

FUNDAÇÃO JOÃO PINHEIRO
ESCOLA DE GOVERNO PROFESSOR PAULO NEVES DE CARVALHO
CURSO SUPERIOR DE ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA

FELIPE CAMPOS DE OLIVEIRA

**DESEMPENHO ESCOLAR NO PROGRAMA DE AVALIAÇÃO DA
ALFABETIZAÇÃO (PROALFA) EM MINAS GERAIS: estudo de caso em duas
escolas públicas de Belo Horizonte sob a perspectiva da eficácia da escola e
do Programa de Intervenção Pedagógica/Alfabetização no Tempo Certo
(PIP/ATC)**

Belo Horizonte

2015

Felipe Campos de Oliveira

**DESEMPENHO ESCOLAR NO PROGRAMA DE AVALIAÇÃO DA
ALFABETIZAÇÃO (PROALFA) EM MINAS GERAIS: estudo de caso em duas
escolas públicas de Belo Horizonte sob a perspectiva da eficácia da escola e
do Programa de Intervenção Pedagógica/Alfabetização no Tempo Certo
(PIP/ATC)**

Monografia apresentada ao Curso Superior de Administração Pública da Escola de Governo Professor Paulo Neves de Carvalho da Fundação João Pinheiro, como requisito parcial para obtenção do título de Bacharel em Administração Pública.

Área de concentração: Educação

Orientador: Prof. Ms. Diego Roger Ramos Freitas

Belo Horizonte

2015

Oliveira, Felipe Campos de
O482d Desempenho escolar no Programa de Avaliação da Alfabetização (Proalfa) em Minas Gerais: estudo de caso em duas escolas públicas de Belo Horizonte sob a perspectiva da eficácia da escola e do Programa de Intervenção Pedagógica/Alfabetização no Tempo Certo (PIP/ATC) / Felipe Campos de Oliveira – Belo Horizonte, 2015.
100 p. : il.

Monografia (Curso Superior em Administração Pública) – Escola de Governo Professor Paulo Neves de Carvalho, Fundação João Pinheiro.

Orientador: Diego Roger Ramos Freitas
Referência: f. 85-89

1. Desempenho escolar – Minas Gerais. 2. Proalfa – Minas Gerais. 3. Alfabetização – Minas Gerais. 4. Escola pública – Minas Gerais. 5. Programa de Intervenção Pedagógica/Alfabetização no Tempo Certo (PIP/ATC). 6. Avaliação educacional – Minas Gerais. I. Freitas, Diego Roger Ramos. II. Título.

CDU 371.26(815.1)

Felipe Campos de Oliveira

DESEMPENHO ESCOLAR NO PROGRAMA DE AVALIAÇÃO DA ALFABETIZAÇÃO (Proalfa) EM MINAS GERAIS: estudo de caso em duas escolas públicas de Belo Horizonte sob a perspectiva da eficácia da escola e do Programa de Intervenção Pedagógica/Alfabetização no Tempo Certo (PIP/ATC)

Monografia apresentada ao Curso Superior de Administração Pública da Escola de Governo Professor Paulo Neves de Carvalho da Fundação João Pinheiro, como requisito parcial para obtenção do título de Bacharel em Administração Pública.

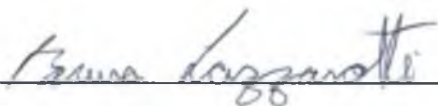
Banca Examinadora



Professor Mestre Diego Roger Freitas, orientador, Fundação João Pinheiro



Professora Doutora Juliana de Lucena Ruas Riani, avaliadora, Fundação João Pinheiro



Professor Doutor Bruno Lazzarotti Diniz Costa, avaliador, Fundação João Pinheiro

Belo Horizonte

2015

AGRADECIMENTOS

Agradeço, em primeiro lugar, aos meus pais. Sem o carinho e a dedicação infinitos de vocês nada disso seria possível. Muito obrigado!

Ao meu orientador, Diego, pelos ensinamentos de vida e pela paciência e dedicação demonstrados para que esse trabalho fosse o melhor possível.

À minha tutora de estágio, Gabi, e aos demais amigos da SEE, por toda a ajuda ao longo desse ano e pelo exemplo profissional que vocês se tornaram. Espero que possamos continuar a compartilhar esses bons momentos!

Aos grandes professores que conheci dentro e fora da FJP, ao longo desses 4 anos. Vocês me inspiraram e continuam me inspirando a dar sempre o meu melhor!

Aos colegas de turma, pelos momentos compartilhados e pelas boas lembranças da faculdade.

Aos meus amigos do coração, por estarem sempre comigo, pelas memórias dos momentos que vivemos juntos e pelos que ainda estão por vir...

*Ninguém ignora tudo.
Ninguém sabe tudo.
Todos nós sabemos alguma coisa.
Todos nós ignoramos alguma coisa.
Por isso aprendemos sempre.*

Paulo Freire

RESUMO

Trata-se de pesquisa exploratória que visa identificar fatores e elementos importantes para a compreensão dos diferentes resultados alcançados por duas escolas públicas estaduais de Belo Horizonte no Proalfa. Verificou-se, preliminarmente, que se trata de escolas com semelhantes índices contextuais e características de seus respectivos alunados, como o sexo e raça dos estudantes, grau de complexidade e índice socioeconômico. Não sendo possível, com base nessas variáveis, identificar fator conclusivo acerca do porquê dos referidos resultados diferentes, desenvolveu-se estudo de caso no âmbito dessas escolas. A pesquisa foi feita sob a ótica dos processos internos escolares e do Programa de Intervenção Pedagógica/Alfabetização no Tempo Certo (PIP/ATC). As categorias de análise foram estabelecidas com base na teoria da eficácia escolar e nos documentos da Secretaria de Educação de Minas Gerais. Há ciência de que o fenômeno estudado é multivariado e multicasual. Contudo, nos estreitos limites do trabalho, constatou-se, por meio da pesquisa bibliográfica, análise documental e da técnica de entrevistas semiestruturadas com diretores, supervisores pedagógicos e professores alfabetizadores das escolas, que três fatores são mais importantes para compreender a diferença entre elas, quais sejam: 1) liderança da escola, com destaque para o elemento da capacidade de a gestão escolar envolver-se tanto nas questões administrativas quanto nas questões pedagógicas; 2) infraestrutura e fatores externos à organização da escola, com destaque para a sensação de segurança no ambiente escolar; e 3) características do clima interno da escola, com destaque para os elementos existência de clima de ordem e expectativa dos profissionais da escola quanto ao desempenho futuro dos alunos.

Palavras-chave: Eficácia escolar, avaliação educacional, PIP/ATC, Proalfa.

ABSTRACT

This exploratory research helps identify important factors and elements for understanding the different performance achieved by two public schools of Belo Horizonte in Proalfa. It has been found, preliminarily, that the schools had similar contextual indexes and characteristics of their students, such as sex and race, complexity degree and socioeconomic index. Analyzing these measurements, it was not possible to elaborate hypotheses about why schools presented the aforementioned behavior, reason why a study case was proposed. The research was conducted from the perspective of school internal processes and Pedagogical Intervention Program/Literacy at the Right Time (PIP/ATC). The analysis categories were established based on School Effectiveness theory and the Department of Education of Minas Gerais documents. It's worth mentioning that the phenomenon studied is multivariable and multifactorial. However, it was found, through literature review, document analysis and the technique of structured interviews with principals, educational supervisors and literacy teachers of both schools, that three factors are most important to understand the difference between them: 1) school leadership, especially the element of the capacity of school leadership to engage both in administrative matters and pedagogical issues; 2) infrastructure and factors outside the school organization, highlighting the sense of security within the school environment; and 3) characteristics of the school's internal climate, highlighting the school discipline and the expectations of school personnel about the future performance of the students.

Keywords: School effectiveness, educational evaluation, PIP/ATC, Proalfa.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Caed – Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CBC – Conteúdos Básicos Comuns
Capes - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
EC – Equipe Central
Enade – Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
Enem – Exame Nacional do Ensino Médio
ER – Equipe Regional
Ideb – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
Inep - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
OBMEP - Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas
Paae – Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar
PIP/ATC – Programa de Intervenção Pedagógica/Alfabetização no Tempo Certo
PPP – Projeto Político Pedagógico
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 da Educação de Minas Gerais
Simave – Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública
SRE – Superintendência Regional de Ensino
TCT – Teoria Clássica dos Testes
TRI – Teoria de Resposta ao Item
UFJF – Universidade Federal de Juiz de Fora
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

SUMÁRIO

| | |
|---|-----------|
| 1 INTRODUÇÃO | 11 |
| 2 AVALIAÇÃO EDUCACIONAL E DESEMPENHO ESCOLAR | 15 |
| 2.1 Avaliação externa em larga escala: possibilidades e desafios | 16 |
| 2.2 Avaliação educacional no Brasil: o surgimento do Saeb | 18 |
| 2.3 Avaliação educacional em Minas Gerais: o Sistema Mineiro de Avaliação da Educação (Simave) | 20 |
| 2.3.1 Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (Proeb) | 21 |
| 2.3.2 Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar (Paae) | 22 |
| 2.3.3 Programa de Avaliação da Alfabetização (Proalfa) | 22 |
| 2.4 Tendências no uso das informações das avaliações educacionais | 23 |
| 3 PESQUISA EM EFICÁCIA ESCOLAR | 26 |
| 3.1 Abrindo caminho para a mudança: novas referências em eficácia escolar | 28 |
| 3.2 O desempenho cognitivo para além das escolas: fatores intra-escolares versus fatores extra-escolares | 31 |
| 3.3 O olhar voltado para a escola: aprofundando a compreensão dos fatores intra-escolares | 33 |
| 3.3.1 Infraestrutura e fatores externos à organização da escola | 34 |
| 3.3.2 Liderança da escola | 36 |
| 3.3.3 Professores | 37 |
| 3.3.5 Características do clima interno da escola | 39 |
| 3.3.6 Características do ensino | 40 |
| 4 PROGRAMA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA – ALFABETIZAÇÃO NO TEMPO CERTO (PIP/ATC) | 43 |
| 5 METODOLOGIA | 52 |
| 5.1 Limitações inerentes ao escopo e metodologia da presente pesquisa | 54 |
| 6 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS | 55 |
| 6.1 Considerações sobre o contexto das escolas A e B | 55 |
| 6.1.1 Desempenho das escolas A e B no Proalfa | 55 |
| 6.1.2 Fatores contextuais das escolas A e B | 58 |
| 6.1.3 Caracterização do alunado das escolas A e B | 61 |

| | |
|--|-----------|
| 6.2 Caracterização das escolas A e B segundo os fatores de análise dos processos escolares..... | 63 |
| 6.2.1 Professores | 66 |
| 6.2.2 Relação com as famílias e a comunidade | 68 |
| 6.2.3 Características do ensino | 69 |
| 6.2.4 Programa de Intervenção Pedagógica/Alfabetização no Tempo Certo (PIP/ATC)..... | 71 |
| 6.2.5 Infraestrutura e fatores externos à organização da escola..... | 73 |
| 6.2.6 Liderança da escola | 76 |
| 6.2.7 Características do clima interno da escola..... | 78 |
| 6.2.8 Síntese | 81 |
| | |
| 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS | 83 |
| | |
| 8 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... | 85 |
| | |
| APÊNDICE A: Compreensão dos índices de proficiência do Proalfa..... | 90 |
| | |
| APÊNDICE B: Roteiro de entrevista semiestruturada aplicado aos diretores, supervisoras e professoras das Escolas A e B de Belo Horizonte, com vistas a caracterizar, no âmbito da unidade escolar, os fatores de eficácia da escola e a intervenção do PIP/ATC..... | 95 |

1 INTRODUÇÃO

No Estado de Minas Gerais, a partir de 2004, o Ensino Fundamental passou a ter nove anos de duração, o que implicou na ampliação do período de permanência da criança na escola, possibilitando um incremento na aprendizagem dos alunos e refletindo na questão da alfabetização (MINAS GERAIS, 2009). A alfabetização, como afirma Francisca Maciel, é “um tema complexo e pouco explorado na história da educação” (2000, p.1). Trata-se de um processo único e de importante relevância na trajetória dos indivíduos. Cada sujeito experimenta tal vivência de maneira singular e esse processo depende do contexto no qual ele se dá, o que também é exclusivo. O seu conceito é muito discutido por vários autores e modificou-se ao longo dos anos. Segundo Albuquerque (2005, p.21),

[...] ser alfabetizado, hoje, é mais do que “decodificar” e “codificar” os textos. É poder estar inserido em práticas diferenciadas de leitura e escrita e poder vivenciá-las de forma autônoma, sem precisar da mediação de outras pessoas que sabem ler e escrever.

Em 2005, com vistas à melhor compreensão da realidade na qual se atuava no que tange a alfabetização dos alunos mineiros, foi concebido o Programa de Avaliação da Alfabetização (Proalfa) que, desde 2006, avalia censitariamente os alunos do 3º ano do Ensino Fundamental – ano que representa o fim do ciclo de alfabetização – das escolas públicas, com o propósito de gerar informações que retroalimentem e ajudem a definir as estratégias da política de melhoria da educação (MINAS GERAIS, 2012).

De acordo com a Revista Pedagógica do Proalfa 2013,

[Em 2013], pela primeira vez na história, o percentual [de alunos alfabetizados] ultrapassou a marca dos 90%, atingindo 93,1%. Em outras palavras, quer dizer que mais de 70 mil alunos do 3º ano do ensino fundamental, em números absolutos, leem, escrevem, interpretam e fazem síntese de textos dentro do nível considerado recomendado. (MINAS GERAIS, 2013, p.5).

No Relatório de Gestão 2011-2014, divulgado pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE-MG), consta que o patamar de desempenho atingido pelos alunos mineiros no Proalfa em 2013 foi resultado da implementação de um programa conhecido como Programa de Intervenção Pedagógica/Alfabetização no Tempo Certo (PIP/ATC), cujo objetivo era elevar o nível

de leitura dos estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Segundo esse relatório,

[...] o trabalho realizado pelo PIP alavancou os resultados educacionais mineiros, [...], outra prova da efetividade do PIP são os resultados do Programa de Avaliação da Alfabetização (Proalfa). [...]. Em 2006, quando foi aplicado pela primeira vez, o percentual de estudantes no nível recomendável era de 48,6% e em 2013 esse percentual saltou para 93,1%. (MINAS GERAIS, 2014a, p. 20).

Entretanto, para além do PIP/ATC e seus efeitos positivos sobre o desempenho dos alunos no Proalfa, há também uma série de outras variáveis, importantes a serem consideradas no estudo da proficiência dos alunos e, conseqüentemente, das escolas, nas avaliações educacionais.

Nesse sentido, Soares (2008), ao criar um modelo explicativo da proficiência dos estudantes, integra as seguintes variáveis que estariam relacionadas ao desempenho cognitivos desses alunos. São elas: a) a família – seus recursos econômicos e culturais, envolvimento e estrutura; b) as características do próprio aluno – marcas pessoais e atitudes em relação à aprendizagem; c) as redes escolares – como se dão os incentivos às escolas e qual material didático utilizam, por exemplo; d) a sociedade – que engloba elementos como os valores sociais, a legislação e as políticas educacionais; e, por último, e) a escola – representada pelos seus processos internos.

Os elementos relacionados à última variável apresentada – a escola – costumam ser referenciados como fatores intra-escolares. Já os demais são conhecidos como fatores extra-escolares. Brooke e Soares (2008, p. 9) afirmam que:

[...] embora parte importante da explicação dos baixos níveis de desempenho dos alunos esteja em fatores extra-escolares, há uma enorme variação entre resultados de escolas de um mesmo sistema que atendem alunos muito similares em termos socioeconômicos. Ou seja, a unidade escolar freqüentada pelo aluno pode fazer diferença significativa na sua vida escolar.

O estudo de como as várias características dos processos internos das escolas podem interferir no desempenho dos alunos e da capacidade de algumas escolas em oferecer um ambiente mais propício ao desenvolvimento das habilidades dos estudantes deu origem um campo de análise denominado “escola eficaz” ou “eficácia da escola” (SOARES *et al.*, 2002).

Partindo desses pressupostos, propõe-se um estudo de caso de duas escolas públicas estaduais situadas em Belo Horizonte. Essas duas escolas obtiveram um mesmo desempenho no Proalfa em 2009, mas uma delas, a partir de então, apresenta crescimento superior à outra entre 2010 e 2013, retornando a um patamar de igualdade de proficiência em 2014. Os dados do contexto e de características do alunado dessas escolas não permitem estabelecer ilações conclusivas a respeito dos motivos desse resultado diferenciado. Daí se fez a necessidade da pesquisa qualitativa para investigar esses motivos perante os atores que atuam nas duas escolas.

É importante ressaltar, no entanto, que os possíveis motivos da variação da proficiência das escolas são muitos e obedecem ao modelo explicativo de Soares (2008), citado acima. **Pretende-se, nesse trabalho, levantar somente aqueles motivos relacionados aos processos internos da escola e à política educacional - PIP/ATC.**

Para facilitar o trabalho em campo, a primeira categoria, dos processos escolares, foi dividida em seis fatores de análise, que foram obtidos a partir da revisão bibliográfica da Teoria de Eficácia da Escola, com destaque para o trabalho de Soares *et al.* (2008), sendo eles: 1) infraestrutura e fatores externos à organização da escola; 2) liderança da escola; 3) professores; 4) relação com as famílias e a comunidade; 5) características do clima interno da escola; 6) características do ensino. Com vistas a uma análise ainda mais pormenorizada, cada um desses fatores e o PIP/ATC, foram divididos em elementos, que serão apresentados mais adiante no trabalho, na seção 6.2.

Desenvolve-se o presente trabalho com o intuito de oferecer respostas ao problema de pesquisa que pode ser sintetizado na seguinte pergunta: nas escolas pesquisadas, sob a ótica dos processos internos escolares e do PIP/ATC, quais são os fatores e elementos mais importantes para a compreensão dos diferentes resultados alcançados por elas no Proalfa?

De modo a responder a esse problema de pesquisa, foi desenvolvida uma pesquisa exploratória, na qual as seguintes técnicas foram utilizadas: pesquisa bibliográfica, análise documental e a técnica de entrevistas semiestruturadas com atores-chave. Propõe-se, como objetivo geral, analisar os fatores relacionados à

eficácia escolar, acima apresentados, e ao PIP/ATC, no âmbito das escolas A e B¹ de Belo Horizonte, de modo a verificar a importância dos elementos levantados em cada fator na compreensão dos resultados obtidos pelas escolas no Proalfa.

Para tanto, foram definidos os seguintes objetivos específicos: a) verificar, *in loco* em duas escolas estaduais de Belo Horizonte, perante alguns dos atores envolvidos no processo de alfabetização, o grau de aderência das práticas e dos processos dessas escolas aos identificados na literatura como relacionados à eficácia escolar; b) identificar se houve, e quais foram, os aspectos relevantes do PIP/ATC nas escolas e c) comparar os resultados encontrados pela pesquisa nas duas escolas, de forma a encontrar elementos-chave que possam ajudar na compreensão da variação da proficiência das escolas na avaliação do Proalfa.

O trabalho de campo foi precedido de revisão da literatura dos principais autores que tratam da temática proposta, estando os achados sintetizados nas seções 2,3 e 4. Na seção 2, consta a revisão referente à avaliação educacional e ao desempenho escolar. Na seção 3, são apresentados os estudos na área da pesquisa em eficácia escolar. Essa seção serve como suporte para o entendimento de quais práticas e processos escolares estão normalmente ligados a uma capacidade de oferecer um ambiente mais propício ao aprendizado dos estudantes. A seção 4 é referente ao PIP/ATC. São apresentados o histórico do programa e os principais aspectos para compreender o seu funcionamento nas escolas. A seção 5 é reservada à metodologia empregada para a coleta dos dados reunidos. Esses são apresentados e analisados na seção 6. Por último, na seção 7, são apresentadas as considerações finais da pesquisa.

¹ Optou-se pelo anonimato das escolas e dos profissionais entrevistados.

2 AVALIAÇÃO EDUCACIONAL E DESEMPENHO ESCOLAR

Um elemento central das políticas de educação no Brasil tem sido a avaliação educacional. Desde os anos 1980, o debate sobre a importância dessa temática e dos procedimentos necessários para a sua implementação tem sido destaque nos ambientes acadêmicos e organizacionais das universidades. O processo de avaliação educacional baseia-se na produção de informações sobre determinada realidade e está presente no cotidiano escolar: tradicionalmente, os professores aferem o aprendizado dos seus alunos através de diversos instrumentos (observações, registros, provas etc.) e indicam, a partir daí, o que precisa ser feito para que eles tenham condições de avançar no sistema escolar. (TENÓRIO, ANDRADE, 2009).

A avaliação educacional obedece a uma categorização, organizada a partir de duas dimensões: uma interna, que diz respeito àquela realizada pelo professor como parte do seu fazer pedagógico, e a outra externa, avaliação do desempenho escolar, em larga escala, de natureza sistêmica, realizada por agente externo à escola. Tanto a avaliação interna quanto a externa precisam estar na pauta das discussões das escolas, para que de fato possam cumprir com o seu papel na obtenção de resultados efetivos de melhoria da aprendizagem dos alunos (WIEBUSCH, 2005).

Segundo Castro (2009, p.5),

Se há uma política que avançou no Brasil, nos últimos 15 anos, foi a implantação dos sistemas de avaliação educacional. Neste período, inúmeras iniciativas deram forma a um robusto e eficiente sistema de avaliação em todos os níveis e modalidades de ensino, consolidando uma efetiva política de avaliação educacional.

A autora ainda pondera que a política de avaliação educacional externa nacional é considerada hoje uma das mais abrangentes e eficientes do mundo, com destaque para o papel do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), do Exame Nacional de Desempenho do Ensino Superior (Enade), além da Prova Brasil e do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Esses sistemas, em conjunto com alguns outros instrumentos de avaliação, compõem a estrutura de avaliação externa educacional do Brasil.

Concomitantemente à formação do sistema nacional da avaliação educacional, vários Estados e municípios também desenvolveram sistemas locais e regionais de avaliação de aprendizagem. Tal tendência é indicativa de progressiva institucionalização da avaliação como mecanismo importante no subsídio do processo de formulação e monitoramento de políticas públicas de melhoria da aprendizagem. Essa institucionalização da avaliação educacional no Brasil constitui instrumento indispensável no processo de prestação de contas à sociedade e de enriquecimento do debate público sobre os desafios da educação no país (CASTRO, 2009).

2.1 Avaliação externa em larga escala: possibilidades e desafios

A avaliação externa em larga escala diferencia-se da avaliação interna uma vez que busca avaliar o desempenho dos alunos de maneira sistêmica, sendo realizada por um agente externo à escola. Tal avaliação dá-se em diferentes momentos da escolarização, por meio de fatores associados, testes de proficiência, questionários contextuais, diagnóstico do sistema de ensino. De acordo com Wiebusch (2005, p.3),

É um instrumento significativo que oferece subsídios para a formulação, a reformulação e o monitoramento de políticas públicas, e também para a gestão da educação em nível de sistemas estadual e municipal em suas respectivas escolas. Esse tipo de avaliação é importante, pois recolhe indicadores comparativos de desempenho que servirão de base para futuras tomadas de decisões no âmbito da escola e nas diferentes esferas do sistema educacional.

Até recentemente, como afirma Castro (2009), a qualidade de um sistema de ensino era medida com base em indicadores de acesso e permanência na escola – matrícula, cobertura, repetência, evasão, por exemplo. Esses indicadores eram considerados como verdadeiros sinônimos da aquisição de conhecimento e das competências básicas. Com o progresso na universalização do acesso à educação básica e a ampliação do número dos anos de estudo, tal situação modificou-se e um consenso no sentido de compreender que a equivalência entre anos de estudo e acesso ao conhecimento e domínio das competências básicas nem sempre se concretiza começou a se instalar.

Ainda segundo a autora, “os resultados da educação não são diretamente observáveis nem imediatos, dada a heterogeneidade do corpo docente e da situação socioeconômica familiar dos alunos” (CASTRO, 2009, p. 6). Sendo assim, uma visão geral do desempenho das escolas e dos sistemas de ensino seria viabilizada por uma avaliação externa em larga escala, o que evidencia seu importante papel como instrumento de melhoria da qualidade da educação.

Na Revista Pedagógica do Proalfa (2014, p.12) consta que “a avaliação externa em larga escala pode ser o marco inicial de uma discussão acerca do desempenho da escola e do sistema de ensino em que ela está inserida.” Entretanto, apesar de todas as possibilidades desse tipo de avaliação, uma crítica fundamental ainda é tecida no que diz respeito ao uso dos resultados das avaliações externas por professores, gestores e técnicos.

Como destaca Soligo (2010), quando do início da década de noventa buscou-se legitimidade na realização dos primeiros testes que compunham as avaliações externas, trazendo gestores públicos, professores das redes públicas e privadas e acadêmicos para participar da discussão em torno do processo de aplicação. Com a institucionalização dos sistemas de avaliação, o formato mais participativo foi dando lugar a uma estrutura mais centralizada de elaboração e aplicação dos testes, com estados e municípios desempenhando um papel mais logístico para aplicação dos mesmos. Em virtude do distanciamento dos agentes legitimadores desse processo, cria-se um desinteresse da comunidade escolar pelas avaliações externas.

Além disso, o autor também chama atenção para a maneira como os resultados das avaliações externas atingem as escolas e suas comunidades. Esses resultados, normalmente, são divulgados pelos meios de comunicação na forma de *rankings*, sem grandes esclarecimentos sobre seu processo de construção. Esse contexto, associado à falta de treinamento na utilização dos materiais que chegam às instituições escolares, implicam em uma subutilização dos dados produzidos pela avaliação externa. A comunidade escolar acaba, dessa forma, perdendo oportunidades de melhoria da qualidade da educação.

2.2 Avaliação educacional no Brasil: o surgimento do Saeb

Um longo caminho foi percorrido para a consolidação de um sistema de avaliação educacional em nível nacional capaz de fornecer informações e subsídios para as mais diversas políticas públicas. Freitas (2005) aborda, em seu trabalho, quais eram as principais razões que justificavam o interesse do Estado Brasileiro na consolidação de um sistema capaz de prover os gestores com informações em tempo hábil. A autora afirma que:

Os motivos (declarados) para que o Estado buscasse “medir, avaliar e informar” foram diversos no percurso 1930-1988. Primeiro, essas práticas foram tidas como necessárias porque se prestariam a conferir e verificar resultados frente a objetivos da educação nacional, proporcionando a aplicação da ciência para “formar a consciência técnica” no âmbito escolar, posto que condição necessária à expansão e à melhoria da educação. A seguir, tais práticas propiciariam ao Estado central “conhecer a realidade” e fazer “diagnósticos” com o que, em lugar de acentuar-se a regulação pela via legal, seriam fornecidas “indicações e sugestões” para a qualificação da expansão do atendimento, da administração escolar e do ensino. No momento seguinte, “medir, avaliar e informar” foram práticas consideradas importantes para a instrumentação da racionalização, da modernização e da tutela da ação educacional. Logo a seguir, os motivos para recorrer a essas práticas se reportaram às tarefas de reajustar a regulação estatal e de criar uma cultura de avaliação no País (FREITAS, 2005, p.7).

As primeiras medidas em educação foram realizadas ainda em 1906, levantando dados relativos a número de escolas, pessoal docente, matrículas e repetências apenas do Distrito Federal, à época a cidade do Rio de Janeiro (IBGE, 2003). Em 1937, através da Lei 378, tem-se a criação do Instituto Nacional de Pedagogia, que no ano seguinte passa a se chamar Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep). À época, o Inep ainda apresentava competências estritamente pedagógicas, sem o intuito de produzir informações de modo sistêmico (HORTA NETO, 2007).

Em 1961, é aprovada pelo Congresso a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Segundo Horta Neto (2007), a lei é o primeiro instrumento legal que faz referência ao termo “qualidade da educação”, que aparecia no texto relacionado aos conceitos de “índice de produtividade” e “publicação anual de estatísticas de ensino”, evidenciado a importância de um instrumento de avaliação externa no Brasil.

Durante a década de 1970, o Inep passa por algumas modificações, principalmente no que se refere à autonomia administrativa e financeira, além de

uma nova denominação, sendo então chamado de Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Suas atribuições são ampliadas, mas entre as suas atividades ainda não constava a avaliação educacional. No Brasil, a primeira iniciativa de avaliação na educação acontece através da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (Capes) e se trata da avaliação dos programas de pós-graduação existentes no país (HORTA NETO, 2007).

A Constituição Federal de 1988 é marcante ao resgatar, 27 anos depois da publicação da LDB, o termo “qualidade” relacionado à educação. Ela estabelece, em seu artigo 206, que a educação deve ser ministrada com “garantia do padrão de qualidade”. Já em seu artigo 209, a avaliação da qualidade pelo poder público figura como condição do ensino livre à iniciativa privada (BRASIL, 1998; HORTA NETO, 2007; COELHO, 2008). Também em 1988, o Ministério da Educação (MEC) resolve criar mecanismos de avaliação da educação que fossem aplicados em todo o Brasil. Surge, assim, o Sistema de Avaliação do Ensino Público de 1º Grau (SAEP) que, mais tarde, em 1991, passa a ser chamado de Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) sendo coordenado pelo Inep (HORTA NETO, 2007).

O Saeb constitui-se em experiência bem sucedida de avaliação e, visando a institucionalização desse sistema recém-concebido, o MEC propôs que essa avaliação fosse promovida a cada dois anos. Novas técnicas e metodologias foram incorporadas nesse modelo de avaliação ao longo dos anos, como a Teoria de Resposta ao Item (TRI), em 1995, e as Matrizes de Referência, em 1997. (HORTA NETO, 2007).

Em 2005, a Portaria nº 931 de 21 de março, segmenta o sistema em dois processos de avaliação, a Avaliação Nacional da Educação Básica - Aneb, e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar – Anresc (HORTA NETO, 2007). Já a Portaria nº 482, de 7 de junho de 2013, incorpora ao sistema a Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA.

Segundo o portal do Inep, o Saeb, atualmente, tem como principal objetivo:

[...] avaliar a Educação Básica brasileira e contribuir para a melhoria de sua qualidade e para a universalização do acesso à escola, oferecendo subsídios concretos para a formulação, reformulação e o monitoramento das políticas públicas voltadas para a Educação Básica. Além disso, procura também oferecer dados e indicadores que possibilitem maior

compreensão dos fatores que influenciam o desempenho dos alunos nas áreas e anos avaliados. (INEP, 2014).

Visto o panorama da avaliação educacional no Brasil, passa-se, na seção seguinte, ao seu contexto no Estado de Minas Gerais. Serão abordados o surgimento do Simave e os programas de avaliação que o compõem.

2.3 Avaliação educacional em Minas Gerais: o Sistema Mineiro de Avaliação da Educação (Simave)

Acompanhando o modelo nacional, instituíram-se também, sistemas de avaliação em diversos estados brasileiros. Segundo Araújo e Silva (2011), no Estado de Minas Gerais, com a reforma da educação, a avaliação do sistema educacional foi tomada como prioridade. Sua importância passa a ser tamanha que a Constituição Estadual de 1989, seguindo os moldes da Constituição Federal de 1988, a prevê, em seu artigo 196, “como princípio mediante o qual se garantiria a qualidade da educação no estado e descrita [...] como: “Avaliação cooperativa periódica por órgão próprio do sistema educacional, pelo corpo docente e pelos responsáveis pelos alunos”(ARAUJO; SILVA, 2011, p. 213).

A primeira iniciativa de avaliar o sistema educacional mineiro foi implementada, dessa forma, ainda em 1992, sendo conhecida como Programa de Avaliação das Escolas da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais (HORTA NETO, 2007). Buscando compreender as várias dimensões do sistema público de educação do estado, no ano de 2000, através da resolução nº 104, esse programa dá origem ao Sistema Mineiro de Avaliação da Educação (Simave), sistema elaborado e desenvolvido pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (Caed), órgão ligado à Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) (SOARES, 2011).

O Simave é composto por três programas de avaliação: o Programa de Avaliação da Alfabetização (Proalfa), o Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (Proeb) e o Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar (Paae). Coordenado pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, o SIMAVE conta com a parceria do Instituto Avaliar para o desenvolvimento do Paae. Já o Proalfa é realizado em parceria com o Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale), da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e o Centro de

Políticas Públicas e Avaliação da Educação (Caed), da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). O Proeb também conta com a parceria do Caed (MINAS GERAIS, 2013). Em conjunto, esses programas visam:

[...] diagnosticar o desempenho dos alunos em diferentes áreas do conhecimento e níveis de escolaridade, bem como a subsidiar a implementação, a (re)formulação e o monitoramento de políticas educacionais, contribuindo efetivamente para a melhoria da qualidade da educação no estado (MINAS GERAIS, 2010, p. 13).

Dessa forma, o resultado dessas avaliações deve ser apropriado de maneira a garantir o direito dos estudantes a uma educação de qualidade.

Da mesma maneira que os resultados provenientes das avaliações realizadas no contexto do Simave servem de subsídio para a elaboração de políticas públicas que promovam a melhoria da qualidade do sistema de ensino, elas também podem contribuir para o melhor funcionamento das escolas mineiras:

Os resultados do SIMAVE, produzidos para cada escola, são de especial importância, uma vez que possibilitam aos diretores, especialistas e professores utilizá-los para rever ou consolidar ações estabelecidas nos projetos pedagógicos, bem como a criação de indicadores educacionais para o estabelecimento de metas que visem à melhoria do ensino. Seu objetivo primordial é garantir o direito fundamental de todo aluno: o direito de aprender (MINAS GERAIS, 2010, p. 9).

Nas seções seguintes, serão tecidas considerações elementares sobre cada um desses programas. Serão abordados, nessa sequência, os elementos principais do Proeb, do Paae e do Proalfa.

2.3.1 Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (Proeb)

A resolução nº 104, de 14 de julho do ano 2000, institui o Proeb. Ele se constitui, portanto, no primeiro programa de avaliação educacional a fazer parte do Simave. O programa é responsável por realizar uma avaliação das escolas da rede pública, no que se refere às habilidades e competências desenvolvidas em Língua Portuguesa e Matemática. O Proeb, nas suas edições, avaliou os estudantes do 5º e 9º anos (antigas 4ª e 8ª séries) do Ensino Fundamental e do 3º ano do Ensino Médio das escolas municipais e estaduais de Minas Gerais entre 2000 e 2003 e 2006 a 2014. (MINAS GERAIS, 2009).

O resultado de cada escola é publicado em forma de relatório no Boletim de Resultados, que são direcionados às Superintendências Regionais de Ensino (SRE) e no Boletim Pedagógico, direcionados às SRE e às escolas. Cada escola recebe seu resultado de maneira individual. A avaliação tem como objetivo subsidiar a ação do governo estadual e das prefeituras municipais na tomada de decisões relativas às políticas públicas educacionais e, do ponto de vista das escolas, na reflexão quanto ao direcionamento de suas práticas pedagógicas. (MINAS GERAIS, 2009).

O Sistema de Avaliação do Estado de Minas Gerais é hoje um dos mais consolidados do país, tornando-se referência para outros estados brasileiros e até mesmo outros países, que constantemente enviam seus técnicos para estudar os instrumentos, metodologia e logística do Simave. (MINAS GERAIS, 2009).

2.3.2 Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar (Paae)

O Paae, diferentemente dos outros dois programas, trata-se de um sistema *online* de geração de provas e emissão de relatórios de desempenho por turma. Foi criado para as escolas da rede estadual de Minas Gerais, possibilitando agilidade na aplicação de provas e rapidez na obtenção de dados diagnósticos. Dessa forma, o programa fornece dados diagnósticos para subsidiar o planejamento do ensino e suas intervenções pedagógicas. (MINAS GERAIS, 2009b).

O Paae é, de fato, um suporte para o processo de ensino. Seus resultados viabilizam a gestão curricular orientada pelo estágio de desenvolvimento dos alunos e pelo Conteúdo Básico Comum – CBC. Aos professores é possibilitado gerar provas, utilizando as ferramentas do Sistema de Avaliação Contínua, formado por questões objetivas e questões discursivas, diferenciadas em três níveis de dificuldade e vinculadas aos tópicos/habilidades considerados básicos para o desenvolvimento cognitivo dos alunos. (MINAS GERAIS, 2009b).

2.3.3 Programa de Avaliação da Alfabetização (Proalfa)

Com o Ensino Fundamental, a partir de 2004, com nove anos de duração, houve uma ampliação no período de permanência da criança na escola, impactando a questão da aprendizagem dos alunos, com reflexos no processo de

alfabetização. (MINAS GERAIS, 2009b). Em 2005, foi então concebido o Proalfa que, a partir de 2006, passa a avaliar a proficiência de todos os alunos do 3º ano do Ensino Fundamental em leitura e escrita, com o propósito de mapear a realidade da alfabetização em Minas Gerais e munir os gestores públicos com informações para se pensar as políticas públicas focadas em educação no estado. Associadas à avaliação censitária que é realizada no 3º ano do Ensino Fundamental, também são realizadas avaliações amostrais no 2º e no 4º anos, dando um grau longitudinal ao trabalho. (MINAS GERAIS, 2012).

A avaliação externa do Proalfa é orientada por uma Matriz de Referência ou Matriz de Avaliação que estipula os conhecimentos, competências e habilidades que devem ser dominadas pelos estudantes ao fim do ciclo de alfabetização e a serem avaliados pelo teste. A primeira Matriz de Referência do Proalfa foi elaborada em 2005 e foi reorganizada nos anos seguintes, visando a uma maior clareza e organização das habilidades. O resultado de cada aluno na avaliação do Proalfa é referenciado por uma escala de proficiência que o posiciona em nível baixo, intermediário ou recomendado de alfabetização (MINAS GERAIS, 2012). Nesse contexto, é importante ressaltar que:

Orienta o Proalfa a concepção de alfabetização como um processo de apropriação do sistema de escrita, de princípios gráficos e formais da língua – como sua natureza alfabética e ortográfica e as direções e o alinhamento da escrita em Língua Portuguesa. O letramento, por sua vez, refere-se a um conjunto de práticas sociais que se constitui na interação que sujeitos ou grupos de sujeitos estabelecem com a língua escrita. (MINAS GERAIS, 2012, p. 19).

2.4 Tendências no uso das informações das avaliações educacionais

Com a consolidação dos sistemas de avaliação educacional e, conseqüentemente, a produção de informações à respeito do desempenho dos estudantes e das escolas, iniciam-se os estudos com base nessas informações. Coelho (2008), ao analisar a construção científica feita com base nos resultados do Saeb, que se desenvolveu principalmente no início dos anos 2000, constata que, “se no primeiro momento, a construção científica com base nos resultados do Saeb focaliza as características dos alunos, logo o foco é deslocado para os fatores e práticas das escolas.” (COELHO, 2008, p. 241).

Esse deslocamento do foco da pesquisa científica é justificado pela autora no decorrer do artigo. Segundo ela, foi percebido, nos estudantes de modo geral, resultado insatisfatório nos índices de desempenho no que se refere às habilidades e competências esperadas para cada nível de ensino. A construção de série histórica entre 1995 e 2003 revelou a ausência de melhoria nesses índices no período. Tais indicativos levantam discussão à respeito da eficácia das políticas educacionais, principalmente no que se refere à melhoria da qualidade do ensino. As políticas estavam mais orientadas à expansão do acesso à escolarização básica em detrimento da qualidade do ensino. (COELHO, 2008).

É unânime o reconhecimento dos avanços de nosso país na inclusão de crianças e jovens na escola no período 1995-2002. Nesse curto período de tempo fomos capazes de universalizar o acesso à educação para as crianças de 7 a 14 anos, saltando de 87% para 97% a escolarização dessa faixa etária em apenas sete anos. A inclusão deu-se especialmente entre os mais pobres e as crianças das regiões mais carentes. De outro lado, as taxas de repetência e evasão escolar se reduziram, melhorando a distorção idade/série. Como consequência, mais estudantes estão concluindo o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. A experiência internacional ensina que em períodos de forte incorporação de novos segmentos populacionais à escola deve-se esperar uma queda apreciável nos índices de desempenho dos alunos do conjunto do sistema educacional. Isso não significa que o sistema tenha piorado em termos de qualidade com o ingresso de alunos provenientes de famílias mais humildes e menos instruídas. Desde logo, os novos integrantes do sistema estão muito melhor do que estavam antes de ingressarem na escola, pois estão aprendendo. Seu desempenho inicial, porém, é inferior em relação aos demais alunos que já estavam na escola e que provêm de famílias mais educadas. Como consequência, a média do novo conjunto de estudantes é menor do que a existente antes da incorporação maciça dos novos alunos. Esse efeito precisa ser compensado com melhorias nos demais fatores que influenciam o desempenho dos alunos vinculados ao funcionamento da escola, como a qualificação de professores, a qualidade do material didático ou os métodos de ensino. (SOUZA, 2006, p. 3 apud COELHO, 2008).

Klein (2005 apud COELHO, 2008) chama atenção para o fato de que, nesse momento, a “boa escola” passa a ter um papel fundamental no discurso da avaliação, principalmente ao se considerar que, a partir de estudos realizados na base de dados do Saeb, perceberam-se fatores associados ao aprendizado como sinalizadores da relação entre a adoção de boas práticas e o sucesso escolar. Coelho (2008) divide esses fatores em duas categorias diferentes: aqueles relacionados às condições de vida dos alunos, de suas famílias e de seu contexto social, cultural e econômico e aqueles que se relacionam ao contexto da própria escola, descrito por meio dos professores, diretores, projeto pedagógico, insumos,

instalações, estrutura institucional, “clima” da escola e relações intersubjetivas no cotidiano escolar. Essa divisão justificaria a diferenciação entre políticas sociais e as especificamente educacionais.

Aquilo que se refere à escola situa-se dentro das possibilidades de intervenção dos gestores de políticas públicas educacionais. Nesse sentido, a escola passa a ser uma instituição fundamental para promover a equidade, bem como proporcionar o desenvolvimento dos saberes básicos, contribuindo para a inclusão social e econômica do cidadão, independente da sua origem social. Portanto, uma boa escola é aquela que permite o aprendizado, com qualidade e para todos. Os fatores extra-escolares dependem de macropolíticas que interfiram nas condições das famílias e no combate à exclusão social, estariam stricto sensu fora do âmbito de uma política educacional, muito embora possa haver políticas de combate à pobreza associadas à Educação (PACHECO; ARAUJO, 2004 apud COELHO, 2008).

A capacidade de algumas escolas na promoção de um ambiente mais favorável ao desenvolvimento da aprendizagem de seus alunos passa a ser um dos focos do uso das informações das avaliações educacionais. Sua possibilidade na promoção de equidade para alunos provenientes de realidades desiguais chama a atenção da academia que intensifica os estudos em eficácia escolar.

3 PESQUISA EM EFICÁCIA ESCOLAR

O consenso atual relativo à importância de pensar nas práticas adotadas no interior da escola como forma de produzir melhores efeitos na aprendizagem dos estudantes nem sempre foi uma realidade. Outro assunto não poderia ser escolhido para introduzir a temática da pesquisa em eficácia escolar, senão o documento conhecido como Relatório Coleman, produzido por James Samuel Coleman e demais autores. Segundo Nigel Brooke e José Francisco Soares (2008, p.14):

[...] são poucos os que discordariam de que a pesquisa sobre o efeito escola e toda a polêmica da escola eficaz têm origem no extenso *survey* conduzido por James S. Coleman e seus colegas, para descrever a distribuição diferencial das oportunidades educacionais nos Estados Unidos, em meados da década de 1960.

Esse relatório foi divulgado em 1966, por força da Lei norte-americana de Direitos Civis de 1964, que exigia, em sua seção 402, que o Ministro de Educação dos Estados Unidos conduzisse um *survey* e fizesse um relatório para o Presidente e para o Congresso, abordando a temática da igualdade de oportunidades educacionais no território americano para indivíduos oriundos de diferentes realidades étnicas e sociais. Essa pesquisa surge de modo a responder a uma suspeita de que uma distribuição desigual de qualidade das escolas norte-americanas estava afetando as oportunidades educacionais dos estudantes (COLEMAN *et al.*, 1966).

Esperava-se que os resultados apontassem que as diferenças percebidas na aprendizagem dos alunos eram resultantes dessa qualidade desigual entre as escolas, e que isso explicaria o porquê de alunos negros e mais pobres terem um resultado inferior ao restante dos estudantes. Tal expectativa não foi confirmada com o estudo. Entre os resultados obtidos por esse trabalho, Coleman *et al.* (1966, p. 21) afirmam:

The first finding is that the schools are remarkably similar in the way they relate to the achievement of their pupils when the socioeconomic background of the students is taken into account. It is known that socioeconomic factors bear a strong relation to academic achievement. When these factors are statistically controlled, however, it appears that

*differences between schools account for only a small fraction of differences in pupil achievement.*²

Ou seja, de acordo com os autores do relatório, as diferenças entre as escolas analisadas pelo *survey* explicavam apenas uma pequena fração das diferenças no desempenho dos alunos. Ainda segundo o estudo, a grande explicação para esse desempenho distinto eram as diferenças socioeconômicas dos estudantes.

O relatório traz também outras deduções importantes. Segundo o mesmo, quando os resultados são estratificados, percebe-se que:

*The schools do differ, however, in their relation to the various racial and ethnic groups. The average white student's achievement seems to be less affected by the strength or weakness of his school's facilities, curriculums, and teachers than is the average minority pupil's.*³ (COLEMAN *et al.*, 1996, p.22).

Isto é, as escolas diferenciavam-se no grau de impacto que exerciam nos alunos dos vários grupos étnicos e raciais. O desempenho dos alunos que faziam parte de grupos de minorias dependia mais da escola que eles frequentavam do que o desempenho dos alunos pertencentes a grupos de majorias (*i.e.*, alunos brancos, segundo o texto). O desempenho do aluno branco do sul estava menos correlacionado à escola que frequentava do que o desempenho do aluno negro do sul, por exemplo.

Ainda que essa última análise aponte para uma maior importância no papel das escolas, tal importância é mínima quando comparada aos fatores socioeconômicos e étnicos, sendo o papel da escola relegada a um segundo plano. Para alguns autores, era como se o relatório atestasse que “as escolas não faziam a diferença”.

Outros estudos na mesma linha do Relatório Coleman foram realizados nos anos seguintes. Os mais relevantes são: *Plowden Report* (1967) e *Jencks et al.*

² A primeira descoberta é que as escolas são extraordinariamente similares no efeito que elas exercem no desempenho de seus alunos quando o *background* socioeconômico é levado em consideração. É sabido que fatores socioeconômicos possuem uma grande relação com o desempenho acadêmico. Entretanto, quando esses fatores são controlados estatisticamente, parece que as diferenças entre as escolas são responsáveis por somente uma pequena fração das diferenças no desempenho dos alunos. (tradução nossa).

³ No entanto, as escolas realmente se diferenciam no grau de impacto que exercem nos alunos dos vários grupos étnicos e raciais. A média de desempenho do aluno branco é menos afetada pela melhor ou pior condição de sua escola, currículos e professores do que a média de um aluno de um grupo de minoria. (tradução nossa).

(2008). O primeiro trata-se de um relatório encomendado pelo Ministério da Educação britânico, para verificar similaridades e propor sugestões para as escolas primárias do país. Apesar de o relatório em si não indicar desconfiança com relação ao papel da escola e argumentar que elas seriam a solução para os problemas dos centros urbanos, os dados oriundos do *survey* por ele conduzido não foram suficientes para provar sua teoria. Segundo Brooke e Soares, nos resultados da pesquisa,

“[...] a porcentagem da variação em desempenho, que pode ser explicada pelas categorias de variáveis relativas às condições socioeconômicas e familiares, é de 48%, em comparação com 17% para os fatores que descrevem as condições da escola.” (BROOKE; SOARES, 2008, p. 19).

Já no estudo de Jencks *et al.* (2008), o objetivo principal era verificar se a mudança de algumas características do contexto da escola seria capaz de impactar a distribuição do sucesso escolar. De acordo com o Jencks *et al.* (1972, p.16 apud BROOKE; SOARES, 2008, p. 17): “[...] a eliminação das diferenças entre as escolas não contribuiria em quase nada para tornar os adultos mais iguais.” No capítulo 3 do livro que traz a pesquisa desenvolvida pelos autores, a escola seria, segundo eles, como uma agência de certificação dos alunos, que serviria para medi-los e rotulá-los. Para impactar o sucesso escolar, elas precisariam ser agências de socialização, nas quais se perceberia a modificação desses estudantes (JENCKS, 2008).

3.1 Abrindo caminho para a mudança: novas referências em eficácia escolar

Os trabalhos citados até aqui impactaram o contexto nos quais foram produzidos e serviram para embasar as decisões de atores importantes na questão educacional de países como os Estados Unidos e a Inglaterra, por exemplo, mas as respostas dadas por eles não foram tomadas como conclusivas por muitos pesquisadores.

No decorrer da década de 1970, e nas décadas posteriores, diversos estudos foram produzidos de maneira a refutar os trabalhos até então elaborados sobre a contribuição da escola para o desempenho cognitivo do alunado. As primeiras publicações concentravam-se em combater a ortodoxia de que “as escolas não faziam a diferença”. Os estudos que se deram posteriormente começaram a

investigar, através de análises mais pormenorizadas, os processos internos das escolas que eram responsáveis por resultados de aprendizagem diferentes dos estudantes.

A descrença na importância da escola na promoção de efeitos positivos na aprendizagem dos alunos passa a perder força à medida que novos estudos eram publicados, questionando o conhecimento consolidado até então. Muito do que foi publicado no final da década de 1970 e início da década de 1980, visava contestar os resultados obtidos pelo Relatório Coleman. A crítica principal estava na metodologia utilizada pelos seus autores:

A metodologia de Coleman pode ser descrita como de *input-output* ou de “insumo-produto”. O termo é apropriado na medida em que sugere uma conexão direta entre insumos e os resultados, sem passar pelo que podemos chamar de processos escolares. Ao deixar de fora as características sociais e culturais da instituição, foram ignoradas as especificidades de cada escola na sua capacidade de converter os insumos em resultados relevantes. Essa imagem da escola como produtor automático de resultados, uma vez fornecido os insumos necessários, elimina da equação da qualidade a verdadeira contribuição da escola, ao mesmo tempo em que trata dos processos escolares internos como se fossem uma caixa-preta, sem condição de serem observados pelo pesquisador. (BROOKE; SOARES, 2008, p. 106).

Madaus, Airasian e Kellaghan (2008) seguiram essa linha e promoveram um estudo cujo objetivo era reavaliar as evidências na temática da eficácia escolar, tendo como ponto de partida o Relatório publicado anos antes por Coleman *et. al.* No capítulo 3 do livro originado a partir dessa pesquisa, há uma problematização da metodologia utilizada por Coleman. A principal crítica dos autores era a de que os “insumos” utilizados para representar as escolas e tentar estabelecer relações com o desempenho eram demasiadamente simples e foram escolhidos em virtude da facilidade de sua coleta:

Os questionários captaram as informações gerais sobre a situação dos recursos e instalações existentes em uma amostra de escolas americanas. Embora informações sobre o tamanho da escola, idade e custos sejam relativamente fáceis de serem obtidas (já que, como veremos, esta facilidade às vezes resulte em informação pouco válida), é consideravelmente mais difícil julgar as variáveis da escola e dos professores mais relacionados com o processo, como o estilo de ensino, estratégias de enturmação e similares. Além disso, o segundo tipo de dados, [do *survey* apresentado no Relatório Coleman] tendo sido baseado em observações e interpretações vagas, poderia ser considerado altamente suspeito. Obviamente, foi muito mais simples obter descrições da situação dos alunos, professores, recursos e instalações nas escolas do que

caracterizar os processos e interações dentro delas. (MADAUS; AIRASIAN; KELLAGHAN, 2008, p.117).

Além dessa crítica, outro questionamento dos autores a respeito dos insumos escolhidos para “descrever” as escolas, era de que eles foram selecionados por serem de fácil modificação pelos formuladores de políticas, já que o relatório foi elaborado a pedido do ministro da Educação e deveria se refletir em políticas públicas para a área:

Poderia ser interessante saber, por exemplo, que características de personalidade do professor ou técnicas de dirigir uma sala de aula são altamente relacionadas ao desempenho nos testes de rendimento dos alunos. Porém, mesmo com tal conhecimento, ninguém saberia como proceder para provocar mudanças básicas e de âmbito nacional em tais características dos professores. Por outro lado, se diferenças no desempenho dos alunos estivessem associadas a insumos manipuláveis, como despesa por aluno, idade dos livros-texto ou tamanho da turma, os definidores de políticas públicas teriam uma estratégia bastante direta para atacar o problema da melhoria do rendimento dos alunos. (MADAUS; AIRASIAN; KELLAGHAN, 2008, p.118).

As conclusões obtidas pelos autores apresentados acima não invalidam os resultados obtidos no Relatório Coleman, mas indicam possíveis inconsistências. O uso da metodologia insumo-produto na pesquisa de Coleman - ou seja, ao considerar a escola uma “caixa-preta” na qual a aplicação de determinada quantidade de recursos se revertia obrigatoriamente em resultados positivos - fez com que os pesquisadores utilizassem certo conjunto de variáveis-insumo para conduzir o *survey* que eram pouco relevantes para compreender a importância da escola no desenvolvimento cognitivo dos estudantes. Os processos internos escolares, ou as maneiras pelas quais as escolas apropriam-se dos insumos para prover serviços que impactam a vivência dos alunos, deveriam ter sido a ênfase do estudo em questão.

Apenas a crítica ao marcante Relatório Coleman não era suficiente para superar a ortodoxia em vigor até o momento. Estudos que comprovassem a relevância da escola para o desempenho dos estudantes também se faziam necessários. Rutter *et. al.* (2008), no livro “*Fifteen Thousand Hours: Secondary Schools and their Effects on Children*”⁴, descrevem uma pesquisa realizada com alunos dos 11 aos 17 anos de idade, em 12 escolas secundárias em Londres. O

⁴ 15 mil horas: Escolas Secundárias e seus efeitos nos alunos. (tradução nossa).

objetivo era identificar se haveria diferença no progresso dos alunos entre as escolas comparadas. Utilizando-se de processos metodológicos aprimorados, os autores foram capazes de controlar aquelas variáveis que se associavam à origem dos alunos (*background* cultural), possibilitando assumir que os fatores de desempenho eram atrelados às escolas. Como resultado, percebeu-se que algumas escolas em regiões menos favorecidas eram mais capazes de promover bom comportamento e um alto desempenho quando comparada a escolas localizadas em regiões mais favorecidas. Esse estudo, no entanto, foi criticado por não adotar um caráter longitudinal, ou seja, analisar as características do alunado ao longo de um período considerável de tempo.

Mortimore *et. al.* (2008), em sua obra “School Matters”⁵ aprimoram os procedimentos metodológicos adotados por Rutter ao se utilizar de uma medida longitudinal, acompanhando os mesmos dois mil alunos, de 7 a 11 anos de idade de 50 escolas primárias localizadas no norte da Inglaterra, por 4 anos. A opção por essa técnica metodológica permitiu o controle mais eficaz dos efeitos das características anteriores dos alunos – seu *background*. O objetivo era praticamente o mesmo: medir os efeitos de se frequentar uma determinada escola no desempenho do aluno. Em ambas as pesquisas os autores buscaram utilizar além das medidas cognitivas tradicionais, como testes em leitura e matemática, medidas não cognitivas, referentes a percepções dos professores sobre os alunos, a auto-percepção do estudante e a sua frequência. Para apresentar os resultados, os autores promovem uma divisão entre desempenho e progresso do educando. O estudo constatou que a capacidade de progressão dos alunos era muito mais atribuída à escola do que aos fatores de seu *background*. Outros estudos corroboraram com as pesquisas apresentadas acima e contribuíram para a consolidação de novo paradigma de valorização das escolas como organizações sociais capazes de impactar na aprendizagem dos estudantes.

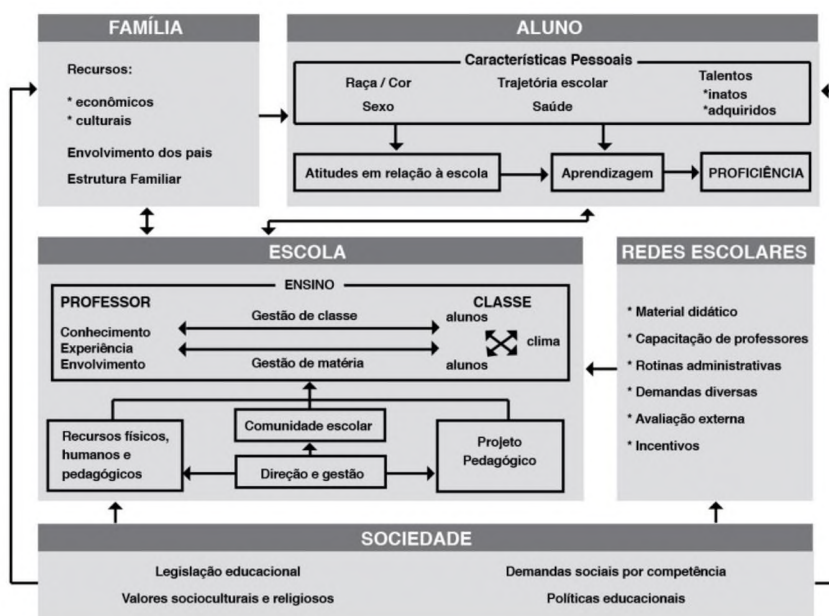
3.2 O desempenho cognitivo para além das escolas: fatores intra-escolares versus fatores extra-escolares

⁵ A Escola tem Importância. (tradução nossa).

Compreende-se, portanto, que a escola pode, sim, fazer a diferença no aprendizado do aluno. Porém, ela não responde sozinha por todos os possíveis sucessos ou fracassos na vida escolar dos estudantes. Existe uma série de fatores que, em conjunto, compõem o universo de variáveis capazes de influenciar o seu sucesso escolar.

Soares (2008) elabora um modelo conceitual que relaciona cinco elementos que estariam associados ao desempenho cognitivo dos estudantes, sendo eles: as características do próprio aluno, sua família, a escola que frequenta, a rede, ou sistema ao qual está associado, e por fim, sociedade em geral na qual está inserido. O autor alerta para o fato de que hoje está estabelecido, além da dúvida razoável, que tanto os fatores intra-escolares (aqueles relacionados ao universo da escola frequentada pelo aluno) quanto os extra-escolares (associados aos demais elementos do modelo conceitual) estão ligados ao desempenho dos alunos.

Figura 1 – Modelo conceitual explicativo da proficiência



Fonte: SOARES, 2008, p. 220.

Cada um dos elementos em destaque na figura acima segue a sua própria lógica na influência do desempenho dos alunos. A rede escolar, por exemplo, não se trata de um conjunto de escolas. Ela retrata toda a complexidade das secretarias de educação e de órgãos centrais da administração das redes

públicas que precisa ser considerada no estudo da educação escolar. (SOARES, 2008). O mesmo funciona para a sociedade, altamente complexa em sua composição e no seu efeito no sucesso escolar dos estudantes. No entanto, independentemente de todas as influências, uma escola com processos escolares eficazes facilita o aprendizado de seus alunos. (BROOKE; SOARES, 2008).

3.3 O olhar voltado para a escola: aprofundando a compreensão dos fatores intra-escolares

É evidente que, com todas as estruturas associadas à proficiência funcionando adequadamente, o resultado dos alunos será ainda melhor. Mas, para atender aos direitos educacionais dos alunos, as escolas devem funcionar da melhor maneira possível dentro do ambiente social em que se inserem. (SOARES, 2008)

A escola conjuga em seu interior diversos fatores para além de um típico conjunto de salas de aula. O modelo conceitual dá ênfase à importância de um projeto pedagógico em funcionamento e conhecido por todos, além da comunidade inserida no cotidiano das escolas. A direção e gestão escolar, os recursos físicos, humano e pedagógico e as características do ensino também ganham destaque no seu papel no que se refere ao sucesso escolar. Essas definições de quais elementos do contexto intra-escolar surtem efeito no aprendizado nem sempre foram consensuais. São esses elementos que, em conjunto, são capazes redefinir a trajetória um estudante. E tal categorização foi resultado do trabalho de diversos pesquisadores em eficácia escolar desde a década de 1970.

De acordo com Brooke e Soares (2008), para que fosse possível identificar os processos intra-escolares que influenciavam a aprendizagem, foram necessários estudos pormenorizados, limitado a um número menor de escolas, muitas delas escolas de excelência ou problemáticas. Além disso, também foi necessário mudar a ótica sob a qual se enxergava a eficácia escolar. A partir desse momento, ela foi encarada como atributo das escolas, e não de um conjunto de escolas ou do sistema escolar como um todo. Foi de responsabilidade dos pesquisadores encontrarem uma maneira de identificar, uma vez isolado o efeito da trajetória e dos antecedentes dos alunos, por quais meios ou processos internos, as escolas, muitas vezes pertencentes ao mesmo sistema e recebendo a mesma quantidade de recursos, eram capazes de produzir melhores resultados. Soares *et.*

al. (2002) destacam que, nesse momento, a busca pela compreensão dos processos internos das escolas que determinam a sua eficácia, ou seja, a sua capacidade de afetar positivamente, por meio de políticas e práticas escolares, o desempenho dos alunos, passou a representar um campo de análise denominado “Escola Eficaz”.

A pesquisa em eficácia escolar iniciou-se em países como os Estados Unidos e a Inglaterra. O começo dos esforços no sentido de compreender a conexão entre o funcionamento das escolas no Brasil e seus resultados deu-se na década de 1970, mas ainda de maneira preliminar, com trabalhos como o de Moura Castro. Mas foi apenas na década de 1990 que esses esforços foram retomados, principalmente com a consolidação do SAEB (BROOKE; SOARES, 2008). Era preciso saber se as características das escolas eficazes obtidas com pesquisas mundo afora se aplicava ao caso brasileiro.

Alves e Franco (2008) fazem revisão das evidências sobre os efeitos das escolas no Brasil e reúnem os fatores associados à eficácia escolar, descritos a partir da literatura nacional. Os fatores elencados pelos autores nessa pesquisa são muito semelhantes aos da pesquisa realizada por Soares *et al.* (2002), cujo objetivo era analisar a aplicabilidade de características levantadas pela literatura internacional à realidade nacional. Esses fatores, comprovadamente pertinentes à realidade brasileira, são:

- a) infraestrutura e fatores externos à organização da escola;
- b) liderança da escola;
- c) professores;
- d) relação com as famílias e a comunidade;
- e) características do clima interno da escola;
- f) características do ensino.

Nas seções seguintes, com base principalmente no trabalho de Soares *et al.* (2002), serão tecidas considerações a respeito de cada um desses fatores, indicando seus respectivos conceitos e alcance.

3.3.1 Infraestrutura e fatores externos à organização da escola

Entender como o funcionamento de uma escola se dá é tarefa que não pode ser completamente bem sucedida sem investigação da infraestrutura escolar e daqueles fatores que são externos à sua organização, mas que afetam o seu funcionamento diretamente. Infraestrutura apresenta relação estreita com o conceito de recursos escolares e diz respeito a todos os equipamentos e instalações que são utilizados no cotidiano da escola, a estrutura do prédio escolar, bem como a conservação dos mesmos. Já os fatores externos à organização da escola referem-se à percepção dos atores escolares em relação à segurança e ao controle que a unidade escolar consegue exercer tanto em relação ao aluno admitido quando em relação à seleção e demissão de professores.

Como pode se observar nos estudos internacionais trazidos na revisão de literatura dantes realizada, a questão da infraestrutura não foi levantada como uma característica chave de eficácia escolar ante a relativa uniformidade desse aspecto nas escolas dos países desenvolvidos. De acordo com Alves e Franco (2008),

Em muitos países, recursos escolares não são fatores de eficácia escolar. A razão disso é que o grau de equipamento e conservação das escolas não varia muito de escola para escola [em países desenvolvidos]. No Brasil, ainda temos bastante variabilidade nos recursos escolares com que contam as escolas [...]

Mas, como visto, no Brasil existe tal variabilidade, apontando a necessidade de incluir essa variável nos estudos de eficácia escolar. Outros elementos como a existência e a qualidade de uma biblioteca, laboratório de ciências e informática também podem fornecer dados importantes quando se comparam escolas sob a perspectiva da eficácia. É necessário destacar, no entanto, que apenas possuir esses elementos não garante a constituição de uma escola mais eficaz. O modo como eles são utilizados e a frequência em que essa utilização dá-se também são questões importantes. (SOARES *et al.*, 2002).

Quanto aos elementos externos à organização da escola, é considerável ressaltar a questão da percepção em relação à segurança. Segundo Soares *et al.* (2002), os estudos no Brasil a respeito do efeito da violência nos espaços escolares ainda enfrentam problemas de sistematização. Entretanto, não há dúvida de que a convivência das escolas e dos estudantes com a figura do traficante de drogas, fora os casos de agressão armada a professores e alunos,

muito divulgados pela mídia, modificaram a realidade escolar e a sua melhor compreensão facilita o entendimento por completo da realidade escolar.

É de grande relevância compreender como a escola se posiciona em relação a esse conjunto de fatores trazidos nessa primeira categoria, compreender se a escola possui os recursos que necessita e, caso não os possua, se busca soluções para o problema que enfrenta. O mesmo vale para os componentes externos à organização da escola: como a unidade se posiciona frente a esses fatores tão difíceis de serem modificados?

3.3.2 Liderança da escola

A liderança é uma característica apontada como relevante na quase totalidade dos estudos em eficácia escolar. Todos os autores trazidos nessa revisão da literatura indicam essa variável como relevante para a compreensão da complexidade dos processos escolares. De acordo com Soares *et al.* (2002), a liderança, também entendida como a gestão escolar, perpassa tanto a área administrativa quanto a área pedagógica.

No que se refere à área administrativa, diz respeito à capacidade do diretor de organizar o funcionamento da escola e gerenciar os seus recursos de maneira eficiente. Já a questão pedagógica, relaciona-se com a capacidade desse mesmo diretor de comandar a construção, bem como a capacidade de colocar em prática, o projeto pedagógico escolar.

No entanto, os objetivos de nenhuma dessas duas áreas seriam alcançados apenas com os esforços do diretor. Esses profissionais estão à frente de uma equipe de outros funcionários, como os professores e os supervisores pedagógicos, além de lidarem com demais atores do contexto escolar, em especial pais e alunos. Uma liderança efetiva deve ser capaz de interagir com esses vários sujeitos de forma a facilitar a execução das diversas atividades das quais a escola é incumbida, bem como ampliar a legitimidade das suas decisões (SOARES *et al.*, 2002).

Sendo assim, é perceptível que a liderança não se refere apenas às qualidades individuais da pessoa na posição de diretor, mas também, como afirma Sammons (2008, p. 352) “ao papel que os líderes desempenham, seus estilos administrativos, à relação deles com a visão, valores e objetivos da escola, e às

suas abordagens em relação a mudanças.” Essa autora, ao revisar diversos estudos publicados sobre os efeitos da liderança escolar, encontra aspectos similares no papel desempenhado pelos diretores nas escolas. Ela resume esses aspectos em três características que estariam mais associadas à liderança de sucesso, sendo elas:

- propósito forte, ou seja, a capacidade do diretor de ser firme e objetivo em suas decisões, bem como sua habilidade de interceder junto a agentes externos para representar o ambiente escolar e buscar mudanças e melhorias;
- envolvimento de outros funcionários no processo decisório, ou seja, a capacidade do diretor de compartilhar as suas responsabilidades com os demais funcionários, trazendo legitimidade às suas decisões;
- autoridade profissional nos processos de ensino e aprendizagem, ou seja, capacidade do líder escolar de demonstrar envolvimento e conhecimento daquilo que se passa na sala de aula, incluindo o currículo, as metodologias de ensino e o monitoramento do progresso dos alunos.

3.3.3 Professores

Não há dúvida de que os professores são elementos essenciais no que se refere à capacidade de algumas escolas em promover um ambiente mais propício ao desenvolvimento cognitivo dos estudantes. Entretanto, o papel desse profissional pode ser analisado sob, pelo menos, duas óticas distintas.

A ótica professor/aluno, que diz respeito ao conjunto de interações entre esses dois atores, tanto dentro quanto fora da sala de aula, que podem refletir no seu processo de aprendizagem. Essa ótica carrega cunho pedagógico e, embora importante, não corresponde ao objetivo da pesquisa desenvolvida nesse trabalho.

A outra análise possível é aquela referente às interações professor/organização escolar, que se refere, entre outros aspectos, ao apoio dado pela organização aos professores na realização das suas tarefas diárias, ao estímulo à capacitação contínua desse profissional e ao grau de integração e

interação entre o conjunto de professores de uma organização escolar. (SOARES *et al.*, 2002).

Em relação ao apoio dado pela organização escolar aos professores, esse elemento refere-se ao suporte financeiro e material recebido pelos professores dentro da sala de aula, bem como ao apoio administrativo e pedagógico oferecido pela liderança. No Brasil, como constata Soares *et al.* (2002, p. 20), “a existência ou não desse apoio e as suas limitações, em certa medida, econômicas são determinantes na capacidade de ensino dos professores na sala de aula.”

No que se refere à capacitação contínua dos professores, esse elemento relevou-se importante, pois, segundo estudo de Soares *et al.* (2000), a própria formação adequada dos professores num país em desenvolvimento apresenta entraves, uma vez que há uma convergência entre o perfil socioeconômico do profissional e o tipo de escola em que leciona. Dessa forma, uma política de aperfeiçoamento contínuo desses profissionais que atuam diretamente junto aos alunos, pode ampliar a capacidade da escola de oferecer um ambiente de aprendizagem mais adequado.

Por último, tem-se o grau de integração e interação entre o conjunto de professores que atuam em determinada organização escolar. Como em qualquer outra organização, quantos mais integrados estão os profissionais e maior a interação entre eles, mais coesa torna-se essa organização. Sammons (2008) chama atenção para o fato de que a demonstração de confiança e colaboração entre os membros da equipe escolar são importantes para se constatar que há um objetivo em comum dentro da escola. Dessa forma, ao analisar como se dão essas relações interpessoais no contexto escolar, será possível enxergar melhor a influência da escola no desempenho dos alunos.

3.3.4 Relação com as famílias e a comunidade

Sammons (2008) denomina em seu trabalho essa categoria como “Parceria casa-escola” e afirma que “as pesquisas em eficácia escolar geralmente mostram que relações de apoio e cooperação entre a casa e a escola têm efeitos positivos” (SAMMONS, 2008, p. 373).

Conforme Soares *et al.* (2002) comunidades mais inseridas no contexto escolar podem trazer frutos para o aprendizado dos alunos. Em relação às escolas

brasileiras, por exemplo, muitas vezes carentes em recursos financeiros e pessoal, esse elemento externo pode representar benefícios como a existência de profissionais voluntários, a melhoria do acervo presente nas instalações a partir de doações da comunidade, entre outras possibilidades. Além disso, a comunidade tem papel importante no que se refere à violência, podendo ajudar no controle da mesma, variável capaz de interferir no funcionamento normal das escolas.

É importante destacar que o grau de envolvimento dos pais encontra-se, frequentemente, associado ao nível socioeconômico da família. Em estudo clássico para a área, Lareau (1987) demonstra que em classes mais altas, os pais são muito mais eficientes em responder aos pedidos dos professores do que em classes mais baixas. Tal característica, no entanto, dá grande vantagem àquelas escolas que, apesar do contexto socioeconômico desfavorável, é capaz de promover o envolvimento dos pais e da comunidade.

Além disso, outro fator que levanta polêmica quando se trata da “parceria casa-escola” é que muitos pesquisadores evitam defini-la ou medi-la por uma impressão de que, ao realçá-la como importante seria como se a escola passasse a responsabilidade pela eficácia para os pais, abstendo-se desse papel.

Ademais, assim como na categoria “Professores”, também existem duas óticas para analisar o papel das famílias e da comunidade na criação de ambiente propício ao desempenho dos estudantes. A análise pode ser dar pela perspectiva da interação entre essa família/comunidade e o aluno e da interação entre organização escolar e a família/comunidade.

Seguindo a concepção dessa pesquisa, a segunda análise faz-se mais pertinente, sendo relevante observar, portanto, como a escola estimula a participação dos pais, a inserção da escola na comunidade e a inserção dos pais na administração da escola. (SOARES *et al.*, 2002).

3.3.5 Características do clima interno da escola

A questão do clima interno das escolas vem sendo tratada pela literatura internacional e brasileira com abordagens diferenciadas. Enquanto a literatura internacional baseia sua análise do clima pela perspectiva da organização do ambiente escolar, ou seja, na existência, ou não, de clima favorável ao ensino/aprendizagem, a literatura brasileira enfoca o problema da disciplina, já que

questões como falta de pessoal e carências socioeconômicas dos alunos tem reflexos diretos nas dificuldades disciplinares enfrentadas nas escolas brasileiras. (SOARES *et al.*, 2002).

No Brasil, portanto, além de analisar a existência ou não de um clima favorável ao ensino e à aprendizagem é preciso investigar o clima de ordem das escolas. Faz-se necessário verificar se existem regras claras de disciplina escolar e se elas são respeitadas, uma vez que cumprem um fim educativo na socialização de crianças e jovens para um mundo social pautado por leis e regras claras. (SOARES *et al.*, 2002).

Além do que já foi apontado, um último elemento compõe o clima interno da escola: a expectativa em relação ao desempenho futuro dos alunos. Assim como o envolvimento da família e da comunidade no ambiente escolar, essa característica é quase unanimidade quando se trata dos processos escolares das escolas eficazes. Segundo o Departamento de Educação norte-americano, expectativas elevadas em relação ao desempenho do aluno, principalmente demonstrado pelos professores, mas também pela família, é uma das características mais importantes das escolas eficazes. (US Department of Education, 1987).

Reynolds e Teddlie (2008) ressaltam a importância dos profissionais não manterem tais expectativas apenas em suas cabeças, mas expressá-las através de comportamentos e incentivos, para que seja possível alcançar os efeitos desejados. Os autores também chamam atenção para o fato de que esse comportamento apresenta estreita relação com outras características das escolas-eficazes, como a liderança positiva e a existência de ambiente propício à aprendizagem.

3.3.6 Características do ensino

Outro fator relacionado à eficácia escolar que também é tratado, tanto na literatura nacional quanto na literatura internacional, quase como unanimidade pelos pesquisadores é o relativo às características do ensino. Esse fator pode se desdobrar em diversas categorias de análise, das mais específicas às mais gerais. Nessa revisão de literatura, essa característica será dividida em três aspectos importantes: a) a referência dos professores sobre o que ensinar e capacidade de

cumprimento do programa estabelecido, b) o monitoramento e a avaliação do desempenho dos alunos e c) a ênfase dos programas de ensino.

Reynolds (1996) aponta para o fato de que, nas escolas eficazes, os professores, geralmente, participam do planejamento do currículo acadêmico e da criação de metas acadêmicas, frutos da discussão em equipe. Tal realidade facilita a criação de objetivo comum e da tal referência clara do que ensinar. Entretanto, apenas a elaboração desse currículo ou programa de ensino não é suficiente; seu cumprimento também apresenta relação com a eficácia da escola. Seus estudos mostram que aqueles alunos provenientes de escolas com maior preocupação no sentido de cumprir o planejado, apresentam índices mais elevados de desempenho acadêmico.

A avaliação e o monitoramento do desempenho dos alunos dizem respeito à existência de estrutura que acompanhe o resultado dos alunos nas avaliações de larga escala de modo a se obter panorama de como tem sido o desempenho de sua escola. Tal retrato permite o desenvolvimento de estratégias pedagógicas que possam corrigir possíveis desvios na trajetória escolar dos estudantes. (SOARES *et al.*, 2002). Para Sammons (2008, p. 370),

[...] esses procedimentos [de avaliação e monitoramento] podem ser formais ou informais, mas de qualquer maneira eles contribuem para um foco no ensino e aprendizagem e, frequentemente, desempenham um papel no aumento das expectativas e nos incentivos positivos.

É possível perceber, além disso, ligação clara entre a estrutura de monitoramento e o elemento trabalhado anteriormente, a referência clara do que ensinar. Segundo Soares *et al.* (2002, p. 25), “somente através do monitoramento de desempenho é possível elaborar um planejamento de curso verdadeiramente eficaz, ou seja, estruturado a partir das reais necessidades dos alunos.”.

A análise dos programas de ensino também figura-se com elemento importante nesse fato. No Brasil, as escolas podem tanto aderir aos programas elaborados pelas Secretarias de Educação como elaborar o seu próprio de acordo com as diretrizes dessas Secretarias. Sendo assim, várias são as ênfases pedagógicas possíveis para a elaboração desses programas – ênfase nos aspectos cognitivos, na questão da cidadania, na questão vocacional ou no aspecto psicossocial (SOARES *et al.*, 2002). Compreender o processo envolvido na

elaboração desse programa dentro das escolas é tarefa importante na análise de eficácia escolar.

4 PROGRAMA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA – ALFABETIZAÇÃO NO TEMPO CERTO (PIP/ATC)

A eficácia da escola na promoção de ambiente mais propício ao desempenho cognitivo dos alunos é uma variável importante a ser considerada ao se realizar estudo do desempenho escolar em avaliações de larga escala. Entretanto, o contexto mineiro traz variável também importante e singular para compor tal escopo. Esse elemento é o Programa de Intervenção Pedagógica/Alfabetização no Tempo Certo (PIP/ATC), política relevante para se compreender os resultados alcançados em avaliações do nível de alfabetização dos alunos mineiros nos últimos anos. (MINAS GERAIS, 2014b).

O PIP/ATC surge a partir dos resultados alarmantes obtidos pela SEE-MG com a primeira avaliação censitária do Proalfa. Realizada em 2006, essa avaliação foi responsável pela constatação de que somente 49% dos alunos do 3º ano do ensino fundamental – ano final do ciclo de alfabetização – estavam no nível recomendado de escrita e leitura (MINAS GERAIS, 2010). Os dados indicaram, portanto, a necessidade de se conhecer melhor a realidade das escolas para implementar as ações de intervenção pedagógica na área da alfabetização.

Foi definido que uma equipe da SEE-MG, em conjunto com gestores das próprias Superintendências Regionais de Ensino (SRE) acompanhariam, regularmente, com visitas e orientações, durante todo o ano de 2007, as Superintendências e as escolas da região do Grande Norte⁶ (MINAS GERAIS, 2014b).

Nessas visitas das equipes, eram realizadas reuniões com profissionais das Superintendências, com diretores, especialistas e professores das instituições de ensino, de forma a identificar as melhores alternativas pedagógicas para essas SRE e suas escolas. Esse acompanhamento possibilitou que o Órgão Central/SEE identificasse os problemas que as escolas enfrentavam - administrativos, de infraestrutura e, sobretudo, pedagógicos. (MINAS GERAIS, 2014b).

Os problemas pedagógicos, no entanto, eram renegados, reconhecidos como de segunda importância nas escolas visitadas. A maioria dos profissionais

⁶ Essa região foi escolhida em virtude de apresentar os resultados mais alarmantes dentre as demais, exigindo intervenção imediata. Compreende as SREs: Almenara, Araçuaí, Curvelo, Diamantina, Gov. Valadares, Guanhães, Janaúba, Janaúria, Montes Claros, Paracatu, Pirapora, Teófilo Otoni.

envolvidos atribuía as dificuldades de aprendizagem das crianças a causas extraescolares como, por exemplo, a pobreza, o desequilíbrio familiar, a falta de apoio dos pais e, em sua concepção, as questões administrativo-financeiras mereciam maior cuidado. (MINAS GERAIS, 2014b).

Não havia, portanto, diretriz para orientação e/ou acompanhamento pedagógico sistematizado e capaz de auxiliar os professores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Faltavam, por exemplo, materiais didático-pedagógicos e ações de formação continuada que dessem suporte aos professores na prática da alfabetização. Percebeu-se, também, a presença de professores com formação inadequada, ou seja, não preparados ou especializados para as práticas de alfabetização e letramento, conquanto estivessem ensinando para crianças de seis a oito anos. Dessa maneira, identificou-se que o maior problema relacionado à alfabetização estava no despreparo dos professores para a realidade da sala de aula e na ausência de políticas voltadas para a formação continuada desses profissionais, sobretudo, para o processo de alfabetização e letramento. (MINAS GERAIS, 2014b, p.14).

Por essa razão, reconheceu-se como necessário e imprescindível pensar em ações focadas na sala de aula, na melhoria das habilidades dos professores relacionadas às práticas de alfabetização e, ao mesmo tempo, no diagnóstico preciso da aprendizagem dos alunos, para que as ações de intervenção pedagógica fossem orientadas ao professor e atingissem diretamente os alunos, melhorando a sua aprendizagem na idade certa. (MINAS GERAIS, 2014b).

Implementado em 2007, com foco na alfabetização no tempo certo, o PIP/ATC é tido como o grande responsável pelo salto de qualidade de Minas no Ensino Fundamental. (MINAS GERAIS, 2014b). Por meio do programa, o Governo do Estado assumiu como um de seus objetivos prioritários investir na educação das crianças matriculadas nos anos iniciais do ensino fundamental de sua rede, comprometendo-se com a meta “Toda criança lendo e escrevendo até os oito anos de idade” (MINAS GERAIS, 2014b).

Em 2008, o PIP/ATC foi estendido às demais SRE, com definições específicas para as equipes Central e Regionais. A Equipe Central (EC), composta por analistas da SEE-MG, foi dividida em duplas que ficaram responsáveis pela capacitação, formação continuada e monitoramento das equipes regionais. Na agenda de trabalho da EC, eram previstas visitas mensais às 46 SRE⁷ e suas escolas mais críticas. Cada dupla da EC era responsável por duas SRE,

⁷ À época, eram 46 Superintendências Regionais de Ensino no Estado. Em 2010 foi criada a Superintendência Regional de Ensino de Unaí, totalizando 47. (MINAS GERAIS, 2014b).

acompanhando-as por uma semana inteira de visitas, todos os meses. (PIMENTA-LIMA, 2014).

As Equipes Regionais (ER), compostas por analistas das SRE, eram responsáveis pelo acompanhamento sistemático e contínuo de suas escolas. Elas possuíam agenda de trabalho semanal, na qual quatro dias deveriam ser destinados às visitas (PIMENTA-LIMA, 2014). Nas visitas às escolas, era proposto plano de intervenção pedagógica. Supunha-se que, se a escola seguisse esse plano, ela conseguiria recuperar aqueles alunos com déficit na alfabetização.

Com os resultados do Proalfa em 2009, foi estabelecida tipologia para diferenciar as escolas e o ritmo de visitas – estratégicas, intermediárias e consolidadas (PIMENTA-LIMA, 2014). No Quadro 1, é possível visualizar essa tipologia:

Quadro 1 – Tipologia e descrição das escolas acompanhadas pelo PIP/ATC

| TIPOLOGIA | DESCRIÇÃO | ACOMPANHAMENTO |
|-------------------------------|---|---|
| Escolas Estratégicas | Escolas com mais de 10 alunos matriculados no 3º ano EF e que necessitam de um atendimento prioritário, tendo em vista o quantitativo de alunos abaixo do padrão recomendado (Proalfa). Adota-se como critério de corte “10 ou mais alunos” somados os padrões baixo e intermediário. | Visitas semanais Abordagem voltada para “orientação com cobrança” |
| Escolas Intermediárias | Escolas pequenas com menos de 10 alunos matriculados no 3º ano EF. Geralmente são escolas situadas em zonas rurais. | Visitas mensais Abordagem voltada para “irradiação” |
| Escolas Consolidadas | Escolas com mais de 10 alunos matriculados no 3º ano EF e que apresentam bons resultados, com poucos ou nenhum aluno abaixo do padrão recomendado (Proalfa). | Visitas quinzenais Abordagem voltada para “autonomia com cobrança” |

Fonte: PIMENTA-LIMA, 2014, p. 38.

A atuação, tanto da EC quanto da ER, passou então a ser pautada por essa nova tipologia, uma vez que perfis delimitados no quadro embasavam a distribuição das visitas. De acordo com PIMENTA-LIMA (2014, p. 39),

[...] as escolas estratégicas tornaram-se o principal foco das visitas, devendo ser acompanhadas e orientadas semanalmente. O monitoramento com cobrança, respaldado nos resultados e sempre visando o alcance das metas acordadas também foram orientados como uma tônica do acompanhamento realizado pelas EC e ER. Deste modo, além de vislumbrar o acompanhamento das práticas gestoras, fortalecendo a gestão pedagógica nas escolas, as estratégias de implementação centraram-se especialmente nas salas de aula, visando o processo de ensino-aprendizagem, e nas ações de intervenção pedagógica [...].

Quando da concepção do programa, e ao longo dos anos em que esteve vigente, foram elaborados materiais didático-pedagógicos, principalmente voltados para as escolas e para os professores alfabetizadores. As equipes central e regionais do PIP/ATC tinham a responsabilidade de divulgar e monitorar o uso desses materiais nas escolas (PIMENTA-LIMA, 2014). O Quadro 2 lista os principais materiais didático-pedagógicos:

Quadro 2 – Materiais didático-pedagógicos e de instrução elaborados pela equipe do PIP/ATC e utilizados nas escolas

| MATERIAL | FOCO PRINCIPAL | OBJETIVO |
|--|---|---|
| Coleção “Orientações para Organização do Ciclo Inicial da Alfabetização” 6 cadernos | Salas de aula do Ciclo da Alfabetização | Auxiliar as escolas na organização do Ciclo da Alfabetização, preparando os professores alfabetizadores para atuar no Ensino Fundamental de 9 anos. |
| Revistas Pedagógicas e da Gestão Escolar - Proalfa Elaborados anualmente | Equipe Pedagógica, especialmente envolvendo o Ciclo da Alfabetização | Divulgar os resultados do Proalfa, (por escola, por turma e por aluno), possibilitando a análise pedagógica dos mesmos e a proposição de intervenções em sala de aula. |
| Guias do Professor Alfabetizador 12 guias, organizados em 3 anos de escolaridade e em 4 bimestres | Salas de aula do Ciclo da Alfabetização | Melhorar a capacitação do professor nos aspectos “práticos” de ensinar. Contém sugestões de atividades em sala de aula, desenvolvidas para que os alunos adquiram as competências relativas ao seu ano. |
| Livro didático: Cantalefê Guia do Professor e Livro do Aluno | Sala de aula 1º ano do Ciclo da Alfabetização | Apresentar proposta de sistematização da alfabetização, fornecendo orientações para o professor para ações a serem desenvolvidas em sala de aula. |
| Guia do Especialista em Educação Básica Volume único | Especialista em Educação Básica | Suportar a escola em suas atividades pedagógicas e garantir que o especialista saiba quais atividades são esperadas dele e qual seu papel na escola. |
| Guia do Diretor Escolar Volume único | Diretor Escolar | Desenvolver o diretor como líder pedagógico da escola e capacitá-lo sobre gestão e planejamento de uma forma geral. |
| Cadernos de Boas Práticas 07 volumes, cada um com diferentes destinatários | <ul style="list-style-type: none"> - Professores Alfabetizadores - Professores para Ensino do Uso da Biblioteca - Professores das Escolas de Tempo Integral - Especialistas de Educação Básica - Diretores de Escola - Equipe Regional (Analistas e Inspetores) - Equipe Central | Oferecer aos agentes educacionais um levantamento de boas práticas em uso em escolas/SRE com excelente desempenho, contendo exemplos de como a prática foi implementada. |

Fonte: PIMENTA-LIMA, 2014, p. 34.

Para que as equipes do PIP conseguissem atingir o seu objetivo e os materiais fossem realmente disseminados, os envolvidos na sua utilização orientados e a monitoração do uso realizada, foi definida uma estrutura de encontros e capacitações, em modelo piramidal, que fosse capaz de atingir os diferentes atores envolvidos no programa, com destaque para a EC, a ER e as escolas. A Figura 2 apresenta o modelo piramidal desenvolvido:

Figura 2 – Modelo piramidal de capacitação e monitoramento do PIP/ATC



Fonte: PIMENTA-LIMA, 2014, p.35.

A consultoria *McKinsey & Company*, empresa especializada em gestão, foi contratada e colaborou com a SEE/MG, principalmente por meio do estudo e análise de indicadores e na elaboração de estratégias, ações, objetivos e metas iniciais do programa (PIMENTA-LIMA, 2014). Eles foram responsáveis por elaborar um *checklist* que deveria orientar as visitas das equipes do PIP/ATC às escolas. A análise desse *checklist*, apresentado na Figura 3, permite compreender a rotina de trabalho da equipe quando em visita às escolas.

Figura 3 – *Checklist* de visita às escolas acompanhadas pelo PIP/ATC

| | |
|--------------------------|--|
| <input type="checkbox"/> | Visitar no mínimo uma sala de aula, olhar os cadernos dos alunos e tomar a leitura |
| <input type="checkbox"/> | Assistir pelo menos uma aula e dar orientação ao professor após o final da aula em conjunto com o especialista e a equipe regional |
| <input type="checkbox"/> | Se necessário, propor ajustes e melhoras no plano de intervenção pedagógica da escola |
| <input type="checkbox"/> | Fazer o acompanhamento do plano de intervenção pedagógica |
| <input type="checkbox"/> | Se assegurar de que o PIP sugerido para esta escola é o mais adequado e efetivamente ajudará os alunos a aprender a ler e escrever |
| <input type="checkbox"/> | Saber quais são os 3 próximos passos desta escola em relação à implementação do seu PIP |
| <input type="checkbox"/> | Sugerir uma lista com os 3 próximos passos desta escola em relação à implementação do seu plano de intervenção pedagógica para ser afixada na sala do diretor, na sala dos especialistas e na sala dos professores |
| <input type="checkbox"/> | Preparar uma lista com os pontos a serem observados na escola em relação à implementação de seu plano de intervenção pedagógica em nossa próxima visita |

Fonte: PIMENTA-LIMA, 2014, p. 39.

O PIP/ATC foi concebido em torno de 5 etapas principais que garantiriam o sucesso do programa nas escolas. São elas: 1º) a criação e alinhamento de uma visão comum: “Toda criança lendo e escrevendo até os 8 anos de idade”; 2º) o desdobramento dessa visão em metas por escola; 3º) a criação de instrumentos de ligação da Secretaria com as escolas; 4º) a transformação dentro das salas de aula e 5º) a priorização de esforços e ampliação do programa. (MINAS GERAIS, 2013).

A primeira etapa - criação e alinhamento de uma visão comum – diz respeito à construção de ideal em comum pelo qual todos trabalhassem juntos. O ideal foi sistematizado na visão de “Toda criança lendo e escrevendo até os 8 anos de idade”. Uma vez definida a visão, também foi necessário engajar o sistema (servidores da Secretaria, das escolas, professores, pais e alunos) por meio de eventos envolvendo o Órgão Central, as Superintendências Regionais de Ensino, as escolas e a comunidade. (MINAS GERAIS, 2014b).

A segunda etapa - desdobramento desta visão em metas por escola – indicava que a visão definida na primeira etapa precisaria ser mensurada através de um indicador de desempenho que captasse a efetividade do PIP/ATC na alfabetização dos alunos. Foi escolhido, como indicador, a proficiência dos alunos no 3º ano do Ensino Fundamental, medida pela avaliação externa anual, realizada de maneira censitária pelo Proalfa. Foram estabelecidas metas diferenciadas por

escola, de acordo com o estágio inicial do indicador, que se desdobravam em metas por SRE. Foi elaborado também o escalonamento, que determinava a melhoria exigida para cada escola ao longo dos anos. A equipe gestora do PIP/ATC buscou ser justa nas metas, indicando também limites aceitáveis para os indicadores das escolas. (MINAS GERAIS, 2014b).

A terceira etapa - criação de instrumentos de ligação da Secretaria com as escolas – focava na criação das estruturas que possibilitassem a Secretaria se aproximar e, de fato, gerir as 2.458 escolas do sistema. Foram designados, em 2008, 46 analistas para a equipe central. A essa equipe foram atribuídas três funções principais: capacitar as equipes regionais, disseminar os conceitos-chave defendidos pela SEE diretamente para as 46⁸ SRE e atuar como constante termômetro da realidade das escolas, captando suas necessidades e dificuldades, e utilizando tais informações na adaptação e no desenvolvimento de novas políticas para a SEE. (MINAS GERAIS, 2014b).

A equipe regional foi composta 1.500 pessoas distribuídas entre as 46 SREs e seu papel reforçado para, efetivamente, levar o programa às escolas. Uma nova rotina foi implantada, na qual a equipe passou a dedicar quatro dias por semana a visitas às escolas, com foco naquelas em situação mais crítica, orientando-as e as monitorando a partir do que recebia da equipe central e de experiência própria. Finalmente, dentro das escolas – espaço onde o ensino realmente acontece –, os 4.500 especialistas (supervisores pedagógicos) reafirmaram sua função de suporte aos 10 mil professores. Essa estrutura demonstrou ser eficaz e continua em prática. (MINAS GERAIS, 2014b).

Também foram elaborados materiais e ferramentas com dois objetivos: melhorar a capacitação dos agentes do sistema (desde professores até dirigentes das SRE), e acompanhar a evolução do desempenho das escolas em turmas de 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental (Ciclo da Alfabetização). (MINAS GERAIS, 2014b).

A quarta etapa - transformação dentro das salas de aula – foi definida pelo desafio de que todo o sistema incorporasse, efetivamente, a metodologia do PIP/ATC. Para isso, foi necessária uma comunicação regular entre equipes central e regional, para alinhar estratégias para atingir aquelas escolas com os maiores

⁸ À época, eram 46 Superintendências Regionais de Ensino no Estado. Em 2010 foi criada a Superintendência Regional de Ensino de Unaí, totalizando 47. (MINAS GERAIS, 2014b).

desafios. Além disso, foram desenvolvidas ferramentas que possibilitassem mapear as capacitações já realizadas com professores alfabetizadores e alinhar a demanda que ainda latente. (MINAS GERAIS, 2014b).

Na quinta e última etapa - priorização de esforços e ampliação do programa – foi realizado esforço ainda maior na identificação daquelas escolas e profissionais que precisavam de atenção maior dos órgãos central e regional. Conforme já havia sido previsto, o PIP/ATC foi ampliado, em 2009, para o Ciclo Complementar (4º e 5º anos) do Ensino Fundamental o que significou incluir a orientação e acompanhamento de mais 18.500 professores nas 2.458 escolas do Estado. (MINAS GERAIS, 2014b).

Frente aos bons resultados identificados desde a implantação do PIP nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a Secretaria de Estado de Educação optou por expandi-lo para os anos finais do Ensino Fundamental, a fim de fortalecer esse nível de ensino e contribuir para que os alunos estejam mais bem preparados para o ingresso no Ensino Médio. (MINAS GERAIS, 2010).

O Programa de Intervenção Pedagógica com ênfase nos anos finais do Ensino Fundamental ficou conhecido como Programa de Intervenção Pedagógica/Conteúdos Básicos Comuns (PIP/CBC) e seu objetivo era o reforço da capacidade de leitura em todos os Componentes Curriculares, associado ao desenvolvimento das capacidades específicas de Língua Portuguesa e Matemática e, também, dos demais componentes do currículo básico (Ciências, História, Geografia, Inglês, Arte e Educação Física). (MINAS GERAIS, 2010).

Com os resultados obtidos após seis anos da implementação do PIP na rede estadual, e a fim de atingir um contingente mais expressivo de estudantes, foi proposto aos 853 municípios mineiros a ampliação do Programa para as redes municipais de ensino. Com unanimidade, todos os municípios acolheram a metodologia do PIP por meio de convênios assinados entre a SEE e as Secretarias Municipais de Educação e, já no ano de 2013, a metodologia passou a ser aplicada. (MINAS GERAIS, 2010).

Segundo a SEE-MG, o PIP promoveu verdadeira revolução no Ensino Fundamental da rede pública estadual de Minas, com destaque para as intervenções pedagógicas no Ciclo da Alfabetização (1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental), que possibilitaram Minas Gerais consolidar-se como a melhor rede pública no

processo de alfabetização e letramento dos alunos, na idade certa, e nos anos iniciais, como um todo. (MINAS GERAIS, 2010).

5 METODOLOGIA

O trabalho desenvolvido é uma **pesquisa exploratória**, que proporciona maior familiaridade com o problema proposto, tornando-o mais explícito e, possibilitando lançar hipóteses acerca do mesmo. Quanto ao modelo conceitual e operativo da pesquisa, pretende-se, por meio de um **estudo de caso**, aprofundar a compreensão do desempenho escolar, à medida que esse não se esgota com as evidências estatísticas dadas pelos sistemas de avaliação, mais especificamente, o Proalfa, tratado nessa pesquisa.

Segundo Eisenhardt (1989), o estudo de caso é uma estratégia de pesquisa pela qual se compreende a dinâmica de um fenômeno a partir de sua singularidade. É evidente que os resultados obtidos com essa pesquisa qualitativa não são passíveis de generalização para todas as escolas públicas da rede estadual de Minas Gerais, mas eles indicam possibilidades de compreensão do resultado das escolas em avaliações externas de larga escala.

Para a operacionalização da pesquisa, inicialmente se recorreu aos bancos de dados disponíveis na SEE-MG. Consultando os índices de proficiência⁹ obtidos pelas escolas da rede pública estadual entre 2009 e 2014 no Proalfa, identificaram-se duas escolas de Belo Horizonte que apresentavam a seguinte situação: ambas partiam de índice de proficiência muito parecido em 2009 mas, nos anos seguintes, entre 2010 e 2013, uma dessas escolas apresentava patamar de crescimento dessa proficiência superior à outra escola, ambas retornando a uma condição de igualdade em 2014.

Após essa análise inicial, identificaram-se índices contextuais das escolas e as características do alunado, a partir tanto da base de dados do Censo Escolar, quanto dos Boletins Contextuais, divulgados pelo Simave. Esse levantamento subsidia o trabalho, uma vez que apresenta algumas medidas do contexto dessas duas escolas, como o sexo e a raça dos estudantes, o grau de complexidade das escolas e o índice socioeconômico, por exemplo.

Analisando-se essas medidas encontradas, não foi possível identificar o porquê de as escolas terem apresentado o supracitado comportamento diferenciado quanto à proficiência no Proalfa, uma vez que os índices eram todos

⁹ Para compreensão acerca dos índices de proficiência do Proalfa, consulte-se o APÊNDICE – A, no qual são tecidas considerações acerca de seu funcionamento.

muito parecidos.

Daí, se fez a necessidade de uma pesquisa de cunho qualitativo, onde fosse possível para o pesquisador explorar, no caso concreto, e principalmente para período de 2010 a 2013, o grau de aderência das escolas aos processos e práticas associadas à eficácia escolar e o funcionamento do PIP/ATC.

Foram **utilizados os seguintes procedimentos técnicos**: pesquisa bibliográfica, análise documental e a técnica de entrevistas semiestruturadas com atores-chave. Com a **pesquisa bibliográfica**, foram revistos os autores que estudam as temáticas da avaliação educacional e da eficácia da escola na promoção do desempenho escolar. A **análise documental**, dos documentos da Secretaria de Educação de Minas Gerais e das escolas selecionadas, permitiu compreender melhor o funcionamento do PIP/ATC e o dia-a-dia das escolas. E, por fim, as **entrevistas semiestruturadas** (realizadas em duas escolas) permitiram, no contato com os professores, supervisores pedagógicos e diretores, captar informações relativas aos processos internos da escola e ao funcionamento do PIP/ATC.

Quanto às entrevistas, registre-se que foi elaborado roteiro específico¹⁰, que abarcou todos os fatores e elementos levantados, para audiência dos atores das escolas.

Como dito alhures, foram selecionadas duas escolas estaduais (escolas A e B). Tanto a Escola A, quanto a Escola B, estão localizadas em Belo Horizonte, mais especificamente, na Superintendência Regional de Ensino Metropolitana C.

A Escola A funciona nos três turnos, a saber: manhã - 8º e 9º anos e Ensino Médio; tarde - anos iniciais do Ensino Fundamental e 6º e 7º anos; noite - 3º ano do Ensino Médio. Aí foram entrevistados: uma professora alfabetizadora do 3º ano do Ensino Fundamental, a supervisora pedagógica do Ensino Fundamental e o vice-diretor.

A Escola B também funciona nos três turnos: manhã - 7º ao 9º ano do Ensino Médio; tarde - anos iniciais do Ensino Fundamental e 6º e 7º anos do Ensino Fundamental; noite - Ensino Médio. Aí foram entrevistados uma professora

¹⁰ Vide APÊNDICE - B contendo o Roteiro de entrevista semi-estruturada aplicado aos diretores, supervisoras e professoras das escolas.

alfabetizadora do 3º ano do Ensino Fundamental, a supervisora pedagógica do Ensino Fundamental e os diretores (até 2012 e a partir de 2012).

5.1 Limitações inerentes ao escopo e metodologia da presente pesquisa

Há que se registrar que, apesar de todo o esforço em se agrupar o maior número de elementos¹¹ para contextualizar as escolas A e B e demonstrar similaridade entre as duas para o atendimento dos alunos, alguns procedimentos não puderam ser realizados, devido a certas limitações, impostas principalmente pelo tempo e outros fatores externos à pesquisa realizada.

Por isso, não foi possível encontrar duas escolas exatamente na mesma situação e com número igual de alunos no 3º ano do Ensino Fundamental.

Além disso, algumas avaliações externas de larga escala, fornecem a medida da proficiência com controle da origem social dos alunos. Tal feito também não foi possível, devido ao caráter da avaliação do Proalfa. Numa tentativa de corrigir tal questão, a variável do índice socioeconômico dos alunos foi apresentada na seção 6.1.2 desse trabalho.

Por último, é importante destacar que estudos longitudinais, ou seja, aqueles que acompanham os alunos durante a sua jornada educacional, são preferíveis quando se estuda eficácia da escola. Entretanto, esse tipo de estudo não é comportado em uma pesquisa com o escopo do presente trabalho de conclusão de curso.

Tem-se ciência de que as possíveis razões pelas quais as escolas A e B apresentaram, a partir de 2010, resultados diferenciados no Proalfa são multivariadas e multicausais. Assim, nas seções seguintes, por meio da análise de determinados processos internos da escola que, a partir da revisão da teoria de eficácia da escola, foram identificados como fundamentais para compreender resultados diferentes obtidos por escolas muito parecidas, e da análise de uma política educacional – PIP/ATC - está representado um esforço no sentido de compreender a importância, ou não, dessas duas variáveis no resultado final obtido pelas escolas.

¹¹ Conforme tratado nas seções 6.1.1 a 6.1.3 desse trabalho.

6 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

Nessa seção, primeiramente, serão apresentados os dados relativos à proficiência das escolas A e B, no período de 2009 a 2014, no exame do Proalfa e aqueles dados referentes ao contexto e às características do alunado das duas escolas. Em seguida, serão apresentados e analisados os dados obtidos a partir das entrevistas semiestruturadas com os atores das escolas, divididos de acordo com cada um dos fatores e elementos levantados para representar os processos internos da escola e o PIP/ATC.

6.1 Considerações sobre o contexto das escolas A e B

Nessa subseção, objetiva-se contextualizar as escolas trabalhadas. Primeiramente, serão apresentados os dados de proficiência, participação, padrão de desempenho e escala de proficiência de cada uma das escolas pesquisadas. Em seguida, apresenta-se estudo prévio realizado com o objetivo de demonstrar, a partir de características do alunado e de fatores contextuais específicos, que as escolas apresentam condições muito similares para o atendimento de seus alunos.

6.1.1 Desempenho das escolas A e B no Proalfa

Na Tabela 1 são apresentados os dados de proficiência, participação e padrão de desempenho da Escola A:

Tabela 1: Proficiência média, participação (número de alunos) e percentual de alunos por padrão de desempenho na avaliação do Proalfa da Escola A (2009-2014)

| Ano | Proficiência média | Participação (número de alunos) | | Padrão de desempenho (%) | | |
|------|--------------------|---------------------------------|---------|--------------------------|---------------|-------------|
| | | Prevista | Efetiva | Baixo | Intermediário | Recomendado |
| 2009 | 654,8 | S.I. ¹ | 45 | - | - | 100,0 |
| 2010 | 678,1 | 50 | 50 | - | - | 100,0 |
| 2011 | 674,5 | 44 | 44 | - | - | 100,0 |
| 2012 | 579,7 | 55 | 50 | 6,0 | 12,0 | 82,0 |
| 2013 | 545,2 | 49 | 46 | 8,7 | 19,6 | 71,7 |
| 2014 | 655,0 | 46 | 46 | - | 2,2 | 97,8 |

Fonte: SIMAVE (2009-2014).

Nota: ¹S.I.: Sem Informação

(-) Não houve nenhum aluno contabilizado

Como se percebe, a proficiência da Escola A decaiu de 654,8 pontos, em 2009, para 545,2 pontos em 2013, reestabelecendo-se em 2014 para o patamar de 655 pontos. A participação efetiva dos alunos é sempre muito próxima da prevista, sem grandes variações de contingente. O padrão de desempenho é inferior, principalmente, nos anos de 2012 e 2013.

Em relação à Escola B, os dados de proficiência, participação e padrão de desempenho são os seguintes para o mesmo período:

Tabela 2: Proficiência média, participação (número de alunos) e percentual de alunos por padrão de desempenho na avaliação do Proalfa da Escola B (2009-2014)

| Ano | Proficiência média | Participação (número de alunos) | | Padrão de desempenho (%) | | |
|------|--------------------|---------------------------------|---------|--------------------------|---------------|-------------|
| | | Prevista | Efetiva | Baixo | Intermediário | Recomendado |
| 2009 | 655,9 | S.I. ¹ | 136 | - | 1,5 | 98,5 |
| 2010 | 700,0 | 182 | 173 | - | - | 100 |
| 2011 | 714,4 | 161 | 146 | - | - | 100 |
| 2012 | 726,4 | 105 | 98 | - | - | 100 |
| 2013 | 628,5 | 97 | 97 | - | - | 100 |
| 2014 | 649,7 | 123 | 121 | - | 0,8 | 99,2 |

Fonte: SIMAVE (2009-2014).

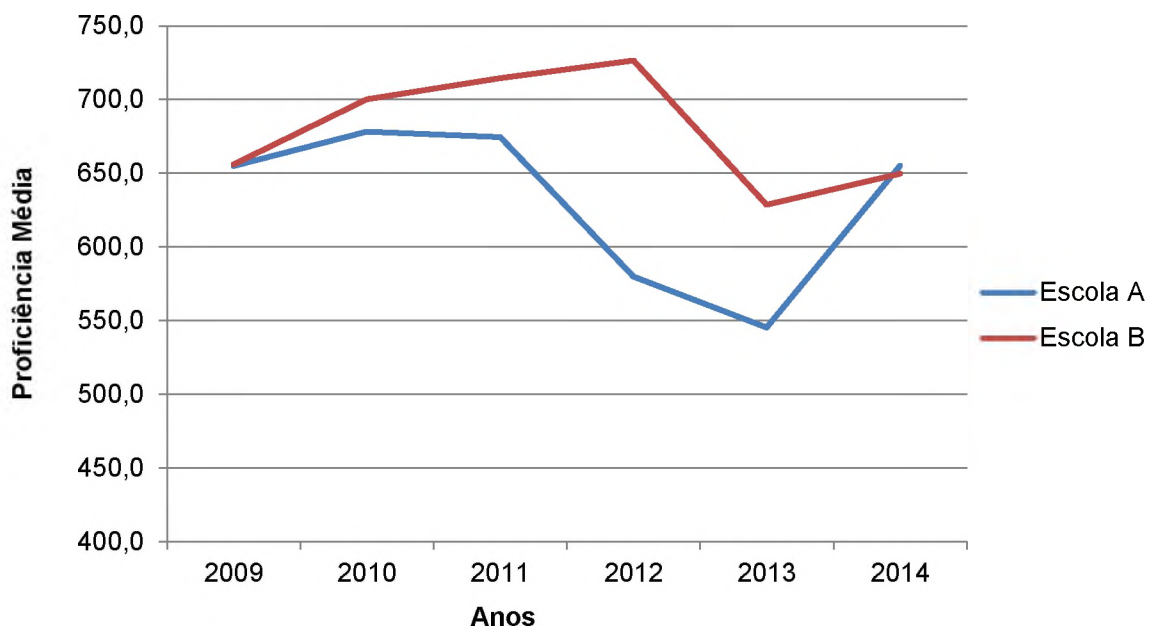
Nota: ¹S.I.: Sem Informação.

(-) Não houve nenhum aluno contabilizado.

Nessa escola, a proficiência ascende de 655,9 pontos, em 2009, para 726,4 pontos em 2012. Há redução nesse resultado em 2013, atingindo 628,5 pontos, e um pequeno aumento em 2014, quando a escola alcança 649,7 pontos. Assim como acontece na Escola A, a participação efetiva também é muito próxima da participação prevista. O padrão de desempenho, com exceção de 2009 e 2014, concentra 100% dos alunos no nível recomendado.

De modo facilitar a visualização da variação do resultado entre as escolas A e B, foi construído o Gráfico 1, que apresenta as proficiências das duas escolas ao longo dos 6 anos analisados. É possível perceber que, apesar do descolamento entre as proficiências das escolas crescer a partir de 2010, é principalmente nos anos de 2012 e 2013 que se percebe o maior distanciamento da linha superior – que representa a Escola B – em relação à linha inferior – que representa a Escola A:

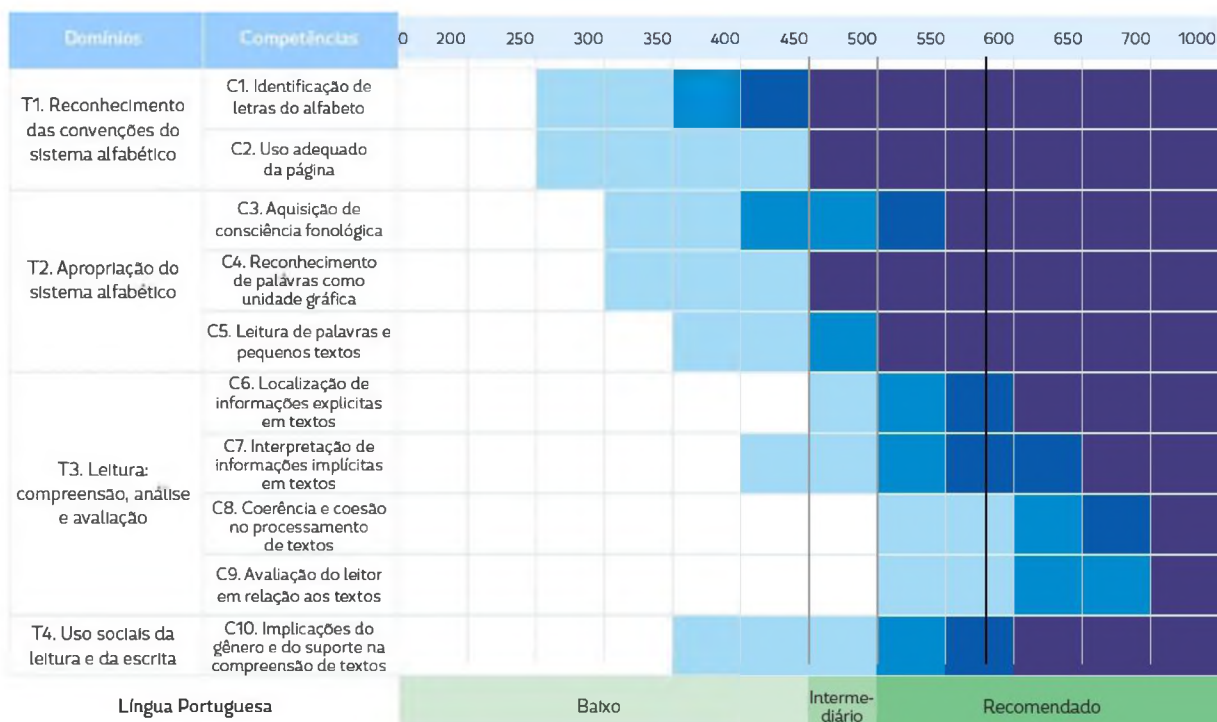
Gráfico 1 – Proficiência das Escolas A e B (2009-2014)



Fonte: SIMAVE (2009-2014).

A seguir, serão apresentadas as escalas de proficiência das escolas A e B em 2012, ano no qual a diferença do resultado das duas escolas era a maior dentre os anos relatados.

Figura 4 – Escala de proficiência da Escola A (2012)

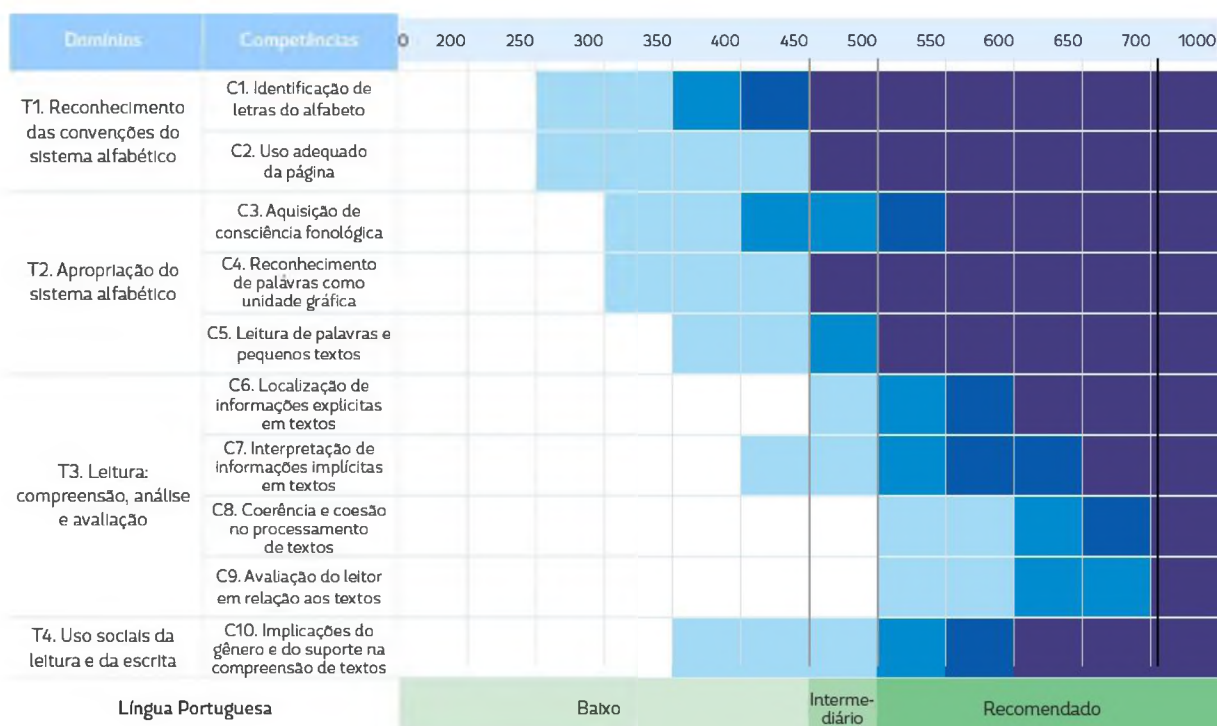


Fonte: SIMAVE (2012).

A escola A, apesar de se encontrar no padrão recomendado de desempenho no Proalfa em 2012, não conseguiu, durante o ano letivo, consolidar completamente as competências C6, C7, C8, C9 e C10.

A escola B, por outro lado, obteve sucesso na consolidação de todas as habilidades listadas na matriz de referência do Proalfa.

Figura 5 – Escala de proficiência da Escola B no Proalfa (2012)



Fonte: SIMAVE (2012).

Pode-se perceber, então, que apesar de as duas escolas encontrarem-se no mesmo padrão de desempenho – recomendado – seus alunos consolidaram de maneira distinta as suas habilidades em Língua Portuguesa. Esse tipo de reflexão é importante de ser exercida pela comunidade escolar, com vistas ao desenvolvimento de intervenções e estratégias pedagógicas, com foco nas necessidades específicas dos alunos.

6.1.2 Fatores contextuais das escolas A e B

Quanto aos índices contextuais, registre-se que eles fazem resumo, sob perspectiva quantitativa, de algumas características das escolas, sendo elas: infraestrutura básica, práticas de ensino e clima escolar, grau de complexidade da

escola, taxa de abandono dos estudantes na escola, tamanho da escola e média do índice socioeconômico dos estudantes na escola.

Esses dados foram consolidados com base em informações obtidas por meio de questionários de alunos, professores e diretores, além de estatísticas do Censo Escolar da Educação Básica de 2011.

Pretendia-se, com isso, reunir as escolas da rede estadual que passavam pela avaliação do Proeb em grupos de referência para a gestão escolar. Esses grupos tinham como função básica **reunir, em seu interior, escolas semelhantes**, de modo a orientar ações e políticas escolares mais adequadas a cada contexto (PROEB, 2012).

Verificou-se que, tanto a escola A, quanto a escola B, pertenciam ao grupo 2 de referência para a gestão escolar. Esse grupo reunia “Escolas de maior porte, maior complexidade, maior taxa de abandono e pior clima”. As características levantadas de cada escola estão detalhadas na Tabela 3, apresentada a seguir:

Tabela 3: Comparativo do tamanho, grau de complexidade, taxa de abandono, práticas de ensino e clima escolar, índice socioeconômico dos alunos e infraestrutura básica das Escolas A e B (2012)

| Escolas | Tamanho (alunos) | Grau de complexidade | Taxa de abandono | Práticas de ensino e clima | ISE ¹ | Infraestrutura básica |
|----------|------------------|----------------------|------------------|----------------------------|------------------|-----------------------|
| Escola A | 1.786,0 | 6,4 | 0,4 | 6,4 | 5,4 | Possui |
| Escola B | 2.034,0 | 4,6 | 0,0 | 6,2 | 5,8 | Possui |

Fonte: PROEB (2012).

Nota: ¹ISE: Índice socioeconômico dos alunos.

Quanto ao tamanho das escolas, a escola B atende a maior número de alunos – 2034 alunos frente aos 1786 alunos da escola A. O grau de complexidade da escola A, no entanto, é maior: de 6,4, enquanto o da escola B é de 4,6. As demais características – taxa de abandono, práticas de ensino e clima, ISE dos alunos – são extremamente próximas. Quanto à infraestrutura básica, ambas a possuem.

Para explicitar o que cada uma das características apresentadas acima significa, e a qual escala obedecem, foi incluída a Figura 6, apresentada a seguir, que faz resumo da descrição e escala de cada uma delas. O conjunto dessas

características foi divulgado por escola quando da realização do Proeb 2012 e são conhecidos como Resultados Contextuais:

Figura 6 – Quadro explicativo das características contextuais levantadas pela avaliação do Proeb 2012

| FATORES | DESCRIÇÃO | ESCALA |
|------------------------------------|--|--|
| Infraestrutura Básica | A infraestrutura das escolas foi analisada em relação à presença de elementos considerados mínimos e necessários para o bom funcionamento de uma unidade escolar: abastecimento público de água, energia elétrica, e esgoto sanitário, existência de cozinha sanitária dentro do prédio da escola, aparelho de TV em cores, e aparelho de DVD. Apenas escolas com todos os elementos presentes foram analisadas como tendo uma estrutura básica. | 0 - escolas sem infraestrutura básica e; 1 – escolas com infraestrutura básica. |
| Práticas de ensino e clima escolar | Ao total, foram analisados 10 indicadores que reúnem respostas de diretores, professores e alunos sobre suas percepções acerca de sua escola. Estas percepções são utilizadas como indícios de práticas escolares exercidas cotidianamente e o clima da escola, tendo em vista critérios de uma escola eficaz e de uma gestão escolar democrática e autônoma. Estes indicadores refletem em grande parte ações internas à escola que são importantes para a superação de obstáculos e desafios proporcionados pelo contexto da escola. | Escala de 1 a 10 |
| Grau de complexidade da escola | Este fator leva em consideração as diferentes modalidades de ensino ofertadas pela rede, conferindo uma pontuação para as escolas de acordo com a quantidade de modalidades e etapas ofertadas. Foram consideradas diferentes modalidades e segmentos de ensino, como EJA, Ensino Médio Regular, Profissional e/ou Integral, Ensino Fundamental anos iniciais e finais, Educação especial, atividades complementares de contra-torno, etc. | Escala de 1 a 10 |
| Taxa de abandono dos alunos | Também foram levadas em consideração as taxas de abandono das escolas, aferidas pelo Censo Escolar, como um indicativo do perfil dos alunos e de atitudes/comportamentos da família de alunos em relação à escola e a educação de seus filhos. Apesar de também ser influenciada pela política da escola, grandes diferenças entre taxas de abandono também são indicativos da percepção da comunidade sobre a escola e a importância do que ela tem a oferecer. | Percentual de 0% a 100% |
| Tamanho da escola | O tamanho da escola foi aferido pelo total de alunos matriculados na instituição. Como o tamanho das escolas varia muito entre si, este foi um importante fator a ser considerado. O tamanho da escola não é, necessariamente, um fator determinante para o sucesso ou não da gestão escolar, mas diferentes tamanhos de escola certamente proporcionaram desafios diferentes às escolas. | Valores absolutos de matrículas. |
| Índice socioeconômico dos alunos | Este indicador fornece uma medida comparativa para as condições de vida dos alunos avaliados, considerando não só aspectos econômicos, mas também alguns aspectos sociais e culturais. Dessa forma, apesar da medida oferecida não fazer alusão a classes sociais ou captar faixas salariais específicas, ela fornece uma rica medida de controle para fatores externos classicamente associados ao desempenho escolar e que, obviamente, também propõem diferentes desafios à gestão escolar. | Escala de 1 a 10 |

Fonte: PROEB, 2012.

Mais uma vez, é perceptível que a análise desses boletins contextuais não permite – ou permite de maneira limitada - estabelecer inferências acerca do

porquê os resultados das escolas no Proalfa apresentaram trajetórias diferenciadas nos anos relatados.

6.1.3 Caracterização do alunado das escolas A e B

Com os dados relativos à proficiência das duas escolas e os fatores contextuais já apresentados, objetiva-se agora, explicitar aqueles dados relativos a características específicas do alunado, como sexo, raça, idade média, reprovação e acesso à pré-escola, que permitem, em conjunto com os apresentados anteriormente, estabelecer uma relação de similaridade das condições de atendimento aos alunos em ambas as escolas estudadas.

No que tange o sexo e à raça dos alunos da escola, os dados foram obtidos a partir do Censo Escolar de 2012, ano em que a diferença na proficiência das duas escolas era mais acentuada. Pode-se verificar, na Tabela 4, que, nas duas escolas, há predominância dos alunos do sexo masculino: 56,4% dos alunos na escola A e 50,5% dos alunos na escola B.

Tabela 4: Distribuição dos alunos do 3º ano do Ensino Fundamental das escolas A e B por sexo (2012)

| Escolas | Masculino (%) | Feminino (%) |
|----------|---------------|--------------|
| Escola A | 56,4 | 43,6 |
| Escola B | 50,5 | 49,5 |

Fonte: CENSO ESCOLAR (2012).

Com relação à raça dos alunos que frequentam as escolas, foi verificada, de acordo com a Tabela 5, predominância dos alunos negros nas duas escolas: A – 69,1% e B – 74,8%. Na escola A, no entanto, 9,1% dos alunos não declararam as suas respectivas raças.

Tabela 5: Distribuição dos alunos do 3º ano do ensino fundamental das escolas A e B por raça (2012)

| Escolas | Branços (%) | Negros ¹ (%) | Não declarada (%) |
|----------|-------------|-------------------------|-------------------|
| Escola A | 21,8 | 69,1 | 9,1 |
| Escola B | 24,2 | 74,8 | 1,0 |

Fonte: CENSO ESCOLAR (2012).

Nota: ¹O percentual de negros foi obtido somando os percentuais de pretos e pardos.

Já as informações de idade média, reprovação e acesso à pré-escola foram obtidas com base no Censo Escolar entre 2009 e 2014. Com relação à idade média dos alunos no 3º ano do Ensino Fundamental, representada na Tabela 6, também não foram constatadas grandes diferenças entre as escolas nos anos pesquisados. A idade média dos alunos de ambas as escolas variou, entre 2009 e 2014, de 8,53 a 8,93 anos de idade.

Tabela 6: Idade média dos alunos matriculados no 3º ano do Ensino Fundamental das Escolas A e B (2009-2014)

| Ano | Idade média da Escola A (anos) | Idade média da Escola B (anos) |
|------|--------------------------------|--------------------------------|
| 2014 | 8,74 | 8,73 |
| 2013 | 8,55 | 8,59 |
| 2012 | 8,73 | 8,44 |
| 2011 | 8,53 | 8,56 |
| 2010 | 8,67 | 8,79 |
| 2009 | 8,78 | 8,93 |

Fonte: CENSO ESCOLAR (2009-2014). SEEMG/SI/SIE/Diretoria de Informações Educacionais.

Quanto à reprovação dos alunos do 3º ano do Ensino Fundamental, verificou-se que essa foi nula tanto na escola A quanto na escola B. Ou seja, entre 2009 e 2014, nenhum aluno dessa etapa de escolarização foi reprovado. Quanto ao acesso à pré-escola, percebeu-se pequena diferença entre as duas escolas, como mostra a Tabela 8 (que também traz informações referentes ao número de alunos matriculados nas duas escolas no período de 2010 a 2014). Entretanto, essa diferença não impede que sejam consideradas similares as condições de atendimento dos alunos das escolas, visto que a variação da proficiência das

escolas não obedece à variação no percentual de alunos do 3º ano do Ensino Fundamental com acesso à pré-escola.

Tabela 8: Acesso à pré-escola dos alunos matriculados no 3º ano do Ensino Fundamental das Escolas A e B (2009-2014)

| Ano | Escola A | | | Escola B | | |
|------|------------------------------|----------------------|-------------------------|------------------------------|----------------------|-------------------------|
| | Acesso à pré-escola (alunos) | Número de matrículas | Acesso à pré-escola (%) | Acesso à pré-escola (alunos) | Número de matrículas | Acesso à pré-escola (%) |
| 2009 | S.I. ¹ | S.I. ¹ | S.I. ¹ | S.I. ¹ | S.I. ¹ | S.I. ¹ |
| 2010 | S.I. ¹ | 54 | S.I. ¹ | S.I. ¹ | 205 | S.I. ¹ |
| 2011 | 12 | 45 | 26,67% | 48 | 160 | 30,00% |
| 2012 | 14 | 55 | 25,45% | 52 | 103 | 50,49% |
| 2013 | 16 | 49 | 32,65% | 60 | 97 | 61,86% |
| 2014 | 20 | 46 | 43,48% | 78 | 123 | 63,41% |

Fonte: CENSO ESCOLAR (2009-2014). SEEMG/SI/SIE/Diretoria de Informações Educacionais.

Nota: ¹S.I.: Sem Informação

Enquanto o percentual de alunos da escola A com acesso à pré-escola varia entre 26,67% e 43,48%, nos anos de 2011 a 2014, o percentual da escola B varia entre 30% e 64,31%, no mesmo período.

6.2 Caracterização das escolas A e B segundo os fatores de análise dos processos escolares

Cumprido, nesse momento, retomar brevemente o modelo explicativo da proficiência apresentado por Soares (2008) para reforçar que o resultado dos alunos no Proalfa é influenciado por uma série de variáveis, sendo os processos internos da escola e o PIP/ATC, apenas algumas delas.

A escola e seus processos internos é identificada pelo referido autor como um dos cinco grandes elementos que explicariam a proficiência do aluno. O PIP/ATC, por sua vez, é um dos fatores que compõe o elemento sociedade, representando as políticas educacionais.

A escola e seu processos internos foram subdivididos em 6 fatores de análise, a saber: 1) a infraestrutura e os fatores externos à sua organização; 2) a liderança da escola; 3) os professores; 4) a relação da escola com as famílias e a

comunidade; 5) as características do clima interno; e 6) as características do ensino. Esses fatores, por sua vez, foram divididos em alguns elementos de análise.

O PIP/ATC também foi dividido nos seus próprios elementos. Os fatores e os elementos foram concebidos de acordo com a pesquisa bibliográfica apresentada no início do trabalho. O Quadro 3 organiza e apresenta todos esses elementos.

Primeiramente, serão apresentados, nas seções 6.2.1 a 6.2.4, os fatores que não se revelaram decisivos para a compreensão do resultado diferenciado entre as escolas A e B (isto é, nas duas escolas pesquisadas, perante os atores entrevistados, não foram apontados como elementos que as diferenciasses). Em seguida, serão abordados, nas seções 6.2.5 a 6.2.7, aqueles fatores que mais se mostraram relevantes para a diferenciação em questão.

Quadro 3 – Elementos analisados em cada fator de pesquisa nas escolas A e B

| Fatores | Elementos |
|---|--|
| Infraestrutura e fatores externos à organização da escola | <ul style="list-style-type: none"> - Estado de conservação das instalações e dos recursos escolares (salas, biblioteca, laboratórios, quadro, materiais, dentre outros). - Frequência de utilização das instalações e dos recursos. - Quantidade de alunos nas turmas de alfabetização. - Sensação de segurança dentro do ambiente escolar. |
| Liderança da escola | <ul style="list-style-type: none"> - Capacidade de atuar tanto nas questões administrativas quanto nas questões pedagógicas da escola. - Grau de envolvimento da liderança na construção e sua capacidade de colocar em prática o projeto pedagógico escolar. - Grau de interação da liderança com os demais atores do contexto escolar (alunos, pais e funcionários) e capacidade de inclusão dos mesmos nas decisões tomadas no âmbito escolar. |

| | |
|--|--|
| <p>Professores (ótica professor/organização escolar)</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Nível e caráter do apoio dado pela liderança da escola às atividades diárias dos professores. - Tempo médio de docência dos professores na mesma escola e relação entre professores efetivos e designados na escola. - Estímulo ao desenvolvimento profissional e à capacitação dos professores. - Grau de integração e interação entre os professores da escola. |
| <p>Relação com as famílias e a comunidade</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Como a escola estimula a participação dos pais e da comunidade. - Quais as arenas nas quais a participação das famílias e da comunidade faz-se valer (datas comemorativas, eventos escolares, conselho de classe, administração escolar). - Como escola insere-se na comunidade em seu entorno. |
| <p>Características do clima interno da escola</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Existência de clima favorável à aprendizagem. - Existência de clima de ordem. - Expectativa e expressão dos profissionais da escola quanto ao desempenho futuro dos alunos. |
| <p>Características do ensino</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Existência de referência dos professores sobre o que ensinar e capacidade de cumprimento do programa estabelecido. - Monitoramento/acompanhamento do desempenho dos alunos. - Capacidade de agregar elementos próprios da escola ao projeto pedagógico escolar. |
| <p>Programa de Intervenção Pedagógica/Alfabetização no Tempo Certo (PIP/ATC)</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Periodicidade e rotina das visitas da equipe do PIP/ATC. - Capacitação dos professores alfabetizadores para atuação em sala de aula. - Adaptação do material didático utilizado na alfabetização de acordo com instruções da equipe responsável pelo PIP/ATC. |

Fonte: Elaboração própria, a partir dos trabalhos de Soares et al. (2002) & Alves e Franco (2008).

6.2.1 Professores

Nos elementos de análise relacionados à questão dos professores não foram percebidas grandes diferenças entre as escolas A e B, no período analisado. É importante destacar que esse fator foi analisado sob a ótica professor/organização escolar e não sob a ótica professor/aluno, visto que a primeira abordagem é mais adequada ao escopo da pesquisa aqui apresentada.

Em relação ao **nível de apoio dado pela liderança da escola às atividades diárias dos professores**, em ambas as escolas, na opinião dos diversos atores entrevistados, esse nível era satisfatório, principalmente no que se refere ao desenvolvimento de atividades junto aos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental. A situação tem sido a mesma nas duas escolas pelo menos nos últimos cinco anos. Esse apoio dado aos professores é tanto de caráter pedagógico, quanto administrativo e material. Segundo dois dos entrevistados:

Você tendo um projeto e mostrando para quê, em tudo que ela pode, a escola irá te amparar. (Professora Escola A).

Quando solicitado, temos todo o apoio que precisamos sim. E a gente gosta muito de desenvolver projetos com os alunos. (Professora Escola B).

Acerca do **tempo médio de docência dos professores na mesma escola e relação entre professores efetivos e designados na escola**, apurou-se que não houve, nos últimos 5 anos, nas escolas, professores não habilitados lecionando. Tanto os professores da Escola A, quanto os da Escola B, têm em média mais de 10 anos atuando nas escolas.

Quanto à predominância de pessoal efetivo ou designado, foi constatado, nas duas escolas, que há o predomínio de professores efetivados pela Lei Complementar Estadual n.º 100/2007, que efetivou pessoal admitido sem a prévia aprovação em concurso público¹², o que gera, para ambas, uma situação de preocupação.

A rotatividade de professores é baixa nas duas escolas, principalmente no que se refere aos anos iniciais. Como em qualquer outra escola, há “professoras

¹²MINAS GERAIS. **Lei Complementar n.º 100, de 5 de novembro de 2007**. Belo Horizonte, MG, 2007. Disponível em: <<https://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa.html?tipo=LCP&num=100&comp=&ano=2007>>. Acesso em: 19 set. 2015.

que engravidam”¹³, por exemplo, e, em alguns casos, não podem completar o ano letivo com a sua turma. Por outro lado, em geral, “a maioria dos designados pegam o vínculo para o ano seguinte e continuam na escola”¹⁴, contendo a rotatividade a um nível baixo.

Quanto ao **estímulo ao desenvolvimento profissional e à capacitação dos professores**, foi notado que, nos últimos cinco anos, ambas as escolas sempre aderiram às iniciativas da SEE-MG de promoção do aperfeiçoamento profissional. Tanto a Escola A, quanto a Escola B, sempre tentam participar de cursos oferecidos pelo Órgão Central e pela Magistra¹⁵. Desde 2013, é necessário destacar a participação de ambas no Pacto Nacional pela alfabetização na idade certa, política promovida pelo governo federal, que qualifica professores que atuam na rede pública junto às turmas de alfabetização. Para os atores entrevistados, o impacto desse tipo de iniciativa na prática dos professores em sala de aula é sempre positivo:

O impacto é grande, pois somos estimuladas a consolidar os nossos conhecimentos enquanto formadores de opinião, de valores. É uma reflexão da prática pedagógica. (Professora - Escola A).

O impacto é muito alto, temos ideias novas, os professores ficam doidos para colocar tudo em prática [...] é uma injeção de ânimo. Eu acho que todo mundo começa a colocar em prática o que tá aprendendo, parece que dá uma sede de trabalhar, uma vontade de chegar e aplicar rapidinho. (Supervisora - Escola B).

Por último, no que se refere ao **grau de integração e interação entre os professores**, foi constatada a realização de confraternizações entre os membros do corpo docente das escolas A e B, bem como de reuniões extraclases, seja para discussão de assuntos relacionados à docência, seja para lazer e interação. O impacto desse tipo de iniciativa é alto, pois parece criar um objetivo comum dentre os profissionais. Existem atividades específicas, marcadas no calendário das escolas, para estimular a integração. Os professores “ficam menos egoístas e compartilham mais as atividades”¹⁶. Para a supervisora da Escola B,

¹³ Segundo a Diretora – Escola B.

¹⁴ Segundo o Vice-diretor – Escola A.

¹⁵ Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores de Minas Gerais, criada pela Lei delegada nº 180, de 20 de janeiro de 2011.

¹⁶ Segundo a Supervisora – Escola A.

Chegam professores novatos que vêm com aquele exercício lindo e maravilhoso e ficam só para eles. Mas, os mais velhos, graças a essa interação, compartilham, levam em cada sala e perguntam se querem utilizar. Com o tempo, eles começam a entender que tudo na nossa escola é partilhado. (Supervisora – Escola B).

6.2.2 Relação com as famílias e a comunidade

Assim como para o fator apresentado anteriormente, não foi possível identificar, dentre os elementos levantados nessa categoria perante os atores entrevistados, diferenças relevantes na maneira como as escolas interagem com as famílias e a comunidade no entorno.

Cabe apontar que, nessa categoria, não se pretendeu analisar como se dava a interação entre a família/comunidade e o aluno, mas sim entre a escola e a família/comunidade, por essa análise ser mais pertinente ao objetivo da pesquisa.

Todos os profissionais entrevistados no contexto da pesquisa avaliaram como importante a participação das famílias e da comunidade no ambiente escolar. Segundo os profissionais, esses atores estão quase sempre participando de atividades junto às escolas.

Verificou-se, em relação às **formas pelas quais a escola estimula a participação dos pais e da comunidade**, que isso se dá, principalmente, por meio da realização de eventos no interior da escola ou da convocação dos pais para reuniões. **Diversas são as arenas nas quais a participação das famílias e da comunidade faz-se valer.** Tanto a Escola A, quanto a Escola B, realizam reuniões para apresentação do rendimento escolar bimestralmente. Entretanto, em vista de alguma situação excepcional que exija alguma atenção específica, no que tange ao rendimento dos alunos, os pais também são convocados. Os familiares são convidados para as festas e celebrações realizadas no interior das escolas, como a festa junina, festa da família e apresentações artísticas dos alunos.

A Escola B também busca estimular a participação dos pais, convidando-os para a discussão do Projeto Político-Pedagógico da escola e para a realização de oficinas extraclasse, como a de confecção de imãs, dada por mães de alunos. A escola também é integrada ao posto de saúde da vizinhança, principalmente para encaminhar crianças com problemas de nutrição ou saúde bucal. A Escola A, por sua vez, apesar de não realizar com muita frequência a discussão do projeto político pedagógico junto às famílias e a comunidade, possui,

nos últimos cinco anos, dois funcionários voluntários, responsáveis por uma oficina de voleibol e futsal, realizada na quadra poliesportiva da escola aos fins de semana.

Outra arena de participação efetiva da família e da comunidade destacada pelos profissionais entrevistados em ambas as escolas é o Colegiado Escolar. A resolução nº 2034, de 14 de fevereiro de 2012, dispõe sobre a estrutura e o funcionamento do Colegiado na rede estadual de ensino em Minas Gerais. Trata-se de instância deliberativa e consultiva, em assuntos referentes à gestão pedagógica administrativa e financeira. É composto tanto por representantes dos profissionais em exercício na escola, quanto pela comunidade atendida pela mesma.

Quanto ao **modo como as escolas inserem-se na comunidade em seu entorno**, isto é, como a escola busca ativamente participar da comunidade, para além da simples convocação desse público, tem-se que, na Escola B, “existem atividades em que os alunos vão apresentar [peças de teatro] em outras escolas da comunidade e no bairro”¹⁷. Esse projeto é desenvolvido com a igreja da vizinhança. Já na Escola A, são desenvolvidos projetos de exposição de desenhos e maquetes para a comunidade, bem como o projeto de caminhada pelo bairro, com participação dos alunos e das famílias.

6.2.3 Características do ensino

Mais uma vez, nessa categoria também não foram percebidas diferenças expressivas entre as escolas A e B no que tange aos elementos levantados em pesquisa bibliográfica prévia. O primeiro elemento analisado diz respeito à **existência de uma referência clara do que ensinar nas escolas e à sua capacidade de cumprimento do programa estabelecido para o ano letivo**.

Na Escola B, todos os atores entrevistados concordaram que a escola possui uma referência clara do que ensinar e que o conteúdo era quase sempre finalizado no tempo certo. Segundo a supervisora pedagógica, “muitas vezes [o conteúdo era finalizado] até antes, aí é bom que dá pra fazer uma boa revisão”.

Já na Escola A, as percepções dos atores foram divergentes nesse elemento. Enquanto a supervisora pedagógica e o vice-diretor concordam que os professores detêm uma referência clara do que ensinar e conseguem terminar o programa estabelecido, a professora tem uma percepção diferente. Para ela, os

¹⁷ Segundo a Professora – Escola B.

professores “não sabiam o que ensinar e não tinham sequência didática. Hoje eu dou isso, amanhã dou aquilo que não tem nada a ver. Era tudo fragmentado”. Por esse motivo, nem sempre os professores, em sua opinião, conseguiam finalizar o programa estabelecido. Esse elemento não foi considerado relevante, no entanto, visto que a supervisora dos anos iniciais apresentou o caderno com o registro dos professores que conseguiram cumprir o programa estabelecido com seus alunos.

No que diz respeito ao **acompanhamento e ao monitoramento do desempenho dos estudantes**, as duas escolas parecem fazer um trabalho eficaz e contínuo. Na Escola A, todos os entrevistados afirmaram já ter tido contato com os resultados da escola nas avaliações externas, inclusive com os gráficos elaborados e com as notas individuais por aluno. Na Escola B, para além do acompanhamento dos alunos nas avaliações externas, como é realizado na Escola A, a supervisora pedagógica fez questão de mostrar o seu caderno de acompanhamento pedagógico das avaliações internas. Ou seja, para cada prova ou ditado aplicado pela professora em sala de aula, a supervisora tinha um controle de qual aluno acertou ou errou cada questão, podendo, dessa maneira, ter uma ideia mais clara das necessidades de cada aluno. Além disso, em ambas as escolas, os profissionais afirmaram que se utilizaram, no período analisado, das informações desse monitoramento do desempenho para elaborar estratégias de intervenção pedagógica.

Conforme Soares *et. al.* (2002), o acompanhamento e monitoramento do desempenho dos estudantes são extremamente importantes e apresentam relação direta com a existência, ou não, de uma referência clara na escola do que ensinar. Se os atores entrevistados na escola sabem quais conhecimentos são esperados de seus alunos nas avaliações externas e acompanham os seus resultados, eles também sabem o que ensinar.

Por último nessa categoria, mas não menos importante, está o elemento que diz respeito à **capacidade das escolas de agregar elementos próprios de sua realidade na construção do Projeto Político-Pedagógico (PPP)**. As duas escolas afirmaram conseguir agregar elemento de sua própria realidade ao PPP, sejam questões de distribuição de nota, ritmo de avaliações ou questões legais que precisam ser alteradas de um ano para outro. Entretanto, na opinião da

supervisora pedagógica da Escola A, o PPP é muito grande e engloba mais do que deveria:

Recebemos o modelo e propomos algumas adaptações. Questões de distribuição de nota, ritmo das avaliações. A escola vai adequando de acordo com a realidade. Ano a ano essas discussões são refeitas para adaptar o PPP para a realidade da escola. (Diretora – Escola B)

Fazemos a releitura e vemos se tem questões de legislação para serem alteradas. [...] Eu acho que poderia ser feito de uma maneira, mas é impraticável. Eu não consigo juntar 100 funcionários numa sala pra repensar o PPP. O projeto é muito amplo, abrange muita coisa, além do que deveria. Se ele fosse mais sucinto e mais norteador, ele valeria mais. (Supervisora – Escola A).

6.2.4 Programa de Intervenção Pedagógica/Alfabetização no Tempo Certo (PIP/ATC)

Em relação ao PIP/ATC, também não foi possível, mediante as entrevistas com os atores selecionados de cada escola, identificar diferenças significativas na abordagem do programa pelas escolas. Quando perguntados, todos os atores afirmaram conhecer o PIP/ATC, no entanto, a impressão dos mesmos a respeito da **periodicidade das visitas** era ruim. A quantidade de visitas que a escola recebia variava de ano para ano, isto é, não havia, na visão desses profissionais, regularidade nas visitas que eram feitas. Tal situação afetava muito, segundo esses profissionais, a efetividade do programa:

Se é para ser algo efetivo, as visitas deviam ser mais frequentes. Até porque com maior frequência, você conhece a realidade e o contexto, né? Quando você vai pouco a um lugar suas percepções são muito isoladas. (Supervisora – Escola A).

No início do programa, as visitas eram agendadas e nunca deixaram de vir. Mas depois, vinham apenas para cobrar. Só olhavam o resultado das Provinhas e vinham cobrar. Só vir perguntar se estavam fazendo Provinhas e simulados não era suficiente (Supervisora – Escola B).

A rotina adotada pela equipe do PIP/ATC em visita às escolas pareceu ser bem semelhante na ótica da Escola A e a Escola B. Nem todas as visitas tinham exatamente a mesma rotina, pois variavam de acordo com a necessidade da escola ou com a finalidade da equipe do PIP/ATC na data. Os analistas do Órgão Central e do órgão regional (SRE), geralmente, conversavam com os supervisores dos anos iniciais sobre as necessidades pedagógicas das escolas, também convocando professores, especialistas e direção, quando

necessário. Visitavam a sala de aula, consultavam o plano de aula elaborado pelos professores e também o caderno dos alunos.

Vinham, conversavam com os alfabetizadores, traziam avaliações para a nossa escola a respeito do sistema escrito de alfabetização e traziam propostas para os professores. Analisavam os trabalhos que eram feitos com os alunos, viam os cadernos. (Professora – Escola A).

Eles visitavam as salas de aula, conversavam com os alunos, professores, supervisão, direção. Pegavam os cadernos de planejamento dos professores e dos alunos. Afinal, nada melhor do que você perguntar pra criança, né? (Professora – Escola B).

Os atores entrevistados das escolas A e B possuíam a impressão de que o trabalho desenvolvido pela equipe do PIP/ATC tratava-se mais de uma cobrança do que de uma intervenção pedagógica propriamente dita. A supervisora da Escola A testemunhou que “o trabalho não era intensivo, eram apenas perguntas e faltava intervenção”, opinião corroborada pela diretora da Escola B, que afirmou que “alguns [analistas] vinham com uma ideia muito de cobrança, criando quase uma antipatia da situação”:

Eu achava que era mais uma cobrança. Na verdade a gente ficava até um pouco tenso. Será que vai avaliar o nosso trabalho? Quando a pessoa vem de fora ela tem uma outra visão de quem está dentro (Professora – Escola B).

Retornando ao Quadro 1, apresentado no referencial bibliográfico, que apresenta a tipologia e descrição das escolas acompanhadas pelo PIP/ATC, é possível perceber que tanto a Escola A, quanto a Escola B, são consideradas “escolas consolidadas” na tipologia do PIP/ATC. Isso significa que estavam previstas para as duas visitas quinzenais, numa abordagem de “autonomia com cobrança”. Talvez essa abordagem era responsável por dar uma impressão para as escolas de que o trabalho não era efetivo e tratava-se mais de uma cobrança do que uma intervenção pedagógica propriamente dita.

No entanto, a impressão quanto ao trabalho desenvolvido pelo programa parecia variar, no período analisado, de acordo com os analistas que visitavam as escolas e com o modo como se dava a parceria desses analistas com a supervisão pedagógica:

[o trabalho realizado pelo PIP/ATC] era o que eu esperava, pois eu conversava com ela [analista] antes sobre o que eu gostaria que ela fizesse. Ela fazia um trabalho como havíamos combinado para saber se a turma estava sabendo ou não a ler: pedia alunos do fundo, do meio, da frente para

ler uma parte do livro, ou uma palavrinha do quadro. (Supervisora – Escola B).

Em 2011 e 2012, o acompanhamento era mais robusto e eu adorava a analista que nos visitava. Em 2013, trocaram os analistas e quem vinha não vinha mais na mesma frequência, nem sabia trabalhar com a escola direito. (Supervisora – Escola B).

A capacitação formal dos professores alfabetizadores das escolas A e B pela equipe do PIP/ATC para atuação em sala de aula não era um dos objetivos básicos do programa, mas acabava acontecendo de maneira informal, através de comentários, sugestões e recomendações, quando os analistas visitavam a sala de aula. Os analistas do programa também faziam um trabalho junto ao Especialista em Educação Básica¹⁸¹⁹ das escolas, que dava continuidade a essa proposta, junto aos professores alfabetizadores.

No que tange o último elemento utilizado para comparar o PIP/ATC nas duas escolas – **adaptação do material didático utilizado na alfabetização, de acordo com instruções da equipe do programa** – foi percebido que os analistas sempre levavam material para as duas escolas e entregavam para a supervisão ou para os próprios professores. Esses materiais, na opinião dos entrevistados, ajudavam os profissionais das escolas a alcançar, junto a seus alunos, aquelas habilidades e competências requeridas aos estudantes em fase de alfabetização.

6.2.5 Infraestrutura e fatores externos à organização da escola

Nesse fator, e nos próximos fatores a serem apresentados, foram identificados elementos capazes de estabelecer distinção mais clara entre as escolas A e B. No caso dessa categoria específica, o elemento que diferencia as duas escolas é a sensação de segurança dentro do ambiente escolar, que será apresentada após os demais elementos.

No que tange ao **estado de conservação das instalações e dos recursos escolares (salas, biblioteca, laboratórios, quadro, materiais, dentre outros)** as respostas, tanto da Escola A quanto da Escola B, foram as mesmas. De

¹⁸ O Especialista de Educação tem papel importantíssimo na coordenação e articulação do processo ensino-aprendizagem, sendo co-responsável, com a Direção da escola, na liderança da gestão pedagógica que deve ser o eixo a nortear o planejamento, a implementação e o desenvolvimento das ações educacionais. (MINAS GERAIS, 2008).

maneira geral, os recursos escolares foram adquiridos há mais tempo, mas apresentam poucas avarias e ainda estão dentro de sua vida-útil.

Quanto à **frequência de utilização das instalações e dos recursos escolares**, foram percebidas algumas diferenças entre as escolas. A Escola A utiliza a biblioteca, a quadra esportiva e os equipamentos multimídia com as turmas de alfabetização semanalmente. O auditório é utilizado sempre que preciso para apresentações dos alunos ou eventos maiores na escola. Os laboratórios de ciências e informática, no entanto, são mais utilizados pelos alunos dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio. A Escola B também utiliza a biblioteca, quadra esportiva e equipamentos multimídia numa frequência semanal. Entretanto, a escola não apresenta uma estrutura formal de auditório. Possui apenas um palco onde são feitas as apresentações dos alunos. Quanto aos laboratórios, os alunos de alfabetização utilizam apenas o de informática, enquanto o de ciências é mais utilizado pelos alunos mais velhos.

A Escola A e a Escola B, no que se refere à **quantidade de alunos nas turmas de alfabetização**, tentam obedecer à legislação que regula a temática da enturmação escolar. A última resolução que trata da temática em Minas Gerais é a de número 2741, de 20 de janeiro 2015. Um total de 25 alunos é o previsto para as turmas dos anos iniciais do ensino fundamental. As escolas já chegaram a ter, no período analisado, um número maior que o previsto, chegando a até, no máximo, 30 alunos. Os profissionais que atuam na escola não consideram o número adequado:

[o número] não é adequado. Teria que ser menor para a alfabetização ser consolidada ela deve ter no máximo 20 alunos, ou dois professores por sala. (Supervisora – Escola A).

[...] são muitos alunos para os professores trabalharem todo o conteúdo. É problemático, porque alguns alunos já tiveram acesso à UMEI e outros não, o que exige uma atenção especial do professor. (Diretora – Escola B).

No último elemento desse fator – **sensação de segurança dentro do ambiente escolar** - foi constatada uma grande diferença entre as escolas. Apesar de ambas relatarem episódios de vandalismo e depredação do patrimônio escolar e agressão entre os alunos (tanto física e verbal) e entre alunos e professores ou funcionários da escola nos últimos cinco anos, a Escola A vivenciou uma situação particularmente delicada no período analisado.

A partir de 2010, de acordo com o relato dos atores entrevistados, a vizinhança da Escola A começou a se modificar bastante. A presença e a disputa de traficantes no entorno provocou mudança no clima escolar. Em 2012, houve a eclosão de eventos que marcaram a comunidade escolar, com o acirramento da rivalidade no bairro e o início do toque de recolher para a vizinhança:

Há pais que são traficantes, “donos de boca”, “aviãozinho”, alcoólatras [...] [quando ocorria] uma guerra entre as comunidades [no entorno], tínhamos alunos que eram baleados, pais que ficavam escondidos, que não podiam sair na rua. É logico que isso vai interferir no desenvolvimento desses alunos em sala de aula. Às vezes ele escuta um tiroteio, fica preocupado e afeta o desenvolvimento dele em sala de aula [...] A maior diversão desses meninos é brincar de dar tiro um no outro. (Supervisora – Escola A).

[...] foi aí que muitos professores descrentes aproveitaram para deixar os alunos de lado [...] Houve muita violência corporal dentro da escola. (Professora – Escola A).

A questão da violência no entorno da Escola A só melhorou, segundo os atores entrevistados, a partir de meados de 2013 e início de 2014. A rivalidade do ambiente externo foi diminuindo e o toque de recolher deixou de existir nos limites da escola, possibilitando que os alunos se concentrassem mais no conteúdo dado em sala de aula. O desempenho dos alunos da Escola A, como pode ser notado na Tabela 1, sofreu uma modificação expressiva de 2013 para 2014, passando de 545,2 pontos para 655,0 pontos. É importante destacar, nesse momento, a localização das duas escolas, de forma a melhor contextualizar a situação enunciada acima: a Escola A localiza-se no bairro Jaqueline, enquanto a Escola B localiza-se no bairro Lagoa.

Quando questionados se, dentro da escola, eles se sentiam seguros, todos os entrevistados da Escola B responderam que sim. A professora e o vice-diretor da Escola A também disseram se sentir seguros, mas a supervisora titubeou ao ser perguntada, mas disse que sim. E complementou: “A pergunta tem escala? O ambiente da escola é até respeitado, mas o entorno é perigoso”.

Como relatado no referencial teórico da pesquisa, a convivência das escolas e dos estudantes com um ambiente violento modifica o ambiente escolar. (SOARES *et al.*, 2002). Um entorno violento tem impacto significativo no desempenho dos estudantes. Estudos apontam evidências de que alunos de escolas inseridas em regiões mais violentas possuem pior desempenho escolar, ou seja, parece haver relação direta entre a violência na escola e a proficiência dos

estudantes nas avaliações de larga escala. (GAMA; SCORZAFAVE, 2013; SEVERINI, 2007).

As escolas A e B desenvolvem ações muito pontuais visando tratar a questão da violência. Segundo a supervisora da Escola A, “A aula de ensino religioso trata de conceitos de *bullying*, de agressão. Se é algo que acontece com mais frequência a gente vê o que pode ser feito para aquele problema específico.” Na escola B, os professores desenvolvem projetos junto aos alunos para combater o vandalismo e a depredação do patrimônio escolar.

6.2.6 Liderança da escola

Assim como ocorreu no fator analisado anteriormente, aqui também foram encontrados elementos nos quais as escolas A e B apresentaram comportamento distinto. O primeiro elemento trata da **capacidade da liderança – direção e vice-direção - de se envolver tanto nas questões administrativas quanto nas questões pedagógicas da escola**. Soares *et al.* (2002) e Sammons (2008) são enfáticos ao dizer que uma boa gestão escolar perpassa tanto a organização do funcionamento da escola e o gerenciamento dos recursos escolares, quanto o apoio na construção e implementação do projeto pedagógico escolar. Isto é, uma liderança efetiva não cuida apenas dos aspectos administrativos, mas conhece e envolve-se naquilo que se passa em sala de aula.

A Escola A passou por uma troca de gestão em 2011, na qual a diretora à época deixou o cargo para assumir outro fora da escola tendo o vice-diretor assumido em seu lugar. Segundo o atual vice-diretor da escola,

O vice-diretor passou a ser diretor em 2011 e precisou “organizar a casa”. A gente estava muito preocupado com a questão administrativa e esqueceu um pouquinho do pedagógico. A partir de 2013, ele começou a fazer mais parte do cotidiano e embasar as práticas pedagógicas. (Vice-diretor – Escola A).

Quando os atores da Escola B foram questionados quanto à função da liderança da escola e quanto ao caráter das reuniões nas quais ela se envolvia, todas as respostas incluíam tanto a questão administrativa quanto a questão pedagógica. Mas o mesmo não se repetiu na Escola A:

Função do diretor é a parte administrativa – ele não pode esquecer da parte pedagógica, mas a parte administrativa e gerencial é mais importante. (Vice-diretor – Escola A).

[o diretor] cuida da parte administrativa, financeiro, do atendimento a pais, da questão estrutural, das questões pedagógicas, dos recursos humanos e da vida do aluno. (Diretora – Escola B).

Essa orientação da direção para as questões administrativas ou para “arrumar a casa”, na expressão utilizada pelo diretor, é determinante para a ausência de ênfase pedagógica nas ações desenvolvidas na Escola A entre 2011 e 2013. Enquanto os professores alfabetizadores da Escola B reúnem-se com a supervisão pedagógica, desde 2011, todas as quintas-feiras, no contra turno, nas chamadas “reuniões de módulo” para discutir as questões pedagógicas, a Escola A não tinha previsto para além dos conselhos de classe esse tipo de reunião. A partir de 2013, quando o novo diretor começa a se voltar para as questões pedagógicas, houve a previsão, em seu calendário, de quatro encontros aos sábados durante o ano para discutir esse tipo de questão na Escola A. Segundo o vice-diretor, como os conselhos de classe também são momentos de reflexão pedagógica, totalizam-se oito sábados ao ano para a discussão desse tipo de questão. É possível perceber que o comportamento da proficiência modifica-se de 2013 para 2014, quando esses encontros pedagógicos passam a ocorrer com maior frequência.

Em relação ao segundo elemento - **o envolvimento da gestão escolar na construção e sua capacidade de colocar em prática o projeto pedagógico** - foi percebido que tanto na Escola A, quanto na Escola B, a direção envolveu-se nessa construção no período analisado.

Entretanto, o Projeto Político-Pedagógico não é encarado pelas duas escolas da mesma maneira. Quando os supervisores pedagógicos foram questionados se o PPP era conhecido e aceito por todos e se ele norteava a prática pedagógica da escola, eles responderam:

Não é conhecido e aceito por todos. As reuniões são feitas entre supervisão e direção, com participação eventual de algum professor. É um instrumento norteador para o supervisor. Ele não contribui para o efetivo aprendizado dos alunos. Não sou muito a favor do PPP nas escolas. Ele não é tão útil quanto parece ser, é muito mais burocrático do que útil. O envolvimento da direção é efetivo. (Supervisora – Escola A).

É conhecido e aceito por todos, pois somos nós quem fazemos. Se dá em conjunto, através de reuniões com segmentos, depois junta todos os segmentos para fazer um consolidado. Ele é, com certeza, um norteador, pois é aquilo que a gente quer ver feito, realizado. Ele contribui para o

aprendizado dos alunos. A direção se envolve em todas as etapas e tem interesse que dê certo. (Supervisora – Escola B) (*sic*)

Em 2014, no entanto, a Escola A resolveu reformular o seu PPP para que o documento deixasse de ser “de gaveta” e passasse a nortear mais o trabalho da escola. Foram ampliados os atores que participavam de sua construção e buscou-se que o documento refletisse melhor a realidade da escola.

Por último, quando questionados a respeito do **grau de interação da liderança com os demais atores do contexto escolar (alunos, pais e funcionários) e da capacidade de inclusão dos mesmos nas decisões tomadas no âmbito escolar**, ambas as escolas afirmaram possuir um ambiente bem harmônico e participativo de tomada de decisões. Os principais atores, nas duas escolas, que participam da tomada de decisões junto à liderança são: os supervisores, os professores e demais funcionários da escola e os pais. Em menor grau, os atores entrevistados também apontaram os alunos e a comunidade no entorno como participantes.

6.2.7 Características do clima interno da escola

Assim como os dois fatores discutidos nas seções anteriores, o último fator analisado também apresentou elementos que permitissem distinguir as escolas A e B. Dentre os três elementos analisados nessa categoria, dois eram abordados pelas escolas de maneira distinta. Esses elementos serão apresentados a seguir.

Em relação à **existência de clima favorável à aprendizagem**, as duas escolas demonstram oferecer clima adequado para o aprendizado dos alunos. Na opinião dos atores entrevistados, tanto a Escola A, quanto a Escola B, são bem organizadas, comprometidas com um bom funcionamento e respeitam os horários. Todos os funcionários parecem saber o que acontece dentro da escola e os alunos encontram, sempre que vão à escola, salas limpas e arejadas, professores e funcionários atenciosos e dispostos a ajudar bem como merenda escolar. A ludicidade associada à prática escolar, no entanto, é aspecto em que as duas escolas enfrentam dificuldades na sua consolidação.

O segundo elemento pesquisado nesse fator - **a existência e o respeito às regras de disciplina escolar** – é, segundo SOARES *et al.* (2002), um sinal positivo de que as escolas estão cumprindo seu objetivo de educar jovens estudantes para convivência em um mundo pautado por regras e leis. Quando os

atores entrevistados foram solicitados para destacar as principais regras em vigor nas escolas, foram levantados aspectos como uso do uniforme, cumprimento dos horários, respeito ao próximo, vedação do uso do boné, aparelhos eletrônicos e fone de ouvido em sala de aula, entre outros.

Na Escola A, quando a nova gestão escolar assumiu, em 2011, o Regimento Escolar, assim como o PPP, era tratado como um documento “de gaveta”. Os alunos não sabiam da existência do documento, as regras não eram explicitadas de maneira clara, e isso implicava em desrespeito a algumas dessas regras, principalmente em virtude de seu desconhecimento. A partir de 2014, no entanto, assim como aconteceu com o PPP, o Regimento foi reformulado com a ajuda dos alunos, o que implicou num maior conhecimento e respeito às regras da escola.

Na Escola B, por sua vez, de acordo com a supervisora pedagógica,

Todos os professores elaboram, com os alunos, [ao início de cada ano] regras de convivência para o ano todo. Disso a gente faz um consolidado e entrega para os alunos colarem no caderno. (Supervisora – Escola B).

Dessa maneira, os alunos sentem-se parte da construção das regras do ambiente escolar e, assim, mais responsáveis pelo cumprimento das mesmas.

O terceiro elemento pesquisado nesse fator justifica-se por ser uma das características que mais aparecem nesse tipo de pesquisa: **a expectativa em relação ao desempenho futuro dos alunos**. Isto é, altas expectativas acerca do futuro dos alunos é uma das características mais importantes das escolas eficazes. Não se pode deixar de levar em conta, também, a importância de se expressar essas expectativas – criadas nas mentes dos educadores - em atos palpáveis e concretos. (US Department of Education, 1987; Reynold; Teddlie, 2008).

Quando os atores da Escola B foram perguntados a respeito da expectativa em relação ao desempenho futuro dos alunos, todos responderam possuir uma expectativa positiva. Eles afirmaram expressar essa expectativa por meio da motivação, do tempo gasto no desenvolvimento de novos projetos, na valorização de resultados em desafios como a OBMEP (Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas) e, também, com faixas que são afixadas na escola parabenizando os alunos aprovados no vestibular, por exemplo. Conforme o depoimento colhido durante as entrevistas:

A melhor expectativa, muito boa. Cada ano que passa eles trazem uma bagagem cheia de conhecimentos. Crianças bastante questionadoras que elevam o nível da escola, querem mais, buscam mais. (Professora - Escola B).

Ah, eu espero que eles sejam cidadãos de bem. Que eles aprendam a conviver dentro de uma sociedade, serem pessoas boas, para contribuir. (Supervisora – Escola B).

A minha expectativa é positiva. Desse tempo todo que estou aqui, a gente faz algumas faixas parabenizando alunos que passaram no vestibular. Alguns tomam-se policiais. Espero que eles formem e tenham um futuro positivo. (Diretora – Escola B).

Por outro lado, na Escola A, apesar de a professora entrevistada afirmar que sua expectativa “é a melhor possível”, a supervisora e o diretor não compartilham desse sentimento da mesma maneira. A supervisora afirmou que sua expectativa é “péssima” e o diretor, apesar de dizer que acredita em um bom futuro para os alunos, confirma que essa situação é impossível para todos.

Minha expectativa é péssima. Sinceramente, a gente não consegue formar alunos que sejam alunos preocupados com uma boa compreensão, com a pesquisa. Os alunos têm um problema familiar muito alto, as professoras não têm tempo de desenvolver um plano de aula adequado. São poucos que a gente percebe que têm essa habilidade. Acho que a gente está formando um “burro de carga” (Supervisora – Escola A).

Apesar da gente deparar com algumas situações, acredito em um bom futuro [para os alunos]. Impossível para todos, mas acredito que uma boa parte vai seguir um bom caminho [...]. (Vice-diretor - Escola B).

Essa descrença acerca do futuro dos alunos parece existir e perdurar por todo o tempo que esses profissionais atuam na Escola A. Ou seja, ela não parece vir se modificando ao longo do tempo, como ocorreu com a questão da sensação de segurança dentro da escola, com a ênfase pedagógica da liderança e o respeito às regras de disciplina escolar.

Quando professores e profissionais que atuam na escola detêm expectativas altas em relação ao desempenho dos estudantes, eles buscam demonstrar esse sentimento por meio de lições intelectualmente desafiadoras, correspondentes com a alta expectativa. Quando essas expectativas são baixas, há tendência à instalação de sentimento de falta de controle sobre as dificuldades dos alunos, levando a uma abordagem mais passiva do ensino. (BROOKE; SOARES, 2008).

6.2.8 Síntese

Sintetizando o que foi apresentado nas seções anteriores, foi observado que quatro fatores demonstraram-se pouco relevantes para a compreensão dos resultados das escolas A e B, porque não foram verificadas diferenças quanto aos mesmos nas escolas estudadas, sendo eles: a) professores; b) relação com as famílias e a comunidade; c) características do ensino e d) Programa de Intervenção Pedagógica (PIP/ATC). Por outro lado, os três fatores considerados relevantes foram: a) liderança da escola; b) infraestrutura e fatores externos à organização da escola e, por último, c) características do clima interno da escola.

O Quadro 4 apresenta os fatores e elementos conforme sua relevância para a compreensão da proficiência das escolas entre 2009 e 2014. O símbolo “=” indica que o fator/elemento não apresentou divergências entre as escolas no período analisado, independentemente do fato de estarem de acordo ou não com os processos ideais levantados na revisão bibliográfica de eficácia escolar. O símbolo “-” e “+” indicam, respectivamente, que o fator/elemento não está de acordo com as práticas de eficácia e que o fator/elemento encontra-se de acordo com o que foi levantado na teoria da “Escola Eficaz”.

Quadro 4 – Fatores e elementos de análise por grau de relevância para compreensão do resultado das escolas

| Relevância para compreensão da diferença entre as escolas | Fatores e elementos | Avaliação | |
|---|--|-----------|----------|
| | | Escola A | Escola B |
| POUCO RELEVANTES | PROFESSORES | = | = |
| | Nível e caráter do apoio dado pela liderança da escola às atividades diárias dos professores. | = | = |
| | Tempo médio de docência dos professores na mesma escola e relação entre professores efetivos e designados na escola. | = | = |
| | Estímulo ao desenvolvimento profissional e à capacitação dos professores. | = | = |
| | Grau de integração e interação entre os professores da escola. | = | = |

| | | | | |
|---|--|---|---|---|
| | RELAÇÃO COM AS FAMÍLIAS E A COMUNIDADE | = | = | |
| | Como a escola estimula a participação dos pais e da comunidade. | = | = | |
| | Arenas de participação das famílias e da comunidade (datas comemorativas, eventos escolares, conselho de classe, administração escolar). | = | = | |
| | Como escola insere-se na comunidade em seu entorno. | = | = | |
| | CARACTERÍSTICAS DO ENSINO | = | = | |
| | Existência de referência dos professores sobre o que ensinar e capacidade de cumprimento do programa estabelecido. | = | = | |
| | Monitoramento/acompanhamento do desempenho dos alunos. | = | = | |
| | Capacidade de agregar elementos próprios da escola ao projeto pedagógico escolar. | = | = | |
| | PROGRAMA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA/ALFABETIZAÇÃO NO TEMPO CERTO (PIP/ATC) | = | = | |
| | Periodicidade e rotina das visitas da equipe do PIP/ATC. | = | = | |
| | Capacitação dos professores alfabetizadores para atuação em sala de aula. | = | = | |
| | Adaptação do material didático utilizado na alfabetização de acordo com instruções da equipe responsável pelo PIP/ATC. | = | = | |
| | RELEVANTES | INFRAESTRUTURA E FATORES EXTERNOS À ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA | - | + |
| | | Estado de conservação das instalações e dos recursos escolares (salas, biblioteca, laboratórios, quadro, materiais, dentre outros). | + | + |
| Frequência de utilização das instalações e dos recursos. | | + | + | |
| Quantidade de alunos nas turmas de alfabetização. | | + | + | |
| Sensação de segurança dentro do ambiente escolar. | | - | + | |
| LIDERANÇA DA ESCOLA | | - | + | |
| Capacidade de atuar tanto nas questões administrativas quanto nas questões pedagógicas da escola. | | - | + | |
| Grau de envolvimento da liderança na construção e sua capacidade de colocar em prática o projeto pedagógico escolar. | | - | + | |
| Grau de interação da liderança com os demais atores do contexto escolar (alunos, pais e funcionários) e capacidade de inclusão dos mesmos nas decisões tomadas no âmbito escolar. | | + | + | |
| CARACTERÍSTICAS DO CLIMA INTERNO DA ESCOLA | | - | + | |
| Existência de clima favorável à aprendizagem. | | + | + | |
| Existência de clima de ordem. | | - | + | |
| Expectativa e expressão dos profissionais da escola quanto ao desempenho futuro dos alunos. | | - | + | |

Fonte: Elaboração própria.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo de caso promovido na presente pesquisa analisou duas escolas públicas estaduais de Belo Horizonte que partiam de parecido índice de proficiência obtido no Proalfa no ano de 2009 mas, nos anos seguintes, entre 2010 e 2013, apresentaram diferentes trajetórias de evolução dessa proficiência, retornando a uma condição de igualdade em 2014. Com vistas à melhor compreensão desses resultados e ciente de que a proficiência é explicada por um conjunto de fatores multivariados e multicausais, foi desenvolvida pesquisa exploratória que buscou obter olhar mais aprofundado das escolas selecionadas e do fenômeno estudado.

É importante, nesse momento, retomar o problema de pesquisa que motivou o desenvolvimento desse trabalho e para o qual os esforços foram direcionados: nas escolas pesquisadas, sob a ótica dos processos internos escolares e do PIP/ATC, quais são os fatores e elementos mais importantes para a compreensão dos diferentes resultados alcançados por elas no Proalfa? Valendo-se de pesquisa bibliográfica, análise documental, bem como de entrevistas semiestruturadas realizadas nas escolas estudadas foi possível responder a esse questionamento.

Foi constatado, a partir da pesquisa qualitativa junto às duas escolas, que três fatores demonstraram-se mais importantes para compreender os resultados. São eles: a) o fator **liderança da escola**, com destaque para o elemento da capacidade de a gestão escolar envolver-se tanto nas questões administrativas quanto nas questões pedagógicas da escola; b) o fator **infraestrutura e fatores externos à organização da escola**, com destaque para a sensação de segurança dentro do ambiente escolar; e, por último, c) o fator, **características do clima interno da escola**, com destaque para dois elementos: existência de clima de ordem e expectativa dos profissionais da escola quanto ao desempenho futuro dos alunos.

É sabido que os sistemas de avaliação (adotados atualmente no Brasil) são apenas parte do processo de avaliação de uma escola ao fornecerem apenas a medida de sua situação e de seus alunos (SOARES *et al.*, 2002). É preciso, contudo, dar o passo seguinte, contextualizando esses resultados. Por isso, a reflexão promovida por este trabalho justifica-se e se mostra importante à medida que ela buscou contextualizar as medidas de resultado educacional, isto é, a

pesquisa apropriou-se dos dados de aprendizado medidos pela avaliação do Proalfa e buscou compreendê-los perante a realidade de cada uma das escolas analisadas. A diversidade e multiplicidade das escolas são tamanhas, que se faz necessário buscar, nos estudos já promovidos no mesmo âmbito e no caso concreto, quais são os elementos que se mostram importantes para a compreensão do resultado das escolas, mas que não são usualmente trazidas nas avaliações de larga escala.

As escolas devem ser encaradas com a devida complexidade e reconhecidas como organizações nas quais a interação entre seus agentes – comunidade, pais, alunos, professores, funcionários, dentre outros - é crucial. Assim sendo, não há como usar esses resultados de desempenho como respostas finais da situação escolar. Cada escola, de acordo com sua própria trajetória, deveria, com base em seus resultados e em seus próprios processos internos, buscar o caminho mais adequado para fortalecer o desenvolvimento cognitivo e cidadão de seus estudantes.

8 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia. **Conceituando alfabetização e letramento**. In: SANTOS, Cami Ferraz. Alfabetização e Letramento: conceitos e relações. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/Alfabetizacao_letramento_Livro.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2015.

ALVES, M. T. G.; FRANCO, C. A Pesquisa em Eficácia Escolar no Brasil. Evidências sobre o efeito das escolas e fatores associados à eficácia escolar. In: Brooke, N. e Soares, J. F. (Orgs.). **Pesquisa em Eficácia Escolar: origem e trajetórias**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2008: 50-66.

ARAUJO, A. B; SILVA, M. A. **O lugar do Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (Simave) na busca pela qualidade da educação no Brasil**. Roteiro, Joaçaba, v. 36, n. 2, p. 205-224, jul./dez. 2011. Disponível em: <http://editora.unoesc.edu.br/index.php/roteiro/article/viewFile/853/pdf_172>. Acesso em: 05 ago 2015.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: Senado Federal, Brasília, 2013.

BROOKE, N. SOARES, J. F. (Orgs.). **Pesquisa em eficácia escolar: origens e trajetórias**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2008.

CASTRO, M.H.G. **Sistemas de avaliação da educação no Brasil: avanços e novos desafios**. São Paulo em Perspectiva, São Paulo, Fundação Seade, v. 23, n. 1, p. 5-18, jan./jun. 2009. Disponível em: <http://produtos.seade.gov.br/produtos/spp/v23n01/v23n01_01.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2015.

COELHO, M. I. de M. **Vinte anos de avaliação da educação básica no Brasil: aprendizagens e desafios**. In: Ensaio: avaliação de políticas públicas. Educ., Rio de Janeiro, v. 16, n. 59, p. 229-258, abr./jun. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v16n59/v16n59a05.pdf>>. Acesso em: 05 ago. 2015.

COLEMAN, J. S. et al. **Equality of Educational Opportunity**. Washington: Office of Education/US Department of Health, Education, and Welfare, 1966. Disponível em: <<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED012275.pdf>>. Acesso em: 30 jun. 2015.

EISENHARDT, K. Building theories from case study research. In: **The academy of management review**, v.14, n.4, 1989.

FREITAS, D. N. T. **A avaliação da educação básica no Brasil: dimensão normativa, pedagógica e educativa** In: Reunião Anual da ANPED, Caxambu, MG: ANPED, 2005. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1497/1497.pdf>>. Acesso em: 05 ago 2015.

GAMA, V. A., SCORZAFAVE, L. G. Os efeitos da criminalidade sobre a proficiência escolar no ensino fundamental. In: **Pesquisa e Planejamento Econômico**, Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: <<http://ppe.ipea.gov.br/index.php/ppe/article/view/1465/1138>>. Acesso em: 10 out. 2015.

HORTA NETO, João Luiz. Um olhar retrospectivo sobre a avaliação externa no Brasil: das primeiras medições em educação até o SAEB de 2005. In: **Revista Iberoamericana de Educación**, Madrid, v. 42, n. 5, p. 1-14, abr. 2007. Disponível em: <<http://www.rieoei.org/deloslectores/1533Horta.pdf>>. Acesso em: 05 ago 2015.

IBGE (2003): **Estatísticas do século XX**. Rio de Janeiro, IBGE. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/29092003estatisticasecxx.shtm>>. Acesso em: 05 ago 2015.

JENCKS, Christopher et al. Desigualdade no Aproveitamento Educacional. In: Brooke, N. e Soares, J. F. (Orgs.). **Pesquisa em Eficácia Escolar: origem e trajetórias**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2008: 50-66.

LAREAU, A. Social class differences in family-school relationships: the importance of cultural capital. In: **Sociology of education**. Volume 60, 1987. Disponível em: <<http://www.unc.edu/courses/2006fall/educ/645/001/Social%20Class%20Differences%20in%20School%20-%20Family%20Relationships.pdf>>. Acesso em: 14 ago 2015.

MACIEL, Francisca. Alfabetização em Minas Gerais: adesão e resistência ao método global. In: FARIA, L. M.; PEIXOTO, A. M. C. (Org.). **Lições de Minas: 70 anos de Secretaria de Educação**. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Minas Gerais, 2000. Disponível em: <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe1/anais/058_francisca.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2015.

MADAUS, George F.; AIRASIAN, Peter W.; KELLAGHAN, Thomas. Insumos Escolares, Processos e Recursos. In: Brooke, N. e Soares, J. F. (Orgs.). **Pesquisa em Eficácia Escolar: origem e trajetórias**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2008: 112-141.

MADAUS, George F.; AIRASIAN, Peter W.; KELLAGHAN, Thomas. **School Effectiveness: A Reassessment of the Evidence**. New York: McGraw-Hill Book Company, 1980.

MINAS GERAIS. **Lei Complementar n.º 100, de 5 de novembro de 2007**. Belo Horizonte, MG, 2007. Disponível em: <<https://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa.html?tipo=LCP&num=100&comp=&ano=2007>>. Acesso em: 19 set. 2015.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Boletim Pedagógico**. Programa de Avaliação da Alfabetização – PROALFA, 2009. Disponível em: <http://www.simave.caedufjf.net/wp-content/uploads/2012/06/BOLETIM_PEDAGOGICO_PROALFA_2009.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2015.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Guia de Revisão e Reorganização do Plano de Intervenção Pedagógica**. 2013.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Guia do Especialista em Educação Básica**. 2008. 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: 22 ago. 2015.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Programa de Intervenção Pedagógica (PIP): Uma estratégia de gestão pedagógica para o Ensino Fundamental**. 2014b.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Programa de Intervenção Pedagógica (PIP). Relatório Síntese 2006 a 2010**. 2010.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Relatório de Gestão 2011-2014**. 2014a. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/images/documentos/RELATORIO_GESTAO_COMPLETO_WEB.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2015.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Revista do Sistema de Avaliação – Volume 1**. PROEB, 2009b. Disponível em: <http://www.simave.caedufjf.net/wp-content/uploads/2012/06/BOLETIM_VOL1_PROEB_AE_2009.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2015.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Revista do Sistema de Avaliação – Volume 1**. PROEB, 2010. Disponível em: <http://www.simave.caedufjf.net/wp-content/uploads/2012/06/BOLETIM_PROEB_AE_VOL1_2010.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2015.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Revista Pedagógica**. Programa de Avaliação da Alfabetização – PROALFA, 2012. Disponível em: <http://www.simave.caedufjf.net/wp-content/uploads/2013/07/PROALFA_PEDAG_2012.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2015.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Revista Pedagógica**. Programa de Avaliação da Alfabetização – PROALFA, 2013. Disponível em: <<http://www.simave.caedufjf.net/wp-content/uploads/2014/07/PROALFA-RP-LP-ALFA-WEB1.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2015.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Revista Pedagógica**. Programa de Avaliação da Alfabetização – PROALFA, 2014c. Disponível em: <<http://www.simave.caedufjf.net/wp-content/uploads/2015/06/PROALFA-RP-LP-3EF-WEB.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2015.

MORTIMORE, Peter *et al.* A Importância da Escola. A necessidade de se considerar as características do alunado. In: Brooke, N. e Soares, J. F. (Orgs.). **Pesquisa em**

Eficácia Escolar: origem e trajetórias. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2008: 50-66.

PIMENTA-LIMA, Gabriela dos Santos. **Avaliando a implementação do Programa de Intervenção Pedagógica/Alfabetização no Tempo Certo: Estudo de caso da SRE “Zona da Mata”.** Juiz de Fora, 2014. 164 f. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Juiz de Fora. Disponível em: <<http://www.mestrado.caedufjf.net/wp-content/uploads/2015/02/GABRIELA-DOS-SANTOS-PIMENTA-LIMA.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2015.

PLOWDEN REPORT. **Children and their Primary Schools.** London: HMSO, 1967. Disponível em: <<http://www.educationengland.org.uk/documents/plowden/plowden1967-1.html>>. Acesso em: 01 jul. 2015.

REYNOLDS, D. School effectiveness and school improvement: an updated review of the British literature. In: **School Effectiveness.** Londres: Cassell, 1996.

REYNOLDS, David; TEDDLIE, Charles. Os processos da eficácia escolar. In: Brooke, N. e Soares, J. F. (Orgs.). **Pesquisa em Eficácia Escolar: origem e trajetórias.** Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2008: 297-329.

RUTTER, Michael *et al.* Resultados Escolares. Frequência, comportamento e desempenho dos alunos. In: Brooke, N. e Soares, J. F. (Orgs.). **Pesquisa em Eficácia Escolar: origem e trajetórias.** Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2008: 163-186.

SAMMONS, Pam. As características-chave das escolas eficazes. In: Brooke, N. e Soares, J. F. (Orgs.). **Pesquisa em Eficácia Escolar: origem e trajetórias.** Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2008: 335-392.

SEVERINI, E. R. **A relação entre violência nas escolas e proficiência dos alunos.** Rio de Janeiro, 2007, 49p. Dissertação de Mestrado – Departamento de Economia, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Disponível em: <<http://livros01.livrosgratis.com.br/cp040585.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2015.

SOARES, C. R. **Sistemas de avaliação em larga escala na perspectiva histórico-cultural: o caso do Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública- SIMAVE.** Dissertação de Mestrado, UFJF, Juiz de Fora, 2011. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/mestradoedumat/files/2011/05/Dissertacao-Carlos-Renato.pdf>>. Acesso em 06 ago. 2015.

SOARES, J. F. Avaliação da qualidade da educação escolar brasileira. In: SCHWARTZMAN, F. F. *et al.* (Org.). **O sociólogo e as políticas públicas: ensaios em homenagem a Simon Schwartzman.** Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2008. p.215-241. Disponível em: <http://www.schwartzman.org.br/simon/fest11_chico.pdf>. Acesso em: 06 ago 2015.

SOARES, J. F. *et al.* **Escola eficaz: um estudo de caso em três escolas da rede pública de ensino do Estado de Minas Gerais.** Belo Horizonte: UFMG, FAE, GAME:

Fundação Ford, 2002. Disponível em: <http://www.ccv.ufc.br/newpage/conc/seduc2010/seduc_dir/download/gestao1.pdf>. Acesso em: 05 jun. 2015.

SOARES, J. F. O Efeito da escola no desempenho cognitivo de seus alunos. In: **Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficácia y Cambio en Educación**. v. 2, n. 2, p. 83-104, 2004. Acesso em: mar. 2005. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1456/1456.pdf>>. Acesso em: 06 ago. 2015.

SOARES, J.F., SÁTYRO, N. G. D., MAMBRINI, J. **Modelo explicativo do desempenho escolar dos alunos e análise dos fatores do SAEB – 1997**. Relatório técnico, Belo Horizonte: GAME/LME/PROAV, 2000.

SOLIGO, Valdecir. Possibilidades e Desafios das Avaliações em Larga Escala da Educação Básica na Gestão Escolar. In: **Revista Eletrônica Ciências da Educação**. n. 09, 2º Semestre 2010. Disponível em: <http://www.fclar.unesp.br/Home/Departamentos/CienciasdaEducacao/RevistaEletronica/1_Possibilidades_e_Desafios_Valdecir_Soligo.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2015.

TENÓRIO, R. M.; ANDRADE, M. A. B. de. **A avaliação da educação superior no Brasil: desafios e perspectivas**. In: LORDÊLO, J.A.C.; DAZZANIS, M.V. (Orgs.). **Avaliação Educacional: desatando os nós**. Salvador: EDUFBA, 2009. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/wd/pdf/lordelo-9788523209315-03.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2015.

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION. **What Works. Research about Teaching and Learning**. Washington, DC: United States Department of Education, 1987.

WIEBUSCH, Eloisa Maria. **Avaliação em Larga Escala: uma Possibilidade para a Melhoria da Aprendizagem**. In: Reunião Anual da ANPEd, 28, 2005, Caxambu. Disponível em: <<http://www.uces.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/1599/14>>. Acesso em: 22 jul. 2015.

APÊNDICE A: Compreensão dos índices de proficiência do Proalfa.

Conforme apontado na seção 5 (Metodologia) desse trabalho, para operacionalização pesquisa, foram consultados os **índices de proficiência no Proalfa** obtidos pelas escolas da rede pública estadual entre 2009 e 2014. A partir disso é que foram identificadas duas escolas de Belo Horizonte que se tornaram objeto do estudo.

Quanto ao funcionamento dos índices de proficiência do Proalfa, é importante compreender como esses resultados foram obtidos, isto é, como se dá a aferição da proficiência das escolas na avaliação realizada pelo Proalfa. Afinal,

O ato de avaliar compreende uma série de etapas que precisam ser observadas, para que essa atividade alcance seu objetivo. As etapas das avaliações educacionais em larga escala passam pela definição do que e como se pretende avaliar. Para tanto, é preciso estabelecer os conceitos que nortearão esse processo. (MINAS GERAIS, 2014c, p.17).

A Revista Pedagógica do Proalfa 2014, citada acima, traz as referências para realização do teste e será o documento utilizado para explicar a metodologia da avaliação, a seguir. Um pressuposto básico para as avaliações de larga escala é o parâmetro do que se pretende avaliar.

Tal definição é encontrada nas matrizes de referência, que reúnem todas as habilidades a serem diagnosticadas por meio dos testes de proficiência. A matriz de referência do Proalfa lista todas as habilidades, competências e tópicos considerados basilares para que os alunos do 3º ano do Ensino Fundamental, encerrando o seu ciclo da alfabetização, consigam prosseguir em seu processo educacional.

As habilidades são aqueles conhecimentos específicos que se espera de um aluno concluinte do processo regular de alfabetização. Elas são referenciadas na matriz por meio de descritores. O conjunto de determinadas habilidades dá origem a uma competência que se espera desse mesmo aluno. E, seguindo a mesma lógica, o conjunto de competências dá origem a um tópico de conhecimento expectável do estudante.

Figura 7 – Matriz de Referência de Língua Portuguesa do Proalfa para 3º ano do Ensino Fundamental

| MATRIZ DE REFERÊNCIA DE LÍNGUA PORTUGUESA - PROALFA 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL | |
|---|--|
| T1 - RECONHECIMENTO DAS CONVENÇÕES DO SISTEMA ALFABÉTICO | |
| C1 - IDENTIFICAÇÃO DE LETRAS DO ALFABETO | |
| D01 | Identificar letras do alfabeto |
| D02 | Diferenciar letras de outros sinais gráficos, como os números, sinais de pontuação ou de outros sistemas de representação. |
| D03 | Distinguir, como leitor, diferentes tipos de letras. |
| C2 - USO ADEQUADO DA PÁGINA | |
| D04 | Conhecer as direções e o alinhamento da escrita da Língua Portuguesa |
| T2 - APROPRIAÇÃO DO SISTEMA ALFABÉTICO | |
| C3 - AQUISIÇÃO DE CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA | |
| D05 | Identificar, ao ouvir uma palavra, o número de sílabas (consciência silábica) |
| D06 | Identificar sons de sílabas (consciência fonológica e consciência fonêmica) |
| C4 - RECONHECIMENTO DA PALAVRA COMO UNIDADE GRÁFICA | |
| D07 | Compreender a função de segmentação de espaços em branco na delimitação de palavras em textos escritos. |
| C5 - LEITURA DE PALAVRAS E PEQUENOS TEXTOS | |
| D08 | Ler palavras. |
| D09 | Ler pequenos textos. |
| T3 - LEITURA: COMPREENSÃO, ANÁLISE E AVALIAÇÃO | |
| C6 - LOCALIZAÇÃO DE INFORMAÇÕES EXPLÍCITAS EM TEXTOS | |
| D10 | Localizar informação explícita em textos de maior extensão e de gêneros e temas menos familiares. |
| D11 | Identificar elementos que constroem a narrativa |
| C7 - INTERPRETAÇÃO DE INFORMAÇÕES IMPLÍCITAS EM TEXTO | |
| D12 | Inferir informações em textos. |
| D13 | Identificar assunto de texto. |
| D14 | Formular hipóteses. |
| C8 - COERÊNCIA E COESÃO NO PROCESSAMENTO DE TEXTO | |
| D15 | Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto |
| D16 | Estabelecer relações de continuidade temática a partir da recuperação de elementos da cadeia referencial do texto. |
| D17 | Identificar efeito de sentido decorrente de recursos gráficos, seleção lexical e repetição. |
| D18 | Identificar marcas linguísticas que evidenciam o enunciador no discurso direto ou indireto. |
| C9 - AVALIAÇÃO DO LEITOR EM RELAÇÃO AOS TEXTOS | |
| D19 | Distinguir fato de opinião sobre o fato. |
| D20 | Identificar tese e argumentos. |
| D21 | Avaliar a adequação da linguagem usada à situação, sobretudo, a eficiência de um texto ao seu objetivo ou finalidade. |
| T4 - USOS SOCIAIS DA LEITURA E DA ESCRITA | |
| C10 - IMPLICAÇÕES DO GÊNERO E DO SUPORTE NA COMPREENSÃO DE TEXTOS | |
| D22 | Reconhecer os usos sociais da ordem alfabética. |
| D23 | Identificar gêneros textuais diversos. |
| D24 | Reconhecer finalidade de gêneros textuais diversos. |
| T5 - PRODUÇÃO ESCRITA | |
| C11 - ESCRITA DE PALAVRAS | |
| D25 | Escrever palavras |
| C12 - ESCRITA DE FRASES E TEXTOS | |
| D26 | Escrever frases/textos |

Fonte: MINAS GERAIS, 2014c, p. 19.

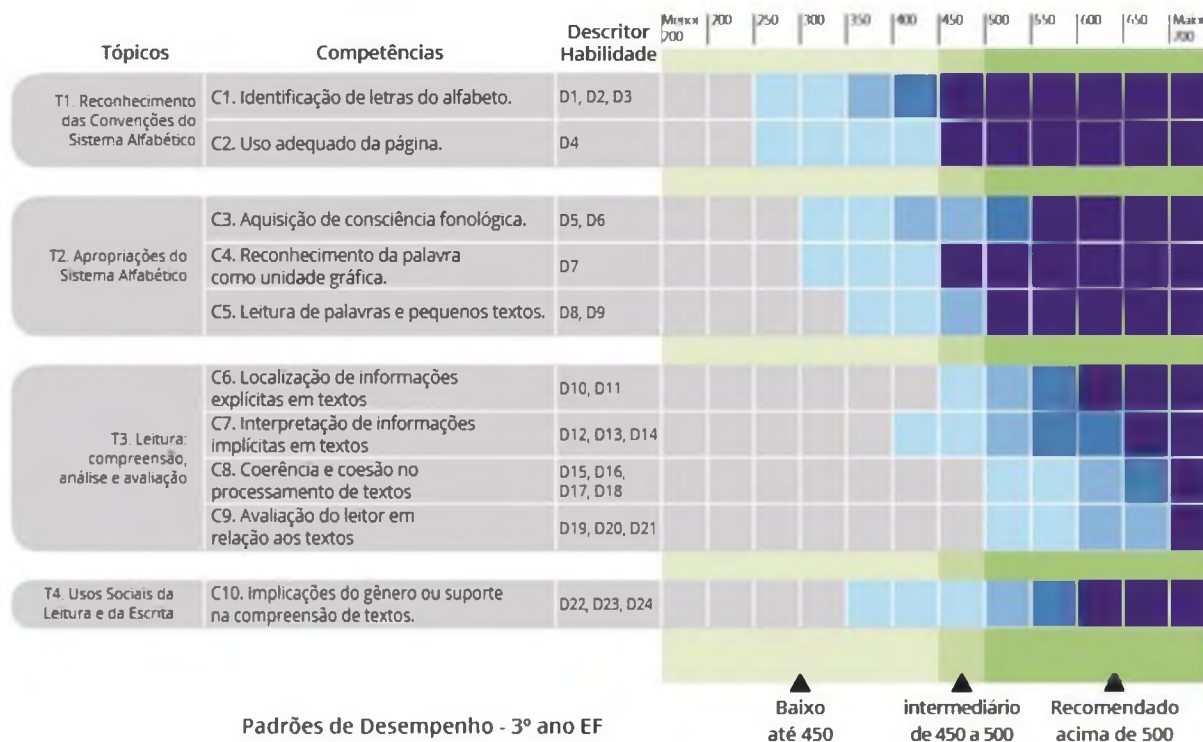
É importante observar, no entanto, que as matrizes de referência são diferentes das matrizes curriculares ou currículo. Segundo a Revista Pedagógica do Proalfa 2014, é comum referir-se à primeira como um recorte da segunda, pois enquanto a matriz de referência abarca apenas aquelas habilidades mais essenciais, as matrizes curriculares abarcam conteúdos e conhecimentos bem mais amplos esperados do alunado em uma etapa específica de sua escolaridade. Sendo assim, como concluído pela Revista, a matriz de referência não deve ser tomada como mais importante ou substituir a matriz curricular.

Os cadernos para a avaliação dos alunos pelo Proalfa, tanto a amostral realizada nos 2º e 4º anos, quanto a censitária, realizada no 3º ano do Ensino Fundamental, são compostos por 28 itens (ou questões) e divididos em 4 blocos de 7 itens cada. Ao todo, são elaborados 4 modelos diferentes de cadernos para aplicação nas escolas. O desempenho dos alunos pode ser analisado a partir de diferentes enfoques: a Teoria Clássica dos Testes (TCT) e a Teoria de Resposta ao Item (TRI) são algumas das mais comuns.

Enquanto na TCT, comumente utilizada dentro da sala de aula pelos professores para avaliações internas, o resultado alcançado pelos alunos é um reflexo do percentual de acertos obtidos no teste – refletidos em uma nota ou score – na TRI, método adotado pelo Proalfa e pelas avaliações externas de larga escala, em geral, o resultado é baseado em um modelo matemático, utilizado para estimar “uma característica não observável diretamente, como o conhecimento ou a aptidão de um aluno” (MINAS GERAIS, 2014c, p.21). O resultado do aluno na avaliação é dado não mais por uma nota ou score, mas por uma proficiência, que fornece uma estimativa do grau de desempenho do aluno naquelas habilidades, conhecimentos e tópicos relacionados na matriz de referência. Sendo assim, conforme o nível de dificuldade dos itens respondidos pelos alunos, e não só o erro ou acerto dos itens, é estimada a sua proficiência.

Outro elemento relacionado à metodologia de aplicação do Proalfa que necessita ser apresentado é a escala de proficiência utilizada no teste. Ela auxilia as escolas e os professores a compreender o grau em que seus alunos desenvolveram determinada habilidade. É uma tentativa de associar um diagnóstico mais qualitativo do desempenho escolar à medida genérica dada pela proficiência no teste.

Figura 8 – Escala de proficiência do Proalfa



Fonte: MINAS GERAIS, 2014c, p.22.

Para identificar o grau no qual os alunos desenvolveram as habilidades listadas na matriz de referência é necessário traçar uma linha do topo à base da escala, de acordo com a proficiência obtida. A gradação das cores indica a complexidade para a consolidação de determinada habilidade pelo aluno. Por exemplo, se o resultado obtido foi 600 pontos, traça-se uma linha reta do topo onde está marcado o número, à base da escala. Analisando o resultado, percebe-se que, apesar de o aluno estar no nível recomendado de proficiência, ele ainda não desenvolveu completamente as competências C7, C8 e C9 e as respectivas habilidades a elas associadas.

Em conjunto com a escala de proficiência, também é apresentado, na parte inferior da Figura 8, os padrões de desempenho utilizados pelo Proalfa, que variam do verde mais claro ao verde mais escuro, ou em padrões baixo, intermediário e avançado. São categorias criadas a partir de recortes numéricos, responsáveis por agrupar os níveis na escala de proficiência. Portanto, alunos com proficiência de até 450 pontos são considerados de baixo padrão de desempenho; alunos com proficiências entre 450 e 500 pontos são de intermediário padrão; e os acima de 500 pontos estão no padrão recomendado de alfabetização. Quanto mais

elevado encontra-se um aluno ou uma escola no padrão de desempenho e nos níveis da escala de proficiência, maior seria a qualidade da aprendizagem ofertada ao estudante.

O Proalfa é aplicado sempre ao final do ano nas escolas, de maneira censitária àqueles alunos do 3º ano do Ensino Fundamental e de maneira amostral a alunos do 2º e 4º anos de escolas previamente selecionadas. O desempenho das escolas é dado a partir da média do desempenho de seus alunos no teste.

APÊNDICE B: Roteiro de entrevista semiestruturada aplicado aos diretores, supervisoras e professoras das Escolas A e B de Belo Horizonte, com vistas a caracterizar, no âmbito da unidade escolar, os fatores de eficácia da escola e a intervenção do PIP/ATC.

IDENTIFICAÇÃO DO(A) ENTREVISTADO(A)

Nome:

Cargo/Função atual nesta escola:

Em exercício nesse cargo/função desde:

Formação:

Em exercício nesta escola desde:

E-mail:

Telefone para contato:

1 INFRAESTRUTURA E FATORES EXTERNOS À ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA

1.1 De maneira geral, em relação ao tempo de uso e estado de conservação do prédio em que funciona a escola bem como sua infraestrutura básica (carteiras, lousa, iluminação, biblioteca), você considera que:

- () Foram adquiridos recentemente, estão novos e bem conservados.
- () Foram adquiridos recentemente, entretanto já se encontram deteriorados e em mau estado de conservação.
- () Foram adquiridos há mais tempo, mas apresentam poucas avarias e ainda estão dentro de sua vida-útil.
- () Foram adquiridos há mais tempo e estão velhos, deteriorados e com vida útil vencida.

1.2 Indique abaixo os equipamentos existentes nesta escola. Em seguida, indique a frequência com que são utilizados no cotidiano da escola e/ou nos processos pedagógicos utilizando-se a seguinte escala de frequência: 1 – muito raramente; 2 – algumas vezes; 3 – muitas vezes; 4 – quase sempre.

- () Biblioteca. Frequência: _____
- () Laboratório de informática. Frequência: _____
- () Laboratório de ciências. Frequência: _____
- () Auditório. Frequência: _____
- () Quadras esportivas. Frequência: _____
- () Recursos multimídia (projetor, equipamento de vídeo, equipamento de som). Frequência: _____

1.3 As turmas de alfabetização têm, em média, quantos alunos? Você considera esse número adequado? Por quê?

1.4 De maneira geral, você saberia informar o perfil socioeconômico dos alunos dessas turmas de alfabetização? Eles são oriundos de quais tipos de classes sociais?

- Classe baixa
- Classe média-alta
- Classe média-média
- Classe média-baixa
- Classe alta

1.5 Em relação à violência na escola, indique abaixo incidentes acontecidos nesta escola nos últimos cinco anos. Em seguida, indique a frequência com que foram aqui observados utilizando-se a seguinte escala de frequência: 1 – muito raramente; 2 – algumas vezes; 3 – muitas vezes; 4 – quase sempre.

- Invasão da escola por pessoas não autorizadas. Frequência: _____
- Vandalismo. Frequência: _____
- Agressão entre alunos. Frequência: _____
- Agressão entre alunos e professores ou funcionários da escola. Frequência: _____
- Comparecimento da PMMG à escola. Frequência: _____
- Presença de traficantes. Frequência: _____

1.6 Você se sente seguro nesta escola? Sim Não. Por quê?

1.7 Caso tenham sido identificados acima fatores externos à organização da escola que interfiram em seu desempenho -- A escola reage aos mesmos? De que maneira? Há algum trabalho/projeto específico em relação a esses fatores?

2 LIDERANÇA DA ESCOLA

2.1 De maneira geral, indique quais são as principais atribuições do diretor da escola no que se refere à organização do funcionamento da escola e gerenciamento dos recursos escolares.

2.2 Entre 2010 e 2013, as decisões administrativas e pedagógicas mais importantes, aquelas que impactavam a escola como um todo, eram tomadas: de maneira centralizada ou com a participação de outros atores? Caso escolhida a segunda opção, indique quais atores:

- Professores.
- Demais funcionários da escola.
- Pais.
- Alunos.
- Comunidade no entorno.
- Outros. Quais? _____

2.3 Entre 2010 e 2013, indique o caráter das principais reuniões nas quais a direção se envolvia:

- Caráter exclusivamente administrativo, visando cuidar de aspectos como documentos escolares, matrículas, recursos humanos, dentre outros.

- De caráter exclusivamente pedagógico, visando aprimorar o aprendizado do aluno em sala de aula, a capacidade do professor de transmitir o conhecimento, dentre outros.
- De caráter tanto administrativo quanto pedagógico, entretanto, predominaram as do primeiro tipo.
- De caráter tanto administrativo quanto pedagógico, entretanto, predominaram as do segundo tipo.
- De caráter tanto administrativo quanto pedagógico, sem predomínio de um tipo sobre o outro.
- Não soube informar.

2.4 Fale-me brevemente sobre o Projeto Político-Pedagógico desta escola. Ele é conhecido e aceito por todos? Como se deu sua elaboração? Ele é, realmente, um instrumento norteador da prática pedagógica de sua Escola? Ele contribui para o efetivo aprendizado dos alunos? Como isso acontece? Ele tem sido objeto de avaliação? E, nesse contexto, como se dá o envolvimento do(a) diretor(a)?

2.5 Com qual frequência o diretor participava das reuniões para construção do projeto pedagógico escolar, entre 2010 e 2013? Indique a frequência utilizando-se a seguinte escala de frequência: 1 – muito raramente; 2 – algumas vezes; 3 – muitas vezes; 4 – quase sempre. _____.

2.6 Você sabe quantos e quais são os alunos de sua Escola que estão abaixo do nível recomendável nas avaliações do PROALFA? Sim Não.

2.7 Entre 2010 e 2013, quais foram as maiores dificuldades para administrar essa escola? É viável obter participação dos professores, alunos e comunidade? Como isso é viabilizado?

3 PROFESSORES

3.1 Os professores receberam algum tipo de apoio pela direção da escola nas suas atividades diárias, entre 2010 e 2013? Sim Não. Indique o caráter desse apoio:

- Pedagógico.
- Administrativo.
- Financeiro.
- Material.

3.2 Em relação à formação para exercício da docência, há professores não habilitados lecionando nessa escola? Sim Não. Em caso positivo, eles representam qual percentual do corpo docente? _____

3.3 A maior parte do corpo docente dessa escola é formada por professores efetivos ou por professores designados?

- Efetivos
- Designados
- Temos um número parecido de professores efetivos e designados.

- 3.4 No item anterior, a resposta é diferente em relação aos professores que lecionam em turmas de alfabetização? () Sim () Não. Seria possível indicar o percentual de efetivos e designados nessas turmas? _____
- 3.5 Os professores dessa escola têm, em média, quanto tempo de casa, ou seja, há quanto tempo estão lecionando nesta escola? _____ Essa resposta é diferente em relação aos professores que lecionam em turmas de alfabetização? () Sim () Não. De maneira geral, como é a rotatividade do corpo docente nesta escola?
- 3.6 Os professores alfabetizadores foram estimulados a participar de algum tipo de atividade de desenvolvimento profissional nos últimos cinco anos? () Sim () Não. Em caso positivo, de quais atividades? Qual o impacto desse tipo de estímulo na prática desses profissionais em sala de aula?
- 3.7 Como você avaliaria o grau de integração e interação entre os professores da escola nos últimos cinco anos? São realizadas confraternizações entre os membros do corpo docente? () Sim () Não. Há reuniões extra-classe seja para discussão de assuntos relativos à docência, seja para lazer e interação entre os profissionais? () Sim () Não.

4 RELAÇÃO COM AS FAMÍLIAS E A COMUNIDADE

- 4.1 Você considera importante a participação das famílias e da comunidade no ambiente escolar? () Sim () Não. Indique com que frequência esses atores participaram de eventos no ambiente escolar entre 2010 e 2013 utilizando-se da seguinte escala de frequência: 1 – muito raramente; 2 – algumas vezes; 3 – muitas vezes; 4 – quase sempre. _____.
- 4.2 Aponte quais as ações foram desenvolvidas no período de 2010 a 2013 para estimular a participação dos pais e da comunidade no ambiente escolar.
- 4.3 Indique a(s) arena(s) a participação das famílias e da comunidade fez-se valer durante o período de 2010 a 2013? Indique, também, a frequência com que isso aconteceu utilizando-se a seguinte escala: 1 – muito raramente; 2 – algumas vezes; 3 – muitas vezes; 4 – quase sempre.

- () Reuniões para apresentação do rendimento escolar. Frequência: _____
- () Festas, celebração de datas comemorativas no ambiente escolar. Frequência: _____
- () Discussão do projeto pedagógico. Frequência: _____
- () Colegiado. Frequência: _____
- () Trabalho voluntário. Frequência: _____
- () Oficinas extra-classe. Frequência: _____
- () Outros. Quais? _____ . Frequência: _____

- 4.4 A escola promoveu ações durante esse período com o objetivo de se inserir na comunidade no seu entorno? Em caso positivo, indique de qual maneira.

5 CARACTERÍSTICAS DO CLIMA INTERNO DA ESCOLA

- 5.1 Você considera que esta escola, de maneira geral, é organizada? () Sim () Não. Por quê?

5.2 Nos últimos cinco anos, aconteceram mudanças nas políticas públicas educacionais? () Sim () Não. Indique a frequência com que elas aconteceram utilizando-se a seguinte escala: 1 – muito raramente; 2 – algumas vezes; 3 – muitas vezes; 4 – quase sempre: _____ Essas mudanças nas políticas públicas educacionais afetam a organização da escola positivamente ou negativamente?

() Positivamente () Negativamente

5.3 A escola ofereceu, entre 2010 e 2013, um clima favorável para a aprendizagem dos alunos? () Sim () Não. Indique com que frequência os alunos encontram os seguintes elementos na escola utilizando-se a seguinte escala de frequência: 1 – muito raramente; 2 – algumas vezes; 3 – muitas vezes; 4 – quase sempre.

() Salas limpas e arejadas. Frequência: _____.

() Professores atenciosos e dispostos a ajudar. Frequência: _____.

() Funcionários atenciosos e dispostos a ajudar. Frequência: _____.

() Merenda escolar. Frequência: _____.

() Momentos de brincadeiras e descontração no período letivo. Frequência: _____.

5.4 Havia, no período, regras claras de disciplina na escola? () Sim () Não. Indique as principais. Elas eram respeitadas pelos alunos? () Sim () Não () Parcialmente. Caso a resposta tenha sido “não” ou “parcialmente”, em sua opinião, a que se atribui essa indisciplina? Indique, também, a frequência com que são observados casos de indisciplina utilizando-se a seguinte escala: 1 – muito raramente; 2 – algumas vezes; 3 – muitas vezes; 4 – quase sempre: _____

5.5 Qual a sua expectativa em relação ao futuro dos alunos desta escola?

5.6 E, quanto aos professores, você acredita que havia, no período supracitado, uma expectativa em relação ao desempenho dos alunos? Em caso afirmativo, como essa expectativa era demonstrada aos mesmos? (Por exemplo, os professores preparavam aulas mais cuidadosamente para otimizar o tempo em sala de aula uma vez que acreditavam no potencial de seus alunos?)

5.7 Nesta escola, há expectativa de que os alunos das turmas de alfabetização terão suas habilidades de leitura e escrita adquiridas no tempo certo? () Sim () Não.

6 CARACTERÍSTICAS DO ENSINO

6.1 Entre 2010 e 2013, os professores alfabetizadores detinham uma referência clara do que ensinar em sala de aula? () Sim () Não. Indique com qual frequência eles conseguiam finalizar o conteúdo determinado para o ano letivo no período utilizando-se a seguinte escala de frequência: 1 – muito raramente; 2 – algumas vezes; 3 – muitas vezes; 4 – quase sempre. _____.

6.2 Como foi construído, no período analisado, o projeto pedagógico da escola? A escola aderiu a um modelo pré-estabelecido ou também agregou elementos próprios à formação do aluno? Caso os tenha agregado, quais são esses elementos? Houve alguma mudança em 2014 e 2015?

- 6.3 Existia, no mesmo período, uma política de monitoramento do resultado dos alunos nas avaliações de larga escala? () Sim () Não. Em caso positivo, o corpo docente e a gestão escolar elaboravam estratégias em caso de resultados desfavoráveis? () Sim () Não. Em caso afirmativo, cite, de maneira geral, quais tipos de estratégias. Em caso negativo, houve alguma mudança em 2014 e 2015?

7 O PROGRAMA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA/ALFABETIZAÇÃO NO TEMPO CERTO

- 7.1 Você conhece o Programa de Intervenção Pedagógica (PIP)? Teria algum aspecto desse Programa que você gostaria de destacar?
- 7.2 Utilizando a escala a seguir, indique a frequência com que sua escola recebeu visitas da Equipe Regional do PIP/ATC, entre 2010 e 2013: 1 – muito raramente; 2 – algumas vezes; 3 – muitas vezes; 4 – quase sempre. _____.
- 7.3 Que tipo de rotina era adotada pela equipe em visita à escola?
- 7.4 A equipe costumava visitar as salas de aula? Quais turmas eram mais visitadas? Com que frequência? 1 – muito raramente; 2 – algumas vezes; 3 – muitas vezes; 4 – quase sempre. _____.
- 7.5 Você já acompanhou a equipe em momentos como este? Qual foi sua percepção quanto ao trabalho desenvolvido?
- 7.6 O analista/dupla costumava levar materiais de orientação para os professores? () Sim () Não. Com qual frequência? 1 – muito raramente; 2 – algumas vezes; 3 – muitas vezes; 4 – quase sempre. _____.
- 7.7 Como era a receptividade dos professores alfabetizadores a estas visitas da equipe? Eles receberam alguma capacitação, formal ou informal, do analista/dupla da SRE/SEE?
- 7.8 Como você avalia a frequência das visitas recebidas?
- 7.9 Sua escola participa do Proalfa desde 20____. Você conhece os resultados da escola no Programa? Como você avalia os resultados obtidos nas edições do mesmo? Você acredita que algum(ns) do(s) aspecto(s) que tratamos durante a presente entrevista pode(m) ter interferido no desempenho da escola no Proalfa? Explique: