séries do EF; 3 ^a série do EM	5 ^o ano e 9 ^o ano do EF; 3 ^a série do EM
Abrangência	Escolas públicas Amostral	Escolas públicas Amostral	Escolas públicas (Censitária) + Escolas Particulares (Amostral)	Escolas públicas (Censitária) + Escolas Particulares (Amostral)	Escolas públicas (Censitária) + Escolas Particulares (Amostral)	Escolas públicas (Censitária) + Escolas Particulares (Amostral)
Formulação de itens	Currículos de sistemas estaduais	Currículos de sistemas estaduais	Matrizes de Referência	Matrizes de Referência	Matrizes de Referência	Matrizes de Referência

Continua na próxima página

Disciplinas	Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, Redação	Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, Redação	Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, Física, Química e Biologia	Língua Portuguesa e Matemática	Língua Portuguesa e Matemática	Língua Portuguesa e Matemática
Mudanças	1º Edição	Adoção da Teoria de Resposta ao Item (TRI) e 1º aplicação dos questionários.	Mudou as séries avaliadas e as escolas particulares de forma amostral também começaram a realizar a avaliação.	Apenas as disciplinas Língua Portuguesa, Matemática passaram a ser avaliadas	Inclusão da ANEB e ANRESC (ou Prova Brasil)	Foi disponibilizada a Plataforma Devolutivas Pedagógicas

Fonte: Dados INEP, 2017, elaboração própria.

Conforme observamos no quadro 1, inicialmente foi decidido que o público-alvo avaliado no SAEB seriam os alunos da 1ª, 3ª, 5ª e 7ª séries do Ensino Fundamental. Em 1997 as séries avaliadas passaram a ser a 4ª e 8ª do Ensino Fundamental e a 3ª série do Ensino Médio. Em 2007 passou a se avaliar os alunos do 5º e 9º ano e 3º ano do Ensino Médio, essa mudança se deu em função da aprovação da lei nº 144/2005 que estabelece a duração mínima de 9 (nove) anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Nesse mesmo ano, integrou na Prova Brasil as escolas públicas rurais que ofertavam os anos iniciais do Ensino Fundamental e que apresentavam, no mínimo, 20 estudantes matriculados nessa etapa. Em 2009, as escolas públicas rurais que atendiam aos anos finais do Ensino Fundamental também foram inseridas na Prova Brasil.

Nas primeiras edições (1990,1993 e 1995), os alunos foram avaliados nas disciplinas: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais e Redação. Nas edições de 1997 e 1999, os alunos deixaram de fazer prova de redação, mas foram incluídas as disciplinas de Física, Química e Biologia. Em 2001, as matrizes de referência receberam novas atualizações em virtude da difusão dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) os alunos passaram a fazer testes de Matemática (foco na resolução de problemas) e de Língua Portuguesa (ênfase em Leitura).

A mudança mais importante introduzida na edição do SAEB de 1995 foi a adoção da Teoria de Resposta ao Item (TRI) para estimar as proficiências dos alunos nos testes. Por meio da TRI, os parâmetros de cada item não dependem dos outros itens do teste e a pontuação do teste se faz em função das respostas dos alunos a cada item. Assim, é possível verificar se os respondentes são mais ou menos hábeis, e da mesma forma, se os itens podem

ser considerados mais fáceis ou mais difíceis, já que itens e pessoas são colocados na mesma escala de desempenho (FLETCHER, 2015).

A escala de proficiência estimada via TRI é uma estimativa contínua do aprendizado dos alunos, cujos valores observados estão no intervalo de 0 a 500. Nessa escala, tipicamente os alunos avaliados da primeira etapa do Ensino Fundamental apresentam proficiências médias mais baixas do que os alunos da etapa final desse nível de ensino. Estes, por sua vez, tipicamente têm proficiências com valores mais baixos do que os alunos testados no final do Ensino Médio. Ou seja, com essa escala, é possível inferir se os alunos, ao passarem de uma etapa de ensino para outra estão progredindo, isto é, se os valores médios das proficiências estão mais altos e compatíveis com as séries cursadas, por exemplo, os quatro anos que separam o 5º do 9º ano. Ou se, ao contrário, as médias cresceram pouco, abaixo do esperado, denotando problemas na qualidade do ensino (idem).

Além disso, com a TRI é possível comparar os resultados entre os anos de ensino e entre edições do SAEB, por exemplo, de 2013 para 2015. Se houve aumento da média, isso pode ser atribuído a uma melhora na qualidade do ensino ou do aprendizado, e não ao fato do teste, por exemplo, ter sido mais fácil. Uma eventual piora nas médias pode ser interpretada como problema na qualidade do ensino e não pelo fato de os testes terem sido mais difíceis.

Brooke et al. (2015) definem esse momento como uma fase em que as inovações e as escalas de proficiência para Língua Portuguesa e Matemática proporcionaram ao SAEB a manifestação das características que atualmente apresenta, além da capacidade de oferecer informações confiáveis sobre a aprendizagem de crianças e jovens brasileiros.

Em 1995 foi introduzido o levantamento de dados contextuais (questionários), para caracterização demográfica, socioeconômica, cultural, trajetória escolar e outros tópicos. Os questionários são respondidos pelos participantes no mesmo dia em que são aplicados os testes de conhecimento aos alunos. Os professores das disciplinas avaliadas, Língua Portuguesa e Matemática, e os diretores das escolas recebem os questionários antes do início das provas, devolvendo-os preenchidos ao final destas. Os alunos respondem ao questionário logo após a realização dos testes. Os questionários das escolas são preenchidos por profissionais contratados pelo INEP. De posse desses dados, é possível estudar os principais fatores associados ao desempenho dos alunos.

Existem alguns estudos acerca do que se pretende medir por meio dos questionários do SAEB e o que realmente eles estão medindo, como por exemplo, no artigo de Crespo Franco et al (2003) eles abordam a importância dos instrumentos auxiliares das avaliações e relatam a

definição dos construtos a serem avaliados nos questionários. Para Karino, Laros e Vinha (2014) os questionários do SAEB representam uma série de informações gerais a fim de identificar: fatores contextuais; nível socioeconômico; aspectos culturais; etc., já que esses fatores podem influenciar o desempenho dos alunos.

Em 2015, foi disponibilizada pelo INEP a Plataforma Devolutivas Pedagógicas que aproxima as avaliações externas de larga escala e o contexto escolar, tornando os dados coletados mais relevantes para o aprendizado dos alunos. A partir da disponibilização dos itens utilizados na Prova Brasil, descritos e comentados por especialistas, a Plataforma traz diversas funcionalidades que poderão ajudar professores e gestores a planejar ações e aprimorar o aprendizado dos estudantes.

2.2.2 O IDEB

Outro marco importante da avaliação educacional brasileira foi o lançamento do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) pelo INEP, em 2007. O IDEB constitui uma política central do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (BRASIL, 2007)¹⁰ e combina informações do desempenho dos alunos em exames padronizados (média de desempenho dos estudantes em Língua Portuguesa e Matemática) com informações sobre rendimento escolar (aprovação), obtida a partir do Censo Escolar. A combinação entre o fluxo e a aprendizagem vai expressar em uma escala de 0 a 10 o andamento dos sistemas de ensino, em âmbito nacional, nas unidades da Federação e Municípios (FERNANDES, 2007)

O IDEB foi operacionalizado como um indicador de qualidade educacional a ser utilizado tanto para orientar no planejamento de políticas públicas educacionais nos diferentes entes federativos (município, estado e Federação) e no financiamento da educação, quanto para servir como informativo à população em geral. Ele também é uma ferramenta para acompanhamento das metas de qualidade do Plano para a educação básica, que estabeleceu como meta que, em 2021, o IDEB do Brasil seja 6,0, média que, segundo o INEP, corresponde a um sistema educacional de qualidade comparável a dos países desenvolvidos (idem).

Cada unidade, rede e escola têm a sua meta. Elas foram apresentadas bienalmente de 2007 a 2021, de modo que os estados, municípios e escolas deverão melhorar seus índices e

¹⁰ Esse documento apresenta iniciativas para a melhoria da qualidade da educação básica, tendo como foco a aprendizagem, o acompanhamento de cada aluno com base no seu desempenho em avaliações, e ainda, a divulgação na escola e na comunidade com os dados relativos à área da educação.

contribuir, em conjunto, para que o Brasil avance da média nacional 3,8, registrada em 2005, no ensino fundamental I, para um IDEB igual a 6,0 em 2022, ano do bicentenário da Independência.

Tabela 1- Resultado do IDEB do ensino fundamental I em relação às metas projetadas

	IDEB observado						Metas					
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2007	2009	2011	2013	2015	2021
Total	3,8	4,3	4,6	5,0	5,2	5,5	3,9	4,2	4,6	4,9	5,2	6,0
Dependência Administrativa												
Estadual	3,9	4,3	4,9	5,1	5,4	5,8	4,0	4,3	4,7	5,0	5,3	6,1
Municipal	3,4	4,0	4,4	4,7	4,9	5,3	3,5	3,8	4,2	4,5	4,8	5,7
Privada	5,9	6,0	6,4	6,5	6,7	6,8	6,0	6,3	6,6	6,8	7,0	7,5
Pública	3,6	4,0	4,4	4,7	4,9	5,3	3,6	4,0	4,4	4,7	5,0	5,8

Fonte: INEP

Embora o Brasil esteja um pouco além das metas projetadas, ainda há um longo caminho a percorrer para atingir a meta estabelecida para 2021.

A ideia central do sistema de metas foi obter um comprometimento das redes e escolas com a melhoria do IDEB. Um sistema de metas, pactuadas entre o Ministério da Educação e Secretarias de educação de estados e municípios, serviria para aumentar a mobilização da sociedade em favor da qualidade da educação.

Soares e Xavier (2013) alertam que, embora o IDEB seja um indicador de fácil compreensão pelo uso dos valores no intervalo de 0 a 10, possui uma escala com características complexas e não apresenta uma interpretação pedagógica. Alternativamente, esses autores apresentam uma sugestão de interpretação dos valores do IDEB segundo níveis de proficiência dos alunos. Nas palavras dos autores, “essas interpretações expressam o que conhecem e sabem fazer os alunos alocados nos diferentes níveis” (SOARES; XAVIER, 2013, p. 913).

Marchetti (2009) argumenta que o IDEB é mais do que um indicador estatístico, pois ele nasceu como um condutor de políticas públicas pela melhoria da qualidade da Educação, tanto no âmbito nacional, como nos estados, municípios e escolas. Mesmo reconhecendo os limites do IDEB, conforme discutido por Soares e Xavier (2013), é inegável que esse índice assume um papel importante para indicar escolas ou sistemas de ensino com problemas que precisam ser investigados, mas também experiências de sucesso que merecem ser conhecidas.

2.3 Políticas Accountability

O lançamento do IDEB significou um passo importante para o monitoramento da qualidade no país. Segundo Vidal e Videira (2011), esse instrumento de avaliação das escolas permitiu a construção de uma base de dados para a elaboração de diagnósticos precisos e detalhados sobre problemas relativos ao desempenho de estudantes brasileiros e sobre a política educacional em geral.

Algumas pesquisas vêm revelando resultados positivos produzidos pelas avaliações, como Alves (2007) que apontou a melhora do desempenho dos alunos no SAEB nos estados e municípios que implantaram sistemas próprios de avaliação externa. Outras, há argumentos que sugerem os efeitos negativos causados pelo ranqueamento escolar sem contextualização (SOUZA; OLIVEIRA, 2003, SOARES; XAVIER, 2013) e pela imposição das políticas de avaliação aos profissionais de educação sem que haja esclarecimentos (FREITAS, 2007; SILVA, 2007).

Uma das consequências da divulgação dos resultados das avaliações externas foi o aumento do processo de responsabilização pelos resultados das avaliações, permitindo a implementação de uma política de *accountability* no país (VIDAL; VIEIRA, 2011).

A palavra *accountability* é um termo antigo da língua inglesa e sua origem não foi no campo da educação. A ideia de *accountability* tem suas raízes nos países anglo-saxônicos e aplicada aos governantes se confunde com a noção de prestação de contas e a cobrança legítima de bons resultados. Aplicado à educação, o conceito quer dizer a publicização dos resultados das avaliações de forma que o público possa identificar diferenças entre os sistemas escolares e fazer comparações (BROOKE, ALVES, OLIVEIRA, 2015).

Para Brooke e Cunha (2011) a palavra *accountability* expressa dois conceitos, um relacionado com a prestação de contas e o outro com a ideia da responsabilização.

Quando aplicada especificamente à escola, a noção de prestação de contas significa a cobrança legítima de um serviço público de qualidade em troca da manutenção da escola com recursos públicos oriundos dos impostos pagos pela população. O segundo significado da palavra é inseparável e consequência do outro, mas expressa a ideia que o público tem o direito de demandar que a escola assuma sua responsabilidade direta pelos resultados de seus alunos. (BROOKE E CUNHA, 2011, p.21)

Brooke (2006) subdivide os componentes da responsabilização em quatro tipos: (1) o componente “autoridade”, formado pela decisão por parte das autoridades de tornar públicas as diferenças de nível de desempenho das escolas; (2) o componente “informação”, formado

pelo uso de testes padronizados para fazer a publicização; (3) o componente “padrões”, formado pelos critérios para análise das informações; e (4) o componente “consequência”, relativo à aplicação de incentivos ou sanções conforme padrões estabelecidos. O autor distingue ainda três tipos de responsabilização: (1) a burocrática, em que se procura a conformidade com as normas legais; (2) a comportamental, que exige um comportamento em obediência às normas formais da profissão perante os pares e (3) a responsabilização por resultados, onde o educador é responsabilizado perante as autoridades e o público, pela aprendizagem dos alunos.

Na lógica das políticas de responsabilização educacional (*accountability*), a escola precisa prestar contas à sociedade. Em uma política de baixas consequências (*low-stakes*), os resultados são divulgados, considerando-se que, entre outros efeitos, é possível que as famílias se mobilizem e pressionem a escola ou busquem por escolas de melhor desempenho. Quando se trata de altas consequências (*high-stakes*), além da divulgação, ocorrem premiações ou punições associadas ao desempenho escolar, tais como a bonificação extra para professores, premiação de alunos, fechamento de escolas etc. (BROOKE, 2006; BONAMINO; SOUZA, 2012).

A ideia de usar a avaliação educacional como premiação e/ou punição, não é nova. No ano de 1863, na Inglaterra, o parlamento britânico estabeleceu que o volume de recurso repassado às escolas primárias e os salários pagos aos professores dependiam dos resultados de alunos em provas orais. Em tempos mais recentes, nos Estados Unidos, na década de 1970 na era de George W. Bush, a lei *No Child Left Behind* (Nenhuma Criança Deixada para Trás) é outro exemplo de política de alto impacto (*high-stakes*), que fundamentou sanções negativas e outras intervenções de autoridades estaduais dirigidas tanto a distritos escolares, como a estabelecimentos de ensino, professores e estudantes. O objetivo da legislação era de pressionar as escolas com desempenho fraco a melhorar o seu rendimento. Ao contrário das expectativas iniciais, a administração Barack Obama manteve a Lei *No Child Left Behind* e o próprio presidente americano apoiou vivamente o debate em torno do pagamento diferenciado aos professores na base do mérito (BROOKE e CUNHA, 2011).

No Brasil o marco da política *accountability* foi, na década de 90, com a criação do SAEB, que garantiu a qualidade e confiabilidade das avaliações realizadas no país, que fornece uma das informações para o cálculo do IDEB. Com essas informações, o MEC passou a gerar resultados e projetar metas (Tabela 2) para cada instituição escolar pública brasileira de nível fundamental, ou seja, o MEC estabeleceu uma forma branda da política

accountability (ALMEIDA, COSTA, CERDEIRA, 2014). Estados e municípios passaram a monitorar a qualidade do ensino, prestar informações sobre os resultados de desempenho e intermediar ações para melhorar os resultados.

2.3.1 As Políticas Públicas de Minas Gerais para a Educação

O estado de Minas Gerais é o quarto estado do Brasil com a maior área territorial e o segundo em quantidade de habitantes, localizado na região Sudeste do país, possui 3648 unidades educacionais estaduais, dessas 334 são rurais. Segundo o Censo Populacional de 2010, Minas Gerais possuía 6.028.223 domicílios, sendo 86,05% na zona urbana e 13,95% na zona rural (BRASIL, 2015).

Segundo o levantamento da PAD-MG¹¹, em 2013, 7,6% das pessoas de 15 anos ou mais eram analfabetas em Minas Gerais. Esse percentual de analfabetos, foi menor do que o verificado nas edições anteriores da PAD-MG, cujo patamar foi próximo de 9%. A Região Metropolitana de Belo Horizonte apresentou a menor taxa de analfabetismo (4,4%), enquanto a maior taxa registrada foi na região dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, com 19,9%, patamar pouco menor que o verificado em 2009.

Em 2015, as escolas estaduais de Minas Gerais obtiveram índices no IDEB superiores às metas projetadas. Nos anos iniciais do Ensino Fundamental o IDEB foi de 6,3 quando a meta estipulada era 6,2. No ano de 2013, obteve 6,2, sendo 5,9 a meta prevista. Esse desempenho é superior ao das escolas estaduais do Brasil, que obtiveram em 2015, 5,8 pontos. Nos anos finais do Ensino Fundamental o IDEB não atingiu a meta, foi de 4,5 em 2015, 0,3 abaixo da meta prevista que era 4,8. Mas o resultado ainda é superior ao das escolas estaduais do Brasil, que apresentaram 4,2 como resultado.

Dentro do contexto nacional, o estado de Minas Gerais foi um dos pioneiros no programa de avaliações das escolas. Os primeiros estudos para a implantação de testes cognitivos começam em 1988 e na constituição do estado de 1989, no inciso X do artigo 196, já garantia o padrão de qualidade, mediante: “avaliação cooperativa periódica por órgão próprio do sistema educacional, pelo corpo docente e pelos responsáveis pelos alunos” (MINAS GERAIS [CONSTITUIÇÃO (1989)], 2017, p. 157).

¹¹Pesquisa por Amostra de Domicílios de Minas Gerais- O estudo elaborado pela Fundação João Pinheiro e o Escritório de Prioridades Estratégicas do governo de Minas é realizado a cada dois anos com amostras de 18 mil domicílios no estado.

Em uma descrição da história da implantação das avaliações educacionais em Minas Gerais, Pedrosa e Sanfelice (2005), lembram que no início da década de 1990, a Secretaria do Estado da Educação – SEE elegeu “A avaliação das escolas públicas” como um dos pilares de sua política. A concretização de um programa efetivo de avaliação chamado Programa de Avaliação Educacional da Escola Pública de Minas Gerais (AVA-MG) se deu, inicialmente, por meio da resolução no 6.908, de 18 de janeiro de 1992, no governo de Hélio Garcia pelo partido político PTB (Partido Trabalhista Brasileiro), com Walfrido Silvino Mares Guia, seu Secretário de Estado da Educação.

Ainda segundo Pedrosa e Sanfelice (2005), o governo implementou o Programa de Qualidade Total em Educação (PQTE), o qual foi concebido em 1992 pela Fundação Cristiano Ottoni (FCO), juntamente com o suporte da Faculdade de Engenharia da UFMG e da JUSE (*Union of Japanese Scientist and Engineers*), seguindo orientações teóricas do Controle da Qualidade Total (CQT) da gestão japonesa.

Dessa forma, de março de 1992 a dezembro de 1993, Minas concretizou o 1º ciclo do “Programa de Avaliação da Escola Pública” com a participação de 932.366 alunos com cinco séries escolares selecionadas (3º, 5º e 8º série do Ensino Fundamental, 2º série do Ensino Médio e a série concluinte do curso de magistério). De março de 1994 a dezembro de 1995, aconteceu o 2º ciclo, com 903.987 alunos avaliados. De 1996 a 1997, no 3º ciclo de avaliação, 474.767 alunos fizeram a prova (SOUZA, 2007).

Esse Programa de Avaliação nasceu mais abrangente do que o SAEB, tanto em relação ao número de alunos, pois o teste era censitário e o SAEB amostral, quanto às áreas de conhecimento testadas, incluindo além de Língua Portuguesa e Matemática, as áreas de Ciências, História, Geografia, Física, Química, Biologia e redação. Além da prova de conhecimento foi aplicado um questionário aos alunos e o outro as escolas, já que o programa levava em consideração as variáveis relacionadas ao contexto escolar, a fatores não relacionados diretamente à escola, ao processo de ensino e ao produto, representado pelo desempenho escolar e a formação de atitudes.

Entre essas diretrizes políticas, a avaliação do sistema educacional do Estado de Minas Gerais constituiu instrumento fundamental para o conhecimento da realidade educacional, para a identificação de seus pontos críticos e, conseqüentemente, para a implementação e o acompanhamento das ações necessárias à melhoria da qualidade da educação. Nesse contexto, a avaliação representou o elo unificador das demais prioridades e forneceu informações precisas e confiáveis para servir de guia às decisões, direcionar esforços num rumo adequado e assegurar o nível de responsabilização – *accountability* – das inovações educacionais, isto é, assegurar as políticas e prioridades então definidas. A avaliação serviu, assim, a decisores, administradores e implementadores, em todos os níveis, subsidiando a melhoria da qualidade de seus programas e políticas. (SOUZA, 2007.p.47)

A gestão de Eduardo Azeredo (1995-1998), que integrava o grupo político comandado pelo seu antecessor Hélio Garcia, tinha como slogan “Minas para Todos” e pretendia dar continuidade à política das reformas neoliberais. Azeredo reafirmou as prioridades e compromissos registrados no Plano Decenal de Educação para Todos em Minas Gerais e implementou o sistema de ciclos no ensino fundamental, publicado em 1997, pela Resolução SEE n. 8.086/97. Com essa nova reforma educacional, a avaliação sistêmica sofreu uma mudança em sua metodologia e as séries testadas passaram a ser as últimas de cada etapa do ensino fundamental, 4º e 8º série. As áreas de conhecimento avaliadas passaram a ser Língua Portuguesa, Matemática e redação, além dos questionários dos alunos e da escola, introduziram-se o do professor e o do pai e/ou responsável pelo aluno (PEDROSA; SANFELICE, 2005).

Ainda segundo os autores o Governo Itamar Franco (1999 a 2002), tendo à frente o secretário da SEEMG, Murilo de Avelar Hingel, deu continuidade à política já instaurada. Soares (2011) aponta que, ainda nesse Governo, foi proposta a política educacional “Escola Sagarana Educação Para a Vida com Dignidade e Esperança” que, afinada às diretrizes da UNESCO, estabeleceu um padrão educacional em função de competências em substituição da qualidade. Nesse contexto, o secretário da Educação instituiu o SIMAVE, por meio da Resolução Nº 14 de 03 de fevereiro de 2000, substituída em seguida pela Resolução n. 104 de 14 de julho do mesmo ano, que criou o Programa de Avaliação da Educação Básica (PROEB). Este sistema foi elaborado e desenvolvido pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd), órgão ligado à Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF.

O SIMAVE foi criado em 2000 com o propósito de fomentar mudanças em busca de uma educação de qualidade. Inicialmente contou com o Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica – PROEB, e, ao longo dos anos, foram incorporados o Programa de Avaliação da Aprendizagem – PAAE (em 2005) e o Programa de Avaliação da Alfabetização – PROALFA (em 2006) (SIMAVE, 2013).

No site da SEE há a informação de que o PAAE, de 2005 a 2009, foi de forma gradual implantado no 1º ano do Ensino Médio. Em 2011, o PAAE foi ampliado para os anos finais do ensino fundamental. Os alunos fizeram provas de Língua Portuguesa e Matemática em todas as turmas dos quatro anos desse ciclo escolar.

Em 2015 o PAAE deixa de fazer parte do SIMAVE e passa a ser apenas um suporte para as avaliações do professor em sala de aula. Ele tem utilizado um sistema online para agilizar a aplicação de provas, que são acessadas pelos alunos diretamente nas escolas,

gerando também dados diagnósticos por meio deste mecanismo. Esse sistema conta com um banco de itens que forma um acervo abrangente de questões objetivas que avaliam os conteúdos do Currículo Básico Comum (CBC) da rede pública estadual. O acervo é constituído por milhares de itens de teste vinculados aos conteúdos obrigatórios presentes no CBC.

De acordo com informações na Revista online do programa¹², o PROEB teve sua primeira edição no ano de 2000, com avaliações de Língua Portuguesa e Matemática. No ano de 2001, avaliou os conteúdos de Ciências Humanas e Ciências da Natureza, em 2002 avaliou apenas o conteúdo de Língua Portuguesa, já em 2003, apenas matemática, em 2004 e 2005 não realizou essas avaliações, retornando em 2006, avaliando sempre os conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática.

A partir de 2015, a SEE reestruturou o SIMAVE, trazendo novos contornos para o desenho da avaliação estadual. Até 2014, o PROEB avaliava estudantes do 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e do 3º ano do Ensino Médio. Essas avaliações coincidem com a “Prova Brasil”, sistema nacional de avaliação que acontece em anos ímpares. Para a avaliação em 2105, foram incluídos estudantes do 7º ano e do 1º do Ensino Médio nos anos ímpares.

Já o PROALFA de 2007 a 2014 avaliou, de forma censitária, todos os alunos do 3º ano do Ensino Fundamental e, de forma amostral, os alunos do 2º e 4º ano. A partir de 2015 apenas os alunos do 3º ano são avaliados anualmente.

No período entre 2000 e 2003, o SIMAVE não foi estruturado com a intenção de estabelecer mecanismos de comparações entre escolas, mas sim com finalidade diagnóstica, conforme os seguintes objetivos: levantar dados e informações para subsidiar tomadas de decisões sobre o desenvolvimento do processo de ensino, criar clima de cooperação entre os atores escolares e avaliar o currículo (TRIPODI, 2012).

Em 2003, quando Aécio Neves (2003-2006) assumiu pela primeira vez a gestão do governo estadual, as avaliações do SIMAVE assumiram outras perspectivas. Elas foram inseridas na primeira fase do programa “Choque de Gestão: pessoas, qualidade e inovação na administração pública” com o objetivo de melhorar a qualidade e reduzir os custos dos serviços públicos, para alavancar o desenvolvimento em Minas Gerais. O comprometimento e o alinhamento previstos seriam obtidos, segundo os pressupostos do governo, por meio de um Acordo de Resultados, instrumento gerencial que buscava o alinhamento das instituições a partir de um pacto de resultados para o alcance das metas e dos objetivos do governo. Nesse

¹² Disponível em: <http://www.simave.caedufjf.net/revista/> Acesso: 12/10/2017

programa o governo de Estado instituiu um bônus denominado Prêmio de Produtividade por meio da Lei do Acordo, que condicionava a avaliação de desempenho individual dos professores à melhoria dos resultados escolares.

Ao comparar os sistemas de avaliação dos estados de São Paulo, Pernambuco, Ceará e Rio de Janeiro (BONAMINO; SOUSA, 2012; BROOKE, 2008), é possível classificar a iniciativa mineira de pagamento de prêmio por produtividade igualmente como política de responsabilização com consequências fortes, a qual contempla recompensas em decorrência dos resultados dos alunos e escolas nas avaliações de larga escala, a partir da implementação de política de incentivos salariais, na forma de pagamento de prêmio por produtividade para os servidores que atingirem as metas estabelecidas, tal como é próprio das políticas de terceira geração, descritas por Bonamino e Sousa (2012).

2.4 A Escola Pode fazer a diferença

A referência mais reconhecida como marco inicial da discussão sobre a eficácia escolar na pesquisa acadêmica é o conhecido como Relatório Coleman, que analisou os dados de um extenso *survey* conduzido na década de 1960 nos Estados Unidos. De forma sistematizada, os autores, buscaram descrever a distribuição diferencial das oportunidades educacionais naquele país. Esse *survey*, que produziu dados de aproximadamente 570.000 alunos, 60.000 professores e 4.000 escolas e foi encomendado pelo governo americano após a aprovação da Lei de Direitos Civis (BROOKE; SOARES, 2008). Outro trabalho de grande relevância para o estudo do contexto escolar e que reforçou os resultados encontrados no Relatório Coleman foi o Relatório Plowden (1967) desenvolvido na Inglaterra, a partir da solicitação do Conselho Consultivo Central para a Educação daquele país. Esses trabalhos demonstraram que a aprendizagem era fortemente influenciada pela origem social dos alunos e que a escola não tinha grande influência nessa determinação e suas evidências empíricas constituíram as bases de importantes teorias na Sociologia da Educação.

Estimulados pelo debate suscitado pelos grandes *surveys* educacionais da década de 1960, na década seguinte, os estudos buscaram superar o estigma de que a escola não fazia diferença. Várias pesquisas se voltaram para a tarefa de “abrir a caixa preta da escola” a fim de se investigar os fatores que explicam porque alunos de um mesmo ano ou ciclo escolares têm resultados tão variados, uma vez que parecia não fazer sentido tratar as escolas como se fossem todas iguais (BROOKE; SOARES, 2008).

Pesquisadores começaram a investigar quais são as características de uma boa escola, ou seja, aquela que propicia ao aluno as melhores experiências para aquisição de habilidades cognitivas (GAME, 2002). O conjunto desses estudos configurou o que passou a ser conhecido como pesquisa em eficácia escolar ou, para outros, como pesquisa sobre efeito das escolas (BROOKE; SOARES, 2008). Embora haja especificidades na trajetória dessas investigações relacionadas ao contexto acadêmico no qual elas se desenvolveram, aqui importa destacar que esses estudos foram fundamentais para que os estabelecimentos de ensino voltassem a ser investigados (MAFRA, 2003).

Brooke e Soares (2008) demarcam as diferenças entre os estudos sobre escola eficaz e efeito escola, que mesmo sendo sutis, exigem a compreensão da diferença entre eles. Para esses autores, o termo escola eficaz indica que existem escolas que são melhores do que outras, mesmo possuindo alunos que são desprovidos economicamente. Já efeito escola é o quanto um estabelecimento escolar pode acrescentar ao aprendizado do aluno pelas suas políticas e práticas internas.

Merecem destaque os trabalhos que descrevem e analisam o efeito das escolas para o aprendizado dos alunos, bem como as investigações sobre os fatores associados à eficácia escolar. A noção de efeitos das escolas foi introduzida por Raudenbush e Willms (1995) para descrever o impacto das escolas no aprendizado dos alunos controlando-se pelas condições socioeconômicas do contexto escolar. Segundo essa interpretação, escolas com efeito positivo são aquelas cujos alunos têm desempenho melhor do que o que previsto tendo em vista o nível socioeconômico dos alunos. Por outro lado, escolas com efeitos negativos são aquelas que os alunos têm desempenho pior do que o esperado considerando o nível socioeconômico dos alunos. As pesquisas sobre os fatores associados à eficácia escolar se desenvolveram de forma muito estreita a essas, mas destacam, sobretudo, as características das escolas que produzem bons resultados após o controle da composição social das escolas (REYNOLDS; TEDDLIE, 2008).

No Brasil, a disponibilização dos dados produzidos pelo INEP e outros órgãos nos estados, a partir de 1990, fomentou a produção de trabalhos sobre efeitos das escolas e fatores associados à eficácia escolar. Uma síntese sobre os resultados nacionais foi realizada por Alves e Franco (2008). Merece destaque o trabalho de Andrade e Soares (2008), que utilizaram cinco edições do SAEB de 1995, 1997, 1999, 2001, 2002, 2003, para analisar o efeito das escolas de educação básica brasileira sobre o desempenho cognitivo de seus alunos.

Os resultados – controlados pelo nível socioeconômico dos alunos – comprovaram que há uma variação importante entre as escolas brasileiras.

Alves e Soares (2013) investigaram os efeitos das escolas e dos municípios na qualidade do ensino fundamental. Com o uso das bases de dados da Prova Brasil de 2005, 2007, 2009 e 2011 e modelos estatísticos com o controle do nível socioeconômico dos alunos e outras variáveis externas à escola (raça, sexo, atraso escolar), os autores destacaram quais são as escolas e redes de ensino públicas que têm contribuído para elevar os resultados escolares de seus alunos.

Para explicar as diferenças entre as escolas Willms (1992) identificou diversos fatores explicativos que influenciavam a eficácia escolar, com base em dados de diversos países. Entre eles estavam aqueles em relação à escola, tais como: ecologia e meio (infraestrutura, características dos gestores/professores e composição dos alunos); segregação (grau de separação dos alunos, status socioeconômico); clima disciplinar; ênfase acadêmica; aqueles em associados aos alunos (atitudes em relação à escola e ao professor); e outros ligados aos professores (compromisso moral, condições de trabalho, autonomia).

No mesmo sentido, Sammons, Hillman e Mortimore (1995) identificaram 11 fatores interdependentes relacionados às características das escolas eficazes na Inglaterra: liderança profissional, objetivos e visões compartilhadas, ambiente de aprendizagem, concentração no ensino e na aprendizagem, ensino e objetivos claros, altas expectativas, incentivo positivo, monitoramento do progresso do aluno, direitos e responsabilidades do jovem, parceria casa-escola e uma organização orientada à aprendizagem.

No Brasil, Alves e Franco (2008) investigaram os fatores escolares associados à eficácia escolar e agruparam em cinco categorias: recursos escolares, organização e gestão da escola, clima acadêmico, formação e salário docente e ênfase pedagógica.

Com base nessas literaturas, nesta pesquisa, optamos por estudar processos internos à escola – gestão escolar, acompanhamento pedagógico e práticas escolares – para ter um sentido generalizante e ao mesmo tempo conhecer como se dá a formação dos mecanismos que geram as causas da eficácia escolar.

Em relação à gestão escolar, a literatura indica que o diretor escolar precisa administrar uma escola lidando com questões financeiras e pedagógicas. Ele deve buscar um relacionamento próximo e tranquilo com a equipe de trabalho, sendo capaz de mobilizar os supervisores e os professores para o cumprimento dos objetivos educacionais estabelecidos na escola (GAME, 2002).

Franco, Albernaz e Ortigão (2007) e Soares e Alves (2003) mostraram que o reconhecimento da liderança do diretor pelos professores é uma característica associada à eficácia escolar. Soares, Mambrini, Pereira e Alves (2001) destacaram a dedicação do diretor, sua atuação, formas de conduzir o grupo e a capacidade de criação como fatores essenciais para o desenvolvimento escolar.

O acompanhamento pedagógico acontece nas escolas estaduais de Minas Gerais pelos supervisores pedagógicos, cuja função é orientar, acompanhar, questionar, motivar e despertar no grupo de professores o envolvimento com o trabalho. A supervisão pedagógica caracteriza-se por um trabalho de assistência ao professor, em forma de planejamento, acompanhamento, coordenação, controle, avaliação e atualização do desenvolvimento no processo ensino-aprendizagem (RANGEL, 1988).

O acompanhamento pedagógico é uma característica chave de escolas eficazes, pois permite o monitoramento do professor em sala de aula. Essa estrutura de monitoramento é uma referência sobre o que ensinar, pois por meio do monitoramento de desempenho é possível elaborar um plano de curso estruturado a partir das necessidades dos alunos (GAME, 2002).

O desempenho do professor em termos de seus conhecimentos, atitudes e habilidades com relação ao ensino aprendizagem são cernes da melhoria da qualidade da educação e também pelo apoio e suporte que o supervisor lhe dá, auxiliando e mediando suas dificuldades encontradas no decorrer do trabalho pedagógico (LÜCK, 2009).

Nas práticas escolares, a ênfase está no cumprimento do currículo planejado, valorização de resultados, execução de práticas pedagógicas e altas expectativas em relação aos alunos por parte dos professores.

Fernandes et al. (2010, p. 569) revelaram que quando os professores têm conhecimento sobre os processos de avaliação em larga escala seus alunos apresentam maior desempenho. Pesquisadores demonstraram que corrigir o dever de casa tem efeitos nos resultados dos alunos (FRANCO; ALBERNAZ; ORTIGÃO, 2007).

Várias pesquisas demonstram como as expectativas que os professores têm em relação aos seus alunos podem influenciar nos resultados da aprendizagem. Um exemplo é a pesquisa conhecida como “Pigmalião na sala de aula: a expectativa do professor e o desenvolvimento intelectual do aluno”, publicada em 1968 por Robert Rosenthal e Lenore Jacobson.

Tendo essas referências em tela, nesta pesquisa buscamos compreender os processos internos das escolas que potencialmente podem influir na produção dos resultados aferidos

pelos indicadores educacionais, em especial o IDEB. Assumimos, portanto, que o IDEB é uma referência importante para analisar a qualidade da educação, mas a qualidade não pode ser resumida a essa medida, uma vez que a escola é uma instituição social marcada por uma grande complexidade. Para tentar desvendar um pouco dessa complexidade, realizamos um estudo de caso comparativo em três escolas de Belo Horizonte, conforme será explicado nos próximos capítulos.

3. METODOLOGIA

O principal objetivo desta pesquisa é investigar e analisar de que modo a atuação da gestão escolar, do acompanhamento pedagógico e das práticas escolares explicam o bom desempenho dos alunos aferido pelas avaliações externas (Prova Brasil e PROEB). Ao propor esse objetivo, assumimos que as características escolares são fatores relevantes no desempenho dos alunos, sem desconsiderar os fatores extraescolares, associados à origem social dos alunos, conforme discutido na seção 2.4.

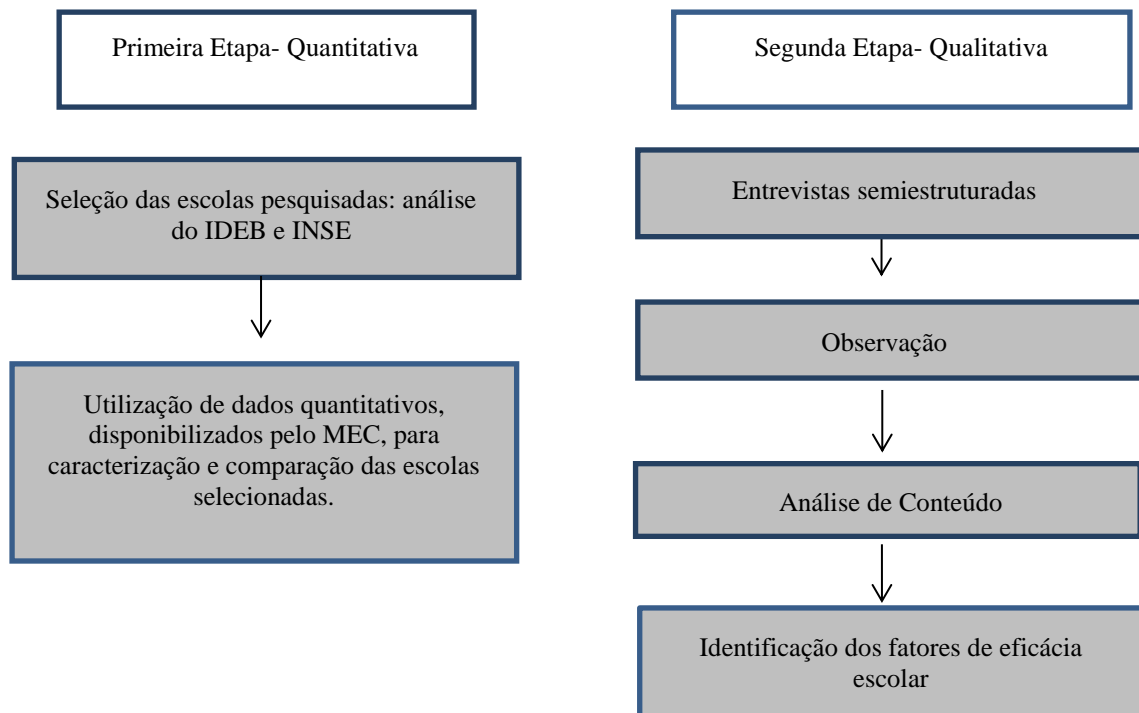
Foram escolhidos esses três fatores para análise, não só pela sua representatividade na literatura, mas também pela expectativa de que eles tenham de fato impactos no desempenho dos alunos. Uma vez que priorizamos esses três fatores, outros inúmeros deixaram de ser destacados, não porque são menos importantes, mas porque existe um limite de tempo e recurso para fazer uma pesquisa de mestrado.

A pesquisa foi realizada no âmbito da investigação “quali-quantitativa”, fazendo a interlocução dos dados quantitativos com a pesquisa qualitativa. A figura 2 sintetiza as duas etapas metodológicas. Na primeira etapa, quantitativa, analisamos o IDEB e o INSE das 324 escolas públicas (estaduais) de Belo Horizonte que possuem Anos Iniciais do Ensino Fundamental para definir as escolas que seriam pesquisadas.

A partir do panorama geral do município selecionamos uma escola estadual que se destaca por possuir alto IDEB, embora não esteja situada em um bairro central de Belo Horizonte, e, em seguida, escolhemos outras duas escolas também estaduais, para não comparar estabelecimentos vinculados a dependências de ensino diferentes, que têm políticas educacionais definidas e executadas segundo parâmetros próprios.

Após a seleção das três escolas, realizamos algumas análises com os resultados e os indicadores contextuais do INEP disponibilizados pelo MEC. Esse conjunto de indicadores permitiu uma descrição mais rica das escolas selecionadas. Na etapa qualitativa, fizemos observações e entrevistas com professores, supervisores e diretores.

A figura 2 sumariza o desenho metodológico da pesquisa e cada uma das etapas serão melhor explicadas nas próximas seções.

Figura 3- Etapas metodológicas

Fonte: Elaboração própria

3.1 Etapa Quantitativa

3.1.1 Seleção das escolas

A seleção das escolas deste estudo foi feita por uma análise estatística descritiva¹³ que permitiu comparar três unidades escolares estaduais de Belo Horizonte de Ensino Fundamental I, duas com alunado em situação socioeconômica similar, mas com desempenho (IDEB) díspares e uma terceira escola com o nível socioeconômico mais baixo e resultado destacado. Fazer um estudo com base nas escolas apenas com o maior IDEB não seria cabível, pois correríamos o risco de escolher escolas que recebem os melhores alunos e não aquelas que contribuem para uma efetiva aprendizagem dos alunos. Para selecionar as escolas fizemos uma análise dos resultados do IDEB 2013 e do INSE.

¹³ Essa análise foi feita com o apoio do Núcleo de Pesquisas em Desigualdades Escolares (Nupede), da Faculdade de Educação (FAE/UFMG), na qual essa pesquisa foi realizada.

Relembrando, o IDEB utilizado como um indicador de qualidade do ensino da educação básica e é expresso em uma escala de 0 a 10. Ele combina informações de desempenho em exames padronizados (Prova Brasil ou SAEB) – obtido pelos estudantes ao final das etapas de ensino (5ª e 9ª ano do ensino fundamental e 3ª série do ensino médio) – com informações sobre rendimento escolar (aprovação) e tem a finalidade de acompanhar a evolução das escolas e redes ou sistemas ao longo do tempo.

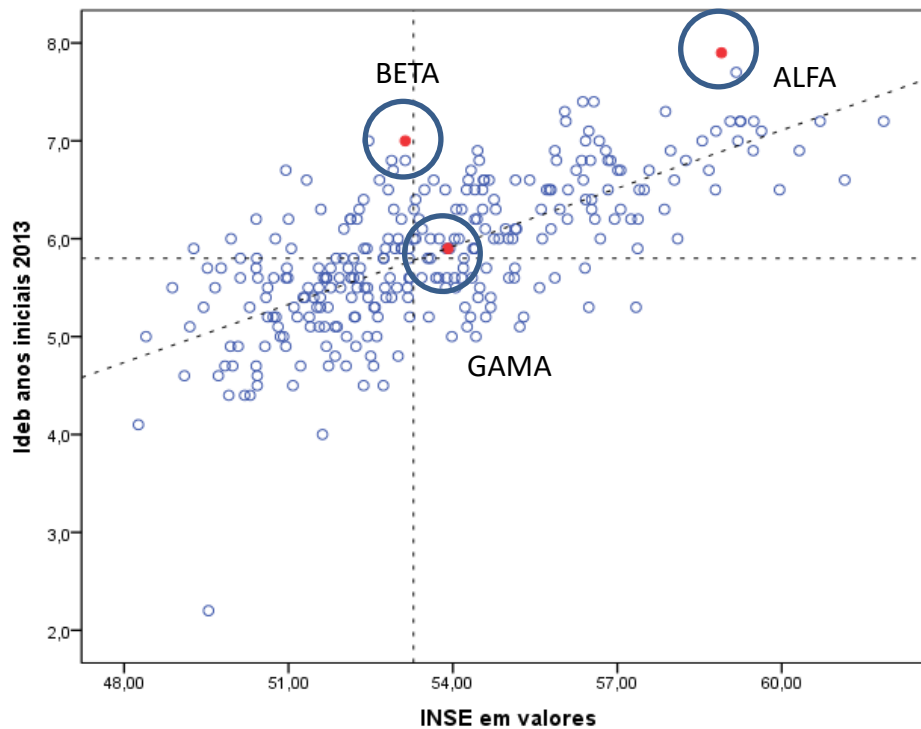
O Indicador de Nível Socioeconômico (INSE) foi produzido pelo INEP para contextualizar o desempenho das escolas. O INSE permite situar o conjunto dos alunos atendidos por cada escola em um estrato socioeconômico, definido pela posse de bens domésticos, renda e contratação de serviços pela família dos alunos e pelo nível de escolaridade de seus pais. O INSE foi calculado com os dados dos questionários contextuais dos alunos que fizeram a Prova Brasil e a ANEB de 2011 e 2013 e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) de 2011 e 2013. O resultado do indicador é expresso em uma escala contínua de 0 a 100, com média igual a 50. Para interpretação desses valores, o INSE é dividido em sete grupos, classificados da seguinte maneira: Muito Baixo, Baixo, Médio Baixo, Médio, Médio Alto e Muito Alto¹⁴.

Nesta pesquisa não utilizaremos essa classificação dos grupos porque ela foi planejada para distinguir as escolas de todo o Brasil no nível macro, o que inviabiliza que diferenças finas entre escolas de um mesmo município apareçam. No contexto local, as escolas selecionadas estão no mesmo grupo de INSE, ainda que elas estejam em posições diferentes na escala contínua de 0 a 100. Por isso, optamos por considerar o valor absoluto do INSE, e não os grupos, porque o que nos interessa são as diferenças entre as escolas.

A análise descritiva do IDEB e INSE das três escolas se deu pela distribuição num espaço cartesiano representado num gráfico de pontos, no qual o eixo y é o IDEB das escolas e o eixo x é o INSE (gráfico 1). Cada ponto representa uma escola Pública de Ensino Fundamental I de Belo Horizonte. Os pontos destacados no gráfico são as três escolas selecionadas para o estudo, que são referidas por Alfa, Beta e Gama.

¹⁴ Nota técnica do Inep. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais>.

Gráfico 1- Relação entre o IDEB e INSE das escolas públicas estaduais na cidade de Belo Horizonte – 1ª etapa do Ensino Fundamental – Ano = 2013.



Fonte: Núcleo de Pesquisa em Desigualdades Escolares (NUPEDE¹⁵) com dados do INEP

A nuvem de pontos inclinados para cima indica correlação positiva entre as variáveis INSE e IDEB. Ou seja, as escolas cujos alunos possuem melhor condição socioeconômica, mensurada pelo INSE, tendem a ter mais qualidade educacional, mensurada pelo IDEB. Este resultado não surpreende. De fato, a associação entre as duas variáveis observada no gráfico é esperada e compatível com a literatura educacional (BROOKE; SOARES, 2008).

Para identificar estabelecimentos que podem se afastar dessa relação esperada, traçamos duas linhas perpendiculares no gráfico para criar quadrantes. A linha pontilhada horizontal separa as escolas com IDEB abaixo da média de Belo Horizonte (5,86) das escolas com IDEB acima da média. A linha vertical separa as escolas com INSE abaixo da média de Belo Horizonte (53,48) das escolas com INSE acima da média (à direita).

A escola que constitui o primeiro foco de interesse da pesquisa é o ponto que está localizada no 1º quadrante do plano, que reúne escolas com valores do IDEB e INSE acima da média. Nota-se que o ponto localizado no extremo mais alto do gráfico, não está na posição

¹⁵Núcleo de Pesquisas em Desigualdades Escolares (NUPEDE), da Faculdade de Educação (FAE/UFMG), que desenvolve pesquisas, sobretudo, com dados das avaliações educacionais em larga escala, como os dados da Prova Brasil.

mais extrema à direita. Ou seja, embora ela tenha o IDEB mais alto, não é a escola pública com o valor mais alto do INSE em Belo Horizonte.

Comparando a posição dessa escola com outras no plano cartesiano, foi possível identificar um grupo pequeno de escolas com INSE mais baixo, mas com resultados destacados, mesmo que não tão alto. São os pontos no 2º quadrante (parte superior à esquerda). Também foi possível identificar escolas com INSE semelhante ao da escola de interesse, mas com resultados do IDEB divergentes e mais baixos. São os pontos no 4º quadrante (parte inferior à direita).

Dentre as opções delimitadas pelos quadrantes, optamos por selecionar escolas próximas e da mesma rede (estadual), localizadas na mesma região administrativa de Belo Horizonte, região do Barreiro, visando controlar aspectos associados à heterogeneidade entre elas. No Brasil, as escolas são fortemente segmentadas por filtros socioeconômicos e culturais, que produzem um efeito de seleção em toda a rede escolar (ALVES, 2006).

A região do Barreiro é uma área socialmente diversificada e conta com uma elevada oferta escolar também diversificada. De acordo com Paula (2015):

A própria região do Barreiro apresenta uma centralidade territorial particular e consequentemente 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. (PAULA, 2015, p.52)

Não constitui objetivo deste trabalho a forma como se estrutura a região do Barreiro e o mercado escolar, mas ela é bem heterogênea¹⁶.

3.1.2 Dados quantitativos das escolas selecionadas

A próxima etapa do estudo (após a seleção das escolas) consistiu em examinar, antes da elaboração do roteiro de entrevista e da grade de observação, alguns dados secundários produzidos pelo INEP, para conhecimento e caracterização das três escolas. O INEP desenvolveu um conjunto de indicadores que permitiu uma melhor compreensão das escolas

¹⁶Para melhor entendimento desse assunto ler a dissertação PAULA, Gustavo Bruno de. “*A influência do território sobre as escolhas escolares das famílias: um estudo em uma região da periferia de Belo Horizonte*”, 2015, Universidade Federal de Minas Gerais.

de educação básica brasileiras. Esses indicadores foram construídos com os dados do Censo Escolar.

Além do IDEB 2013 e do INSE, já descritos na seção anterior, foram utilizados os indicadores: Complexidade da gestão escolar, Média de alunos por turma, Taxa de Rendimento (aprovação), Média de horas-aula diária, Taxa de distorção idade-série, Percentual de docentes com curso superior, Adequação da formação docente, Regularidade do corpo docente e Esforço docente.

A fim de situar as três escolas selecionadas no contexto local da região onde elas estão situadas (Barreiro), foram escolhidas mais dez escolas da mesma região para caracterização e comparação. Essas informações foram apresentadas em forma de tabelas e gráfico durante as entrevistas, na etapa qualitativa, para estimular a reflexão sobre cada escola em perspectiva comparada. O instrumento pode ser visualizado no Apêndice A1.

3.2 Etapa qualitativa

3.2.1 Entrevistas com os profissionais das escolas

As entrevistas aconteceram no 2º semestre de 2016. Para realizar o trabalho de campo, entramos em contato com as três escolas solicitando, à direção, a oportunidade de expor os objetivos e procedimentos da pesquisa pessoalmente, bem como obter o consentimento para a realização do trabalho, etapa que é exigida pelo Comitê de Ética na Pesquisa da UFMG. Não encontramos nenhuma dificuldade para agendar os dias das observações e entrevistas com duas das três diretoras. Já na escola Gama, tivemos dificuldade, mas contamos com a ajuda da diretora da escola Beta para fazer o primeiro contato.

Tendo em vista os objetivos da pesquisa, optamos por realizar entrevistas semiestruturadas com as pessoas responsáveis pela direção, supervisão e professoras.

As entrevistas semiestruturadas, em particular, têm atraído interesse e passaram a ser amplamente utilizadas. Este interesse está associado à expectativa de que é mais provável que os pontos de vista dos sujeitos entrevistados sejam expressos em uma situação de entrevista com um planejamento aberto do que em uma entrevista padronizada ou em um questionário. (FLICK, 2009, p.143)

Uma vez obtida a concordância da direção das escolas para a realização da pesquisa, as entrevistas seguiram um roteiro semiestruturado, construído em torno dos objetivos e hipóteses da pesquisa, e apoiado, principalmente, nos autores: Sammonset.al (1995),

Bressoux (2003), Game (2002) e Brooke e Soares (2008). As questões foram elaboradas a luz da literatura citada, mas também pelas minhas observações diárias que vivencio devido à minha atuação como consultora em projetos educacionais. Durante o trabalho de campo, após concluir as duas primeiras entrevistas reavaliamos o roteiro e houve algumas reformulações com a inclusão de alguns itens e exclusão de outros. Um dos itens incluídos foi sobre o BNCC- Base Nacional Comum Curricular que ganhou destaque na época da realização das entrevistas. No Apêndice A2 está o roteiro final da entrevista.

Realizamos as entrevistas, tanto para obter dados que não foram possíveis de serem observados durante a visita às escolas, conforme será explicado a seguir (exemplo, se a supervisão acompanha o currículo), como dados sobre os quais, mesmo sendo perceptíveis através da observação, julgamos interessante conhecer a opinião dos envolvidos, como é o caso da atuação da direção e supervisão.

Basicamente, a estrutura do roteiro de entrevistas continha quatro partes: a primeira foi reservada a questões relativas a identificação geral e formação dos entrevistados; a segunda, dirigida às questões sobre currículo e planejamento; e na terceira parte, utilizamos o estímulo do gráfico e das tabelas para verificar a apropriação dos resultados e a percepção das diferenças de resultados entre as escolas; e, por fim, incluímos, na quarta parte, perguntas que abordavam aspectos sobre a atuação da gestão e da supervisão escolar.

O estímulo (gráfico do IDEB X INSE e as tabelas com os indicadores educacionais do INEP), como explicado anteriormente, foi elaborado durante a análise dos dados quantitativos. Segundo Flick (2009), o objetivo de entrevistas com estímulo é fornecer uma base para a interpretação de descobertas estatísticas significativas, a partir de um estudo paralelo, e após a apresentação desse estímulo deve-se estudar o impacto deste sobre o entrevistado.

No caso de nossa entrevista, utilizamos o estímulo (ver no Apêndice A1 um exemplo utilizado na entrevista) para permitir que os entrevistados expressassem a sua interpretação sobre os resultados públicos divulgados pelo INEP sobre a sua escola. Não visavam testar conhecimentos, mas sim permitir que os profissionais das escolas lançassem hipóteses sobre o que estaria por trás dos resultados obtidos pelas escolas nas avaliações e nos indicadores, a fim de identificar os fatores de eficácia escolar.

As entrevistas com os diretores, supervisores e professores ocorreram na própria escola, mesmo com algumas dificuldades como: interrupções, tempo limitado, falta de espaço,

barulho etc. Todas as entrevistas foram registradas em gravadores de áudio, com o consentimento dos entrevistados, mantendo-se o anonimato com relação a nomes e escolas.

Foram entrevistados 14 profissionais das escolas selecionadas, sendo 3 diretoras, 3 supervisoras e 8 professores. Definimos como critério de seleção dos professores, aqueles que ministravam, preferencialmente, aulas no 3º ou 5º ano, dentre professores antigos e novatos.

A transcrição das entrevistas foi trabalhosa e contamos com a ajuda das bolsistas de Iniciação Científica do NUPEDE.

3.2.2 Observação

A pesquisa de campo envolveu o registro, por meio da observação de alguns espaços das escolas. Segundo Pedron (2003) devemos considerar a observação como o ponto de partida para todo estudo científico e meio para verificar e validar os conhecimentos adquiridos. A observação conforme aponta Vergara (2009) parece de fácil realização, mas requer alguns cuidados do pesquisador para a sua realização.

Tais cuidados dizem respeito não só ao planejamento do que é por que observar, quanto ao próprio cuidado do observador em manter certo distanciamento que, mesmo na interação com seus observados, lhe permita neutralizar tendenciosidades epistemológicas ou valorativas. (VERGARA, 2009, p.72)

A observação foi realizada nas três escolas a fim de obter uma visão geral do cotidiano da escola, bem como ver e ouvir situações capazes de tentar explicar o objeto de estudo. Para caracterização das escolas procuramos observar aspectos de infraestrutura e para identificação de práticas de gestão, acompanhamento pedagógico e práticas escolares observamos, principalmente, as dependências da direção e supervisão, sala dos professores e pátio. Além disso, em duas das escolas pudemos participar da reunião de Módulo II¹⁷. A observação aconteceu no mesmo dia das entrevistas, marcadas previamente com as diretoras. Não foi realizada observação em sala de aula, já que não é objetivo dessa pesquisa.

A pesquisadora procurou não participar e interferir na rotina da escola, utilizando seu caderno de campo para anotar o que julgou relevante naquele momento.

Os resultados das entrevistas e das observações foram tratados através da técnica de análise de conteúdo. Essa técnica engloba um conjunto de técnicas de análise das

¹⁷ A reunião de Modulo II está disposta no Artigo 10 da Resolução No 2.253, de 09/01/2013. Das 8 horas semanais, destinadas às atividades extraclasse para os professores de Educação Básica com jornada de 24h, 4h semanais devem ser cumpridos na própria escola e destas 4h, até 2h devem ser dedicadas a reuniões de caráter mais coletivo.

comunicações, que visam obter por procedimentos sistemáticos de descrição indicadores e características que permitam a inferência de conhecimentos relacionados às mensagens e documentos analisados (BARDIN, 2009).

4. ANÁLISE DAS ESCOLAS

Os resultados da pesquisa serão divididos em dois capítulos. Neste apresentaremos uma caracterização comparativa das escolas Alfa, Beta e Gama com base em informações do Censo Escolar (ano 2016), resultados da Prova Brasil e do PROEB, indicadores educacionais produzidos pelo INEP (INSE, IDEB e complexidade da gestão). Apresentaremos também uma caracterização dos alunos das escolas pesquisadas, utilizando os dados dos questionários contextuais da Prova Brasil, e dos docentes, utilizando dados dos indicadores contextuais do INEP e obtidos com as entrevistas nas escolas. No próximo capítulo, apresentaremos os resultados da análise de conteúdo dos dados das entrevistas e observações, por meio da qual inferimos sobre os fatores de eficácia escolar.

4.1 Caracterização das escolas

Nesta seção descreveremos as características da rede pública (estadual e municipal) de educação básica de Minas Gerais e Belo Horizonte, além das escolas pesquisadas segundo rede, nível de ensino, número de alunos, média de alunos por turma, número de professores, INSE, infraestrutura, complexidade da gestão e resultados nas avaliações externas- Prova Brasil e PROEB.

A Rede Estadual de Minas Gerais possui 3.457 escolas de educação básica, que atendem a diversas etapas e modalidades de ensino. A rede municipal em maior número possui 5.868 escolas e 66.532 alunos matriculados no ensino fundamental I.

Tabela 2- Distribuição das escolas de educação básica da Rede Pública de Minas Gerais e Belo Horizonte

Localização	Minas Gerais	Belo Horizonte
Municipal	5868	317
Estadual	3457	231
Total	9325	548

Fonte: Censo Escolar, 2016, elaboração própria.

Tabela 3- Matrículas da educação básica da Rede Pública de Minas Gerais e Belo Horizonte

Localização	Anos Iniciais	Anos Finais	Ensino Médio
Municipal	66532	46149	0
Estadual	43196	45978	76962
Total	109728	92127	76962

Fonte: Censo Escolar, 2016, elaboração própria.

Na rede pública de Belo Horizonte o número de matrículas da rede estadual no ensino fundamental (I e II) é maior que o número de matrículas do ensino médio. Embora o ensino fundamental seja de competência dos municípios, o estado atua em regime de colaboração conforme prevê a LDB, principalmente quando os municípios não possuem rede de ensino própria ou não conseguem atender a demanda de alunos em idade escolar (BRASIL, 1996).

4.1.1 Rede, atendimento, número de alunos, média de alunos por turma e INSE

Tabela 4- Caracterização das escolas pesquisadas por rede, atendimento, número de alunos, média de alunos por turma, número de professores e INSE

	Escola Alfa	Escola Beta	Escola Gama
Rede	Estadual	Estadual	Estadual
Nível de ensino	EF1	EF1, EF2, EM e EJA	EF1
No de alunos da escola	558	1224	1030
Média alunos por turma	27,9	27,7	24,9
No de professores	25	56	52
INSE 2013	58,9	53,1	53,9

Fonte: Censo Escolar, 2015, Indicadores Educacionais/ elaboração própria.

Alfa

A escola Alfa situa-se no Bairro Santa Helena, no Barreiro, uma região de Belo Horizonte, em uma área tipicamente residencial, onde observamos casas de padrão construtivo muito bom. O público atendido pela escola reflete seu entorno, ainda que a escola receba alunos de outros bairros da região. Nas palavras da diretora, “boa parte dos alunos são do bairro, alguns mais distantes, porque procuram a escola, acreditam na escola, eu vejo que as famílias confiam muito na escola” (Diretora da escola Alfa).

Conforme apresentado no Tabela 4, a escola atende aproximadamente 558 alunos de Ensino Fundamental I, com uma média de 27,9 alunos por turma. Essa escola, dentre as três selecionadas, tem o maior INSE (58,9), embora, como apresentado no Gráfico 1, não seja a escola com o maior INSE de Belo Horizonte. A descrição da diretora corrobora com o perfil descrito pelo indicador:

Os alunos em sua maioria são de famílias empregadas, com um nível socioeconômico razoável. As famílias têm uma participação significativa, não 100%, mas significativa. São alunos que não são sem dono, têm algum familiar responsáveis por ele (Diretora da escola Alfa).

Notamos que a fala da diretora da escola vincula a estabilidade familiar em termos do nível socioeconômico maior participação da família na vida escolar do filho.

A escola funciona há 53 anos, porém, em 2009, o antigo prédio foi demolido e a escola funcionou provisoriamente, por dois anos, na quadra de esportes. A atual construção possui dois prédios com dois andares cada, conta com 10 salas de aulas, uma quadra coberta, uma sala de professores, uma sala de supervisão, uma sala de vice direção, uma sala de direção, uma secretaria, uma biblioteca, uma sala de multimeios, um laboratório de informática, uma cantina e banheiros. A escola está toda adaptada para receber alunos deficientes físicos.

A equipe gestora é composta pela diretora, uma vice-diretora e duas supervisoras, uma atende o turno da manhã e a outra o turno da tarde.

A escola Alfa tem obtido elevados resultados nas avaliações externas, que serão apresentados na subseção 4.1.3.

Beta

A escola Beta situa-se no Bairro das Indústrias, também na região do Barreiro. Ela é considerada pela Secretária de Educação como uma escola de vulnerabilidade social, pois atende alunos de baixa renda, razão pela qual está incluída no programa Escola Viva, Comunidade Ativa¹⁸. O seu INSE é 53,13, ligeiramente abaixo da média das escolas públicas de Belo Horizonte, que é 53,48.

A escola funciona há 46 anos, atende aproximadamente 1224 alunos do Ensino Fundamental I ao Ensino Médio e ainda possui Educação de Jovens e Adultos (EJA) no turno noturno. No contra turno a escola atende aproximadamente 120 alunos de tempo integral que têm aulas de reforço, oficina de artes, lazer e esporte.

A infraestrutura física da escola é dividida em 3 blocos. Logo na entrada se vê um jardim e *banners* com fotos dos diversos projetos da escola. Ela possui 20 salas de aulas, uma quadra coberta, uma sala de professores conjugada com a vice direção, uma secretaria, uma biblioteca, uma sala de vídeo, um laboratório de informática, um laboratório de ciências, uma cantina e banheiros. A escola não está adaptada para receber alunos deficientes físicos.

¹⁸O projeto foi criado em 2003 pela SEE-MG, destinado aos alunos do ensino médio público em Minas Gerais, e está voltado para o apoio às comunidades escolares localizadas em áreas com índices expressivos de vulnerabilidade social, por meio da realização de atividades viabilizadores da ampliação da cidadania. <https://www.educacao.mg.gov.br/component/gmg/page/193-escola-viva-comunidade-ativa> acesso em 07/09/2017.

Embora a infraestrutura conte com ambientes tipicamente escolares, ouvimos queixas quando a dificuldades para o uso pedagógico de alguns recursos, como na seguinte fala:

É uma escola estadual grande, então faltam muitos recursos ainda (...). Têm informática, apesar da informática também ser difícil, por que quando você coloca, eu tenho 34 alunos, não têm computadores para todos, mas dá para dividir a turma, mas quando todos os alunos usam os 15 computadores, a internet é lenta (...) (Professora da escola Beta).

A equipe gestora é composta pela diretora, três vices diretoras e quatro supervisoras, uma atende os alunos do 1º ao 5º ano, a outra do 6º ao 9º, a outra o Ensino Médio da manhã e última a EJA no noturno.

Gama

A escola Gama, localiza-se no bairro Milionários, também na região do Barreiro, e atende aproximadamente 1000 alunos, do Ensino Fundamental I. Os alunos vivem no entorno da escola e em bairros vizinhos. De acordo com a diretora 30% dos alunos utilizam transporte escolar. O INSE da escola é de 53,91, bem próximo da média das escolas públicas de Belo Horizonte.

Eu atendo cinco comunidades diferentes aqui, eu tenho mais de 350 crianças que vem de escolar, porque os pais tiraram as crianças das escolas vizinhas e pagam escolar(...), mas pagar uma escola particular está fora do orçamento deles (Diretora da escola Gama).

A escola possui um amplo espaço, uma grande área verde, horta, 26 salas de aula, uma secretária, uma sala de direção, uma sala de vice direção, uma sala de supervisão, uma biblioteca, um laboratório de informática, uma sala de professores, uma quadra de esportes coberta, uma cantina e banheiros. A escola conta também com uma sala de recursos multifuncionais para AEE- Atendimento Educacional Especializado e Educação de tempo integral. Algumas parcerias auxiliam o trabalho da escola, como exemplifica uma professora da escola: “Nós temos na escola o projeto "Ler é Viver" que vem do Instituto Gil Nogueira¹⁹. A gente trabalha a literatura e isto faz os alunos crescerem demais em todos os sentidos”.

A equipe gestora é composta pela diretora, duas vices diretoras e quatro supervisoras, duas atendem o turno da manhã e outras duas, o turno da tarde.

¹⁹O Projeto Ler é Viver, do Instituto Gil Nogueira é um projeto de incentivo à leitura que promove o acesso de crianças do ensino fundamental da rede pública de Belo Horizonte à leitura de qualidade. Mais informações: <http://ign.org.br/plus/modulos/conteudo/?tac=ler-e-viver> Acesso: 12/10/2017

4.1.2 Complexidade da Gestão da Escola

O indicador de complexidade de gestão da escola, disponibilizado pelo INEP, a partir dos dados do Censo Escolar 2013, resume em uma única medida as informações de porte, turnos de funcionamento, nível de complexidade das etapas e quantidade de etapas ofertadas. Esse indicador foi estimado pela Teoria de Resposta ao Item (TRI) e quanto mais elevado os escores, maior a complexidade de gestão²⁰.

Quadro 2- Complexidades Escolar das escolas pesquisadas

Escola Alfa	Nível 2
Escola Beta	Nível 6
Escola Gama	Nível 2

Fonte: INEP

A escola Alfa e a escola Gama são classificadas pelo INEP no Nível 2. Isto significa que ambas têm porte entre 50 e 300 matrículas, operando em dois turnos, com oferta de até duas etapas e apresentando os Anos Iniciais como etapa mais elevada. Apesar de possuírem mais do que 300 matrículas, elas estão classificadas no Nível 2, que é uma complexidade baixa, mas não a mais baixa, devido ao cálculo feito pelo INEP que pode ser melhor compreendido na nota técnica.

Já a escola Beta está classificada no Nível 6, complexidade mais elevada, que se refere a um estabelecimento com porte superior à 500 matrículas, operando em três turnos, com quatro ou mais etapas, apresentando a EJA como etapa mais elevada.

4.1.3 Desempenho nos sistemas de avaliação

IDEB e Prova Brasil

O IDEB não possui uma interpretação oficial para a sua escala, isto é, o que significa, em termos normativos, um valor igual a 1, 2, 3 ou 6, 7 etc. Alternativamente, Soares e Xavier (2013) propuseram cinco faixas para interpretação do IDEB a partir de níveis estabelecidos

²⁰Mais informações sobre a variável Complexidade da Gestão da Escola podem ser consultadas em: <http://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2014/escola_complexidade_gestao/nota_tecnica_indicador_escola_complexidade_gestao.pdf> Acesso dia 01/08/2017

pelo próprio Soares (2009) tomando-se como referência valores definidos pelo movimento “Todos pela Educação”²¹. As faixas estão representadas na tabela abaixo:

Tabela 5- IDEB divisão por faixas

IDEB (Faixa)	Valores por Faixas
Baixo	< 3,5
Médio baixo	[3,5; 4,5)
Médio	[4,5;5,5)
Médio alto	[5,5;6,5)
Alto	>6,5

Fonte: Soares e Xavier (2013)

O Tabela 6 apresenta os valores do IDEB e a Tabela 5 a classificação normativa para as três escolas. Pode-se notar que, ao longo dos anos, o resultado do IDEB foi crescente em todas as escolas. Resultados bem mais elevados se compararmos como os resultados do Brasil, conforme a Tabela 1. Com relação às metas do IDEB, de 2011 a 2015, todas as escolas alcançaram as metas projetadas pelo MEC. As escolas Alfa e Beta mantêm, desde 2011, a classificação “Alto” e a escola Gama “Médio alto”. Nos últimos oito anos a escola Alfa se destaca como a melhor escola estadual de Belo Horizonte.

Tabela 6- Meta, resultado e classificação do IDEB das escolas

Ano	Escola Alfa			Escola Beta			Escola Gama		
	2011	2013	2015	2011	2013	2015	2011	2013	2015
Meta MEC	5,9	6,2	6,4	5,6	5,9	6,1	5,6	5,9	6,1
IDEB observado	7,7	7,9	8,1	6,8	7,0	7,4	5,9	5,9	6,3
Classificação	Alto	Alto	Alto	Alto	Alto	Alto	Médio alto	Médio alto	Médio alto

Fonte: INEP exceto a classificação, realizada pela autora com base em Soares e Xavier (2013).

Para interpretar um valor específico do IDEB é preciso mostrar que seus valores estão associados com os níveis de proficiências dos alunos na Prova Brasil (Soares e Xavier, 2013). Cada disciplina (Leitura e Matemática) apresenta uma escala na qual são alocados os níveis que representam o que o aluno provavelmente é capaz de fazer (habilidades e competências). Essa interpretação em níveis foi proposta originalmente por Soares (2009) com a finalidade de atribuir uma interpretação normativa para a escala de proficiência do Sistema de Avaliação da Aprendizagem de São Paulo – SARESP, que utiliza a mesma escala de proficiência do SAEB

²¹ Para ver mais sobre a construção dos níveis ler Soares e Xavier 2013 disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302013000300013> acesso em 27/05/2017.

e da Prova Brasil. Assim, os níveis de desempenho dos alunos, foram classificados em quatro níveis: abaixo do básico, básico, avançado e proficiente.

O aluno classificado no nível Proficiente demonstra dominar os conteúdos e habilidades esperados para o seu estágio escolar. Os do nível Avançado dominam a competência de forma especialmente completa, ultrapassando o esperado para o seu estágio escolar. O nível Básico congrega os alunos que demonstram domínio apenas parcial da competência. Finalmente, os alunos do nível Abaixo do Básico mostram domínio rudimentar da competência medida (SOARES, 2009, p. 33).

Soares reconhece que não há consenso sobre número de níveis e a nomenclatura que devem ser adotadas. O próprio autor utilizou nomenclaturas e número de níveis diferentes em outras pesquisas. Em Soares, Alves e Xavier (2015), os autores optaram por utilizar três níveis, em vez de quatro, e essa redução foi obtida pela soma dos níveis adequado e avançado. A razão dessa junção foi metodológica, já que a técnica estatística utilizada neste trabalho exigia que houvesse mais observações em cada nível.

No Portal QEd²², que reúne informações sobre as escolas com base nas informações produzidas pelo INEP, o nível abaixo do básico recebe a nomenclatura “insuficiente” e o nível adequado é chamado de “proficiente”. Além disso, para interpretar os resultados, o Portal apresenta o que denominam como aprendizado adequado, obtido pela soma dos níveis proficiente e avançado. Conforme a nota técnica disponível no Portal, os pontos de cortes na escala do SAEB para definir os níveis são os mesmos do trabalho de Soares (2009). Nesta pesquisa optamos por utilizar a nomenclatura adotada nessa fonte para interpretação do desempenho na Prova Brasil está descrita no quadro abaixo:

Quadro 3- Classificação e pontuação na Prova Brasil

Classificação	Língua Portuguesa	Matemática	Escala de Aprendizado
Insuficiente	Igual ou menos que 149 pontos	Igual ou menos que 174 pontos	Os alunos neste nível apresentaram pouquíssimo aprendizado. É necessário a recuperação de conteúdos.
Básico	150 a 199 pontos	175 a 224 pontos	Os alunos neste nível precisam melhorar. Sugere-se atividades de reforço.
Proficiente	200 a 249 pontos	225 a 274 pontos	Os alunos neste nível encontram-se preparados para continuar os estudos. Recomenda-se atividades de aprofundamento.
Avançado	Igual ou maior que 250 pontos	Igual ou maior que 275 pontos	Aprendizado além da expectativa. Recomenda-se para os alunos neste nível atividades desafiadoras.

Fonte: Elaboração própria com dados do QEd

²² O Portal QEd é aberto e gratuito, contém informações públicas sobre a qualidade do aprendizado em cada escola, município e estado do Brasil. Ele oferece dados da Prova Brasil, do Censo Escolar, do IDEB e do Enem de forma simples e acessível. Informações estão disponíveis em: www.qedu.org.br. Acesso em 05/05/2017.

As tabelas 7 e 8 apresentam as distribuições dos alunos do 5º ano das três escolas segundo os níveis de proficiência nas três edições da Prova Brasil (2011 a 2015) em Leitura e Matemática.

Tabela 7- Distribuição dos alunos por nível de desempenho na Prova Brasil em Leitura no 5º ano do Ensino Fundamental 2011 a 2015

Nível de aprendizado em Leitura	Escola Alfa			Escola Beta			Escola Gama		
	2011	2013	2015	2011	2013	2015	2011	2013	2015
Proficiência Média	251,2	249,5	261,2	231,9	228,2	247,7	190,2	209,3	208,6
Avançado	52%	51%	63%	38%	30%	53%	20%	22%	28%
Proficiente	36%	39%	23%	35%	42%	36%	35%	34%	39%
Básico	11%	10%	12%	23%	23%	10%	29%	31%	29%
Insuficiente	1%	0%	2%	4%	5%	1%	16%	13%	4%
Nº alunos avaliados	111	107	112	107	89	73	226	176	137

Fonte: QEdu.

Conforme a Tabela 7, em Leitura, nas escolas Alfa e Beta, acima de 70% dos alunos do 5º ano apresentaram aprendizado adequado (nível proficiente somado ao avançado), nas edições de 2011, 2013 e 2015. A escola Alfa se destaca pelo número reduzido de alunos no nível básico e insuficiente, e a escola Gama apresentou a menor proficiência média dentre as escolas e conseqüentemente o maior percentual de alunos no nível básico e insuficiente.

Tabela 8- Distribuição dos alunos por nível de desempenho na Prova Brasil em Matemática no 5º ano do Ensino Fundamental 2011 a 2015

Nível de aprendizado em Leitura	Escola Alfa			Escola Beta			Escola Gama		
	2011	2013	2015	2011	2013	2015	2011	2013	2015
Proficiência Média	271,7	280,4	284,1	253,4	254,8	258,8	217,9	225,4	221,2
Avançado	45%	60%	62%	33%	37%	33%	13%	9%	15%
Proficiente	46%	32%	28%	36%	37%	51%	35%	35%	34%
Básico	7%	6%	10%	26%	22%	14%	31%	40%	38%
Insuficiente	2%	2%	0%	5%	4%	2%	21%	16%	13%
Nº alunos avaliados	111	107	112	107	89	73	226	176	137

Fonte: QEdu.

A tabela 8 mostra que os resultados da proficiência média na disciplina de Matemática no 5º ano são piores na escola Gama e melhores na escola Alfa. A escola Alfa apresentou acima de 90% de aprendizado adequado em 2011, 2013 e 2015. Já a escola Gama o percentual era 48% em 2011, caiu para 44%, em 2013, e aumentou para 49%, em 2015.

PROEB

Os alunos de Minas Gerais, além de serem avaliados pela Prova Brasil, também são avaliados pelo PROEB e os resultados são divulgados pela SEE, com destaque para a proficiência média dos alunos. Diferente da Prova Brasil o PROEB, até 2014, tinha apenas três níveis: recomendado, intermediário e baixo, e a partir de 2015, incluiu o nível avançado. Não encontramos explicação nos documentos disponíveis sobre as razões dessa opção, mas uma das justificativas para a reestruturação de 2015 foi alinhar às avaliações nacionais e ampliar a abrangência das informações do desempenho alcançado pelos alunos. O quadro abaixo explica a classificação do PROEB.

Quadro 4- Classificação e pontuação do PROEB

Classificação	Língua Portuguesa	Matemática	Escala de Aprendizado
Baixo	Até 175 pontos	Até 175 pontos	Os alunos revelam ter desenvolvido competências e habilidades muito aquém do que seria esperado para o período de escolarização em que se encontram.
Intermediário	175 a 225 pontos	175 a 225 pontos	Os alunos demonstram ter ampliado o leque de habilidades tanto no que diz respeito à quantidade quanto no que se refere à complexidade dessas habilidades, as quais exigem um maior refinamento dos processos cognitivos nelas envolvidos.
Recomendado	Acima de 225 pontos	Acima de 225 pontos	Os alunos são capazes de realizar tarefas que exigem habilidades mais sofisticadas. Eles desenvolveram habilidades esperadas para o período de escolaridade em que se encontram.

Fonte: Elaboração própria com dados MINAS GERAIS, 2011a, p.49

A tabela 9 apresenta os resultados do PROEB de Leitura no 5º ano e, a tabela 10, os resultados de Matemática, ambas de 2012 a 2014, pois como explicado na seção 2.3.1, os alunos do 5º ano não foram avaliados em 2015.

Tabela 9- Distribuição dos alunos por nível de desempenho no PROEB em Língua Portuguesa no 5º ano do Ensino Fundamental 2012 a 2014

Nível de aprendizagem em Leitura	Escola Alfa			Escola Beta			Escola Gama		
	2012	2013	2014	2012	2013	2014	2012	2013	2014
Proficiência Média	258,1	258,9	257,4	246,0	241,5	229,3	206,5	213,5	210,8
Recomendável	82,6%	77,7%	73,2%	66,3%	60,5%	54,0%	35,4%	43,2%	37,1%
Intermediário	15,6%	21,4%	22,7%	23,9%	32,6%	34,5%	41,0%	31,9%	40,1%
Baixo	1,8%	1,0%	4,1%	9,8%	7,0%	11,5%	23,6%	24,9%	22,8%
Nº alunos avaliados	111	103	98	92	87	87	220	187	200

Fonte: SIMAVE

Interessante observar que as notas da proficiência média em Leitura no PROEB da escola Alfa possuem pouca variação de 2012 a 2014 e uma porcentagem muito pequena de alunos no nível baixo. Esse percentual aumenta na escola Beta e é ainda maior na escola Gama, chegando a 24, 9% de alunos com competências e habilidades muito aquém do esperado.

Tabela 10- Distribuição dos alunos por nível de desempenho na PROEB em Matemática no 5º ano do Ensino Fundamental 2012 a 2014

Nível de aprendizado em Leitura	Escola Alfa			Escola Beta			Escola Gama		
	2012	2013	2014	2012	2013	2014	2012	2013	2014
Proficiência Média	288,8	265,4	277,9	248,6	266,9	244,9	224,7	219,7	207,8
Recomendável	91,0%	82,5%	93,8%	70,0%	83,3%	63,6%	55,2%	47,8%	38,3%
Intermediário	7,2%	11,7%	5,2%	18,9%	15,5%	30,7%	30,7%	35,3%	38,8%
Baixo	1,8%	5,2%	1,0%	11,1%	1,2%	5,7%	14,2%	16,8%	22,9%
Nº alunos avaliados	113	105	97	91	85	88	221	186	204

Fonte: SIMAVE

A tabela 10 mostra que, no PROEB, há mais alunos no nível recomendado em Matemática do que em Língua Portuguesa, em todas as escolas. Podemos fazer essa comparação porque o ponto da escala é o mesmo nas duas habilidades. Na prova de Matemática, a escola Alfa apresentou 91,0% de alunos no nível recomendável em 2012, caiu para 82,5% em 2013 e voltou a crescer em 2014. A escola Beta cresceu de 2012 para 2013, o percentual de alunos no nível recomendável, de 70,0% para 83,3%, mas caiu em 2014, 63,9%. A escola Gama é a que possui o maior número de alunos no nível baixo, e o percentual de alunos nesse nível foi crescente de 2012 a 2014.

Prova Brasil X PROEB

Como a escala de proficiência do PROEB passa por uma equalização com a escala do SAEB, podemos compará-las. Esperamos que o comportamento de uma escala acompanhe o da outra. A tabela 11 apresenta a comparação dos resultados de 2013, quando as duas avaliações foram aplicadas.

Tabela 11- Proficiência média na Prova Brasil e PROEB em Língua Portuguesa e Matemática no 5º ano do Ensino Fundamental em 2013

	Língua Portuguesa			Matemática		
	Escola Alfa	Escola Beta	Escola Gama	Escola Alfa	Escola Beta	Escola Gama
Prova Brasil	249,5	228,2	209,3	280,4	254,8	225,4
PROEB	258,9	241,5	213,5	265,4	266,9	219,7

Fonte: Prova Brasil e PROEB

Confirmamos que as proficiências da Prova Brasil e do PROEB seguem a mesma tendência. Conforme a tabela 11, as três escolas apresentam um resultado médio gradativo, estando uma escola em um grau inferior à outra. Dessa maneira, temos a escola Gama em um nível mais baixo, a escola Beta em um nível intermediário e a escola Alfa em um patamar bem elevado. Lembrando que o INSE da escola Alfa é o mais elevado entre as três escolas, mas não é o maior de Belo Horizonte, e o INSE da escola Beta é o menor entre as três escolas e menor do que a média de Belo Horizonte.

O que não esperávamos era encontrar os resultados de proficiência bem diferentes e menores na Prova Brasil, em todas as escolas, na avaliação de Língua Portuguesa. Na escola Alfa existe uma diferença de 9,4 pontos, na escola Beta de 13,3 pontos, e na escola Gama de 4,2 pontos.

Na direção contrária, as médias na prova de Matemática tanto na escola Alfa como na escola Gama são maiores na Prova Brasil do que o PROEB. A maior diferença entre as duas avaliações acontece na escola Alfa, 15 pontos, mas a diferença persiste na escola Beta, 12,1 pontos, e na escola Gama, 5,7 pontos.

Como as duas medidas seguem a mesma escala o que pode ter ocorrido foi um problema de calibração dos itens do PROEB para a escala da Prova Brasil. Outro fator relevante é que a Prova Brasil é aplicada por pessoas externas da escola, já o PROEB fica na responsabilidade da própria escola em organizar a aplicação da prova.

É bem conhecida a ocorrência de truques e atalhos para atingir os resultados desejados, como a manipulação da população testada, ou a diminuição dos níveis de exigência nos testes estaduais (RAVITCH, 2011). Porém, isso não explica porque em Língua Portuguesa as médias são mais baixas e em Matemática são mais altas.

4.2 Caracterização dos alunos

Nesta seção, analisaremos o perfil dos alunos das escolas com base nas informações obtidas nos questionários contextuais da Prova Brasil 2013. Embora existam dados mais

atuais de alunos e escolas, optou-se por definir 2013 como ano de referência, pois os dados mais atualizados foram divulgados no segundo semestre de 2016 com a pesquisa já em andamento. Para a caracterização dos alunos que frequentam as escolas pesquisadas foram utilizadas algumas variáveis tais como: o sexo dos alunos, cor/raça, se possui computador, se a mãe e/ou responsável têm curso superior, se os pais e/ou responsáveis incentivam os estudos e se sempre e/ou quase sempre lê livros.

O fato desse instrumento ser autoaplicável condiciona a obtenção das respostas ao ato dos alunos preencherem ou não o instrumento. As tabelas que seguem demonstrarão apenas a distribuição dos alunos que responderam ao questionário contextual matriculados na 5ª série, etapa de referência da Prova Brasil.

A variável sexo foi analisada a partir das respostas dos alunos à pergunta: “Qual seu sexo?”. Foram obtidos dois tipos de respostas (Masculino, Feminino). Como a pergunta não solicita o gênero, não se permite a identificação de alunos que se declarem de forma diferente das opções de respostas. A tabela 12 apresenta a distribuição dos alunos do 5º ano segundo o seu sexo, das escolas pesquisadas.

Tabela 12- Distribuição dos alunos do 5º ano segundo sexo

Variável Sexo	Alfa		Beta		Gama	
	Abs	%	Abs	%	Abs	%
Masculino	48	45,7	46	53,5	86	50,0
Feminino	57	54,3	40	46,5	86	50,0
Total de alunos	105	100,0	86	100,0	172	100,0

Fonte: Dados Prova Brasil / SAEB 2013, elaboração própria.

O maior percentual de alunos é formado pelo sexo feminino, 54,3%, na escola Alfa. Os meninos são a maioria na escola Beta, 53,5%. Os alunos que correspondem à categoria sem informação que não está descrita na tabela correspondem a 17 alunos na escola Alfa, 8 alunos na escola Beta e 38 alunos na escola Gama.

A variável cor/raça é muito importante nas políticas públicas e foi analisada a partir da pergunta: “Como você se considera?”. Foram considerados nessa variável os alunos brancos, pardos e pretos pelo fato de constituírem a grande maioria dos alunos observados. Os indígenas, amarelos e a opção “não sei” foram considerados em conjunto com os dados “outros”, sem prejuízo da análise final. A tabela 13 demonstra a distribuição dessa variável.

Tabela 13- Distribuição dos alunos do 5o ano segundo a sua cor/raça

Variável Raça/Cor	Alfa		Beta		Gama	
	Abs	%	Abs	%	Abs	%
Branços	36	34,0	25	28,7	47	26,5
Pardos	55	51,9	48	55,2	70	40,0
Pretos	7	6,6	5	5,7	19	10,9
Outros	8	7,5	9	10,4	39	22,6
Total de alunos	106	100,0	87	100,0	175	100,0

Fonte: Dados Prova Brasil / SAEB 2013, elaboração própria.

O maior número de alunos que se declarou como pardo, 55,2%, foram da escola Beta, os pretos, 10,9% são da escola Gama e os brancos 34,0, são da escola Alfa. A categoria sem informação, não descrita na tabela, corresponde a 16, 7 e 35 alunos, respectivamente, as escolas Alfa, Beta e Gama.

Conforme apresentamos na Tabela 14, os alunos da escola Alfa em quase sua totalidade respondeu que possuem computador e o menor percentual de alunos informatizados está na escola Gama, 84,7%. Essa variável foi analisada a partir da pergunta “Na sua casa tem computador?”. A categoria sem informação corresponde a 21 alunos na escola Alfa, 8 alunos na escola Beta e 40 alunos na escola Gama.

Tabela 14- Distribuição dos alunos segundo a posse de computador

Características	Alfa		Beta		Gama	
	Abs	%	Abs	%	Abs	%
Possui computador	100	99,0	75	87,2	144	84,7
Total de alunos	101	100,0	94	100,0	170	100,0

Fonte: Elaboração própria com base nos dados dos questionários da Prova Brasil 2013.

Observa-se na Tabela 15 que os alunos com mães e/ou mulheres responsáveis mais escolarizadas encontram-se na escola Alfa, 22,6% têm curso superior completo, contra apenas 14,1% da escola Beta e 11,2% da escola Gama. Nas três escolas é alto o percentual de alunos que não sabem a escolaridade da mãe ou mulher responsável, 46,2% na escola Alfa, 37,6% da escola Beta e 43,5% na escola Gama. A categoria sem informação corresponde a 16 alunos na escola Alfa, 9 alunos na escola Beta e 40 alunos na escola Gama.

Tabela 15- Distribuição dos alunos segundo a Escolaridade da mãe ou mulher responsável

Características	Alfa		Beta		Gama	
	Abs	%	Abs	%	Abs	%
Ensino Fundamental Incompleto	3	2,9	11	13,0	35	20,6
Ensino Fundamental Completo	5	4,7	12	14,1	15	8,8
Ensino Médio Completo	25	23,6	18	21,2	27	15,9
Ensino Superior Completo	24	22,6	12	14,1	19	11,2
Não sei	49	46,2	32	37,6	74	43,5
Total de alunos	106	100,0	85	100,0	170	100,0

Fonte: Elaboração própria com base nos dados dos questionários da Prova Brasil 2013.

Em todas as escolas o percentual de alunos que declaram que os pais incentivam os estudos é alto: 100% na escola Alfa, 94,6% na escola Beta e 98,2% na escola Gama, conforme a tabela abaixo. A categoria sem informação corresponde a 21 alunos na escola Alfa, 20 alunos na escola Beta e 45 alunos na escola Gama.

Tabela 16- Distribuição dos alunos segundo o incentivo aos estudos

Características	Alfa		Beta		Gama	
	Abs	%	Abs	%	Abs	%
Pais e/ou responsáveis incentivam os estudos	101	100	70	94,6	162	98,2
Total de alunos	101		74		170	

Fonte: Elaboração própria com base nos dados dos questionários da Prova Brasil 2013.

Ao serem questionados se “Sempre ou quase sempre lê livros”, o maior percentual de alunos leitores está na escola Alfa, 54,9%, esse percentual diminui na escola Beta, 38,2% e é ainda menos na escola Gama, 34,8%. A categoria sem informação corresponde a 20 alunos na escola Alfa, 18 alunos na escola Beta e 48 alunos na escola Gama.

Tabela 17- Distribuição dos alunos segundo o percentual de alunos leitores

Características	Alfa		Beta		Gama	
	Abs	%	Abs	%	Abs	%
Sempre e/ou quase sempre lê livros	56	54,9	29	38,2	73	34,8
Total de alunos	102		76		162	

Fonte: Elaboração própria com base nos dados dos questionários da Prova Brasil 2013.

Em síntese, a escola Alfa tem alunos com maior nível socioeconômico e maior percentual de alunos brancos, que possuem computador, mães com curso superior, 100% declaram que recebem incentivo aos estudos e mais de 50% sempre lê livros. Esse perfil é compatível com a literatura que aponta tais características como uma vantagem social na escolarização.

4.3 Caracterização dos docentes

O papel do professor traz consigo uma série de fatores que têm levado pesquisadores à busca de explicações para as questões que envolvam a aprendizagem. De acordo com Bressoux (2003), o professor é componente chave para explicar o desempenho dos alunos. Gauthier, Bissonnette e Richard (2014) argumentam que o professor é uma variável importante no êxito ou fracasso escolar dos alunos. Para esses autores “o professor assume um papel crucial para neutralizar, até certo ponto, a influência dos fatores sociais”.

Nesta seção, analisa-se o perfil dos docentes das escolas pesquisadas, a partir de algumas variáveis que provêm dos indicadores contextuais no INEP, que serão explicados a seguir e de informações obtidas por meio das entrevistas.

Sobre a formação de docentes para a educação básica, o artigo 62 da LDB, Lei nº9.394/1996, dispõem que:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal.

Vale destacar também que a meta 15 do PNE reforça o objetivo de assegurar “que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam”.

O indicador Adequação da Formação Docente²³ desenvolvido pelo INEP distribui os docentes em cinco grupos de acordo com a sua formação inicial (INEP, 2014). A classificação adotada abrange todos os tipos de formação para docentes ativos nas escolas. Mas vamos utilizar apenas os dados dos professores do Ensino Fundamental I, foco dessa pesquisa.

Esse indicador possibilita conhecer o percentual de professores com formação adequada para a disciplina que leciona, em cada região, estado, município e escola. Na Tabela 18 apresenta-se o percentual de adequação da formação docente das escolas Alfa, Beta e Gama.

²³ Mais informações sobre o Indicador Adequação da Formação Docente desenvolvida pelo INEP consultar: <http://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2014/docente_formacao_legal/nota_tecnica_indicador_docente_formacao_legal.pdf>. Acesso: 05/05/17

Tabela 18- Percentual docente por grupo do indicador de adequação da formação docente das escolas, Alfa, Beta e Gama.

Grupo do indicador (*)	Alfa	Beta	Gama
1	90,0%	78,6%	89,7%
2	0,0%	0,0%	10,3%
3	0,0%	0,0%	0,0%
4	0,0%	0,0%	0,0%
5	10,0%	21,4%	0,0%

Fonte: Dados INEP, 2015

(*) Categorias de adequação da formação dos docentes em relação à disciplina que leciona:

Grupo 1 - Docentes com formação superior de licenciatura na mesma disciplina que lecionam, ou bacharelado na mesma disciplina com curso de complementação pedagógica concluído.

Grupo 2 - Docentes com formação superior de bacharelado na disciplina correspondente, mas sem licenciatura ou complementação pedagógica.

Grupo 3 - Docentes com licenciatura em área diferente daquela que leciona, ou com bacharelado nas disciplinas da base curricular comum e complementação pedagógica concluída em área diferente daquela que leciona.

Grupo 4 - Docentes com outra formação superior não considerada nas categorias anteriores.

Grupo 5 - Docentes que não apresentam curso superior completo.

Apesar de ainda não ter atingido a meta 15 do PNE, as três escolas possuem um número elevado de docentes pertencentes ao grupo 1. Na escola Alfa, 90%, na escola Beta, 78,6%, e na escola Gama, 89,7% de docentes possuem formação adequada.

O indicador de regularidade do corpo docente (IRD)²⁴ está relacionado com o vínculo e a regularidade que o docente mantém com a escola, ou seja, demonstra se a escola possui um quadro com maior ou menor rotatividade de professores. Ele foi obtido a partir da observação da permanência dos professores nas escolas por um período de cinco anos – 2009 a 2013 (INEP, 2015).

A variável compreende uma escala no intervalo [0;5] na qual as escolas são posicionadas segundo a regularidade de seus professores. Escolas com valores próximos de zero têm maior rotatividade de professores; e aquelas mais próximo de cinco possuem um quadro mais estável. A média na regularidade dos docentes nas escolas pesquisadas estão na tabela 19.

Tabela 19- Média e Classificação do Indicador de Regularidade do docente nas escolas pesquisadas

Escolas	Média do Indicador de Regularidade do docente (IRD)	Classificação
Alfa	2,9	Média-baixa
Beta	3,6	Média-alta
Gama	3,0	Média-baixa

Fonte: Dados INEP, 2015

²⁴Mais informações sobre o Indicador Regularidade do Corpo Docente desenvolvida pelo INEP consultar: <http://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2014/docente_regularidade_vinculo/nota_tecnica_indicador_regularidade_2015>. Acesso: 05/05/17

Em 2015, a escola Alfa apresentava o IRD de 2,9, significando uma regularidade média-baixa. A escola Beta, que apresentava média de 3,6 desse mesmo indicador, encontrava-se na faixa média-alta e a escola Gama, com média de 3,0 com uma regularidade média-baixa, assim como a escola Alfa.

Em Minas Gerais, a maior parte das escolas estaduais (65,8%) foi classificada como média-alta (maior que 3 até 4). Esses dados de 2013 já demonstram que não há uma boa estabilidade no seu quadro de professores. Se tivéssemos dados mais recentes esses números seriam piores, já que em 31 de dezembro de 2015 todos os servidores efetivados pela Lei 100²⁵, foram desvinculados por decisão tomada pelo Supremo Tribunal Federal. Essa questão da lei 100 foi identificada em várias falas durante as entrevistas.

(...) o quadro de pessoal era um grupo mais estável, hoje com o término da lei 100, ele é um grupo muito instável, aí você pega um grupo novo, um desafio sempre o e maior (Diretora da escola Alfa).

(...) antes era a Lei 100, né! A gente estava tranquila no cargo, mas do ano passado para cá, nós tivemos que pleitear a designação, que foi um caos. (Professora da escola Gama).

(...) eu estava na antiga Lei 100, no processo de designação todo final de ano você tem que ir para outra escola e tal, então o vínculo é difícil, você não cria vínculo com a escola, porque trabalha apenas um ano e precisa mudar para outra, isso é muito ruim, não dá continuidade no trabalho. (Supervisora da escola Gama).

Um grande desafio que estamos vivendo é o engajamento, de alguns atores sociais da comunidade atendida, ao projeto pedagógico da Escola. Com a grande rotatividade de funcionários, após o término da lei 100, as pessoas não têm mais aquele sentimento de pertencimento da escola, elas não vestem mais a camisa da escola. (Diretora da escola Gama).

Estudos mostram que essa rotatividade de professores impacta no compromisso coletivo com o projeto pedagógico da escola e a permanência dos profissionais pode contribuir para melhor desempenho e alcance dos objetivos pretendidos na escola (PEREIRA JÚNIOR; OLIVEIRA, 2016). Além disso, conforme uma pesquisa desenvolvida no Grupo de Avaliação de Medidas Educacionais (GAME), da UFMG,

(...) um outro item que deve ser observado diz respeito à questão do tempo de serviço na escola e da estabilidade da equipe. Este construto também não é de maneira consistente abordado pela literatura internacional, mas deve merecer destaque no quadro brasileiro. A política de contratação de professores, através do sistema de designações, produziu uma situação em que o quadro docente das escolas públicas é extremamente instável. Devesse

²⁵O Governo de Minas Gerais, na gestão do governador Aécio Neves, a fim de corrigir uma distorção que perdurava há mais de três décadas e atingia quase cem mil trabalhadores da Secretaria de Estado de Educação lançou mão da Lei Complementar Estadual nº 100 no ano de 2007. Os servidores, conhecidos como efetivados, com a Lei Complementar nº100, passaram a ter reconhecidos seus direitos previdenciários pelo Governo do Estado nas mesmas condições de todos os outros trabalhadores com vinculação de natureza permanente. Em março de 2014 o Supremo Tribunal Federal julgou a Ação Direta de Inconstitucionalidade da LC 100. Em 31 de dezembro de 2015 todos os servidores efetivados foram desvinculados.

considerar que a mudança anual de boa parte dos professores, além da demora para a contratação das substituições, dificulta ou, até mesmo, impossibilita a formação de uma equipe, o que afeta diretamente a eficácia escolar. (GAME2002)

O Indicador de esforço docente do INEP mensura o esforço empreendido por esses profissionais no exercício de sua profissão. É importante destacar que o termo “esforço” está relacionado ao número de escolas em que o professor atua de turnos de trabalho, de alunos atendidos e de etapas nas quais leciona, informações obtidas através do Censo da Educação Básica 2013.²⁶

O indicador obtido foi categorizado em seis níveis, em que o nível 1 corresponde ao docente que exerce a profissão com menor esforço, trabalhando em um único turno, escola e etapa, com até 25 alunos; e o nível 6, com maior esforço, isto é, o professor tem mais de 400 alunos e atua nos três turnos, em até três escolas e em até três etapas. A tabela 20 mostra o percentual de docentes das escolas pesquisadas em cada um dos níveis.

Tabela 20- Percentual docente por nível do indicador de esforço docente nas escolas pesquisadas

Nível (*)	Alfa	Beta	Gama
Nível 1	15,8	7,2	50,0
Nível 2	52,6	64,3	15,8
Nível 3	26,3	21,4	18,4
Nível 4	5,3	7,1	13,2
Nível 5	0,0	0,0	2,6
Nível 6	0,0	0,0	0,0

Fonte: Dados INEP, 2015

(*) Descrição dos níveis

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

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

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

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

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

Nível 6 - Docente que tem mais de 400 alunos e atua nos três turnos, em duas ou três escolas e em duas etapas ou três etapas.

Nas escolas Alfa e Beta, a maioria dos docentes estão no nível 2, 52,6% e 64,3%, respectivamente, que congrega os docentes que têm até 150 alunos e atuam em um único turno, escola e etapa. Já na escola Gama, 50% dos docentes estão no nível 1, mas é a única

²⁶Mais informações sobre o indicador de esforço docente, desenvolvido pelo INEP consultar: http://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2014/docente_esforco/nota_tecnica_indicador_docente_esforco.pdf. Acesso: 05/05/17

escola que apresenta docentes no nível 5, que representa a situação de pior condição de trabalho, ou maior esforço.

Nas entrevistas, questionamos os sujeitos sobre a formação inicial, cursos de pós-graduação, se a formação inicial garantiu os conhecimentos necessários para o seu trabalho como professor, tempo na função de professor, tempo de trabalho na escola, vínculo empregatício (se concursado ou designado), questões sobre seus planejamentos e desenvolvimento das práticas pedagógicas para obter bom desempenho dos alunos.

Tabela 21- Características dos professores pesquisados

Características	Alfa			Beta			Gama	
	Prof. 1	Prof. 2	Prof. 3	Prof. 1	Prof. 2	Prof. 3	Prof. 1	Prof. 2
Sexo	Feminino	Masculino	Feminino	Feminino	Feminino	Feminino	Feminino	Feminino
Vínculo	Designado	Efetivo	Designado	Designado	Designado	Designado	Efetivo	Designado
Graduação	Pedagogia	Letras e Pedagogia	Pedagogia	Pedagogia	Pedagogia	Normal superior	Não tem, apenas Magistério	Pedagogia
Pós-graduação	Psicopedagogia	Psicopedagogia	Não tem	Psicopedagogia	Em andamento	Não tem	Não tem	Em andamento
Tempo como professor	8 anos	14 anos	28 anos	22 anos	12 anos	22 anos	27 anos	21 anos
Tempo na escola	7 anos	4 anos	7 meses	7 meses	12 anos	15 anos	23 anos	6 anos
Atuação	Turma de 5º ano	Turma de 3º ano	Turma 3º ano	Turma 3º ano	Turma 5º ano	Turma 3º ano	Eventual	Turma 2º ano

Fonte: Dados das entrevistas, elaboração própria

Dentre os professores entrevistados, apenas 1 dentre 8, era homem. Essa é uma realidade marcante nos anos iniciais da educação, pois existe uma forte presença feminina na função do magistério, sobretudo nos anos iniciais do ensino fundamental. A maioria dos professores são designados (contratados), apenas 25% são efetivos, o que gera uma grande instabilidade no quadro de professores.

Sobre a formação, 87,5% dos professores entrevistados possuem curso superior, mas apenas 37,5% possuem o curso de pós-graduação. O PNE tem em sua meta 14 o objetivo de atingir 60 mil títulos de mestre e 25 mil títulos de doutores até 2024.

Alguns professores afirmaram que a formação inicial não lhes garantiu os conhecimentos necessários para o seu trabalho em sala de aula, “não garantiu, os conhecimentos que tenho hoje fui adquirindo ao longo do tempo” (Professor 3 da escola Alfa), “na época sim, mas agora não, tive que me aprofundar” (Professora 1 da escola Beta). Mas houve também quem afirmou que a formação inicial foi muito importante, “sim,

contribuiu muito, me abriu para o lado que não é o prático, que é o porquê fazer” (Professora 2 da escola Alfa), “garantiu sim, tanto na teoria como na prática” (Professora 3 da escola Beta).

4.4 Síntese do capítulo 4

A escola Alfa apresenta muitas vantagens, é uma escola menor e com os melhores resultados tanto na Prova Brasil quanto no PROEB, seguido pela escola Beta e por último a escola Gama. As escolas Alfa e Gama se parecem quanto a complexidade da escola e ambas atendem apenas o Ensino Fundamental I, mas é evidente que o perfil social dos alunos é muito diferente. Nesse aspecto as escolas Beta e Gama se assemelham, possuem o INSE e as características dos alunos bem próximos.

As escolas Alfa e Gama se assemelham no percentual de professores com formação adequada e na regularidade dos professores. As três se parecem apenas no incentivo dos pais aos estudos. Todas as escolas foram afetadas pelo término da lei 100 e possuem alta rotatividade de professores.

A escola Gama acumula desvantagens em todas as variáveis, exceto nos dados dos professores. Porém, são dados quantitativos, que não mensuram aspectos subjetivos das práticas docentes. De acordo com os dados apresentados foi a escola que apresentou o maior percentual de não informações nos questionários dos alunos. Provavelmente isso também impactou no cálculo do INSE da escola, já que foi estimado com alto grau de incerteza, pois as variáveis utilizadas para o cálculo devem ter também dados ausentes. Suspeitamos que o INSE desta escola é mais baixo do que o INEP conseguiu mensurar.

5. FATORES DE EFICÁCIA ESCOLAR

Neste capítulo utilizamos a análise de conteúdo como principal aporte metodológico para identificar as características das escolas eficazes.

Embora não haja consenso e absoluta precisão de datas e fatos, Smith (2002) e Campos (2004) indicam que os primeiros exemplos de tentativa de análise de conteúdo ocorrem em contexto hermenêutico, visando à interpretação teológica de metáforas e parábolas dos textos bíblicos por meio da depuração de seu conteúdo de símbolos, sinais e mensagens.

Após meados dos anos 70, a análise de conteúdo alcançou popularidade graças a proliferação dos computadores pessoais e as experiências em inteligência artificial (BARDIN, 2009). Aos poucos, a análise de conteúdo, foi interessando pesquisadores de diferentes áreas, como a linguística, etnologia, história, psiquiatria, contribuindo para alavancar suas pesquisas aos trabalhos de parceiros nas áreas da psicologia, ciências políticas e jornalismo.

O processo de formação das categorias desta pesquisa se concretizou da forma prevista por Bardin (1977). Após uma pré-análise de seleção do material e leitura flutuante, ocorreu a exploração, através da codificação e por fim a interpretação, que consistiu em captar os conteúdos manifestos e latentes contido em todo o material (entrevistas e observações).

O foco principal desta etapa é identificar características escolares recorrentes que se manifestam de forma sistêmica e em diferentes intensidades, consideradas responsáveis pelos resultados dos alunos nas escolas pesquisadas, ou seja, os fatores das escolas eficazes. A técnica da análise de conteúdo foi utilizada para a codificação das respostas dos participantes, a partir dos três eixos de análise (liderança, acompanhamento pedagógico e práticas escolares), referência utilizada na construção do roteiro de observação, entrevistas e posterior categorização das informações obtidas. Foram criadas, então, vinte e quatro categorias iniciais e reduzidas para dez categorias finais, que foram definidas como os fatores de eficácia escolar.

Quadro 5- Eixos de análise

Eixos	Descrição
Liderança	O eixo Liderança é centrado na figura do diretor. Analisamos o seu papel tanto na sua função administrativa quanto pedagógica. Coletamos informações sobre a sua capacidade de liderar e motivar sua equipe para atingir resultados de excelência, incluindo o estabelecimento de metas e ações de motivação para promoção de um clima escolar favorável, além de estimular a participação dos pais e/ou responsáveis e buscar parcerias para complementar o trabalho da escola.
Acompanhamento Pedagógico	O eixo Acompanhamento Pedagógico é centrado na figura do Supervisor. Analisamos a sua atuação de acompanhamento, suporte e apoio aos professores, pois além de auxiliar na elaboração do currículo a ser cumprido por turma/ano de ensino é importante que aconteça o acompanhamento desse currículo para verificar os conteúdos ministrados e não ministrados. O acompanhamento dos alunos também é importante para identificar possíveis dificuldades de aprendizagem e desenvolver estratégias para melhorar o desempenho escolar.
Práticas Pedagógicas	O eixo Práticas Pedagógicas é centrado na figura do Professor. Analisamos se o professor elabora e cumpre o currículo, se tem foco em resultados, altas expectativas de aprendizagem dos alunos e promove ações para sanar as dificuldades de aprendizagem.

Fonte: Elaboração própria, 2017.

Ao propor as categorias de análise de cada eixo, esperávamos que elas fossem objetivas, ou seja, que pudessem ser claras para definir os fatores das escolas eficazes, resultando assim nas **categorias iniciais**: liderança administrativa, liderança pedagógica; estabelecimento de metas; resultados externos compartilhados; apoia equipe para obter resultados de excelência; *feedback*; motivação; estimula a participação dos pais; parcerias; processo de enturmação heterogênea; currículo pré-planejado; acompanhamento do currículo; acompanhamento do trabalho do professor; reuniões de módulo II semanal; monitoramento dos alunos; cumprimento do currículo; apoio a criação da BNCC; recursos diversificados; recurso do para casa; alta expectativa de aprendizagem dos alunos; avaliação da aprendizagem; preparação dos alunos para Prova Brasil; sofre influência das avaliações externas e ações para dificuldade de aprendizagem e nas **categoria finais**: liderança; foco nos resultados; incentivo; rede de apoio; acompanhamento do professor; monitoramento da aprendizagem dos alunos; planejamento; execução das práticas pedagógicas; expectativa de aprendizagem; avaliação da aprendizagem, que foram definidas como fatores de eficácia

escolar, por isso, realizamos uma descrição detalhada e clara de cada categoria final. Tais categorias podem ser visualizadas no quadro abaixo.

Quadro 6- Categoria de Análise I

Eixo	Categoria Inicial	Categoria Final (Fatores de escolas eficazes)
LIDERANÇA	1) Liderança Administrativa	1) Liderança
	2) Liderança Pedagógica	
	3) Estabelecimento de metas	2) Foco nos resultados
	4) Resultados externos compartilhados	
	5) Apoia equipe para obter resultados de excelência	
	6) Feedback	3) Incentivo
	7) Motiva	
	8) Estimula a participação dos pais	4) Rede de apoio
	9) Parcerias	
ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO	10) Processo de enturmação heterogênea	5) Acompanhamento do professor
	11) Currículo pré-planejado	
	12) Acompanhamento do currículo	
	13) Acompanhamento do trabalho do professor	
	14) Reuniões de Modulo II semanal	
	15) Monitoramento dos alunos	6) Monitoramento da aprendizagem dos alunos
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	16) Cumprimento do Currículo	7) Planejamento
	17) Apoio a criação do BNCC	
	18) Recursos diversificados	8) Execução das práticas pedagógicas
	19) Recurso do Para Casa	
	20) Alta expectativa de aprendizagem dos alunos	9) Expectativa de aprendizagem
	21) Avaliação da aprendizagem	10) Avaliação da aprendizagem
	22) Preparação dos alunos para Prova Brasil	
	23) Sofre influência das avaliações externas	
	24) Ações para dificuldade de aprendizagem	

Fonte: Elaboração própria, 2017.

5.1 Categorias Iniciais

As categorias iniciais são as primeiras impressões acerca das escolas pesquisadas. O ponto de partida para as análises foram as categorizações, a partir dos três eixos temáticos, as quais se aglutinaram por similaridade do conteúdo, constituindo assim as categorias iniciais. Resulta do processo de categorização das entrevistas transcritas, um total de 24 categorias, que forneceram suporte à categoria final. Utilizamos cores diferentes de acordo com as respostas dos entrevistados e elaboramos uma legenda. A cor verde para respostas “afirmativas”, a cor vermelha para respostas “negativas” e a azul quando o entrevistado não soube responder ou não falou sobre a categoria. Um exemplo dessa tabulação, a partir das respostas dos profissionais à pergunta: “Como você vê a atuação da gestão (diretora) na escola? Ela atua mais no pedagógico ou mais no administrativo?” Se o entrevistado disse que liderança atua mais no administrativo, marcamos verde para “Liderança Administrativa” e vermelho para “Liderança Pedagógica”, se o entrevistado respondeu que ela atua nos dois, as duas Lideranças ficaram verdes, e se ele respondeu que atua só no pedagógico (como foi o caso do professor 3 da escola Alfa), marcamos vermelho para “Liderança Administrativa” e verde para a “Liderança Pedagógica”. Tivemos um total de 14 entrevistados e buscamos perceber sempre que cada um deles fazia qualquer menção em alguma das categorias.

No processo de categorização das informações, muitos dados foram obtidos de forma direta, ou seja, professores, supervisores e diretores pronunciaram de forma verbal o que se esperava. Entretanto, em outros momentos, foi necessário fazer análise por inferência e, quando a categoria não foi identificada, esta ficou em azul. Assim construímos o Quadro 7, a partir das categorias iniciais e respostas dos participantes.

Quadro 7- Categorias de Análise 2

Eixo	Categoria Inicial	Escola Alfa					Escola Beta					Escola Gama			
		Diretora	Supervisora	Professor 1	Professor 2	Professor 3	Diretora	Supervisora	Professor 1	Professor 2	Professor 3	Diretora	Supervisora	Professor 1	Professor 2
LIDERANÇA	1) Liderança Administrativa														
	2) Liderança Pedagógica														
	3) Estabelecimento de metas														
	4) Resultados externos compartilhados														
	5) Apoio a equipe para obter resultados de excelência														
	6) Feedback														
	7) Motivação														
	8) Participação dos pais														
	9) Parcerias														
ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO	10) Processo de enturmação heterogênea														
	11) Currículo pré-planejado														
	12) Acompanhamento do currículo														
	13) Acompanhamento do trabalho do professor														
	14) Reuniões de Módulo II semanal														
	15) Monitoramento dos alunos														
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	16) Cumprimento do Currículo														
	17) Apoio a criação do BNCC														
	18) Recursos diversificados														
	19) Recurso do Para Casa														
	20) Alta expectativa de aprendizagem dos alunos														
	21) Avaliação da aprendizagem														
	22) Preparação dos alunos para Prova Brasil														
	23) Sofre influência das avaliações externas														
	24) Ações para dificuldade de aprendizagem														

Fonte: Elaboração própria, 2017.

5.2 Categorias Finais

As dez categorias finais apresentadas nesta seção emergiram do agrupamento das vinte e quatro categorias iniciais. Tais categorias estão pautadas nas narrativas dos entrevistados e foram reunidas, originando os fatores de eficácia escolar identificados nessa pesquisa, que serão descritos e analisados.

Quadro 8- Categoria Final

Eixo	Categoria Final (Fatores de escolas eficazes)
LIDERANÇA	1) Liderança
	2) Foco nos resultados
	3) Incentivo
	4) Rede de apoio
ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO	5) Acompanhamento do professor
	6) Monitoramento da aprendizagem dos alunos
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	7) Planejamento
	8) Execução das práticas pedagógicas
	9) Expectativa de aprendizagem
	10) Avaliação da aprendizagem

Fonte: Elaboração própria, 2017.

Comentaremos a seguir cada uma dessas categorias finais, a partir de cada eixo temático.

Eixo: Liderança

Este eixo foi construído pelas categorias iniciais que se referem às falas dos entrevistados sobre a atuação do diretor na escola: (1) Liderança Administrativa, (2)

Liderança Pedagógica, (3) Estabelecimento de Metas, (4) Resultados Externos Compartilhados, (5) Apoia a equipe para obter resultados de excelência, (6) *Feedback*, (7) Motivação, (8) Participação dos pais e (9) Parcerias. Estas foram agrupadas em quatro categorias finais: Liderança, Foco nos resultados, Incentivo e Rede de Apoio.

Conforme sintetizado no quadro 7, as escolas têm muito mais convergências do que divergências nos temas abordados nas categorias. Porém, alguns aspectos foram negativos, um exemplo: o professor 3, da escola Alfa, afirma que a diretora atua “só no pedagógico”. Vejamos isso com mais detalhes a seguir, a partir das análises das categorias finais.

5.2.1 Liderança

Esta categoria final reúne as categorias iniciais “Liderança Administrativa e “Liderança Pedagógica”. Quase todos os estudos de eficácia escolar mostram a liderança como fator-chave, tanto na escola primária quanto na secundária (SAMMONS 2008).

As questões administrativas da escola demandam muito tempo de trabalho do diretor, que chega a trabalhar mais do que 40 horas semanais. A diretora da escola Alfa afirma trabalhar 55 horas semanais e ainda levar serviço para casa. Na escola Beta, a diretora diz que trabalha mais de 50 horas e, na escola Gama não é diferente, a diretora afirma trabalhar 12 horas diárias, ou seja, 60 horas semanais.

No setor administrativo, o diretor precisa atuar no gerenciamento dos recursos financeiros, acompanhar os processos de licitações, cumprir a legislação educacional municipal estadual e federal, cuidar das relações interpessoais dos funcionários, professores e alunos, além de atender as demandas da Secretaria de Educação e resolver problemas internos e externos da escola. (Diretora da escola Beta)

Durante a observação nas escolas verificamos que as direções se assemelham na forma de atuação, as três atuam tanto no campo administrativo, quanto pedagógico. Contudo, as três diretoras afirmam atuar mais no pedagógico, não deixando de lado as questões administrativas.

Eu acho que atuo mais no pedagógico, porque eu penso que apesar de ter uma demanda muito grande administrativa, não tem sentido a escola fazer sem uma orientação mais precisa, então a escola precisa, ela existe em função do pedagógico, ela existe para aluno aprender, eu entendo que os meus esforços têm que ser mais voltados para o que refere a aprendizagem da escola de um modo geral. (Diretora da escola Alfa)

Procuro distribuir minha atuação de maneira que as dimensões da gestão sejam contempladas, entretanto a gestão pedagógica sempre foi meu foco uma vez que é dela que impactará as demais ações e a função da escola é ser pedagógica. (Diretora da escola Beta)

Atuo mais no pedagógico, porque sou pedagoga e acho que é a principal função do gestor, então eu atuo muito no pedagógico. (Diretora da escola Gama)

Tanto a escola Alfa quanto a escola Gama atendem apenas o ensino fundamental I. Com apenas uma modalidade de ensino, as diretoras dessas duas escolas conseguem atuar com mais frequência em ações pedagógicas. Elas acompanham o trabalho do professor, o desenvolvimento dos alunos e com frequência frequentam a sala de aula. Já a diretora da escola Beta relatou que só vai para a sala de aula quando necessário, por exemplo, quando um professor recebe reclamação sobre suas aulas pouco atrativas ou quando recebe reclamação generalizada de uma determinada turma. Isso se deve ao fato da escola ser grande (complexidade da gestão Nível 6) e ela ter outras inúmeras demandas.

Confirmamos durante o trabalho de campo que a diretora da escola Alfa é muito próxima às questões pedagógicas. Junto com as supervisoras, ela acompanha todo o trabalho dos docentes e discentes. Mas as outras duas diretoras não deixam de lado o pedagógico. Essa questão fica evidente na fala delas:

Eu procuro acompanhar desde a elaboração, a execução e o acompanhamento dos planejamentos, que é fundamental, porque o papel por si só não gera aprendizagem. O acompanhamento é diário, de estar vendo as atividades dos meninos, vendo detalhe. Agora a pouco eu estava vendo até uma produção de texto e comparando os pares de um mesmo grupo, de uma mesma sala. Avaliando ali a questão da criatividade, da escrita, para ver que sugestão eu vou fazer para a professora diante do que eu estou vendo na minha mão. Então é um monitoramento mesmo, contínuo, porque se você fizer num dia e não fizer no outro, é nesse outro dia que você vai se perder. É um processo contínuo de acompanhar a frequência, de acompanhar o fazer, de acompanhar a disciplina, de acompanhar o que está sendo feito, de sugerir e acompanhar os projetos, eu gosto de participar da elaboração dos projetos, da execução e de pensar nos desdobramentos do ganho para os alunos e para a comunidade. Então é sempre fazendo o hoje e o amanhã junto, porque para estar trabalhando com planejamento que dê resultado, porque para planejar o futuro tem que ser hoje e hoje eu estou executando o do passado, então é uma mistura de presente e futuro. (Diretora da escola Alfa)

(...) eu atuo muito no pedagógico, acompanhando os professores, planejando com supervisoras, acompanhando as intervenções daquelas crianças que não estão no nível que deveriam estar, as intervenções pedagógicas, então eu acompanho de perto as crianças para que elas possam chegar ao nível que todos os outros estão, e na formação dos professores, os módulos eu planejo junto e sei falar o resultado todos os anos da minha escola, então eu atuo no pedagógico muito e delego funções no administrativo e no financeiro. (Diretora da escola Gama)

(...) sempre pautei meu trabalho na dimensão da gestão escolar pedagógica, que sempre foi meu foco, para a qual todas as demais convergem. (Diretora da escola Beta)

Esse acompanhamento bem próximo das questões pedagógicas pelas diretoras também é reconhecido pelos professores.

A diretora atua completamente no pedagógico, ela atua só no pedagógico. Ela faz papel de supervisora, faz papel de professora, ela acompanha totalmente no pedagógico. (Professor 3 da escola Alfa)

A diretora atua mais no Pedagógico, isso aí não tem como a gente ir contra não, o pedagógico para a direção da escola é o essencial. (Professor 1 da escola Gama)

Ela está presente em todos os momentos (...), a gestão aqui ela é ampla, não existe gestão só no corpo docente, só no administrativo ou só na manutenção da escola, aqui essa gestão é ampla, (...), é 24 horas, em muitas escolas você vai procurar o diretor, você não encontra, aqui ela está todos os dias e em todos os horários e resolvendo todas as coisas. A direção aqui, principalmente, a própria diretora, em qualquer momento e qualquer aluno, se você falar assim “é o aluno do Ensino Médio tal” ela já sabe quem é, e isso é o que faz a diferença, “a professora do Ensino Fundamental tal”, ela sabe qual é o problema daquela professora, qual a situação, qual o apoio que a professora tá precisando, é um dos créditos que eu dou nessa direção é exatamente isso, ela conhece cada um e a forma como tratar cada um. É isso que faz a diferença, eu acredito, nessa escola, com essa direção que nós temos. (Professor 3 da escola Beta)

Corroborando com a literatura sobre eficácia escolar, constatamos que todas as diretoras são líderes, conseguem atuar tanto no setor pedagógico, quanto no setor administrativo e essa presença marcante tem um impacto positivo nas escolas.

5.2.2 Foco nos resultados

Esta categoria final reúne as categorias iniciais “Estabelecimento de Metas”; “Resultados Externos Compartilhados” e “Apoio a equipe para obter resultados de excelência”. Essas categorias dizem respeito aos objetivos em promover uma escola de qualidade.

Todos os entrevistados das três escolas afirmaram que são estabelecidas metas para a aprendizagem dos alunos e que as mesmas são compartilhadas durante a reunião de Módulo II e/ou através de gráficos de resultados disponíveis em painéis na escola.

Tanto na escola Alfa, quando na Beta e na Gama, as diretoras informam que existe uma grande preocupação com os resultados internos e externos. Elas afirmam que existe essa reflexão após os resultados visando o replanejamento do trabalho pedagógico. Parece haver benefícios específicos no comprometimento ativo do diretor no monitoramento do desempenho e progresso dos alunos (SAMMONS, 2008).

No geral as três escolas dão importância aos sistemas de monitoramento do desempenho dos alunos como o PROEB e a Prova Brasil e desenvolvem ações de preparação dos alunos para essas avaliações. Utilizam como recursos os simulados e atividades direcionadas, mas a escola Alfa se destaca:

A todo momento trabalhamos com foco nas avaliações, toda semana praticamente nós fazemos simulados. Fazemos simulados, corrigimos, retomamos com o aluno esse simulado, fazemos as correções das questões que eles erraram, discutimos com os alunos os tipos de questões que caem. (Professor 3)

A escola Alfa se mantém por quatro edições do IDEB como a melhor escola de Belo Horizonte e a diretora da escola atribui esse fato ao foco nos resultados.

O esforço da escola é de o aluno aprender. Quando ele tem um bom resultado é sinal que ele está aprendendo. Apesar de ser um processo complexo, trabalhoso, mas é simples, né? Ensinou direito, aprendeu. Então se ele aprendeu tem resultado, né? Então assim, sensação de satisfação, né? De ver que o esforço não é em vão e que o objetivo maior da escola, de que o aluno aprenda, está sendo alcançado. Eu falo muito que a gente não pode fazer por fazer, nós temos que fazer o que nós viemos fazer e o que nós viemos fazer é oportunizar aprendizagem (Diretora da escola Alfa).

Observa-se ainda que na escola Alfa existe uma preocupação muito grande diante das avaliações externas, o que, de fato, tem correspondido aos resultados mensurados nas avaliações. Mas, sobre isso, Ravith (2011) alerta que a escola não pode formar alunos apenas para fazer uma avaliação e os testes devem ser usados com sabedoria, para que não ocorra uma redução do currículo, associado a recompensas e punições, como na política *accountability*.

5.2.3 Incentivo

A categoria final “Incentivo” reúne as categorias iniciais “*Feedback*” e “Motivação” e está relacionada a busca do Diretor em manter um relacionamento próximo e tranquilo com a equipe de trabalho, sendo capaz de mobilizar os supervisores e os professores para o cumprimento dos objetivos educacionais estabelecidos na escola (GAME, 2002). Ainda segunda essa literatura, não basta apenas o diretor fazer reuniões de planejamento, estabelecer metas e elaborar planos se depois ele não acompanhar e motivar a sua equipe para que as ações saiam do papel e as metas sejam cumpridas.

A maioria dos professores entrevistados afirma sempre receber um *feedback* de seu trabalho. Nesse quesito o retorno das diretoras Alfa e Beta se assemelham, os professores dizem que além do *feedback* oficial, também recebem comentários atrás do acompanhamento de seus trabalhos. Já na escola Gama uma professora relatou que a falta de tempo da diretora impede a avaliação de seu trabalho, mas não deixa de elogiar a atuação da direção.

Todos os professores afirmam que são motivados pela direção no trabalho que desenvolvem, mas é interessante observar que cada diretora faz isso de uma forma. A diretora

da escola Alfa motiva principalmente em seu acompanhamento bem próximo ao trabalho do professor.

Ela motiva pelo prazer mesmo. A gente vê nas reuniões com a direção, aquele carinho, aquele amor pela profissão. Então assim, acaba estimulando a gente. (Professora 1).

Motiva. É aquilo de estar fazendo junto. Não é aquilo de você faz e eu vou, eu dou a ideia e você vai fazer. Ou eu te encho de coisas. Não, eles estão juntos. Eu acho que isso é muito importante. (Professora 2).

A diretora da escola Beta motiva cuidando das condições de trabalho do professor, como relata a professora 3 da escola:

A minha diretora reformou a sala dos professores, isso para mim veio de um modo positivo, porque quando ela reformou, ela não só reformou, pintou porque a parede estava descascada ou porque o chão precisava, não, ela fez de uma maneira que me agraciou, porque me deu conforto. Ela preocupou com o computador para os professores, ela preocupou com a maneira que a pessoa vai sentar, para resolver, para fazer o módulo dela, para planejar suas aulas ali, as cores, o ambiente, a água gelada, isso é um retorno bem positivo para mim. (...) a gestão da escola tá preocupada com a gente, quer o melhor, quer fazer algo que vai nos agraciar, e isso para mim é importante, eu passo a maior parte do meu tempo aqui, isso faz com que eu me sinta bem.

Na escola Gama, a diretora motiva os professores fazendo elogios e agradecimentos durante as reuniões. Isso também ocorre com os professores das escolas Alfa e Beta, que também relatam perceber um reconhecimento de seu trabalho em festas comemorativas (junina, dia do professor, final de ano), café da manhã e almoço no dia de reunião aos sábados.

Em estudo baseado em dados da 8ª série do SAEB 2001, Soares e Alves (2013) reportaram que o reconhecimento por parte dos professores da liderança do diretor é característica associada a eficácia escolar, ou seja, existe uma associação de incentivo do diretor para o professor e do professor para o diretor.

Toda essa interação entre os sujeitos presentes nas escolas promove um clima favorável. Nas três escolas foi identificado um clima escolar agradável, isto é, percebe-se um respeito mútuo de toda a equipe, que busca assegurar a estrutura e a organização necessária à aprendizagem dos alunos. As três diretoras estão há muitos anos na função, mas assumiram pelo processo democrático de eleição junto à comunidade escolar. A diretora da escola Alfa já está no cargo a 16 anos, a da escola Beta a 20 anos e, a da escola Gama, a 6 anos.

5.2.4 Rede de apoio

Esta categoria final reúne as categorias iniciais “Participação de pais e/ou responsáveis” e “Parcerias”, a fim de reforçar o apoio de elementos externos da escola, uma característica associada a eficácia escolar.

Na rede estadual de educação de Minas Gerais, há uma orientação de que as escolas devem buscar uma rede de apoio das famílias dos alunos, da comunidade no entorno, ONGs, projeto de extensão das universidades e empresas privadas. Ela está previsto no termo de compromisso do Diretor, na resolução SEE No 2945, V- 2 Estabelecer diálogo, parceria e consulta à comunidade atendida pela escola, favorecendo a construção da gestão democrática (MINAS, 2016).

Essa orientação é baseada em ampla evidência empírica que demonstramos benefícios das escolas em promoverem o envolvimento dos pais na aprendizagem de seus filhos (COLEMAN; COLLINGE; SEIFER, 1993). Vale salientar que o conceito de parceria (entre a família e a instituição escolar) tornou-se uma espécie de dogma, de “categoria pública positiva” de percepção de mundo social (SILVA apud NOGUEIRA, 2006).

Todas as diretoras relataram convidar os pais e/ou responsáveis para festas e eventos da escola, compartilhar com suas famílias o processo ensino-aprendizagem, incentivando-as a manter a escola sempre no centro de suas prioridades e projetos de vida dos filhos. A diretora da escola Alfa chama a família assim que identifica alguma dificuldade de aprendizagem do aluno:

(...) a gente orienta o pai a como trabalhar com o aluno. Hoje mesmo eu fiz no telefone uma orientação como trabalhar com fatos fundamentais. Os meninos estão com dificuldade nas tabuadas, nos fatos. Então eu estava orientando a mãe como que ela pode ajudar a filha dela.

Já a diretora da escola Beta convida os pais a ajudar nas atividades diárias da escola e se mostra disponível manhã, tarde e noite para atender as famílias e solucionar possíveis problemas. Apenas na escola Gama, alguns entrevistados reclamam da pouca participação dos pais. Mas, como registrado no capítulo anterior, essa não é a percepção dos alunos, o que nos faz um alerta sobre a suposta “omissão dos pais” frequentemente observada nos discursos escolares, como alertou Lahire em seu estudo sobre a escolarização nas classes populares.

(...) o tema da omissão parental é um mito. Este mito é produzido pelos professores, que, ignorando as lógicas das configurações familiares, deduzem, a partir dos comportamentos e dos desempenhos escolares dos alunos, que os pais não se incomodam com os filhos, deixando-os fazer as coisas sem intervir. (LAHIRE, 1997, p. 334).

Porém, não foi o foco desta pesquisa dirimir esta dúvida, o que seria possível apenas com uma entrevista com os pais dos alunos.

Apenas a diretora da escola Gama diz receber um apoio pedagógico da SEE, por meio da inspetora, mas diz que um grande desafio da gestão é “cumprir as datas da Secretaria, que às vezes não te prepara, nem te dá suporte.”.

A diretora da escola Beta relata que: “A secretaria tem realizado um trabalho mais distante, sempre tem monitorado via avaliações sistêmicas e encontros periódicos”, a diretora da escola Alfa concorda com ela quando diz:

Olha, a secretaria hoje tem enviado alguns manuais para reflexão, alguns textos, no momento eu estou achando eles um pouco vagos. (...) no pedagógico eu acho que a gente, no momento, a gente já teve no passado essas oportunidades, ainda que poucas. Mas hoje eu acho que está mais assim *online*, né? Alguns textos para reflexão, algumas orientações meio que esporádicas. Mas está meio que sem suporte (Diretora da escola Alfa).

Sem esse apoio da SEE para a condução dos trabalhos na escola, as diretoras buscam parcerias para desenvolver um bom trabalho²⁷. Como as três escolas estão na mesma região, elas recebem apoio de uma empresa X²⁸ para a realização de esportes para os alunos no contra turno. Essa mesma empresa promove mensalmente encontros dos diretores para trabalhar assuntos relevantes na gestão. A Polícia Militar também atende as três escolas com o trabalho do Proerd²⁹, um projeto de combate as drogas e violência. A escola Gama é atendida pelo projeto “Ler é Viver” do instituto Gil Nogueira, um projeto de incentivo à leitura.

A escola Beta conta com o apoio da faculdade UNA, no projeto de extensão “Viver Ciências” onde os alunos do Ensino Médio têm a oportunidade de conhecerem e vivenciarem o mundo das ciências em aulas práticas na universidade. Outro grande projeto é desenvolvido na escola também pela empresa X, que oferece oficinas de música e introduzem os alunos no universo musical.

As escolas Alfa e Beta ainda possuem uma parceria com uma empresa Y³⁰, voltada para a gestão administrativa, que orienta as escolas a terem foco em resultados.

A escola conseguiu com uma parceria de gerenciamento cuidar melhor dessa sistematização do fazer, aí a escola também conseguiu alinhar as ações de uma forma em que os resultados foram mais satisfatórios (Diretora da escola Alfa).

²⁷ As diretoras responderam durante a entrevista a pergunta: “A escola conta com alguma parceria para desenvolver o trabalho? Qual?”

²⁸ Por questões de sigilo não será citado o nome da empresa.

²⁹ O Programa Educacional de Resistência às Drogas (Proerd) consiste num esforço cooperativo estabelecido entre a Polícia Militar, a Escola e a Família

³⁰ Por questões de sigilo não será citado o nome da empresa.

Eixo: Acompanhamento Pedagógico

Este eixo foi construído pelas categorias iniciais que se referem às falas dos entrevistados sobre: (10) Processo de enturmação heterogênea, (11) Currículo pré-planejado, (12) Acompanhamento do currículo, (13) Reuniões de Módulo II semanal, (14) Monitoramento dos alunos. Esses temas estão vinculados à função do supervisor que nas escolas estaduais de Minas Gerais são chamados de Especialista da Educação.

No Guia do Especialista³¹ disponível no site da SEE está descrito como função do supervisor o trabalho de orientação, acompanhamento, implementação e avaliação do processo de ensino-aprendizagem na escola.

O supervisor é o profissional orientador do trabalho pedagógico desenvolvido pelos professores. Ele é o responsável pelo planejamento do currículo, acompanhamento da sua execução e tomada de ações corretivas, com foco na aprendizagem dos alunos, conforme a fala da diretora.

O supervisor deve assumir a função dele pedagógica, assim vai ter condições de olhar a questão do planejamento, de monitorar esse planejamento, monitorar a aprendizagem, sugerir intervenções, de cuidar da aprendizagem. Eu acho que a função principal dele é cuidar que o aluno aprenda. (Diretora da escola Alfa)

As categoriais iniciais foram agrupadas em duas categorias finais: Acompanhamento do professor e Monitoramento da aprendizagem dos alunos. Conforme sintetizado no quadro 7, as escolas têm muito mais convergências do que divergências nos temas abordados. Porém, dois aspectos dissonantes se destacam: os entrevistados da escola Alfa têm muito mais discordância com a enturmação heterogênea, já que na escola acontece o processo de enturmação homogênea; e observamos afirmações muito diferentes sobre as reuniões do Módulo II, de um lado o cumprimento das reuniões na escola Alfa semanalmente e, de outro, a não realização das reuniões semanais, nas escolas Beta e Gama.

Vejamos isso com mais detalhes a seguir, a partir das análises das categorias finais.

5.2.5 Acompanhamento do professor

Esta categoria final reúne as categorias iniciais de análise: processo de enturmação heterogênea, currículo pré-planejado, acompanhamento do currículo, acompanhamento do trabalho do professor e reuniões do Módulo II semanal.

³¹ Disponível em http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/banco_objetos_crv/%7B9C964833-3314-4CEE-BEE1-33B32E0AC451%7D_Guia%20Especialista%20VF.indd.pdf Acesso: em 12/10/2017

Alves e Soares (2007) ao realizarem estudos cujo objetivo era verificar como as características do contexto escolar e do alunado afetam o progresso dos alunos, revelam que o efeito escola se estrutura pela forma como as escolas organizam os alunos em turmas.

Dados coletados por meio das entrevistas realizadas nesta pesquisa corroboram essa ideia e exemplificam o que ocorre em muitas escolas no momento de montar turmas:

Nessa escola a enturmação é feita pelo cognitivo. A turma faz uma avaliação diagnóstica e separa de acordo com o cognitivo da criança se é turma A, B, C e D. As salas são homogêneas, não são heterogêneas aqui não. A turma “A” é a melhor turma, a “B” é uma sala mediana, a “C” é a que precisa de uma maior intervenção. (...) as últimas salas, na maioria das vezes, ficam para o professor designado e o efetivo pega as melhores. (Professor 3 da escola Alfa)

A enturmação é feita assim: os meninos classificados em A são distribuídos em 3 turmas, o B em 3 turmas, o C em 3 turmas. Aqui a enturmação é heterogênea, mas quando necessário fazemos o reagrupamento dos alunos, colocamos os alunos com as mesmas dificuldades em uma sala e quando a dificuldade é sanada eles retornam para sua sala de origem. (Supervisora da escola Beta)

É assim: no final montamos as turmas, por exemplo, eu tenho seis terceiros ano, então eu vou colocar dois, três de cada turma ali numa turma de vinte sete. Então primeiro eu pego uma lista, coloco três meninos de cada turma até virar vinte e sete. Entendeu? Em uma turma eu tenho vários níveis de aprendizagem. Então a gente trabalha assim até mais ou menos o meio do ano com esses meninos misturados. Então depois a diretora resolve fazer uma intervenção, uma reclassificação e vê, se tiver o aprendizado, está fluindo beleza, se não ela tira da sala os alunos que estão com mais dificuldade, neste caso só quem não está alfabetizado que ela tira e monta uma sala dos mais fracos. E ali existe um trabalho da supervisora, da diretora, para tentar alfabetizar esses alunos. (Professor 2 da escola Gama)

Em quase sua totalidade os entrevistados da escola Alfa afirmam organizar as turmas de forma homogênea. Já os entrevistados das escolas Beta e Gama dizem organizar as turmas de forma heterogênea, mas agrupam os alunos de forma homogênea quando necessário.

Barbosa e Fernandes (2001) revelaram com base em dados de desempenho em Matemática dos alunos da 4^o série das escolas da região Sudeste, que parte da variação entre as escolas se explica pelas diferenças entre as turmas. Quando se considera o efeito das turmas dentro das escolas, descobre-se que esse é um nível bastante importante para a investigação do efeito das escolas (ALVES E FRANCO, 2008).

Como observamos nas Tabela 21 e 22, apesar da escola Alfa, organizar as turmas de forma homogênea, não existem alunos abaixo do básico em Leitura, mesmo nas suas “piores” turmas, essa é uma forma de relativizar o efeito perverso da enturmação homogênea. Na turma 3, 83,9% dos alunos estão no nível avançado, ou seja, apresentam aprendizado além da expectativa.

Tabela 22- Níveis de Proficiência em Leitura por turma- Prova Brasil 2015

		Abaixo do básico	Básico	Adequado	Avançado	No de alunos
Alfa	Turma 1	0,0%	12,0%	56,0%	32,0%	25
	Turma 2	0,0%	3,6%	39,3%	57,1%	28
	Turma 3	0,0%	0,0%	16,1%	83,9%	31
	Turma 4	0,0%	26,1%	47,8%	26,1%	23
Beta	Turma 1	6,1%	30,3%	45,5%	18,2%	33
	Turma 2	2,8%	19,4%	30,6%	47,2%	36
	Turma 3	5,0%	20,0%	55,0%	20,0%	20
Gama	Turma 1	10,5%	31,6%	36,8%	21,1%	19
	Turma 2	28,6%	23,8%	19,0%	28,6%	21
	Turma 3	19,0%	23,8%	47,6%	9,5%	21
	Turma 4	15,0%	45,0%	30,0%	10,0%	20
	Turma 5	12,5%	37,5%	29,2%	20,8%	24
	Turma 6	8,7%	26,1%	43,5%	21,7%	23
	Turma 7	9,1%	22,7%	36,4%	31,8%	22
	Turma 8	4,0%	36,0%	28,0%	32,0%	25

Fonte: Dados do INEP

O mesmo acontece na avaliação de Matemática, a maioria dos alunos da escola Alfa encontram nos níveis adequado e avançado.

Tabela 23- Níveis de Proficiência em Matemática por turma- Prova Brasil 2015

	Turmas³²	Abaixo do básico	Básico	Adequado	Avançado	No de alunos
Alfa	Turma 1	4,0%	8,0%	44,0%	44,0%	25
	Turma 2	0,0%	3,6%	28,6%	67,9%	28
	Turma 3	0,0%	0,0%	6,5%	93,5%	31
	Turma 4	4,3%	13,0%	52,2%	30,4%	23
Beta	Turma 1	0,0%	21,2%	33,3%	45,5%	33
	Turma 2	2,8%	25,0%	38,9%	33,3%	36
	Turma 3	10,0%	20,0%	40,0%	30,0%	20
Gama	Turma 1	15,8%	36,8%	42,1%	5,3%	19
	Turma 2	19,0%	33,3%	28,6%	19,0%	21
	Turma 3	9,5%	52,4%	33,3%	4,8%	21
	Turma 4	35,0%	35,0%	30,0%	0,0%	20
	Turma 5	20,8%	37,5%	37,5%	4,2%	24
	Turma 6	4,3%	52,2%	34,8%	8,7%	23
	Turma 7	13,6%	40,9%	27,3%	18,2%	22
	Turma 8	8,0%	32,0%	44,0%	16,0%	25

Fonte: Dados do INEP

É importante discutir as consequências para as escolas do impacto das turmas no desempenho dos alunos, já que em geral há maior variação no nível das salas de aula do que no nível das escolas. O argumento de que a formação de turmas homogêneas melhora o

³² As turmas apresentadas na tabela 22, são códigos que aparecem na Prova Brasil e não correspondem à classificação da escola nem à uma hierarquia em termos de desempenho.

ensino e aumenta a sua eficácia ao permitir que os professores adaptem a aula ao nível dos alunos é discutido por Hallinan (1994), que lembra, no entanto, que a prática cria oportunidades desiguais de aprendizado. As escolas estabelecem objetivos bem mais baixos para as turmas com dificuldade de aprendizagem (ALVES E SOARES, 2007).

Nos últimos anos, a discussão sobre o currículo escolar tem sido muito associada às avaliações educacionais. A divulgação dos resultados da Prova Brasil e do IDEB por escola de certa forma fez com que muitos sistemas de ensino passassem a pressionar os estabelecimentos de ensino com vistas a elevar as suas médias (BONAMINO; SOUZA, 2012).

Alguns estados e municípios introduziram currículos mais estruturados e especificados com o objetivo de garantir o aprendizado das competências esperadas para os níveis de ensino. Em Minas Gerais, o Currículo Básico Comum (CBC) foi proposto pela SEE, para estabelecer parâmetros que orientem os conhecimentos, habilidades e competências que devem ser adquiridos pelos alunos na educação básica. Segundo a SEE, não se pretende com eles esgotar todo conteúdo a ser abordado, mas expressar os aspectos fundamentais de cada disciplina que não podem ser retirados e que o aluno não pode deixar de aprender.

Martin Carnoy liderou uma pesquisa comparativa sobre os sistemas educacionais do Brasil, Chile e Cuba para entender porque os alunos cubanos do ensino fundamental, mesmo os que vivem em áreas rurais, parecem aprender mais que os alunos das famílias de classe média urbana do restante da América Latina (CANOY; GOVE; MARSHALL, 2009). Ao analisar o desempenho dos alunos em matemática, os autores verificaram que mais de 50% dos alunos cubanos conseguem resolver problemas complexos, capacidade observada em apenas 10% dos alunos brasileiros e 15% dos chilenos.

Para explicar essas e outras vantagens dos alunos cubanos, os autores concluem com várias lições. Dentre elas, destacam a importância do currículo e de sua implantação. Em Cuba, o currículo de matemática é de alto nível, mas aborda menos conteúdo do que nos outros dois países. A sua aplicação procura preparar todos os alunos para um nível alto de competência, desenvolvendo um conjunto mais limitado de habilidades e conhecimento em todas as escolas.

Na nossa pesquisa todos os entrevistados afirmaram que o currículo é pré-planejado e baseado no CBC. A escola Alfa e a escola Beta apresentaram para a pesquisadora um currículo estruturado e dividido por bimestre de todos os anos de ensino. Já a escola Gama o material apresentado por uma supervisora é idêntico ao fornecido pela SEE, sem qualquer

alteração. Apenas na escola Alfa parece acontecer um diálogo com o professor para a construção desse currículo:

No início do ano ele estava pronto, mas a gente teve a oportunidade de sentar e conversar, e parece que poderia ser mudado algumas coisas. A gente não teve mudanças, pelo menos do terceiro ano, porque já estava adequado. (Professora 2 da escola Alfa)

Nas escolas Beta e Gama esse currículo é apenas entregue ao professor. Uma professora da escola Beta diz: “Ele é passado pra gente, chega pronto e eu tenho que seguir.” Uma professora da escola Gama também relata: “cada bimestre a gente recebe um planejamento que vai ser trabalhado”.

Diante disso o atendimento individualizado ao professor é uma ação imprescindível no trabalho do supervisor, fazendo o levantamento dos conteúdos que estavam previstos, como foram executados em sala de aula, quais os pontos problemáticos, quais os conteúdos que precisam ser retomados e propor ações futuras para o cumprimento correto desse currículo. Esse atendimento tem o objetivo de ouvir o professor para juntos, buscar estratégias que favoreçam a aprendizagem dos alunos.

O atendimento ao professor deve acontecer no Módulo II, durante a aula especializada de educação física, mas a única escola que cumpre à risca esse acompanhamento é a escola Alfa. Os professores trabalham quatro vezes por semana, 30 minutos após o horário e sempre são acompanhados pela equipe gestora.

(...) [a supervisora acompanha vocês?] A supervisora, vice e também a diretora. Durante o módulo e na aula de Educação Física. (Professora 2 da escola Alfa)

A supervisora ela acompanha semanalmente o planejamento (...) todas as terças feiras ela faz esse acompanhamento, ela olha o caderno de plano, vista e faz algumas ponderações. (Professor 3 da escola Alfa)

Existe esse acompanhamento. A gente retoma, se for necessário. Se a gente, por exemplo, trabalha os grupos ortográficos e o aluno permaneceu com dificuldade, a gente retoma, mas a supervisora sempre junto. Ela me acompanha toda terça que é minha educação física e no módulo. A gente tem o módulo também em conjunto com as quatro professoras de cada ano, após a aula. (Professora 1 da escola Alfa)

Nas escolas, Beta e Gama, todos os entrevistados afirmam que o supervisor realiza o acompanhamento do currículo e do trabalho do professor, mas relatam que as reuniões de Módulo II não acontecem semanalmente, logo esse monitoramento sistemático fica a desejar.

5.2.6 Monitoramento da aprendizagem dos alunos

Esta categoria final veio da categoria inicial monitoramento da aprendizagem dos alunos. O supervisor deve ter estratégias para o monitoramento do desempenho e progresso dos alunos, das salas de aula e da escola como um todo.

Para que tudo seja possível, é indispensável à ação de um profissional que, além de possuir competência teórica, técnica humana, disponha de tempo necessário para tornar possível a relação entre vivências dos alunos fora da escola e o trabalho do ensinar e aprender na escola. Esse profissional é o supervisor que define sua função pedagógica quando contribui para a melhoria do processo de ensinar e aprender por meios de ações que articulam as demandas dos professores com os conteúdos e as disciplinas (MEDINA, 2002 p.51).

Na escola Alfa, a supervisora acompanha os alunos por meio das atividades e provas que são aplicadas pelo professor e assinadas pela supervisora. Nas turmas consideradas “fracas” (lembrando que nessa escola a enturmação é homogênea), todas as avaliações também passam para ser analisadas com a direção da escola. Além disso, a supervisora é responsável bimestralmente por tomar leitura e fazer arguição dos fatos fundamentais de todos os alunos. Na escola Beta a supervisora acompanha os alunos com provas diagnósticas que ela própria elabora, aplica e corrige, além de avaliar a leitura dos alunos. Na escola Gama a supervisora acompanha o aluno pelos resultados internos e visitas a sala de aula. A atuação da supervisão no monitoramento dos alunos foi constatada durante o período de observação e nas falas dos entrevistados:

Eu acompanho os alunos pelo planejamento dos professores, tomo leitura e fatos de todos os alunos também. A gente faz uma avaliação, vê se melhorou, se não melhorou, por que que não melhorou. Se não melhorou eu vou na sala, acompanho o aluno bem de perto, ele também vai para a intervenção com a eventual, aqui a gente acompanha o aluno mesmo, chama a família e mostrar como que ensina o filho. (Supervisora da escola Alfa)

As minhas atividades no serviço pedagógico é monitorar, acompanhar o desempenho né, a aprendizagem dos alunos através dos professores, mas como, assim, eu acho meio complicado você só atuar através do professor, então eu acompanho sistematicamente através de avaliações diagnósticas dos alunos, tanto a avaliação assim, de um modo geral, conhecimentos específicos, como a leitura principalmente, então eu acho que quando eu tomo leitura do aluno, quando eu avalio a leitura do aluno, eu estou vendo com mais clareza o que o professor precisa trabalhar naquela turma, e até pra organizar a intervenção pedagógica. (Supervisora da escola Beta)

(...) a escola tem o seu objetivo de trabalhar dentro do calendário escolar, nós temos festas, as tradições e tudo direitinho, e eu enquanto supervisora estou constantemente em sala de aula, ou estou olhando o rendimento da turma, ou estou conversando com a professora para melhorar, para mudar o aluno, para chamar o pai, precisa de um suporte, precisa de uma melhora. Então assim, eu sou bem ativa na supervisão. Aqui eu sou supervisora, mas em uma outra escola que trabalhava eu era tudo, eu era supervisora, eu era orientadora, eu era Conselho Tutelar, eu era polícia, eu era tudo (Supervisora da escola Gama).

Segundo Nérici (1983) “a eficácia do processo de aprendizagem envolve uma ação supervisora voltada para ajudar os professores a diagnosticar as dificuldades dos alunos na aprendizagem e a elaborar planos de ensino para a superação das mesmas”. Para este autor, o supervisor escolar deve gerenciar as atividades educacionais, atuando como mediador no processo que se refere ao envolvimento administrativo com os docentes, sendo facilitador e sugerindo novas metas, recursos e técnicas, mostrando sempre o que se deve ser melhorado através de críticas construtivas para com os docentes com quem trabalha.

Eixo: Práticas Pedagógicas

Este eixo foi construído pelas categorias iniciais que se referem às falas dos entrevistados sobre a atuação do Professor: (16) Cumprimento do currículo, (17) Apoio a criação da BNCC (18), Recursos diversificados, (19) Recurso do Para Casa, (20) Alta expectativa de aprendizagem dos alunos, (21) Avaliação da aprendizagem, (22) Preparação dos alunos para a Prova Brasil, (23) Sofre influência das avaliações externas e (24) Ações para dificuldade de aprendizagem.

Mortimore et al (2008) identificaram que “o envolvimento dos professores” é uma das características de várias escolas eficazes tanto nas áreas acadêmicas quanto nas sociais. “Em escolas bem-sucedidas, os professores estavam envolvidos no planejamento do currículo e desempenhavam um papel importante no desenvolvimento das orientações para seu próprio currículo” (p. 307).

As categorias iniciais foram agrupadas em quatro categorias finais: planejamento, execução das práticas pedagógicas, expectativa de aprendizagem e avaliação da aprendizagem. Conforme sintetizado no quadro 7, as escolas têm muito mais convergências do que que divergências nos temas abordados nas categorias. Vejamos isso com mais detalhes a seguir, a partir das análises das categorias finais.

5.2.7 Planejamento

Esta categoria final contempla as categorias iniciais: Cumprimento do currículo e Apoio a criação da BNCC. Já falamos sobre a importância da elaboração do currículo na categoria inicial: currículo pré-planejado e acompanhamento do currículo, aqui estamos mencionando o cumprimento fidedigno do currículo pelos professores.

No Brasil, Carnoy (2009) analisou alguns livros didáticos certificados por um programa federal e constataram que eles possuem muito conteúdo e num nível mais complexo do que os dos outros países pesquisados. Mas, os conteúdos são abordados de forma superficial e com poucas explicações. Para os autores, como as escolas brasileiras têm bastante autonomia para definir os seus currículos fica a cargo dos professores o aprofundamento dos conteúdos.

Entretanto, é nesse ponto que o ensino de matemática parece ficar comprometido no Brasil. Os autores observaram em várias aulas que não há muita conexão entre o que os professores são capazes de ensinar, ou o que os alunos são capazes de aprender com os conteúdos dos livros. A conclusão é que,

[...] no sistema brasileiro altamente desigual, algumas escolas são seguramente capazes de abordar o currículo por meio dos dois livros didáticos mais exigentes³³, mas essas escolas são uma minoria. A grande maioria dos professores aborda somente algumas unidades e muitos com pouca profundidade (2009, p. 127).

O Estado cubano patrocina uma boa formação dos professores traduzida na sua disciplinarização para ensinar o currículo integralmente, com pouca variação. Os professores cubanos têm mais domínio das disciplinas, aprende muito sobre didática específica (saber como ensinar), e como mobilizar os alunos em sala de aula.

Todos os nossos entrevistados, afirmam que os professores cumprem o currículo que foi pré-planejado e apenas 14% deles não concordam com a criação da BNCC, como a professora 1 da escola Gama: “Para mim isso não seria muito importante não, a escola que tem que desenvolver o seu currículo”.

Ele [o governo] quer que o currículo seja igual, né, mas acaba que não consegue ficar igual. No meu ponto de vista, eu acho que não consegue. Eu acho que não funciona não, tem as particularidades. Por exemplo, aqui a gente segue na íntegra o currículo, mas tem escolas aí, e eu falo assim porque já estive em outra escola, que não segue. Não tem esse acompanhamento que a gente da direção, da supervisão, não tem um profissional ali para dar suporte e te dar orientação. (Professor 1 da escola Alfa)

Mas a grande maioria dos entrevistados apoiam a BNCC:

Ótimo, porque nós vamos ter um padrão a ser seguido por todas as escolas, não deixando de fazer as intervenções de cada região. A criança que está lá no Nordeste vai aprender o conteúdo, mas o professor lá vai trabalhar aspectos da região do Nordeste, típicos daquela

³³ Carnoy e colaboradores analisaram três livros didáticos adotados na terceira série, atual quarto ano do ensino fundamental, dentre os livros selecionados pelo Ministério da Educação por estarem de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Eles também coletaram dados por meio de entrevistas com gestores educacionais e filmagens de algumas aulas de matemática desse nível de ensino. A pesquisa incluiu, também, análise de dados secundários sobre o desempenho escolar dos alunos obtidos em avaliações internacionais.

região. Aqui em Minas Gerais nós vamos trabalhar típicos da nossa região. (Professor 3 da escola Alfa)

Bom, eu acredito que nós temos que ter uma base sim, geral, o mínimo que todo mundo tem que saber, porque a língua é a mesma e a parte diversificada que é de acordo com cada estado, mas eu sou a favor, porque você precisa deixar claro o quê, que o menino precisa aprender em cada ano. (Supervisora da escola Beta)

A falas dessas professoras reproduzem o discurso oficial sobre a BNCC. Durante a Sessão Especial “Os desafios da elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)”, parte da programação da 69ª Reunião Anual da SBPC, Francisco Soares (membro do Conselho Nacional da Educação, órgão responsável pela aprovação da BNCC) deixou claro que o currículo é o que vai acontecer na escola e é muito maior que a Base, o currículo vai especificar a parte diversificada e que todos terão que ser contextualizados, “mas ela [a base] é necessária, vai organizar e dar mais coerência ao sistema educacional, além de democratizar o acesso ao ensino de qualidade a todos os brasileiros”.

5.2.8 Execução das práticas pedagógicas

Esta categoria final reúne as categorias iniciais de análise: Recursos diversificados e Recurso do Para Casa. Não é apenas o currículo que irá garantir um bom desempenho dos alunos, mas a qualidade e fidedignidade da aplicação desse currículo. Segundo Sammons (2008) a qualidade do ensino está no coração de uma aprendizagem eficaz, o professor precisar ter um ensino objetivo e claro, organização eficiente, clareza de propósitos e aulas bem estruturadas.

Na categoria “Recursos diversificados”, verificamos 100% de convergências das respostas. Os entrevistados responderam que utilizam diversos recursos para promover a aprendizagem dos alunos, mas alguns reclamaram da falta desses recursos:

Eu utilizo livros, apostilas, xerox. Eu que monto o material que eu utilizo. O Estado, a escola, só me fornece o livro didático e algumas cópias de xerox, os outros recursos eu que trago. Um Divisou eu que trago da minha casa, um *Power point* eu faço. (Professor 3 da escola Alfa)

Eu utilizo diferentes recursos, mas faltam muitos materiais, quando a gente tá trabalhando e não tem o material aí a gente tem que correr atrás. Por exemplo, não tem livro didático para todos os alunos e se eu quero trabalhar um mapa, tenho que pegar na internet e pagar do meu bolso para imprimir colorido. (Professora 2 da escola Beta)

Sobre os deveres de casa, entre os entrevistados, a rotina de solicitá-lo encontra-se bem solidificada, apenas um entrevistado é contra esse recurso e alguns não falaram sobre essa categoria. O efeito positivo da prática de passar e corrigir o dever de casa foi mencionado por Soares (2003) e demonstrado por Soares; Alves; Xavier (2015).

5.2.9 Altas expectativas de aprendizagem

Expectativas positivas quanto ao desempenho do aluno, especialmente entre os professores é uma das características mais importantes das escolas eficazes (SAMMONS, 2008).

No que se refere à categoria final “Altas expectativa de aprendizagem” em relação aos alunos, o que percebemos é que há uma gradação entre as escolas, estando a escola Alfa em melhor situação, seguido pela Escola Gama e, por fim, pela Escola Beta. Foi classificado com “Altas Expectativa”, quando os entrevistados responderam que a “Maioria” de seus alunos irão finalizar o Ensino Superior. No entanto, a grande maioria acredita que seus alunos não têm condições de ingressar no ensino superior, finalizando apenas a educação básica.

O professor sempre quer ver o aluno dele progredindo na carreira. Eu vejo meus alunos todos fazendo universidade, porque na minha época quando eu fiz, por exemplo, a universidade não era tão acessível. Não tinha tanto acesso à universidade igual a gente tem hoje, o ENEM que é um facilitador para entrar na universidade, eu vejo meus alunos, os 33 alunos que eu tenho aqui da tarde, os 33 na universidade. (Professor 3 da escola Alfa)

Eu quero que eles vão para o quarto ano lendo melhor do que tá lendo agora e o que eu passei pra eles, que eles realmente tenham aprendido. A minha turma eu acho que todos vão terminar o Ensino Fundamental, é uma turma de terceiro ano muito boa. O Ensino Médio a maioria irá concluir, já o ensino superior aí eu já acho que nem todos. (Professora 2 da escola Beta)

5.2.10 Avaliação da aprendizagem

Esta categoria final reúne as categorias iniciais de análise: Avaliação da aprendizagem, Preparação dos alunos para a Prova Brasil, sofre influência das avaliações externas e propõe ações para sanar as dificuldades de aprendizagem. Esta categoria obteve 100% das respostas “afirmativas”.

A avaliação é vista como um instrumento a serviço da aprendizagem dos conteúdos e habilidades ensinadas. Mecanismos bem estabelecidos para o monitoramento do desempenho e progresso dos alunos, das salas de aula, da escola como um todo e dos programas de melhoramento são características importantes de muitas escolas eficazes. (SAMMONS, 2008).

Todos entrevistados relatam preparar os alunos para as avaliações externas, alguns exemplos nas falas dos professores:

A todo momento temos foco nas avaliações externas, toda semana praticamente nós fazemos simulados. Fazemos simulados, corrigimos, retomamos com os alunos esses simulados, fazemos as correções das questões que eles erraram, discutimos com os alunos os tipos de questões que caem (Professor 3 da escola Alfa).

A gente trabalha muito em sala, e, chega um determinado momento que a supervisão dá algumas provas diagnósticas, atividades comentadas, ou seja, pega a matéria que mais se tem nas provas e a gente trabalhar com elas. (Professora 3 da escola Beta)

Nós fazemos simulados, nós temos provinhas, eu busco via internet, eu busco de outras escolas, eu crio, a gente tem apostilas, a gente faz apostilas com vários exercícios (Supervisora da escola Gama).

Segundo Afonso (2009), existe uma tensão entre a avaliação como instrumento de controle e como ferramenta para desenvolver uma nova forma de trabalho com o objetivo de alcançar as metas estabelecidas a partir dos resultados das avaliações externas, que tendem a elaborar formas que condicionam as opções pedagógicas e profissionais.

Todos os entrevistados afirmam sofrer influência das avaliações externas, podemos confirmar com algumas falas:

Eu acho que sim, porque quando é feita essa avaliação, que vem o resultado, que a gente faz a reflexão, a gente muda o posicionamento de alguns focos, faz um novo planejamento (Professora 2 da escola Alfa).

Sim, porque eu tenho que correr atrás para os meus alunos fazerem uma boa prova (Professora 1 da escola Beta).

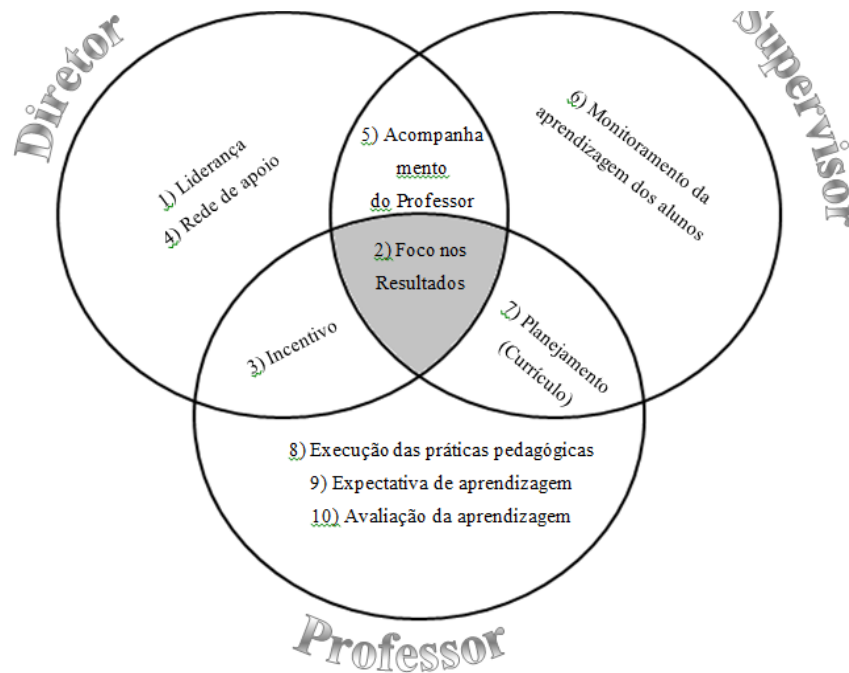
Eu acho essas avaliações interessantes. Eu acho que o Estado tem mesmo que preocupar como está o andamento da educação. Eu penso assim: é um recurso de saber e de acompanhar, né? Acho até pouco, acho que precisava mais. Mais intervenção, vigiar mais, porque quanto mais cobrança mais você doa, então eu acho que tem que acontecer mesmo essas intervenções para eles saberem de lá como é que está andando aqui. (Professora 1 da escola Gama)

5.3 Síntese do capítulo 5

O que observamos nas três escolas confirma a literatura sobre eficácia escolar. Repetidamente, essas características têm sido demonstradas nas diferentes pesquisas sobre esse

campo. Assim, os dez fatores identificados não devem ser considerados de forma independente um do outro, de forma que devemos chamar a atenção para as associações entre eles, como podemos observar na imagem abaixo:

Figura 6- Fatores de Eficácia Escolar



Fonte: Elaboração Própria

Os nossos achados mostram que o sucesso nos resultados é composto pela atuação da liderança, da supervisão e do professor, engajados e envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Isso nos diz que diretores que se envolvem com as questões pedagógicas, capazes de incentivar o professor para desenvolver um bom trabalho, além de professores envolvidos e comprometidos com a escola e por fim uma supervisão pedagógica disposta a acompanhar os processos são elementos importantes para a constituição de uma educação de qualidade.

Notadamente, estas características se fazem mais presentes na escola Alfa, onde além de uma liderança muito eficaz, há um acompanhamento pedagógico constante e muito próximo de alunos e professores. As escolas Beta e Gama também contam com uma liderança atuante, mas possuem menos atributos pedagógicos destacados, são menos consistentes, sobretudo a escola Gama.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após o avanço da educação no Brasil e a conquista da universalização do ensino, o problema da qualidade veio à tona. As avaliações em larga escala podem contribuir, já que funcionam como um termômetro mostrando o nível da qualidade do ensino oferecido por cada escola, apesar do questionamento existente sobre seu verdadeiro impacto na qualidade da educação (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2005).

Brooke e Soares (2008) destacam acertadamente que devemos, ao levar em consideração o desempenho dos alunos em avaliações externas, observar que os resultados obtidos são influenciados concomitantemente pelas características pessoais e familiares dos alunos, pelo professor e seu *background*, pela escola e sua estrutura. O foco dessa pesquisa foi justamente ir além dos dados quantitativos e identificar características escolares e da gestão escolar, do acompanhamento pedagógico e das práticas escolares, que são fatores intraescolares associados aos resultados destacados no IDEB em escolas de Ensino Fundamental I, em regiões não centrais de Belo Horizonte.

A liderança é considerada uma das principais mensagens da pesquisa em eficácia escolar (SAMMONS, 2008). A análise dos dados desta pesquisa indica o mesmo caminho. O cargo de liderança na rede estadual de Minas Gerais é ocupado por eleição. Logo, a direção tem legitimidade junto à comunidade escolar para atuar. Nas três escolas pesquisadas as diretoras possuem espírito de liderança presente, e que é reconhecido por todos os profissionais da escola. Elas são envolvidas com os assuntos das escolas, focadas em resultados e preocupadas em oferecer um ensino de qualidade.

O envolvimento das diretoras nas questões pedagógicas é identificado nas três escolas. Mas, na escola Alfa, notamos que a diretora tem um perfil de liderança pedagógica mais atuante. Ela consegue junto com os professores e supervisores acompanhar o trabalho em sala de aula, observar de perto os professores novatos, opinar sobre sua percepção e discutir o cumprimento do currículo, além de acompanhar todos os alunos, principalmente os que apresentam dificuldade de aprendizagem. Porém, não conseguimos determinar até que ponto esse perfil é um atributo personalista (dessa diretora) ou faz parte da cultura da escola. Os nossos dados só nos permitem concluir que atualmente eles se confundem.

As diretoras das escolas Beta e Gama também conseguem produzir um trabalho que se mostra eficaz. Apesar de atuarem em contextos menos favoráveis em relação à realidade socioeconômica dos alunos, o IDEB destas escolas é crescente desde 2009.

Porém notamos sutis diferenças nos aspectos pedagógicos entre Alfa, Beta e Gama. A atuação da supervisão escolar acontece nas três escolas, mas na escola Alfa com mais intensidade, seguida pela escola Beta e por último a escola Gama, onde algumas supervisoras apresentam dificuldade de realizar o seu trabalho de acompanhamento, tanto dos professores quanto dos alunos. A escola Alfa é a única que cumpre as reuniões de Módulo II semanalmente, e por isso tem mais sucesso em subsidiar efetivamente o trabalho pedagógico da escola e o cumprimento do currículo. Outro aspecto importante é o trabalho das professoras nesta escola, que cumprem o currículo, fazem um bom uso do tempo em sala de aula para executar diversas práticas pedagógicas, estimulam os alunos a participarem, avaliam a aprendizagem e tomam ações corretivas quando necessários.

Em síntese, nossos resultados nos permitem afirmar que as três escolas são bem organizadas, possuem rotina de trabalho e seus profissionais são comprometidos com a educação dos alunos. Porém, os resultados apontam que a escola Alfa reúne mais características de escolas eficazes. Inegavelmente o contexto social lhe favorece em comparação com Beta e Gama, mas isso não obscurece a existência de práticas pedagógicas que também contribuem para o ensino e aprendizado.

A escola Beta é um exemplo de que a escola pública pode atuar para mudar e melhorar a realidade de seus alunos. Ela apresenta algumas características que dificultam o seu trabalho, como maior complexidade e alunos com perfis sociais menos favorecidos se comparados com alunos da Alfa, mas apresenta características de eficácia, e os seus resultados crescentes ao longo das avaliações, confirmam isso.

A escola Gama, apesar de menos complexa e INSE semelhante à escola Beta, é a escola onde encontramos menos características de escolas eficazes. Entretanto suspeitamos que o INSE dessa escola possa ter sido superestimado pelo INEP. Notamos um número muito elevado de não respostas dos alunos dessa escola aos itens do questionário contextual em comparação com as outras duas escolas, conforme as tabelas do perfil dos alunos na seção 4.2. O questionário contextual é utilizado pelo INEP para estimar o INSE. Assim, se muitos alunos não respondem, é possível que a realidade social seja menos favorável do que imaginamos quando fizemos a sua seleção para esta pesquisa.

Realizamos a pesquisa esperando encontrar escolas muito diferentes. De fato, elas são diferentes, mas em alguns pontos elas se assemelham. Cada característica é peculiar de cada uma das instituições de ensino, construindo sua identidade enquanto espaço educacional. Aprendemos a olhar para as escolas com outros parâmetros e expectativas. Pudemos

compreender que cada uma delas tem seus próprios desafios e os enfrentam à sua maneira. Claro que acreditamos que as “boas práticas” da escola Alfa servem de exemplo para as outras, mas não imaginamos que seja possível simplesmente transferir estas práticas de uma escola para outra sem considerar o contexto social e a cultura em que cada estabelecimento de ensino está imerso.

Este aprendizado tem impacto para a minha prática profissional de consultora na área da educação. Aprendi a ler e analisar os resultados de uma forma muito mais clara e compreensiva. Isso agora faz parte do meu trabalho, do que discutimos sobre as escolas e com os seus profissionais. Na nossa rotina corrida, dificilmente professores e supervisores têm tempo para refletir sobre a busca pelos “resultados” do IDEB. Espero contribuir para que essa busca passe por mais reflexão e que não seja apenas pelos números, mas pela construção de uma cultura escolar avançada e de aprendizado que também possa ser levado para a vida.

REFERÊNCIAS

- ABRÚCIO, Fernando Luiz. **Estudos e pesquisas educacionais: estudos realizados em 2007, 2008, 2009.** In: FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA. Estudos e pesquisas educacionais: estudos realizados em 2007, 2008, 2009, 1. São Paulo: Fundação Vitor Civita, 2010. p. 241-274.
- ALMEIDA, A.B; COSTA, M.; CERDEIRA, D. G. S. Indicadores e Avaliação Educacional: Percepções e Reações a Política de Responsabilização. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 25, n. 57, p. 198-225, jan./abr. 2014.
- ALVES, Maria Teresa Gonzaga. **Efeito-Escola e fatores associados ao progresso acadêmico dos alunos entre o início da 5ª série e o fim da 6ª série do ensino fundamental: um estudo longitudinal em escolas públicas no município de Belo Horizonte – MG.** 2006. Tese de doutorado. Faculdade de Educação – UFMG, Belo Horizonte, 2006.
- ALVES, M.T.G. Dimensões do efeito das escolas: explorando as interações entre famílias e estabelecimentos de ensino. **Estudos em Avaliação Educacional.**, São Paulo, v. 21, n. 46, p. 271-296, mai./ago. 2010.
- ALVES, M.T.G; SOARES, J.F. As pesquisas sobre os efeitos das Escolas: contribuições metodológicas para a sociologia da educação. **Sociedade e Estado**, Brasília, v.22, n. 2, p 435-473, mai./ago. 2007.
- ALVES, Maria Teresa Gonzaga; FRANCO, Creso. **A pesquisa em eficácia escolar no Brasil: evidências sobre o efeito das escolas e fatores associados à eficácia escolar.** In: BROOKE, Nigel; SOARES, José Francisco (Ed.). Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008. p. 482-500.
- BROOKE, Nigel; ALVES, M. T. Gonzaga; OLIVEIRA, L. K. M. (org.) **A avaliação da Educação Básica: a experiência brasileira.** 1. Ed. Belo Horizonte: Fino Traço, 2015.
- ALVES, Maria Teresa Gonzaga; SOARES, José Francisco. Medidas de nível socioeconômico em pesquisas sociais: uma aplicação aos dados de uma pesquisa educacional. **Opinião Pública**, Campinas, v. 15, p. 1-30, 2009.
- ALVES, Maria Teresa Gonzaga; SOARES, José Francisco. Contexto escolar e indicadores educacionais: condições desiguais para a efetivação de uma política de avaliação educacional. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 177-194, 2013.
- ALVES, Maria Teresa Gonzaga; SOARES, José Francisco; XAVIER, Flavia Pereira. **O nível socioeconômico das escolas de educação básica brasileiras.** In: VII Reunião da ABAVE – Avaliação e currículo: um diálogo necessário – ANAIS, n. 1 (2013): p. 15-32. Disponível em: <http://abave.com.br/ojs/index.php/abave>
- ANDRADE, Renato Júdice de; SOARES, José Francisco. O Efeito da escola básica brasileira. **Estudos em Avaliação Educacional**, v.19, n.41, set./dez. 2008.
- BARBOSA, M. E. F.; FERNANDES, C. **A escola brasileira faz diferença?** Uma investigação dos efeitos da escola na proficiência em matemática dos alunos da 4ª série. Em

C. Franco (Org.), **Avaliação, ciclos e promoção na educação** (pp. 155-172). Porto Alegre: Artmed, 2001.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. 4ª ed. Lisboa: Edições 70, 2009. 281p.

BONAMINO, Alicia; SOUSA, Sandra Zákia. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/ na escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, 2012.

BRASIL. Serviço de estatística da Educação e Cultura. **Anuário Estatístico do Brasil 1939/1940**. Rio de Janeiro: IBGE, v. 5, 1941.

_____. Lei 4.024. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1962.

_____. Lei 5.692. Fixa as Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. Brasília, 1971.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de informática, Serviço de Estatística da Educação e Cultura. **Anuário estatístico do Brasil de 1983**. Rio de Janeiro: IBGE, v.44, 1984.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Anuário Estatístico do Brasil 1984**. Rio de Janeiro, v.45, 1985.

_____. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, 1988.

_____. Lei 9.394. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

_____. **Sinopse estatística: educação fundamental 1991-1994**. Brasília, DF: INEP, 1994-1996

_____. **Parecer CNE 05/97. Proposta de Regulamentação da Lei 9.394/96**. Conselho Nacional de Educação. Brasília, mai. 1997.

_____. **Sinopse estatística da educação básica: censo escolar 1997-1998**. Brasília, DF: INEP, 1998-1999.

_____. **Parecer CNE/CEB 022/2000. Consulta com base no Artigo 90 da Lei nº 9.394/96, sobre a interpretação do Artigo 24, inciso III**. Conselho Nacional de Educação. Brasília, ago. 2000.

_____. **Taxas de Escolarização por níveis de ensino**. MEC/INEP/Censo Escolar 1980/2000. Brasília, 2001.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Dicionário de Indicadores Educacionais**. Brasília, DF, 2004.

_____. Decreto 6.094. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Brasília, DF, 2007.

_____. Decreto 6.425. Dispõe sobre o Censo Anual da Educação. Brasília, DF, 2008.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Cálculo das taxas de rendimento escolar Censo da Educação Básica**. Brasília, DF: MEC/INEP, Nota técnica 03/2013.

_____. Lei n.13.005, de 25 de julho de 2014 que aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, 2014.

BRESSOUX, Pascal. As pesquisas sobre o efeito-escola e o efeito-professor. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 38, p. 17-88. 2003.

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

BROOKE, Nigel; CUNHA, Maria Amália. A avaliação externa como instrumento da gestão educacional nos estados. **Estudos & Pesquisas Educacionais**. São Paulo, Fund. Victor Civita, v. 2, p. 17-79, 2011 (disponível em: <http://www.fvc.org.br/estudos-e-pesquisas/livro-2-2011.shtml>)

BROOKE, N.; ALVES, M. T. G.; OLIVEIRA, K. M. **Avaliação da educação básica: experiência brasileira**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2015. 604p.

CAMPOS, C. J. G. Método de análise de conteúdo: ferramenta para a análise de dados qualitativos no campo da saúde. **Rev. bras. enferm.** [online]. 2004, vol.57, n.5, pp.611-614. ISSN 0034-7167. <http://dx.doi.org/10.1590/S0034-71672004000500019>.

CASASSUS, Juan. **A escola e a desigualdade**. Brasília: Plano Editora, 2002.

Barbosa, M. E. F. & Fernandes, C. (2001). **A escola brasileira faz diferença?** Uma investigação dos efeitos da escola na proficiência em matemática dos alunos da 4ª série. Em C. Franco (Org.) Avaliação, ciclos e promoção na educação (pp. 121-153). Porto Alegre: Artes médicas.

CARNOY M.; GOVE A.; MARSHALL J. **A vantagem acadêmica de Cuba: Porque seus alunos vão melhor na escola**. São Paulo: Edíouro, 2009. 271p.

COLEMAN, J. et al. **Equality of educational opportunity**. Washington, DC: Office of Education; US Department of Health, Education and Welfare, 1966.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Gestão democrática da educação: exigências e desafios. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. São Bernardo do Campo. V. 18, n. 2, 2002.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A gestão democrática na escola e o direito à educação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. São Bernardo do Campo. V.23, n.3, p.483-495, set./dez.2007.

CURY. Carlos Roberto Jamil. Qualidade em educação. **Nuances: estudos sobre educação**. Ano XVII, v.17, n.18. p 15 – 31, jan/dez 2010.

CRESWELL, John W. **Projeto de Pesquisa - Métodos qualitativos, quantitativo e misto**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

FERNANDES, Reynaldo. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007

FERRÃO, M. E. F.; BELTRÃO, K. I.; FERNANDES, C. et al. O SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica: objetivos, características e contribuições na investigação da escola eficaz. **Revista Brasileira de Estudos de População**, v.18, n.1/2, jan./dez. p. 111-130, 2001.

FLETCHER, Philip R. **A teoria da resposta ao Item: medidas invariantes do desempenho escolar**. In: BROOKE, Nigel; ALVES, Maria Teresa Gonzaga; OLIVEIRA, Lina Kátia Mesquita de. **A Avaliação da educação básica: a experiência Brasileira**. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2015.

Fletcher, P. R. (1998). **À procura do ensino eficaz**. Relatório técnico. Brasília: MEC-DAEB.

FLICK, Uwe. **Desenho da pesquisa qualitativa. Coleção Pesquisa Qualitativa** (Coordenação de Uwe Flick). Porto Alegre: Bookman, Artmed, 2009.

FRANCO, Creso et al. O referencial teórico na construção dos questionários contextuais do SAEB 2001. **Estudos em avaliação educacional**, v. 28, p. 39-74, 2003.

FRANCO, C.; SZTAJN, P.; ORTIGÃO, M. I. **Mathematics teachers, reform, and equity: results from the Brazilian National Assessment**. Journal for Research in Mathematics Education, Reston, Virginia, n. 38, 2007.

FREITAS, H. C. L. A (Nova) Política de Formação de Professores: A Prioridade Postergada. **Educ. Soc., Campinas**, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1203-1230, out. 2007

GAME – Grupo de Avaliação e Medidas Educacionais. **Escola Eficaz: um estudo de caso em três escolas da rede pública do estado de Minas Gerais**. Relatório de Pesquisa. SOARES, J. F. (coord.), 2002.

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

GOMES, C. A. A educação em perspectiva sociológica. 3ª ed. rev. e ampl. São Paulo: EPU. Cap. 2. **Enfoques teóricos em Sociologia da Educação**. p. 19, 1994.

GUSMÃO, Joana Buarque de. A construção da noção de qualidade da educação. **Ensaio: aval.pol.** públ.Educ. [online]. 2013, vol.21, n.79, pp. 299-322. ISSN 0104-4036. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40362013000200007>.

HOWE II, Harold. Carta de entrega do relatório sobre igualdade de oportunidades educacionais. In. BROOKE, Nigel; SOARES, José Francisco (org.). **Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008, p. 23-25.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Relatório Nacional: Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem**

(TALIS). Brasília, DF, 2014.

_____. **Nota Técnica Indicador de Nível Socioeconômico das Escolas.** Brasília, 2014. 7p.

_____. **Nota técnica nº 020/2014 Indicador de Adequação da Formação do Docente da Educação Básica.** Brasília, 2014. 14p.

_____. **Nota Técnica nº 040/2014 Indicador para mensurar a complexidade da gestão nas escolas a partir dos dados do Censo Escolar da Educação Básica.** Brasília, 2014. 12p.

_____. **Resultados Prova Brasil, 2013,** Brasília, DF, 2014. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/microdados>> .Acesso em: 06/03/2016.

_____. **Nota Técnica CGCQTI/DEED/INEP nº 11/2015 Indicador de Regularidade do Docente da Educação Básica.** Brasília, 2015. 6p.

_____. **Censo da Educação Básica 2015,** /INEP/DEED, Brasília, DF, 2016.

Karino, C. A.; Laros, J.A.; e Vinha. Os questionários do SAEB: O que eles realmente medem? **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 25, n. 59, p. 270-297, set./dez. 2014

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

MAFRA, Leila A. A Sociologia dos Estabelecimentos Escolares: passado e presente de um campo de pesquisa em reconstrução. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília P.; et al (Ed.). **Itinerários de Pesquisa: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p.109-136.

MARCHETTI, C. IDEB 2009: o que esperar para o futuro da educação brasileira? **Revista Linha Direta.** p. 16 - 20. Agosto/2009.

MARSHALL, T. **Cidadania, classe social e status.** Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

MEDINA, Antônia da Silva. **Supervisão Escolar.** Porto Alegre: AGE, 2002

MELLO, Guiomar Namó de. **Escolas eficazes: um tema revisitado.** Brasília: MEC/SEF, 1994.

MINAS GERAIS. **Constituição de 1989.** Constituição do Estado de Minas Gerais. 16. ed. Belo Horizonte: Assembleia Legislativa do Estado de Minas Gerais, 2014. p. 281. Disponível em: Acesso em: 25 out. 2016

_____. Lei n. 17.600, de 01 de julho de 2008. Disciplina o Acordo de Resultados e o Prêmio por Produtividade no âmbito do Poder Executivo e dá outras providências. 2008a. Disponível em: Acesso em: 27 jan. 2015.

_____. Secretaria de Educação. Projeto Escolas-Referência: a reconstrução da excelência na escola pública. Belo Horizonte: SEE, 2004^a

_____. SIMAVE/PROEB – 2010. Juiz de Fora: Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd, v. 1, jan./dez. 2010b.

_____. **Avaliação do Ensino Público**. Rede Estadual. Boletim de resultados. Boletim Pedagógico. PROEB/Matemática, UFJF/CAED, 2013.

MINAS GERAIS. Secretaria de Educação. Resolução No 2945, V- 2. Belo Horizonte: SEE, 2016.

NÉRICI, Imidio. **Introdução a Supervisão Escolar**. São Paulo: Atlas, 1983.

NOGUEIRA, Maria Alice. Família e Escola na contemporaneidade: os meandros de uma relação. **Educação e Realidade**, p.155-170, jul. 2006. Disponível em: Acesso em: 15 de maio de 2014.

OECD. PISA 2012 Results: **What Makes Schools Successful?** Resources, Policies and Practices (Volume IV), PISA, OECD, 2013.

ONG TODOS PELA EDUCAÇÃO. Indicadores. Disponível em: <http://www.todospelaeducacao.org.br/index.php?option=indicador_localidade&task=main>. Acesso em: 3 de mar. 2016

OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ARAUJO, Gilda C. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**, n.28, p.5-23, 2005.

PAULA, Gustavo Bruno de. **A influência do território sobre as escolhas escolares das famílias - um estudo em uma região da periferia de Belo Horizonte** (dissertação de mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, UFMG, 2015.

PEDROSA, Larisse Dias; SANFELICE, José Luís. **Minas aponta o caminho: o processo de reforma da educação Mineira**. 2º Seminário Nacional Estado e Políticas Sociais no Brasil, UNIOEST, 2005.

PEREIRA JÚNIOR, E.A; OLIVEIRA, D.A. Indicadores de retenção e rotatividade dos docentes da educação básica. **Cad. Pesqui.** vol.46 no.160 São Paulo Apr./June 2016

QEDU,2016. <http://academia.qedu.org.br/censo-escolar/notas-tecnicas/>

RANGEL, Mary. **Supervisão Pedagógica: um modelo**. 5. ed. Petropolis: Vozes, 1988.

RAUDENBUSH, S. W.; WILLMS, J. D. The Estimation of school effects. **Journal of Educational and Behavioral Statistics**, v. 20, n. 4, p. 307-335, 1995.

RAVITCH, D. **Vida e morte do grande sistema escolar americano: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação**. Trad. de Marcelo Duarte. Porto Alegre: Sulina, 2011.

REYNOLDS, David; TEDDLIE, Charles. **Os processos da eficácia escolar**. In: BROOKE, Nigel; SOARES, José Francisco (org.). Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008, p. 297-238.

SAMMONS, P. **As características-chave das escolas eficazes**. IN: BROOKE, N.; SOARES, J.F. Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias. Belo Horizonte: Editora UFMG, 335p-392p., 2008.

SAMMONS, P.; HILLMAN, J.; MORTIMORE, P. **Key Characteristics of effective schools: a review of school effectiveness research**. London: Office for Standards in Education [OFSTED], 1995.

SILVA, M. J. A. O sistema mineiro de avaliação da educação pública: impactos na escola fundamental de Uberlândia. REICE. **Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, vol. 5, 2007, pp. 241-253. Disponível em: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio>

SILVA, J. L.; BONAMINO, A. M. C.; RIBEIRO, V. M. Escolas eficazes na educação de jovens e adultos: estudo de casos na rede municipal do Rio de Janeiro. **Educ. Rev.**, Belo Horizonte, v. 28, n. 2, jun. 2012.

SOARES, J. F. O efeito da escola no desempenho cognitivo de seus alunos. In: SOUZA, A. M. (Ed.). **Dimensões da avaliação educacional**. Petrópolis: Editora Vozes, 2005, p.174-204.

SOARES, J. F. et al. Exclusão intraescolar nas escolas públicas brasileiras: um estudo com dados da Prova Brasil 2005, 2007 e 2009. **Debates ED**, v. 4, p. 1-77, 2012.

SOARES, J. F.; MAMBRINI, J.; PEREIRA, L. R.; ALVES, M.T. G. **Fatores associados ao desempenho em língua portuguesa e matemática: evidência do SAEB – 2001**. Minas Gerais, UFMG,2001.

SOARES, José Francisco; XAVIER, Flavia Pereira. Pressupostos educacionais e estatísticos do IDEB. **Educação e Sociedade**, v. 34, n. 124, p. 903-924, 2013.

SOARES, J. F.; ALVES, M. T. G.; XAVIER, F. P. **Effects of Brazilian schools on student learning**. Assessment in Education, p. 1-23, 2015.

SOARES, Tufi Machado. Modelo de três níveis hierárquicos para a proficiência dos alunos de 4ª série avaliados no teste de língua portuguesa do SIMAVE/PROEB-2002. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 29, p. 73-88, maio/ago. 2005. Disponível em: . Acesso em: 10 set. 2014.

SOUZA, Maria Alba. Avaliação do rendimento do aluno da escola pública estadual de Minas Gerais no período 1991-1998: a experiência e seus ensinamentos. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, 18, v. 18, n. 37, p. 42-90, maio/ago 2007.

SOUZA, S. Z. & OLIVEIRA, R. P. Políticas de Avaliação da Educação e Quase Mercado no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 24, n. 84, p. 873-895, setembro de 2003.

TRIPODI, Maria do Rosário Figueiredo. O estado contratual e a nova agenda da educação: o caso de Minas Gerais. **Revista @mbienteeducação**, São Paulo, v. 6, n. 1, p. 32-50, jan./jun.

2012. Disponível em: Acesso em: 8 maio 2014.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. Disponível em: <http://www.todospelaeducacao.org.br/>

TRIVIÑOS, Augusto N.S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo:Atlas,2013.

UNESCO. **Educação para todos (EPT)**. Relatório de monitoramento global. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura: 2015.

UNESCO. **O Perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam**. Pesquisa Nacional UNESCO, São Paulo: Moderna, 2004.

VERGARA, Sylvia Constant. **Começando a definir a metodologia**. In: VERGARA, Sylvia Constant. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. 10. Ed. São Paulo: Atlas, 2009. Cap. 4, p. 41-49.

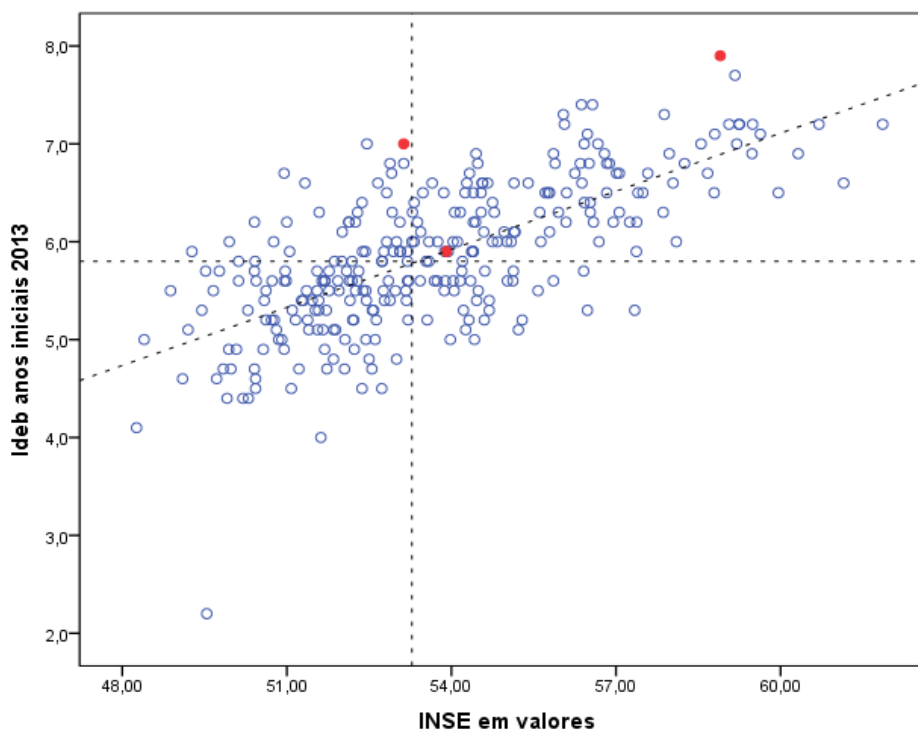
VIDAL, Eloisa Maia; VIEIRA Sofia Lerche. Gestão educacional e resultados no Ideb: um estudo de caso em dez municípios cearenses. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo 22 (2011): 419-434.

WILLMS, J. D. **Monitoring school performance**. Washington: The Falmer Press, 1992.

APÊNDICES

Apêndice A1 – Informações para os entrevistados.

Gráfico IDEB x INSE



Dados Inep

NÚCLEO 5 BARREIRO /METROPOLITANA B			IDEB 2013	INSE	Complexidade de Gestão da Escola	Média de Alunos por Turma	Taxas de Rendimento (Aprovação)	Média de Horas-Aula diária	Taxas de distorção idade-série
	Codigo da Escola	Escolas							
1	31000426	E.E. ALBERTO DELPINO	6,5	54,54	Nível 4	22	100	4.3	11.4
2	31000591	E.E. ÁLVARO LAUREANO PIMENTEL	5,6	53,20	Nível 6	22.3	100	4.5	3
3	31000833	E.E. CARMO GIFONI	5,7	50,41	Nível 5	25.3	99.2	4.3	5.1
4	31000990	E.E. CECÍLIA MEIRELES	6,5	53,48	Nível 6	21.7	100	4.5	2.1
5	31001830	E.E. DIOGO DE VASCONCELOS	6,2	50,41	Nível 6	21.2	98.9	4.4	3.1
6	31001872	E.E DIVINA PROVIDÊNCIA	6,2	53,06	Nível 3	24	99.4	4.3	1.8
7	31000604	E.E. DOMINGAS MARIA DE ALMEIDA	6,2	52,13	Nível 6	27.7	100	4.2	3
8	31000841	E.E. DR. AURINO MORAIS	6,2	52,01	Nível 6	23.3	100	4.5	3.1
9	31001767	E.E. DR. JOSÉ DO PATROCÍNIO DA SILVA PONTES	5,9	53,91	Nível 2	24.9	99.3	4.3	2.3
10	31001163	ESCOLA ALFA	7,9	58,90	Nível 2	27.9	99.6	4.3	0.4
11	31001856	E.E. GENERAL CARLOS LUIS GUEDES	6,1	53,44	Nível 2	23.8	99	4.3	1.5
12	31000256	ESCOLA GAMA	5,4	51,30	Nível 5	17	96	4.5	8.5
13	31001619	ESCOLA BETA	7,0	53,13	Nível 6	27.7	99.7	4.3	2.1

NÚCLEO 5 BARREIRO /METROPOLITANA B			Percentual de Docentes com Curso Superior	Adequação da Formação Docente (Grupo 1)	Regularidade do Corpo Docente	Esforço Docente (Nível 1)
	Código da Escola	Escolas				
1	31000426	E.E. ALBERTO DELPINO	100	100,0	2,2	100,0
2	31000591	E.E. ÁLVARO LAUREANO PIMENTEL	83,3	68,8	3,4	50,0
3	31000833	E.E. CARMO GIFONI	87,5	71,4	3,3	50,0
4	31000990	E.E. CECÍLIA MEIRELES	90,9	83,0	3,1	90,9
5	31001830	E.E. DIOGO DE VASCONCELOS	88,9	69,4	3,0	66,7
6	31001872	E.E. DIVINA PROVIDÊNCIA	85,7	85,7	3,5	64,3
7	31000604	E.E. DOMINGAS MARIA DE ALMEIDA	100	95,1	3,3	16,6
8	31000841	E.E. DR. AURINO MORAIS	100	86,6	3,2	64,4
9	31001767	E.E. DR. JOSÉ DO PATROCÍNIO DA SILVA PONTES	100	89,7	3,0	50,0
10	31001163	ESCOLA ALFA	89,5	90,0	2,9	15,8
11	31001856	E.E. GENERAL CARLOS LUIS GUEDES	100	83,1	2,8	41,3
12	31000256	ESCOLA GAMA	77,8	66,7	2,9	66,7
13	31001619	ESCOLA BETA	78,6	78,6	3,6	7,2

NOTAS TÉCNICAS

IDEB: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, criado em 2007, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), formulado para medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino.

INSE: Uma medida cujo objetivo é situar o conjunto dos alunos atendidos por cada escola em um estrato, definido pela posse de bens domésticos, renda e contratação de serviços pela família dos alunos e pelo nível de escolaridade de seus pais.

Complexidade da Gestão: Indicador para mensurar o nível de complexidade de gestão

Nível 1 Porte inferior a 50 matrículas, operando em único turno e etapa e apresentando a Educação Infantil ou Anos Iniciais como etapa mais elevada.

Nível 2 Porte entre 50 e 300 matrículas, operando em 2 turnos, com oferta de até 2 etapas e apresentando a Educação Infantil ou Anos Iniciais como etapa mais elevada.

Nível 3 Porte entre 50 e 500 matrículas, operando em 2 turnos, com 2 ou 3 etapas e apresentando os Anos Finais como etapa mais elevada.

Nível 4 Porte entre 150 e 1000 matrículas, operando em 2 ou 3 turnos, com 2 ou 3 etapas, apresentando Ensino Médio/profissional ou a EJA como etapa mais elevada.

Nível 5 Porte entre 150 e 1000 matrículas, operando em 3 turnos, com 2 ou 3 etapas, apresentando a EJA como etapa mais elevada.

Nível 6 Porte superior à 500 matrículas, operando em 3 turnos, com 4 ou mais etapas, apresentando a EJA como etapa mais elevada.

Média de alunos por turma: Indicador que permite avaliar o tamanho médio das turmas.

Distorção Idade-Série: Este indicador permite avaliar o percentual de alunos, em cada série, com idade superior à idade recomendada.

Adequação da formação docente: Grupo 1: Docentes com formação superior de licenciatura na mesma disciplina que lecionam, ou bacharelado na mesma disciplina com curso de complementação pedagógica concluído.

Regularidade do corpo docente: Indicador com a finalidade de avaliar a regularidade do corpo docente nas escolas de educação básica a partir da observação da permanência dos professores nas escolas nos últimos cinco anos (2009 a 2013). Regularidade média abaixo de 2, configura uma rotatividade relevante dos professores, e valores do indicador acima de 4, denota uma rotatividade baixa para essa parcela de escolas.

Esforço docente:

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

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

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

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

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

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

Apêndice A2 – Roteiros de Entrevistas

Roteiro de Entrevista- Diretor

1. Fale um pouco sobre sua formação inicial (Foi em instituição pública, privada?)
2. Você fez alguma formação após a inicial? [pós-graduação, capacitação, atualização]. Se sim, foi importante para o seu trabalho enquanto gestor?
3. Você considera que sua formação inicial garantiu os conhecimentos necessários para o seu trabalho como gestor?
4. Você já fez algum curso específico de administração escolar?
5. Fale sobre a sua experiência como gestor (a), há quanto tempo trabalha nesta função e há quanto tempo está nesta escola?
6. Fale um pouco sobre as suas atividades como gestor?
7. Em qual área, administrativa ou na pedagógica, você concentra mais tempo de trabalho e energia?
8. Quantas horas por semana você passa na escola?
9. Neste ano, qual foi o principal critério utilizado para a formação de turmas nesta escola?
10. Como a SER te auxilia na área pedagógica?
11. Como a escola lida com o problema das dificuldades de aprendizagem dos alunos? Há alguma ação de reforço escolar?
12. São estabelecidas metas para aprendizagem dos alunos? Como?
13. Estas metas são compartilhadas por todos os profissionais da escola?
14. Qual é a expectativa dos resultados dos alunos da escola?
15. Como é organizado os Módulos dos professores?
16. Qual o tempo que os professores têm disponível para o planejamento?
17. Como é o planejamento curricular na escola?
18. Os professores seguem o currículo pré-planejado para guiar seu trabalho? Utilizam o CBCs?

19. Existe um acompanhamento do currículo, verificando os conteúdos previstos e ministrados? Como e quando isso acontece?
20. A SER acompanha a execução do planejamento dos professores, verificando se o CBC está sendo cumprido?
21. O governo está construindo o BNCC (base nacional comum curricular), com o objetivo de definir quais são os "objetivos de aprendizagem" a serem considerados pelos professores e coordenadores na hora de elaborar o projeto pedagógico da escola e o currículo das aulas de educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. A Base Comum vai ser igual para todo o Brasil., Mas ela prevê espaços para a "base diferenciada", que são os conteúdos definidos pelas escolas e redes, de acordo com as particularidades de suas regiões. Qual a sua opinião sobre o BNCC?
22. Como é a atuação da supervisão escolar? O que faz o supervisor na escola?
23. Após os resultados bimestrais, existe uma análise com os alunos?
24. Vocês já receberam os resultados de algumas avaliações externas. Os resultados delas foram motivo de reflexão?
25. Como os professores recebem as avaliações de larga escala?
26. Sobre a nota do IDEB, a escola desenvolve algum tipo de estratégia para o alcance das metas? Existe uma preparação dos alunos? Quais ações são desenvolvidas?
27. O que você tem a dizer sobre as avaliações de larga escala (Prova Brasil) realizada na escola? São importantes?

(Mostrar gráfico do IDEB/NSE e tabelas dos Indicadores Educacionais do Inep)

28. O que você tem a dizer sobre essa diferença de resultados entre as escolas?
29. Para você, quais os fatores que mais impactam em escolas com resultados destacados?
30. Você acha que esses indicadores educacionais para contextualização dos resultados feitos pelo INEP são importantes?

Gestão

31. Você desenvolve alguma ação para garantir que os professores se sintam responsáveis pelos resultados de aprendizagem dos alunos?
32. Você desenvolve alguma ação de motivação dos professores? Qual?
33. Os professores são avaliados?
34. Os professores recebem feedback de seu trabalho?

35. Quais as características da comunidade que a escola atende?
36. Quais os seus maiores desafios para gerenciar uma escola?
37. Você concorda que a educação na sua escola está melhorando? E no Brasil?

Roteiro de Entrevista- Supervisor

1. Fale um pouco sobre sua formação inicial (Foi em instituição pública, privada?)
2. Você fez alguma formação após a inicial? [pós-graduação, capacitação, atualização]. Se sim, foi importante para o seu trabalho enquanto supervisor?
3. Você considera que sua formação inicial garantiu os conhecimentos necessários para o seu trabalho como supervisor?
4. Você já fez algum curso específico de supervisão escolar?
5. Fale sobre a sua experiência como supervisor (a), há quanto tempo trabalha nesta função e há quanto tempo está nesta escola?
6. Fale um pouco sobre as suas atividades como supervisor?
7. (Caso necessário) Como você organiza o seu trabalho aqui na escola?
8. Neste ano, qual foi o principal critério utilizado para a formação de turmas nesta escola?
9. Como a SER te auxilia na área pedagógica?
10. Como é o acompanhamento da aprendizagem dos alunos? Você se envolve muito com isso? Como?
11. Como a escola lida com o problema das dificuldades de aprendizagem dos alunos? Há alguma ação de reforço escolar?
12. São estabelecidas metas para aprendizagem dos alunos? Como?
13. Estas metas são compartilhadas por todos os profissionais da escola?
14. Qual é a expectativa dos resultados dos alunos da escola?
15. Descreva como é o seu trabalho de acompanhamento do professor?

16. Você considera que todos os professores se dedicam com o mesmo empenho no trabalho? Se não, como administra isso?
17. Os professores desenvolvem projetos e/ou ministram aulas atrativas?
18. Como é organizado os Módulos dos professores?
19. Qual o tempo que os professores têm disponível para o planejamento?
20. Como é o planejamento curricular na escola?
21. Os professores seguem o currículo pré-planejado para guiar seu trabalho? Utilizam o CBCs?
22. Existe um acompanhamento do currículo, verificando os conteúdos previstos e ministrados? Como e quando isso acontece?
23. A SER acompanha a execução do planejamento dos professores, verificando se o CBC está sendo cumprido?
24. O governo está construindo o BNCC (base nacional comum curricular), com o objetivo de definir quais são os "objetivos de aprendizagem" a serem considerados pelos professores e coordenadores na hora de elaborar o projeto pedagógico da escola e o currículo das aulas de educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. A Base Comum vai ser igual para todo o Brasil., Mas ela prevê espaços para a "base diferenciada", que são os conteúdos definidos pelas escolas e redes, de acordo com as particularidades de suas regiões. Qual a sua opinião sobre o BNCC?
25. Após os resultados bimestrais, existe uma análise com os alunos?
26. Vocês já receberam os resultados de algumas avaliações externas. Os resultados delas foram motivo de reflexão?
27. Como os professores recebem as avaliações de larga escala?
28. Sobre a nota do IDEB, a escola desenvolve algum tipo de estratégia para o alcance das metas? Existe uma preparação dos alunos? Quais ações são desenvolvidas?
29. Você acha que as avaliações de larga escala influenciam no trabalho dos professores? Por quê?
30. O que você tem a dizer sobre as avaliações de larga escala (Prova Brasil) realizada na escola? São importantes?

(Mostrar gráfico do IDEB/NSE e tabelas dos Indicadores Educacionais do Inep)

31. O que você tem a dizer sobre essa diferença de resultados entre as escolas?
32. Para você, quais os fatores que mais impactam em escolas com resultados destacados?

33. Você acha que esses indicadores educacionais para contextualização dos resultados feitos pelo INEP são importantes?
34. Você acha que a atuação da supervisão impacta nos resultados dos alunos?
35. Quais os maiores desafios do seu trabalho?
36. Você concorda que a educação na sua escola está melhorando? E no Brasil?

Roteiro de Entrevista- Professor

1. Fale um pouco sobre sua formação inicial (possui graduação? Foi em instituição pública, privada?)
2. Você fez alguma formação após a inicial? [pós-graduação, capacitação, atualização]. Se sim, foi importante para o seu trabalho docente?
3. Você considera que sua formação inicial garantiu os conhecimentos necessários para o seu trabalho como professor (a)?
4. Fale um pouco sobre o seu trabalho na escola.
5. Fale um pouco sobre as condições de trabalho dos professores na escola.
6. Há quanto tempo trabalha nesta função e há quanto tempo está nesta escola?
7. Em geral, como é feita a designação do ano de ensino que os professores irão dar aulas?
8. Como é feita a enturmação dos alunos?
9. Como é construído o projeto político pedagógico da escola?
10. São estabelecidas metas para aprendizagem dos alunos? Como?
11. O currículo (entendido como o conjunto de matérias de uma disciplina de uma série ou curso) é pré-planejado?
12. Quem participa do planejamento curricular?
13. Como você segue o currículo pré-planejado para guiar seu trabalho? Você faz um plano anual e divide por bimestre? Por mês? Por semana?
14. Existe um acompanhamento do currículo, verificando os conteúdos previstos e ministrados? Como e quando isso acontece?
15. O governo está construindo o BNCC (base nacional comum curricular), com o objetivo de definir quais são os "objetivos de aprendizagem" a serem considerados pelos professores e

coordenadores na hora de elaborar o projeto pedagógico da escola e o currículo das aulas de educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. A Base Comum vai ser igual para todo o Brasil., Mas ela prevê espaços para a "base diferenciada", que são os conteúdos definidos pelas escolas e redes, de acordo com as particularidades de suas regiões. Qual a sua opinião sobre o BNCC?

16. Quais recursos de aprendizagem são utilizados? (livro texto e outros)

17. Utiliza abordagens diferentes para o mesmo conteúdo?

18. Como administra os grupos com dificuldade versus grupos mais rápidos?

19. Qual a expectativa quanto ao desempenho de seus alunos neste ano? Quantos irão terminar o ensino fundamental? (todos, a maioria, a minoria). O ensino médio? Irão fazer ensino superior?

20. Utiliza o elogio para reforçar o bom desempenho dos alunos?

21. Como utiliza o recurso do Para Casa? Verifica se foi feito? Faz sua correção?

22. Quais os critérios de avaliação utilizados? Quais instrumentos são utilizados?

23. Como a escola aborda as dificuldades de aprendizado? Re-ensina aqueles conteúdos que se mostraram não dominados pelos alunos?

24. Após os resultados bimestrais, existe uma análise com os alunos?

25. Conversa com os pais sobre os resultados de seus filhos?

26. Os pais são estimulados a participar da vida escolar dos filhos? Como?

27. O que você tem a dizer sobre as avaliações de larga escala (Prova Brasil) realizada na escola?

28. Vocês já receberam os resultados de algumas avaliações externas. Os resultados delas foram motivo de reflexão? Como foram trabalhados?

29. Você acha que as avaliações de larga escala influenciam no seu trabalho? Por quê?

30. Sobre a nota do IDEB, a escola desenvolve algum tipo de estratégia para o alcance das metas? Existe uma preparação dos alunos? Quais ações são desenvolvidas?

31. Que práticas pedagógicas você considera importante que o professor realize para obter sucesso no ensino?

(Mostrar gráfico do IDEB/NSE e tabelas dos Indicadores Educacionais do Inep)

32. O que você tem a dizer sobre essa diferença de resultados entre as escolas?

33. Para você, quais os fatores que mais impactam em escolas com resultados destacados?
34. Você acha que esses indicadores educacionais para contextualização dos resultados feitos pelo INEP são importantes?
35. Como você vê a atuação da gestão na escola? Ela atua mais no pedagógico ou no administrativo?
36. Você recebe um retorno do seu trabalho (feedback)? pela Direção ou supervisão?
37. O diretor motiva os professores? Como?
38. Como a supervisão auxilia o seu trabalho? Qual a atuação dela na escola?
39. A atuação da equipe gestora no âmbito pedagógico tem promovido práticas diversificadas necessárias à elevação da aprendizagem?
40. Você concorda que a educação na sua escola está melhorando? E no Brasil?