

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

Ednaldo Alves Barbosa Filho

**A Equidade como Desafio Educacional de uma escola estadual do Vale do
Jequitinhonha em Minas Gerais**

Juiz de Fora
2025

Ednaldo Alves Barbosa Filho

**A Equidade como Desafio Educacional de uma escola estadual do Vale do
Jequitinhonha em Minas Gerais**

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

Orientador: Prof. Dr. Marco Aurélio Kistemann Júnior

Juiz de Fora

202

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

Barbosa Filho, Ednaldo Alves.

A Equidade como Desafio Educacional de uma escola estadual do Vale do Jequitinhonha em Minas Gerais / Ednaldo Alves Barbosa Filho. -- 2025.

230 f. : il.

Orientador: Marco Aurélio Kistemann Júnior

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, 2025.

1. Equidade Educacional. 2. Aprendizagem. 3. Gestão Escolar. 4. Ensino Fundamental. I. Kistemann Júnior, Marco Aurélio, orient. II. Título.

Ednaldo Alves Barbosa Filho

A Equidade como Desafio Educacional de uma escola estadual do Vale do Jequitinhonha em Minas Gerais

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

Aprovada em 25 de fevereiro de 2025.

BANCA EXAMINADORA

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

Universidade Federal de Juiz de Fora

Prof.(a) Dr.(a) Frederico Braidá Rodrigues de Paula

Universidade Federal de Juiz de Fora

Prof.(a) Dr.(a) Márcio Urel Rodrigues

Universidade do Estado do Mato Grosso

Juiz de Fora, 12/02/2025.



Documento assinado eletronicamente por **Marco Aurelio Kistemann Junior, Professor(a)**, em 25/02/2025, às 16:12, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **MÁRCIO UREL RODRIGUES, Usuário Externo**, em 06/03/2025, às 10:11, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Frederico Braidá Rodrigues de Paula, Professor(a)**, em 06/03/2025, às 10:26, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no Portal do SEI-Ufjf (www2.ufjf.br/SEI) através do ícone Conferência de Documentos, informando o código verificador **2244164** e o código CRC **18A3774C**.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, gostaria de expressar minha profunda gratidão a Deus, que me guiou e fortaleceu ao longo de toda esta jornada. Sua presença foi fundamental para superar os desafios e alcançar esta importante etapa.

À minha amada família, meu porto seguro e fonte de inspiração, dedico este trabalho. À minha esposa, Márcia, pelo amor, apoio incondicional e por ser minha companheira em todos os momentos. Aos meus filhos, João Victor e Maya, que são a luz da minha vida e a razão do meu sorriso.

Agradeço também à toda equipe do CAED, em especial ao meu suporte acadêmico composto ao longo do mestrado pela Diovana e Danielle, pela paciência, dedicação e profissionalismo. Vocês foram essenciais para o meu desenvolvimento e aprendizado.

Ao meu orientador, Dr. Marco Aurélio Kistemann Junior, pela sabedoria, orientação e confiança. Sou grato por todos os ensinamentos e oportunidades de crescimento que tive ao seu lado.

Aos meus colegas de mestrado, pelo companheirismo, amizade e apoio mútuo. Os momentos que compartilhamos foram importantes para tornar esta jornada mais leve e prazerosa.

Que este trabalho seja um reflexo de todo o apoio e carinho que recebi ao longo desta caminhada.

RESUMO

Este trabalho discute desafios enfrentados por instituição de ensino localizada no Vale do Jequitinhonha, em Minas Gerais, na promoção da equidade educacional, com ênfase nos anos finais do Ensino Fundamental. A hipótese de pesquisa sugere que, devido à dificuldade de articular ações de equidade, encontrados na instituição de ensino estudada situações como defasagem na aprendizagem, contexto socioeconômico, desconexão com a identidade rural e ausência de um planejamento estratégico, as práticas atualmente em vigor estão limitadas em sua capacidade de promover uma educação equitativa. A pesquisa busca responder à questão: Quais são os entraves que a equipe gestora dessa escola encontra para a promoção de equidade nas turmas dos anos finais do Ensino Fundamental? O objetivo geral é investigar as barreiras enfrentadas pela equipe gestora e docente na promoção da equidade educacional. Os objetivos específicos são: (i) descrever o contexto educacional da instituição de ensino, destacando a situação de aprendizagem dos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental; (ii) analisar as ações realizadas pela gestão escolar com foco na equidade e (iii) propor ações que visem a equidade nos últimos anos do Ensino Fundamental da escola. No aspecto teórico, este estudo apresenta duas abordagens principais. No primeiro eixo, são explorados os conceitos de equidade e sua relação com a educação. Já no segundo eixo, a atenção é voltada para os fatores concretos que influenciam a promoção da equidade nas escolas, considerando os aspectos práticos e contextuais. Com base nos estudos de Setúbal (2010), Alves (2015), Pacheco (2021), Alves e Soares (2013) e Freire (2002; 2008) o foco recai sobre os desafios concretos e específicos do ambiente escolar. A relação entre escolas do campo e equidade é explorada com autores como Arroyo, Caldart e Molina (2004) e Caldart (2009; 2018). Como procedimentos metodológicos, esta pesquisa adota uma abordagem qualitativa que inclui a análise de conteúdo gerada a partir de uma análise documental para uma investigação detalhada e interpretativa dos temas em questão. O método empregado inclui (i) Análise Documental com consulta a registros internos como Projeto Político Pedagógico (PPP), Regimento Escolar, Fichas de Conselho de Classe, Planejamentos bimestrais e anuais, Termo de Visita dos Analistas Educacionais e Atas de Reunião de Módulo II com o objetivo de identificar desafios e disparidades educacionais no contexto escolar. Esse método é empregado para proporcionar uma compreensão detalhada das práticas e da dinâmica da promoção da equidade na escola pesquisada. Além disso, a partir da análise de resultados obtidos a pesquisa desenvolve um Plano de Ação Educacional (PAE), que busca por meio da proposição de ações contribuir para a promoção da equidade educacional na referida instituição.

Palavras-chave: Equidade Educacional; Gestão Escolar; Aprendizagem; Ensino Fundamental

ABSTRACT

This paper discusses the challenges faced by an educational institution located in the Jequitinhonha Valley, Minas Gerais, in promoting educational equity, with an emphasis on the final years of Elementary Education. The research hypothesis suggests that due to difficulties in implementing equity actions, the studied institution has encountered situations such as learning gaps, socioeconomic context, disconnection from rural identity, and the lack of strategic planning. These issues limit the current practices' ability to promote equitable education. The research aims to answer the question: What are the barriers faced by the management team of this school in promoting equity in the final years of Elementary Education? The general objective is to investigate the obstacles faced by the management and teaching staff in promoting educational equity. The specific objectives are: (i) to describe the educational context of the institution, highlighting the learning situation of students in the final years of Elementary Education; (ii) to analyze the actions taken by the school management with a focus on equity; and (iii) to propose actions aimed at promoting equity in the final years of Elementary Education at the school. The theoretical aspect of this study presents two main approaches. The first axis explores the concepts of equity and its relationship with education, while the second axis focuses on the concrete factors influencing the promotion of equity in schools, considering practical and contextual aspects. Based on the works of Setúbal (2010), Alves (2015), Pacheco (2021), Alves and Soares (2013), and Freire (2002; 2008), the focus is on the specific and concrete challenges within the school environment. The relationship between rural schools and equity is explored with authors such as Arroyo, Caldart, and Molina (2004), and Caldart (2009; 2018). As for the methodological procedures, this research adopts a qualitative approach, which includes content analysis derived from documentary analysis for a detailed and interpretative investigation of the themes in question. The method employed includes (i) Document Analysis with consultation to internal records such as the Pedagogical Political Project (PPP), School Regulations, Class Council Records, Bimonthly and Annual Plans, Educational Analyst Visit Reports, and Minutes of Module II Meetings, aiming to identify challenges and educational disparities within the school context. This method is used to provide a detailed understanding of the practices and dynamics of promoting equity at the researched school. Furthermore, based on the results obtained, the research develops an Educational Action Plan (EAP), which aims to contribute to the promotion of educational equity at the institution through the proposal of actions.

Keywords: Educational Equity; School Management; Learning; Elementary Education

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Da desigualdade à equidade	18
Figura 2 - Matriz Curricular do Ensino Fundamental 6º ao 9ºano- EEDQ.....	39
Figura 3 - Descrição dos Níveis de esforço Docente	44
Figura 4 - Descrição dos níveis de proficiência do Saeb.....	55
Figura 5 - Descrição dos níveis de proficiência do Simave	60
Figura 6 - Igualdade versus equidade	81

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Distribuição do número de alunos por turma	37
Quadro 2 - Funções e quantidades dos servidores da escola	38
Quadro 3 - Adequação docente EEDQ (2022)	42
Quadro 4 - Média de alunos por turma e média de horas aula diária da EEDQ.....	43
Quadro 5 - Série Histórica de projetos de Língua Portuguesa na EEDQ	48
Quadro 6 - Classificação Proficiência média 5º e 9º Anos	54
Quadro 7 - Classificação do nível de proficiência.....	59
Quadro 8 - Distribuição de estudantes por nível de proficiência Língua Portuguesa no 9º ano EF	63
Quadro 9 - Registros de Atas de Reunião de Módulo II- E.E. Dom Quixote.....	69
Quadro 10 - Plano de ação	71
Quadro 11 - Detalhamento do Plano de Ação	72
Quadro 12 - Quadro-resumo dos Eixos de análise	118
Quadro 13 - Planejamento PEUB	151
Quadro 14 - Plano de ação	156
Quadro 15 - Detalhamento do Plano de Ação	157
Quadro 16 - Eixos de Análise e Ações Propositivas.....	182
Quadro 17 - Visão Geral das ações Propositivas	185
Quadro 18 - Detalhamento da Ação Reformulação do PPP e RE	189
Quadro 19 - Detalhamento da ação Criação de planejamentos e intervenções pedagógicas.....	191
Quadro 20 - Detalhamento da ação sobre mecanismos participativos	193
Quadro 21 - Ação sobre Prática pedagógicas	196
Quadro 22 - Detalhamento da ação Criação de horta escolar	200

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Esforço Docente da EEDQ 2022	44
Tabela 2 - Taxa de Reprovação dos Anos Finais da E.E. Dom Quixote	45
Tabela 3 - Distorção Idade-Série- E.E. Dom Quixote	47
Tabela 4 - Ideb dos anos iniciais da E.E.Dom Quixote	49
Tabela 5 - Ideb dos Anos Finais da E.E.Dom Quixote	50
Tabela 6 - Ideb do Ensino Médio da E.E.Dom Quixote	50
Tabela 7 - Percentual de participação da E.E. Dom Quixote no Saeb.....	53
Tabela 8 - Distribuição de estudantes por nível de proficiência – 5º ano EF	55
Tabela 9 - Distribuição de estudantes por nível de proficiência – 9º ano EF	56
Tabela 10 - Percentual de participação no Proeb.....	58
Tabela 11 - Distribuição de estudantes por nível de proficiência – 5º ano EF	62
Tabela 12 - Fichas de Conselho de Classe	74
Tabela 13 - Taxa de Reprovação dos Anos Finais da E.E. Dom Quixote	160

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ASB	Assistente de Serviços Básicos
ATB	Assistente técnicos da educação básica
BM	Banco Mundial
CAEd	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CEE-MG	Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais
CF	Constituição Federal
CL	Centro Lemann
CPA	Comissão Própria de Avaliação
CRMG	Currículo Referência de Minas Gerais
DCE	Diretório Central Acadêmico
DED	Diário Eletrônico Digital
E.E.	Escola Estadual
EEB	Especialista em Educação Básica
EEDQ	Escola Estadual Dom Quixote
EF	Ensino Fundamental
EFTI	Ensino Fundamental em Tempo Integral
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FCC	Fichas de Conselho de Classe
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IFNMG	Instituto Federal do Norte de Minas Gerais
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
ODS	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
ONGs	Organizações Não Governamentais
ONU	Organização das Nações Unidas
PAE	Plano de Ação Educacional
PEE-MG	Plano Estadual de Educação de Minas Gerais
PET	Plano de Estudo Tutorados

PEUB	Professor para Ensino do Uso da Biblioteca
PFA	Programa de Fortalecimento das Aprendizagens
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
Proalfa	Programa de Avaliação da Alfabetização
PROEB	Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica
RE	Regimento escolar
Saeb	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEE-MG	Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais
SER	Serviço Educativo Rural
Simave	Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública
SRE	Superintendência Regional de Ensino
TVAE	Termo de Visita dos Analistas Educacionais
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
2	EQUIDADE EDUCACIONAL NO CONTEXTO BRASILEIRO, ESTADUAL E NA ESCOLA PESQUISADA.....	18
2.1	EQUIDADE EM ÂMBITO INTERNACIONAL E NACIONAL	21
2.2	EQUIDADE NA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE MINAS GERAIS	29
2.3	INEQUIDADE OU EQUIDADE DENTRO DOS MUROS DA ESCOLA: O CASO DA ESCOLA ESTADUAL DOM QUIXOTE	36
2.3.1	Resultados das avaliações externas (Saeb e Proeb) da EEDQ.	53
2.3.2	Registros internos da EEDQ: em busca da equidade	68
2.3.3	Ações do Programa Fortalecimento das Aprendizagens.....	75
3	PERSPECTIVAS PARA PROMOÇÃO DA EQUIDADE NA ESCOLA PÚBLICA.....	80
3.1	REFERENCIAL TEÓRICO	81
3.1.1	Equidade na educação	82
3.1.2	Fatores que influenciam na promoção da equidade no ambiente escolar	92
3.1.3	Educação do campo	107
3.2	METODOLOGIA: ABORDAGEM QUALITATIVA E ANÁLISE DOCUMENTAL	116
3.2.1	Análise Documental	121
3.2.2	Reconhecimento das desigualdades, diversidade e equidade	121
3.2.3	Gestão Democrática e equidade na escola	132
3.2.4	Gestão Pedagógica e Equidade na Aprendizagem	144
3.2.5	Educação Do Campo	162
3.3	UMA REVISÃO FINAL: SÍNTESE DAS POTENCIALIDADES E FRAGILIDADES DOS EIXOS DE ANÁLISE	174
4	TRANSFORMANDO REALIDADES: PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL PARA PROMOVER A EQUIDADE	180
4.1	DETALHAMENTO DO PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL	183

4.1.1	Reformulação o PPP e o RE com foco na equidade e na questão identitária do campo	188
4.1.2	Estruturar planejamentos pedagógicos e intervenções pedagógicas que contemplem as especificidades das turmas	190
4.1.3	Implementação de mecanismos participativos que assegurem a inclusão de representantes da comunidade escolar	193
4.1.4	Desenvolvimento de práticas pedagógicas que abordem as especificidades do trabalho em turmas multisseriadas, defasagem dos alunos e a relação do aluno com o campo	196
4.1.5	Criação de uma horta escolar	199
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	202
	REFERÊNCIAS	207
	APÊNDICE A – FOTOS DA ESCOLA	217
	APÊNDICE B – LOCALIZAÇÃO DA ESCOLA	221

1 INTRODUÇÃO

A promoção da equidade no meio educacional, especialmente na escola pública, é um tema frequentemente debatido no cenário brasileiro, dada a grande desigualdade existente. Nessa conjuntura, busca-se assegurar o acesso, a permanência e, sobretudo, a qualidade do ensino-aprendizagem por meio desse princípio. A equidade consiste em garantir que todos os alunos aprendam, que tenham resultados convergentes, independente das suas origens sociais, econômicas, gênero etc. Acredita-se que a equidade seja parte fundamental no processo educacional para que haja uma melhoria na qualidade da educação brasileira e que há vários fatores que influenciam neste processo.

Lopez (2005) apresenta a equidade como um projeto político que visa alcançar a igualdade a partir do reconhecimento e da resposta às desigualdades preexistentes na sociedade. Ele argumenta que a equidade vai além de oferecer as mesmas oportunidades a todos. Ela envolve um esforço ativo para alcançar igualdade nos resultados educacionais, ajustando as ações de acordo com as necessidades específicas de diferentes grupos sociais.

A busca da garantia de uma educação de qualidade na escola pública embasa, também, essa pesquisa de mestrado profissional, cujo autor é professor da instituição Escola Estadual Dom Quixote (EEDQ) desde o ano de 2016, Escola Estadual (E.E.) esta que é objeto de estudo¹ deste trabalho.

Sou licenciado em Matemática pelo Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG) - Campus Salinas, onde conclui meu curso na modalidade presencial em 2014. Durante minha graduação, fui bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) por três anos, uma experiência que solidificou minha paixão pelo ensino e pela matemática. Além disso, atuei como Secretário Geral do

¹ Escola Estadual Dom Quixote (EEDQ) é um nome fictício utilizado nesta dissertação para preservar a identidade da instituição, em conformidade com os princípios éticos da pesquisa.

Diretório Central Acadêmico (DCE) e Membro da Comissão Própria de Avaliação (CPA) no IFNMG.

Profissionalmente, atuo como professor há dez anos, lecionando nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, com experiência em redes municipais e estaduais. Desde o início de minha carreira, trabalho na instituição pesquisada, onde ocupo dois cargos como professor efetivo de matemática do 6º ao 3º ano médio. Nos anos de 2023 e 2024, também atuei como Coordenador do Novo Ensino Médio na EEDQ.

A EEDQ está situada na zona rural do município de Araçuaí e é uma instituição de ensino de pequeno porte conforme é detalhado em imagens nos Apêndices A e B. Localizada no Povoado de Alfredo Graça, em uma região considerada de vulnerabilidade social pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), visto o seu pequeno PIB de R\$ 493 447,57 mil em 2020 e atividades agrícolas. A escola está sob a jurisdição da Superintendência Regional de Ensino (SRE) de Araçuaí. Pela sua localização e pelos critérios legais da Secretaria de Educação de Minas Gerais, a escola é considerada Escola do Campo pela Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais (SEE-MG), mas com práticas pedagógicas identitárias de zona urbana.

No que diz respeito à sua infraestrutura, inclui sete salas de aula, uma biblioteca, uma sala de informática e uma quadra coberta, proporcionando estrutura regular para o ensino. A equipe da escola é composta por cerca de 36 funcionários, incluindo professores efetivos e contratados, bem como pessoal administrativo. A escola oferece ensino em dois turnos e atende às etapas do Ensino Fundamental I e II, além do Ensino Médio. O público atendido é predominantemente composto por indivíduos em vulnerabilidade socioeconômica, refletindo as características da comunidade em que está inserida.

Consultando os resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e do Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública (Simave) que inclui Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (Proeb), identificamos importantes indicadores do desempenho educacional. O Saeb é uma avaliação nacional que visa medir a qualidade do ensino no país, enquanto o Proeb é o programa da SEE-MG que faz parte do Simave e que foca especificamente na avaliação da rede pública estadual de ensino, buscando contribuir para o

monitoramento e aprimoramento da educação básica do estado (Brasil, 2023; Minas Gerais, [2023a]). Frente ao exposto, foram identificados resultados do Proeb no 9º ano do Ensino Fundamental que revelam um índice elevado de alunos fora do nível recomendado em Língua Portuguesa entre 2016 e 2023, ultrapassando 80% na maioria dos anos. A única exceção foi em 2018, quando o índice caiu para 43%, evidenciando um cenário de baixo desempenho predominante no período analisado.

Esta análise revelou uma performance global aquém das expectativas estabelecidas, com especial destaque para a presença expressiva de estudantes classificados nos estratos de proficiência mais baixos. Esses resultados apontam para uma disparidade considerável no avanço educacional dos alunos do ensino fundamental II, sinalizando a existência de disparidades educacionais substanciais dentro do contexto escolar.

Diante dessa realidade, a presente dissertação tem como ponto de partida a seguinte questão: "Quais os entraves que a equipe gestora desta escola encontra para a promoção de equidade nas turmas dos anos finais do Ensino Fundamental?".

Esse tema é relevante e se fundamenta na necessidade premente de promover uma educação mais justa e inclusiva. Entende-se como educação justa aquela que busca garantir o acesso, permanência e a qualidade da educação para todos os alunos reconhecendo e superando as desigualdades sejam elas quais forem. Já a educação inclusiva assegura a excelência do ensino para todos os estudantes, ao reconhecer e honrar a diversidade, adaptando-se às potencialidades e exigências individuais de cada um (Brasil, 2004).

A justificativa para este estudo reside no imperativo ético de refletir sobre o direito à aprendizagem de todos os alunos, independentemente de série ou idade. Além disso, no contexto educacional mais amplo, a investigação busca contribuir para a compreensão da discrepância de aprendizado entre os grupos de estudantes.

O baixo desempenho acadêmico de estudantes, muitas vezes associado a disparidades socioeconômicas e culturais, representa uma barreira significativa para a igualdade de oportunidades. Abordar esse problema por meio da promoção da equidade é uma estratégia essencial para melhorar o sistema educacional como um todo, garantindo que todos os alunos tenham a chance de alcançar seu pleno potencial e contribuir positivamente para a sociedade (Baqueiro, 2015).

Tendo em vista o contexto apresentado, delineou-se, como objetivo geral desta pesquisa investigar as barreiras que a equipe gestora e docente da instituição de ensino, destacando a situação de aprendizagem dos alunos dos anos finais do Fundamental. Para atingir esse objetivo amplo, serão explorados os seguintes objetivos específicos:

- a) Descrever o contexto educacional da instituição de ensino, destacando a situação de aprendizagem dos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental;
- b) Analisar as ações realizadas pela gestão escolar com foco na equidade;
- c) Propor ações que reduzam ou minimizem a falta de equidade nos últimos anos do ensino fundamental da escola.

Desta forma, primeiramente será realizado um esforço para descrever minuciosamente o contexto educacional da E.E. Dom Quixote, com especial destaque ao diagnóstico da situação de aprendizagem dos alunos que frequentam os anos finais do ensino fundamental. A compreensão profunda desse cenário é crucial para fundamentar as estratégias de gestão que serão propostas posteriormente, bem como para identificar os principais desafios que obstaculizam a equidade educacional.

A equidade, no contexto desta pesquisa, refere-se ao desenvolvimento de estratégias educacionais que considerem as necessidades individuais de todos os alunos, permitindo que cada um atinja seu máximo potencial. O objetivo é garantir que nenhum aluno seja deixado para trás ou enfrente defasagens significativas na aprendizagem. A proposta não é obter resultados uniformes para todos, mas assegurar que cada estudante adquira os conhecimentos essenciais em todas as áreas do saber. Desta forma, a equidade busca criar um ambiente de ensino inclusivo e adaptativo, que reconheça e responda às particularidades de cada aluno, promovendo seu pleno desenvolvimento acadêmico e pessoal.

Essa abordagem é alinhada com os princípios defendidos por Paulo Freire, que enfatiza a importância de uma educação libertadora que valorize o conhecimento prévio e a experiência dos alunos, promovendo um ensino adaptado às realidades individuais e sociais de cada estudante (Freire, 1970).

Para apresentar o cenário de falta de equidade no aprendizado dos alunos da escola, é conduzida uma pesquisa em registros documentais externos e internos à escola. No que diz respeito aos documentos da escola, os registros consultados são o PPP da escola e o regimento escolar, esses documentos são base para um direcionamento, organização e funcionamento das instituições de ensino. Enquanto o Projeto Político Pedagógico (PPP) define os objetivos educacionais, estratégias de ensino e promove a participação da comunidade na gestão escolar, o Regimento Escolar estabelece normas e procedimentos no ambiente escolar.

Além disso, os documentos foram consultados com o intuito de investigar se havia ações relacionadas a equidade na aprendizagem dos alunos. Adicionalmente, também estão sendo mobilizados registros de Atas de Reuniões de Módulo II, fichas de conselho de classe e também registros de projetos executados na instituição nos anos de 2016 a 2023.

No que diz respeito a documentos externos à escola foram feitas análises dos resultados da distribuição de proficiência das avaliações externas Saeb e Proeb entre os anos de 2013 a 2023 e também das avaliações formativas da SEE-MG dos anos de 2021 e 2022, registros que são referência para um panorama geral do nível de aprendizado e escolarização da escola.

Em seguida, a pesquisa buscará investigar as ações realizadas pela gestão escolar, concentrando-se no enfoque dado à equidade. Será investigado como a escola tem abordado essa questão por meio da análise de iniciativas que já foram implementadas para enfrentar desigualdades educacionais entre os alunos.

Dessa forma, esta pesquisa busca ir além da identificação de problemas, colaborando com a promoção da equidade na E.E. Dom Quixote. Ao realizar a análise, compreensão e proposição de estratégias de gestão, o objetivo é não apenas ressaltar a relevância da equidade educacional, mas também fornecer instrumentos concretos para a sua efetiva implementação por meio de um Plano de Ação Educacional (PAE) a ser desenvolvido neste trabalho. O plano de ação, elaborado com a finalidade específica de reduzir a falta de equidade no aprendizado dos alunos da escola, busca abordar de maneira prática e direcionada os desafios identificados, visando promover um ambiente educacional equânime.

A presente dissertação está estruturada em quatro capítulos. No primeiro capítulo, intitulado Introdução, são apresentadas as informações preliminares sobre o tema, a justificativa para o estudo, a pergunta norteadora e os objetivos gerais e específicos, contextualizando a relevância da pesquisa e sua contribuição para o campo educacional.

O segundo capítulo, de caráter descritivo, tem como objetivo analisar os dispositivos legais relacionados à equidade educacional e explorar como o tema é tratado e operacionalizado nas políticas públicas. Essa discussão está organizada em três seções. Na primeira seção, são abordadas as normativas nacionais, incluindo a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, identificando os princípios de equidade que fundamentam o sistema educacional brasileiro. A segunda seção dedica-se à análise das normativas estaduais de Minas Gerais, contextualizando como esses dispositivos são adaptados às realidades locais. Por fim, a terceira seção descreve detalhadamente o caso de gestão analisado, trazendo à tona os resultados de avaliações externas, como o Saeb e o Proeb, além de registros internos da EEDQ e as ações realizadas no âmbito do Programa de Fortalecimento.

No terceiro capítulo, de natureza analítica, é desenvolvido o referencial teórico que sustenta a pesquisa, com uma abordagem centrada na promoção da equidade na escola pública. Inicialmente, o conceito de equidade educacional é discutido à luz de autores como Lima e Rodriguez (2008), Lopez (2005), Resende (2012) e Frangella (2020), estabelecendo os fundamentos que orientam a análise.

Em seguida, são investigados os fatores que influenciam a promoção da equidade na aprendizagem no ambiente escolar, articulando contribuições de autores como Setúbal (2010), Alves (2015), Pacheco (2021), Alves e Soares (2013) e Freire (2002; 2008). A relação entre gestão escolar democrática e pedagógica com a promoção da equidade é aprofundada, destacando-se suas implicações práticas.

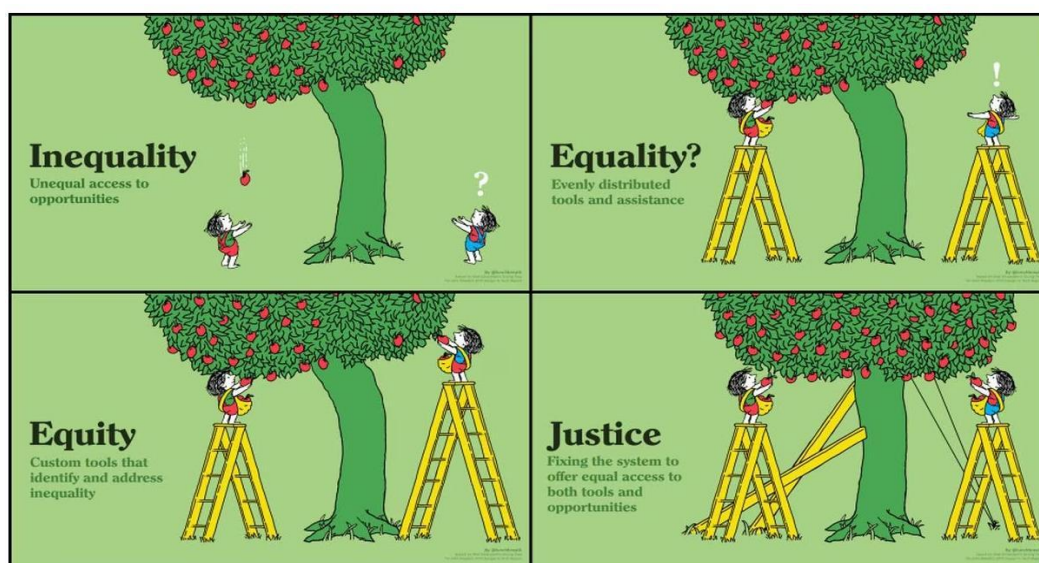
Ainda nesse capítulo, é abordada a temática da educação no campo, examinando as particularidades das escolas rurais e sua conexão com o princípio da equidade, com base em estudos de Arroyo, Caldart e Molina (2004), além das contribuições mais recentes de Caldart (2009; 2018).

Por fim, o quarto capítulo trata da metodologia adotada na pesquisa, que segue uma abordagem qualitativa com foco na análise documental. Os documentos analisados incluem legislações nacionais e estaduais, registros internos da escola e resultados de avaliações externas. Esses materiais foram selecionados com base em sua relevância para os objetivos do estudo e analisados de forma sistemática, buscando identificar padrões, lacunas e oportunidades relacionadas à equidade educacional. Essa abordagem permitiu explorar em profundidade as percepções e experiências documentadas, fornecendo subsídios para as discussões desenvolvidas ao longo da dissertação.

2 EQUIDADE EDUCACIONAL NO CONTEXTO BRASILEIRO, ESTADUAL E NA ESCOLA PESQUISADA

A Figura 1 ilustra de forma didática e visual os conceitos de desigualdade, igualdade, equidade e justiça, aplicados ao contexto educacional e social. Por meio de metáforas representadas por uma macieira e diferentes abordagens para o acesso às maçãs, a figura destaca as diferenças entre oferecer o mesmo suporte a todos (igualdade), ajustar os apoios para atender necessidades específicas (equidade) e corrigir as estruturas que geram as desigualdades (justiça). Essa representação será utilizada como ponto de partida para discutir a relevância da equidade no contexto educacional, abordando não apenas as adaptações necessárias, mas também as transformações estruturais que podem promover um sistema mais justo e inclusivo.

Figura 1 - Da desigualdade à equidade



Fonte: El País (2020).

O conceito de equidade se confunde muitas vezes com o de justiça, igualdade e outras definições. Para que possamos ter uma ideia do que a pesquisa propõe como equidade, trouxemos a imagem criada e apresentada pelo ilustrador norte americano Tony Ruth em uma conferência sobre desigualdades na cidade de Austin, no Texas em 2019, ilustrando a definição que a pesquisa traz sobre equidade e a diferencia de outros conceitos próximos, como igualdade e justiça.

A imagem citada apresenta quatro conceitos distintos: desigualdade, igualdade, equidade e justiça. Na representação da desigualdade, observa-se uma disparidade de oportunidades: duas pessoas estão posicionadas de forma diferente em relação a uma árvore inclinada. Uma delas está em posição favorável para alcançar as maçãs, enquanto a outra está em posição desfavorável.

Freire (1996) critica veementemente a perpetuação da desigualdade no ambiente educacional, destacando que a “educação bancária” reproduz e reforça essas desigualdades no sistema educacional. Por “educação bancária” entende-se um modelo de ensino em que o professor é o detentor de todo o conhecimento e deposita este para os alunos, este é apenas passivo e receptivo no processo de ensino aprendizagem.

Na ilustração da igualdade, ambos recebem escadas idênticas; no entanto, a pessoa à direita ainda enfrenta dificuldades para alcançar as maçãs devido à posição da árvore, indicando que a distribuição igualitária de recursos não leva em conta as diferenças individuais (Freire, 1987). Já na equidade, são fornecidas escadas adequadas ao tamanho de cada pessoa, permitindo que ambos alcancem as maçãs ao mesmo nível. Esse cenário ecoa a filosofia educacional de Freire (1987), que enfatiza a necessidade de atender às necessidades específicas de cada aluno para que atinjam seu pleno potencial.

Por fim, na justiça, a barreira é reestruturada, permitindo que ambas as pessoas acessem as maçãs igualmente. Freire defende que a verdadeira justiça educacional envolve mudar as estruturas subjacentes que causam desigualdade, promovendo uma transformação social que empodera todos os indivíduos.

Os autores Ernica, Rodrigues e Soares (2024) também abordam esses conceitos no contexto educacional. Para eles, a desigualdade na educação reflete as variações nos resultados educacionais influenciadas por condições socioeconômicas, raciais e de gênero, espelhando as disparidades intrínsecas da sociedade.

Diferentemente, a igualdade na educação seria a condição em que todos os indivíduos alcançam os mesmos resultados, um ideal frequentemente inatingível devido às variadas condições de partida dos estudantes. A equidade é vista como a busca por resultados iguais entre grupos socialmente definidos, reconhecendo e ajustando-se às desigualdades iniciais para garantir resultados educacionais mais

justos. Por fim, a justiça em educação é apresentada como uma abordagem que integra o reconhecimento de diversidades e a distribuição justa de recursos e oportunidades, visando a um sistema educacional que compense as desigualdades sociais em vez de apenas replicá-las.

É imperativo adotar uma perspectiva crítica sobre a equidade para evitar a simplificação excessiva do conceito. A equidade não deve ser confundida como um mero ajuste superficial de recursos. Ela exige uma análise profunda e filosófica das complexas estruturas sociais e educacionais que perpetuam a desigualdade.

A verdadeira equidade desafia essas estruturas, promovendo transformações significativas que permitam a cada aluno não apenas alcançar um patamar mínimo de conhecimento, mas também desenvolver-se plenamente de acordo com suas capacidades e potencialidades. Essa abordagem requer um compromisso contínuo com a justiça social, reconhecendo que a equidade é um processo dinâmico e contextual, necessitando de adaptações e revisões constantes para responder às mudanças nas condições sociais e individuais dos estudantes (Ripa, 2017; Freire 2008).

O entendimento desses conceitos é essencial para o trabalho, equidade definitivamente é oportunizar ao aluno de todas as formas para que todos consigam resultados favoráveis. Isso envolve proporcionar igualdade de acesso, adaptar métodos de ensino, oferecer suporte personalizado, promover diversidade no currículo, garantir avaliações justas e implementar políticas que reduzam disparidades socioeconômicas, étnicas e de gênero. Em suma, trata-se de criar um ambiente educacional inclusivo e sensível à diversidade.

Este capítulo é dedicado a descrever o contexto educacional da EEDQ, destacando o diagnóstico da situação de aprendizagem dos alunos dos anos finais do ensino fundamental. Para alcançar esse objetivo, na primeira seção será apresentado o contexto normativo em que a proposta de equidade se insere, por meio de normativas da equidade educacional em nível internacional e nacional em seguida uma seção dedicada a equidade em nível estadual. Ao fim do capítulo é feita uma descrição detalhada do ambiente escolar da instituição pesquisada, bem como o foco nos resultados dos indicadores educacionais da instituição para apresentar a situação de aprendizagem como um indicador de equidade.

Na descrição da escola, exploramos as condições de infraestrutura, recursos disponíveis, corpo docente e discente, programas de apoio e as políticas implementadas e indicadores educacionais para promover a equidade educacional. Ao descrever minuciosamente o ambiente escolar da EEDQ, buscamos entender como as políticas educacionais e as ações locais impactam diretamente no acesso igualitário à educação e na qualidade do ensino, proporcionando uma perspectiva prática e aplicada às questões abordadas neste capítulo.

2.1 EQUIDADE EM ÂMBITO INTERNACIONAL E NACIONAL

A palavra equidade na educação vem ganhando holofotes nos últimos anos, entretanto ela já estava prevista em normativas nacionais e tratados internacionais a exemplo Constituição Federal (CF) de 1988 (Brasil, 1988), a atual LDB (Brasil, 1996), Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 (Brasil, 2014), Declaração de Direitos Humanos de 1948 entre outros.

No contexto internacional, diversos pactos e tratados enfatizam a igualdade de acesso e o direito à educação para todas as pessoas, sendo um dos pilares fundamentais para alcançar a equidade educacional. Um exemplo é a Declaração Universal dos Direitos Humanos, criada pela Organização das Nações Unidas e promulgada em 1948 na Assembleia Geral das Nações Unidas em Paris, ela aborda essa temática no artigo 26.

Este artigo fundamenta o direito à educação como um imperativo dos direitos humanos, estipulando sua acessibilidade universal e pautando-se na igualdade de oportunidades. Visa, assim, a erradicação de barreiras que possam obstaculizar o acesso ao ensino, considerando tais obstáculos como características passíveis de manifestação em diversos domínios, tais como os âmbitos físico, intelectual, social, econômico, racial, de gênero e cultural, entre outros.

Além disso, a Convenção sobre os Direitos da Criança, adotada pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU) em 1989, na Polônia, entrando em vigor em 1990 também desempenha um papel crucial nesse contexto. O artigo 28 desta convenção não apenas reforça o direito à educação, mas também coloca os Estados sob a obrigação de garantir que a educação seja acessível a todas

as crianças em condições de igualdade. Este compromisso inclui a busca ativa por eliminar os entraves que possam prejudicar o acesso e a participação das crianças mais desfavorecidas, demonstrando um dos princípios fundamentais da equidade na educação.

Operacionalizar esses tratados internacionais significa traduzir esses compromissos em ações concretas. Os Estados signatários, incluindo o Brasil, devem desenvolver políticas e práticas educacionais que promovam a igualdade de oportunidades e garantam que nenhum grupo seja discriminado ou excluído do sistema educacional. Isso requer a alocação adequada de recursos, a capacitação de profissionais da educação, a coleta de dados para monitorar o progresso e o envolvimento da sociedade civil para supervisionar e responsabilizar as autoridades educacionais.

A CF de 1988 menciona a equidade ao definir a educação como direito universal e responsabilidade conjunta do Estado e da família, conforme estabelecido no art. 205 (Brasil, 1988). Nesse mesmo artigo, destaca-se o propósito de promover "o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (Brasil, 1988, recurso online). Estas formulações refletem de maneira contundente a ideia de equidade, ao conceber a educação como um direito inalienável para todos, sem distinções ou restrições com base em fatores sociais, raciais, culturais, entre outros.

Ainda de acordo a CF de 1988 e a relação com equidade na educação, o art. 206, inciso I, prega que "o ensino será ministrado com base na igualdade de condições de acesso e permanência na escola" (Brasil, 1988, recurso online). Outros artigos dentro da CF de 1988 que também tratam do assunto são o art. 208 inciso V e o art. 211, 1º parágrafo, no qual propõem, respectivamente, "acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística segundo a capacidade de cada um"(Brasil, 1988, recurso online) e também a organização entre a União e os territórios, em matéria educacional, da função supletiva e redistributiva de recursos financeiros "visando garantir a equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo do ensino"(Brasil, 1988, recurso online).

Isso nos faz refletir sobre a garantia de tais disposições junto ao complexo sistema brasileiro de educação e à todas as instituições de educacionais, seja para o

acesso ou permanência à escola, seja para potencializar suas habilidades por meio de ensino, pesquisa e oportunidades educacionais equânimes a todos.

Enquanto a CF de 1988 define esses princípios basilares para o território brasileiro, é a LDB que faz a operacionalização desses princípios no contexto educacional, ou seja, a LDB que regula desde a organização do sistema educacional até as diretrizes curriculares, abrangendo todos os níveis de ensino, da educação básica ao ensino superior. Nesse sentido, o art. 3º da LDB, por exemplo, reforça os princípios de igualdade, acesso e permanência na escola, indo além ao destacar a garantia de padrão de qualidade de todos os indivíduos como podemos ver abaixo:

art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas;
VI - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
VII - garantia de padrão de qualidade;
VIII - valorização da experiência extraescolar;
IX - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais (Brasil, 1996, p. xx)

Este aspecto é particularmente significativo, pois enfatiza o princípio da equidade na educação, reconhecendo que a mera frequência à escola não é suficiente; é crucial que todos tenham a oportunidade de frequentar a escola e efetivamente aprender.

Para garantir o pleno exercício do direito à educação e à aprendizagem para todos, a LDB de 1996 busca operacionalizar todo o processo educacional por meio de sua legislação. Medidas como a obrigatoriedade da educação básica dos 4 aos 17 anos, estabelecida no art. 4º, Inciso I, juntamente com o compromisso com uma educação inclusiva delineado no art. 2º e o investimento mínimo na área da educação, conforme estabelecido no art. 70, são pilares fundamentais que visam garantir a equidade educacional em todas as regiões do Brasil (Brasil, 1996).

A LDB não se limita a essas medidas essenciais; ela abraça um conjunto abrangente de estratégias. Por exemplo, a flexibilidade do currículo, conforme descrito no art.26 permite que as escolas personalizem seus programas de ensino para atender às características específicas de cada comunidade, tornando a educação mais relevante para os estudantes.

Além disso, a LDB dispõe sobre a promoção da equidade por meio da adoção do princípio da gestão democrática, conforme previsto no art.14. Isso envolve a participação ativa de pais, alunos, professores e funcionários na tomada de decisões escolares, fortalecendo a comunidade educacional e resultando em políticas mais inclusivas e sensíveis às necessidades locais. Por fim, a avaliação da qualidade da educação, como abordada no artigo 9, é essencial para identificar áreas que requerem melhorias e para monitorar o progresso em direção a uma educação de qualidade.

No conjunto, todas essas medidas contidas na LDB visam promover a equidade e garantir o direito à educação para todos, refletindo o compromisso do Brasil em proporcionar oportunidades educacionais justas e inclusivas para todas as pessoas, independentemente das circunstâncias. Isso inclui fatores como origem socioeconômica, étnico-raciais, culturais, de gênero, e quaisquer outras condições que possam influenciar o acesso e a participação na educação.

Uma normativa implementada a nível nacional importante para a compreensão do contexto de incentivo à promoção da equidade é a Lei nº 12.711/2012 (Brasil, 2012), conhecida como Lei de Cotas, representa um exemplo vívido no contexto brasileiro de legislação voltada para promover a equidade. Esta lei estabelece a reserva de vagas em instituições de ensino superior para estudantes autodeclarados negros, indígenas e aqueles provenientes de escolas públicas. Ao fazer isso, a legislação reconhece as profundas desigualdades históricas, tanto sociais quanto raciais e econômicas, que perduram no Brasil e busca corrigi-las.

O objetivo central da Lei de Cotas é criar igualdade de oportunidades para esses estudantes em comparação com aqueles que não se enquadram nesses grupos específicos, visando à construção de uma sociedade mais justa e inclusiva por meio da educação. Dessa forma, a Lei não apenas tenta garantir o acesso de grupos historicamente sub-representados nas universidades, mas também visa promover

uma sociedade mais equitativa, cuja o acesso à educação é um instrumento de inclusão e igualdade.

Outra normativa a ser destacada é o PNE 2014-2025 (Brasil, 2014) que é um plano com ênfase na promoção da equidade no sistema educacional brasileiro. Este plano representa um instrumento fundamental ao estabelecer metas e diretrizes elaboradas para garantir igualdade de oportunidades na educação. Entre essas metas, merece destaque a ampliação da oferta de creches e educação infantil, visando diminuir as disparidades educacionais desde o início da jornada educacional das crianças (Brasil, 2014). O PNE também se compromete a universalizar o acesso ao ensino fundamental e médio, com a intenção de eliminar desigualdades que historicamente afetaram determinados grupos sociais (Brasil, 2014).

O PNE dá ênfase em suas metas à superação das desigualdades educacionais propondo como estratégia a promoção da cidadania e à erradicação de todas as formas de discriminação e estabelecendo ações específicas para enfrentar desigualdades de raça, gênero e socioeconômicas e fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas (Brasil, 2014).

Nesse mesmo período, também é pactuada a Agenda 2030, de iniciativa da ONU, que é um pacto global criado em 2015 entre 193 países, incluindo o Brasil. Esse pacto estabelece um conjunto de metas e objetivos para enfrentar os desafios globais mais prementes como a pobreza, a desigualdade, as mudanças climáticas, a degradação ambiental, a conquista da paz, a justiça e o desenvolvimento econômico².

Operacionalizando a Agenda 2030 temos os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), que são um conjunto de 17 metas e objetivos criados para enfrentar os principais desafios globais, dentre esses há vários que desempenha um de papel fundamental na abordagem do tema da equidade educacional. Podemos citar o ODS 4 com a ligação direta com a equidade: esse objetivo busca “Assegurar a educação inclusiva, equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de

²Agenda 2030 é um plano global da ONU que estabelece 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável para promover a prosperidade e proteger o planeta, com metas a serem alcançadas até 2030. NAÇÕES UNIDAS NO BRASIL. **Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS)**. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs>. Acesso em: 10 set. 2024.

aprendizagem ao longo da vida para todos” (ONU, 2015, p. 23). Essa meta global sublinha a importância de uma educação que não apenas seja acessível a todos, mas também seja equitativa em sua distribuição, garantindo a equidade no aprendizado ao longo da vida, independentemente da origem ou circunstâncias individuais.

No contexto das regulamentações educacionais em busca da promoção da equidade, o Ministério da Educação (MEC) desenvolveu uma ferramenta chamada Saeb durante a década de 1980, que foi plenamente consolidada nos anos 90, passando por algumas atualizações e melhorias e permanece até hoje como parte crucial do monitoramento e avaliação da educação brasileira. Este sistema engloba uma série de avaliações em larga escala e externas, que proporcionam a todos os atores do processo de ensino-aprendizagem a capacidade de realizar um diagnóstico do desempenho dos alunos, bem como identificar os fatores que influenciam esse desempenho (Inep, [2022a]).

O Saeb de acordo com o art.2º da Portaria nº 267/2023 tem os seguintes objetivos a serem alcançados:

- I - Produzir indicadores educacionais para o Brasil, suas regiões e unidades da Federação e, quando possível, para os municípios e as instituições escolares, tendo em vista a manutenção da comparabilidade dos dados, permitindo, assim, o incremento das séries históricas;
- II - Avaliar a qualidade, a equidade e a eficiência da educação praticada no país em seus diversos níveis governamentais;
- III - Subsidiar a elaboração, o monitoramento e o aprimoramento de políticas públicas em educação baseadas em evidências, com vistas ao desenvolvimento social e econômico do Brasil;
- IV - Desenvolver competência técnica e científica na área de avaliação educacional, ativando o intercâmbio entre instituições de ensino e pesquisa (Brasil, 2023m, p. 81).

O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) menciona, em seu segundo objetivo, a promoção da "equidade e eficiência praticada no país e em seus diversos níveis governamentais" (Brasil, 2023m/g, p. 81). Apesar dessa menção à equidade e de outros critérios considerados, um dos principais instrumentos utilizados pelo SAEB para "avaliar a qualidade e a equidade no país" são as provas de larga escala.

No entanto, essas avaliações frequentemente desconsideram o contexto regional e as particularidades de cada escola, o que resulta em uma distribuição

desigual de recursos, beneficiando escolas com melhor desempenho. Essa abordagem suscita reflexões sobre as ações do SAEB na promoção da equidade educacional e questiona se os métodos empregados realmente atendem às necessidades de todas as escolas.

Ainda assim, o Saeb segue sendo um componente importante parâmetro para instituições de ensino, por observar e diferenciar as metas de cada escola de acordo com seu histórico de evolução.

Outro destaque para o Saeb como normativa diretamente relacionado a equidade é o art. 3º da Portaria nº 267/2023, onde o Saeb considera a qualidade da educação multidimensional e toma como referência sete dimensões como podemos observar abaixo:

art. 3º. Considerando a qualidade da Educação Básica como um atributo multidimensional, o Saeb toma como referência sete dimensões de qualidade da Educação Básica:

I - Atendimento escolar;

II - Ensino e aprendizagem;

III - Investimento;

IV - Profissionais da educação;

V - Gestão;

VI - Equidade; e

VII - Cidadania, direitos humanos e valores (Brasil, 2023m, p. 81).

Como podemos ver, entre essas sete dimensões, o item VI é sobre a equidade na educação, em resumo o Saeb tem como um dos princípios promover a equidade na educação básica brasileira.

Outra referência relacionada ao Saeb e à promoção da equidade é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Criado em 2007, o Ideb combina os resultados do Saeb com o fluxo de rendimento escolar em um único indicador com o objetivo de medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino. No entanto, é importante ressaltar que o Ideb, embora reúna informações em um único indicador, não pode ser usado como única medida para avaliar a qualidade ou diagnosticar uma escola. Ele é apenas um indicador, e outras fontes de dados também devem ser consideradas para uma avaliação completa da situação escolar.

O Ideb utiliza uma escala de avaliação de 0 a 10 e busca atingir o valor 6 nessa escala, o que equivale à qualidade educacional dos países desenvolvidos (Inep, [2022a]). Tanto o Saeb quanto o Ideb têm uma relação direta com nosso caso de gestão das disparidades de aprendizado entre os alunos da EEDQ e contribuem para a abordagem da equidade na educação como parte integrante desse contexto.

Outros ODS podem ser citados como primordiais na busca pela promoção da equidade, como, por exemplo, a ODS 1 que propõe a erradicação da pobreza, eliminando esse fator que tanto contribui para desigualdade no Brasil, o que impactaria em uma maior oportunidade de equidade nas escolas. Nesse sentido, também podemos citar a ODS 16 denominada “Paz, Justiça e Instituições eficazes” determinando que devemos promover sociedades mais pacíficas e justas proporcionando a inclusão de todos (ONU, 2015).

É evidente que há bastante tempo a equidade, igualdade de oportunidades e de acesso na educação têm sido temas abordados no cenário brasileiro, caracterizado por desigualdades sociais e de distribuição de renda (Ernica, Rodrigues e Soares, 2024). No entanto, é importante reconhecer que existe uma lacuna significativa entre o que está previsto em lei e sua efetiva implementação nos estados, municípios e instituições educacionais.

Essas normativas, que representam marcos importantes na busca pela equidade educacional, necessitam de um esforço contínuo de todos os envolvidos para que sejam efetivamente incorporadas e concretizadas em práticas educacionais que promovam a igualdade de oportunidades para todos os estudantes.

Ao concluir a seção referente à legislação nacional e internacional voltada à equidade, é possível constatar que as estruturas jurídicas têm a intenção de desempenhar um papel central na promoção desse processo. Todavia, é imprescindível reconhecer que as complexidades da equidade se manifestam de maneira distinta nos contextos estaduais. Nesse contexto, a transição para a próxima seção, dedicada à legislação que tem relação direta com a equidade em nível estadual, torna-se necessária. Ao explorar as particularidades das abordagens legislativas em cada estado, observamos a exigência de adaptações e aprimoramentos para enfrentar os desafios singulares de cada região em nossa busca coletiva por um arcabouço jurídico mais inclusivo e equitativo.

2.2 EQUIDADE NA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE MINAS GERAIS

No estado de Minas Gerais, há várias normativas legais que preveem a equidade no ambiente escolar. Nesta seção iremos abordar como essas diretrizes institucionais buscam promover a equidade em Minas Gerais, quais sejam: a Constituição do Estado de Minas Gerais (Minas Gerais, 1989); a atuação do Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais (CEE-MG) e o Plano Estadual de Educação (PEE-MG) (Minas Gerais, 2018) e o Simave.

O primeiro dispositivo que destacamos que evidencia a importância de promover a equidade educacional é a Constituição Estadual de Minas Gerais, que tem a seção III dedicada à educação. Nessa seção há diversos artigos e incisos que tem potencialidade de promover a equidade educacional, e é possível perceber, também, uma grande semelhança dessas passagens com a redação da CF de 1988.

Dentre as passagens da Constituição, nos objetivos prioritários do estado, no 2º art., inciso VII temos o seguinte objetivo “garantir a educação, o acesso à informação, o ensino, a saúde e a assistência à maternidade, à infância, à adolescência e à velhice” (Minas Gerais, 1989, p.390). Esse objetivo está associado a equidade educacional uma vez que busca tratar de forma equânime independentemente da sua idade ou situação de vida.

O art. 158 da Constituição Mineira (Minas Gerais, 1989) dispõe sobre os investimentos prioritários nas áreas, incluída a educação. Considerando que não seja viável obtermos equidade educacional sem mobilização de recursos necessários para tal, o art. 201 revela o quantitativo mínimo de 25% de recursos financeiros na educação, sendo, portanto, uma disposição que busca dar força a qualidade da educação em Minas Gerais.

Dentre outros artigos desta constituição podemos citar o art. 195 da Constituição de Minas Gerais:

art. 195 – A educação, direito de todos, dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, com vistas ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. [...] Para assegurar o estabelecido neste art., o Estado deverá garantir o ensino

de Filosofia, Sociologia e noções de Direito Eleitoral nas escolas públicas do ensino médio (Minas Gerais, 1989, p. 162).

Este artigo enfatiza que a educação é um direito de todos e uma responsabilidade tanto do Estado quanto da família, ressaltando a importância da colaboração da sociedade nesse processo. O objetivo primordial é assegurar o pleno desenvolvimento da pessoa, sua capacitação para o exercício da cidadania e sua preparação para o mercado de trabalho.

O parágrafo único desse artigo sublinha a necessidade de incluir disciplinas como Filosofia, Sociologia e noções de Direito Eleitoral no currículo das escolas públicas do ensino médio. Essa medida não apenas enriquece a formação dos estudantes, mas também contribui para uma educação mais equitativa, visando preparar os jovens para uma participação ativa na sociedade. Dessa forma, promove-se a equidade ao garantir que todos tenham acesso a uma educação de qualidade.

No que se refere ao ensino, o art.196 da Constituição de Minas Gerais estabelece os princípios fundamentais que orientam o ensino no estado, e esses princípios estão intrinsecamente ligados à promoção da equidade educacional. Primeiramente, o princípio da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola (Item I) é essencial para garantir que todos os alunos tenham as mesmas oportunidades de educação, independentemente de sua origem ou circunstâncias pessoais (Minas Gerais, 1989).

O princípio da gratuidade do ensino público (Item V) também desempenha um papel fundamental na promoção da equidade, assegurando que a educação seja acessível a todos, sem discriminação financeira. Além disso, o parágrafo único do art. estabelece que a gratuidade inclui não apenas a educação em si, mas também todo o material escolar e a alimentação do educando na escola, garantindo que as barreiras financeiras não impeçam o acesso à educação (Minas Gerais, 1989).

O princípio da gestão democrática do ensino público (Item VII) promove a equidade ao envolver a comunidade na tomada de decisões educacionais, garantindo que as necessidades e preocupações de diferentes grupos sejam consideradas. Por gestão democrática entende-se o direito à participação plena e responsável dos professores e outros membros da comunidade escolar nas decisões que influenciam a vida das escolas, promovendo um ambiente de inclusão de diversas vozes e

perspectivas no processo decisório para garantir que as políticas e práticas educacionais reflitam as necessidades e aspirações de todos os envolvidos no ambiente educacional (Pacheco, 2010).

Por fim, o princípio da coexistência de instituições públicas e privadas (Item XI) contribui para a equidade ao oferecer aos alunos opções educacionais variadas, permitindo que escolham a que melhor atende às suas necessidades e circunstâncias individuais. Em conjunto, esses princípios do art. 196 da Constituição de Minas Gerais (1989) refletem o compromisso do estado em promover a equidade educacional.

A Constituição Mineira (Minas Gerais, 1989) em seu art. 198, estabelece medidas para garantir a educação de qualidade e promover a equidade no acesso educacional. As disposições incluem a obrigatoriedade e gratuidade do ensino fundamental, a expansão progressiva do ensino médio gratuito, e atendimento especializado para portadores de deficiência. Além disso, são contemplados o apoio a entidades de assistência, a participação comunitária, a preservação dos aspectos humanísticos e profissionalizantes do ensino médio, a oferta de cursos técnicos gratuitos, e serviços gratuitos em creche e pré-escola.

A Constituição também incentiva o acesso a níveis mais elevados de ensino, expande o ensino noturno e supletivo, e promove um sistema integrado de bibliotecas, programas para superdotados, orientação educacional e formação profissional para menores carentes ou infratores, assegurando igualdade de oportunidades educacionais para todos os cidadãos de Minas Gerais.

O CEE-MG é um órgão colegiado de caráter normativo, consultivo e deliberativo, responsável por formular e avaliar a política educacional do Estado de Minas Gerais. Ele é composto por representantes do poder público, da sociedade civil e dos profissionais da educação, e tem como principais funções a elaboração de normas e diretrizes para o ensino, a autorização e supervisão do funcionamento das instituições de ensino, a avaliação da qualidade do ensino e a promoção do aprimoramento dos profissionais da educação (Minas Gerais, 1989).

De acordo com Minas Gerais (1989), o CEE-MG desempenha um papel importante na promoção da equidade no sistema educacional do estado, na medida em que suas competências abrangem a formulação de políticas e diretrizes que visam garantir que todos os cidadãos tenham igualdade de acesso a uma educação de

qualidade, independentemente de suas origens socioeconômicas, geográficas ou outras circunstâncias. Um exemplo significativo dessa competência é a aprovação e regulamentação de cursos, tanto no nível básico quanto no superior. Ao definir critérios rigorosos para a criação e funcionamento de instituições e programas de ensino, o CEE-MG contribui para assegurar que todo o Estado de Minas Gerais tenha acesso a opções educacionais de qualidade, independentemente de sua região.

Além disso, o CEE-MG exerce sua competência ao emitir pareceres sobre o reconhecimento e revalidação de instituições de ensino. Isso garante que as instituições, sejam elas públicas ou privadas, atendam aos padrões de qualidade estabelecidos, promovendo a equidade ao assegurar que todos os estudantes tenham a oportunidade de obter um ensino de alto nível, independentemente da instituição em que estejam matriculados (Minas Gerais, 1989).

Outros exemplos de competência do CEE-MG relacionados à promoção da equidade é o acompanhamento e fiscalização das instituições de ensino e a criação do Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG) que traz o direito à aprendizagem como um dos seus princípios. O conselho visa verificar o cumprimento das normas e regulamentos educacionais, incluindo questões como infraestrutura, qualificação do corpo docente e qualidade do ensino. Essa supervisão contribui para garantir que as escolas estejam oferecendo um ambiente de aprendizado adequado e igualdade de oportunidades para todos os estudantes, independentemente de sua localização geográfica ou condição socioeconômica (Minas Gerais, 1989).

Outra ação relevante para compreender as iniciativas do Estado em relação ao tema equidade é o Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública. Criado em 2000 em parceria entre o governo estadual e o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd) da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), o Simave busca desempenhar um papel fundamental na avaliação e contribuição para melhoria da qualidade da educação pública no estado.

Este sistema, que carrega a palavra "equidade" em seu nome, demarcando um compromisso com a promoção da igualdade de oportunidades educacionais para todos os alunos, independentemente de suas origens socioeconômicas ou geográficas. A plataforma tem como uma das finalidades apoiar professores e

gestores na verificação da aprendizagem, e alega ser um passo relevante para a equidade na aprendizagem (Minas Gerais, [2023b]).

O objetivo principal do Simave, de acordo com Minas Gerais ([2023b]), é fornecer uma ampla gama de dados detalhados sobre as escolas em Minas Gerais. Esses dados são obtidos por meio de avaliações padronizadas, como o Proeb, Proalfa e avaliações formativas, avaliando os finais de ciclos e todas as séries respectivamente, além de questionários respondidos por alunos e professores. Essas avaliações são aplicadas em todas as escolas do estado e resultam na criação de médias de proficiência e distribuição de proficiência por estudante, permitindo uma análise abrangente do desempenho educacional.

O Simave oferece um boletim que contém informações sobre as médias de proficiência dos estudantes, bem como a distribuição dessas proficiências em níveis específicos. Esses boletins permitem a comparação dos resultados em diferentes níveis: escola, SRE e o Estado de Minas Gerais como um todo (Minas Gerais, [2023b]). Essa capacidade de comparação entre as diferentes esferas é extremamente valiosa, pois ajuda a identificar se há igualdade nos resultados ou se existem discrepâncias significativas.

Através desses boletins, as escolas podem avaliar seu desempenho em relação às demais na mesma SRE e em todo o estado. Isso não apenas fornece informações sobre o progresso da escola, mas também ajuda a identificar áreas onde podem ser necessárias melhorias. Além disso, o boletim permite que as SREs e o governo estadual monitorem o desempenho das escolas em suas jurisdições, o que é fundamental para a formulação de políticas educacionais direcionadas.

A capacidade de comparar resultados em diferentes níveis, como escola, SRE e estado, contribui para uma análise mais completa da equidade educacional. Ao identificar possíveis disparidades nos resultados, o sistema pode direcionar recursos e intervenções específicas para garantir que todos os alunos tenham igualdade de oportunidades para alcançar o sucesso acadêmico.

A importância do Simave vai além das salas de aula, uma vez que os resultados dessas avaliações são disponibilizados anualmente para as escolas, servindo como diagnóstico para que elas possam planejar suas estratégias e programar ações necessárias para a melhoria da aprendizagem. Além disso, esses dados têm um

impacto mais amplo, orientando as políticas públicas do estado de Minas Gerais, auxiliando na tomada de decisões informadas e no direcionamento de recursos para áreas que necessitam de intervenção educacional (Minas Gerais, [2023b]).

O Simave fornece um retrato da qualidade da educação no estado e reflete o compromisso com a equidade educacional, buscando garantir oportunidades iguais para todos os alunos receberem uma educação de qualidade. Essa abordagem orientada por dados pode contribuir para o desenvolvimento de um sistema educacional mais eficaz e inclusivo em Minas Gerais, alinhando-se com os princípios da equidade na educação pública (Minas Gerais, [2023b]). No entanto, é importante ressaltar que mesmo com essa intenção do Simave, não há garantia absoluta da equidade no sistema, pois diversos fatores podem influenciar a eficácia das estratégias implementadas.

Por fim, destacamos o Plano Estadual de Educação como outro componente que prevê a equidade educacional. O PEE-MG é um documento fundamental que estabelece as diretrizes, metas e estratégias para a política educacional no estado de Minas Gerais elaborado de acordo com o PNE (Minas Gerais, 2018).

O PEE-MG que está em vigência é referente ao período 2018- 2027 e tem como um de seus principais objetivos a superação das desigualdades educacionais e a promoção da equidade. Nesse contexto, a legislação aborda diversas estratégias e medidas para garantir uma educação mais inclusiva e igualitária no estado (Minas Gerais, 2018).

O inciso 6.1 do PEE-MG aborda a ampliação da jornada escolar, prevendo a oferta de educação básica pública em tempo integral, com a ampliação progressiva da jornada de professores em uma única escola. Isso significa que os estudantes terão mais tempo na escola, o que pode contribuir para a redução das desigualdades educacionais, uma vez que muitos alunos de baixa renda têm menos oportunidades de acesso a atividades extracurriculares e de lazer (Minas Gerais, 2018).

Já se tratando em Educação em tempo Integral e Multidisciplinar, o inciso 6.2 do PEE-MG criado por Minas Gerais (2018) estabelece a implementação de ações de educação integral que englobem acompanhamento pedagógico e atividades multidisciplinares de caráter cultural, esportivo, profissionalizante, de iniciação científica e de promoção da saúde. Além disso, prevê a formação em direitos

humanos, educação ambiental e desenvolvimento sustentável. Essas ações podem contribuir significativamente para a promoção da equidade, oferecendo às estudantes oportunidades de desenvolvimento em diversas áreas, independentemente de sua origem social.

Tratando-se da relação ao Acesso a Espaços Culturais e de Lazer, o inciso 7.29 do PEE-MG lei estabelece o fomento ao acesso dos estudantes a espaços culturais, de esporte, lazer e entretenimento, além de viabilizar o transporte gratuito aos estudantes das redes públicas (Minas Gerais 2018). Essa medida visa ampliar as oportunidades de acesso a esses espaços, especialmente para os estudantes de baixa renda, contribuindo, assim, para a promoção da equidade.

No que diz respeito aos Recursos Didáticos Específicos, o inciso 7.30 determina a viabilização da produção de recursos didáticos, pedagógicos, tecnológicos, de tecnologia assistiva, culturais e literários que atendam às especificidades formativas de diversos públicos, incluindo educação especial, Educação de Jovens e Adultos (EJA), estudantes do campo, comunidades indígenas e quilombolas, e estudantes em situação de itinerância e de privação de liberdade. Essa medida é fundamental para garantir que todos os alunos tenham acesso a materiais educacionais que atendam às suas necessidades específicas, promovendo, assim, a equidade (Minas Gerais, 2018).

No escopo desta seção, evidenciam-se diversos dispositivos que contemplam a equidade no contexto do estado de Minas Gerais. No entanto, a assertiva de que o princípio da equidade se efetiva integralmente dentro das instituições educacionais mineiras, conforme delineado nas normativas, não pode ser categoricamente afirmada.

A existência desses dispositivos é um passo significativo na direção da promoção da equidade, mas a efetiva implementação e internalização dessas diretrizes no ambiente escolar demandam uma avaliação mais cautelosa e aprofundada. Este aspecto ressalta a importância não apenas da criação de políticas, mas também da contínua avaliação e acompanhamento para assegurar que os princípios de equidade se traduzam em práticas efetivas no cotidiano educacional em Minas Gerais. Para garantir isso, é fundamental implementar mecanismos de monitoramento regulares, investir em formação continuada para os profissionais da

educação e promover a participação ativa da comunidade escolar no processo de tomada de decisões.

2.3 INEQUIDADE OU EQUIDADE DENTRO DOS MUROS DA ESCOLA: O CASO DA ESCOLA ESTADUAL DOM QUIXOTE

A Escola Estadual Dom Quixote está situada no Povoado Alfredo Graça, na zona rural do município de Araçuaí, no vale do Jequitinhonha, região nordeste do estado de Minas Gerais. O Vale do Jequitinhonha é uma região caracterizada por condições climáticas adversas, apresentando chuvas intensas e mal distribuídas, o que resulta em déficits hídricos acentuados na maior parte do ano e baixa produtividade agrícola. A cidade de Araçuaí possui uma população estimada de 36.715 habitantes e um PIB per capita de 13.441,04 (IBGE, [2023]). O povoado de Alfredo Graça possui em torno de 1 mil habitantes e sua principal atividade produtiva é a agricultura familiar (IBGE, [2023]; Escola Estadual Dom Quixote, 2022).

A maioria dos estudantes da EEDQ reside nesse povoado, cerca de 60% dos alunos, e não depende de transporte escolar para frequentar a escola. Os demais alunos são provenientes de comunidades rurais vizinhas e utilizam o transporte escolar para se deslocar até a escola. Vejamos que apesar da maioria dos alunos serem da comunidade há um percentual considerável de alunos das comunidades vizinhas.

De acordo com a sua localização e os critérios da Resolução SEE-MG nº 2.820/2015 (Minas Gerais, 2015), a escola é considerada uma Escola do Campo. Os princípios da Educação do Campo, conforme estabelecidos no art.3º, compreendem o respeito à diversidade, o estímulo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para escolas rurais, o desenvolvimento de políticas de valorização e formação de profissionais da Educação do Campo, a promoção da identidade escolar rural e adaptação às condições agrícolas, e a implementação da gestão democrática, destacando a participação das comunidades e movimentos sociais na definição do modelo de organização pedagógica e de gestão. Entretanto essa característica da Escola do Campo não foi encontrada no PPP e nem no Regimento Escolar da escola,

a escola também não apresenta um calendário diferenciado por ter essa característica e funciona em uma perspectiva de zona urbana.

De acordo com o PPP (Escola Estadual Dom Quixote, 2022), a escola foi criada pelo Decreto nº6.932/1963 e começou a funcionar em 15/02/1964 denominada Escola-Lar. Posteriormente, recebeu o nome de Escola Estadual Dom Quixote em homenagem ao professor que atuou na mesma. É pertencente a 43ª SRE Araçuaí e é de pequeno porte, pois conta com o total de 132 matrículas atualmente, atendendo as comunidades rurais: Gravatá, Malhada dos Bois e o povoado Alfredo Graça.

A EEDQ conta com colegiado escolar, como previsto pela SEE-MG. Esse órgão é atuante, de caráter deliberativo e consultivo nos assuntos referentes à gestão escolar, sendo composto por professores, pais, alunos, servidores do administrativo e o diretor escolar, funcionando com reuniões mensais durante o ano (Minas Gerais, 2022a). Outro órgão escolar existente é o Grêmio Estudantil que tem por objetivo ser um espaço para debates, atuação e colaboração dos estudantes frente a gestão escolar e a escola (Minas Gerais, 2014) O grêmio estudantil da escola começou a funcionar com chapa eleita em 2022, mas ainda não teve nenhuma atuação efetiva.

Quadro 1 - Distribuição do número de alunos por turma

	Série	Nº de alunos	Nº total por turno
Manhã	1º e 2ºano Multi seriada E.F	15	81 alunos
	3ºano E.F	11	
	4º e 5º multi seriada E.F	14	
	6º ano E.F	10	
	7ºano E.F	14	
	8 anoº E.F	17	
Manhã	9 anoº.E.F	11	51 alunos
	1 anoº E.M	16	
	2 anoº E.M	13	
	3º ano E.M	10	
Tempo Integral	4º e 5º multi seriada E.F	14	38 alunos
	6º ano E.F	10	
	7ºano E.F	14	

Fonte: Adaptado de Escola Estadual Dom Quixote (2022).

A quantidade de alunos atendidos por turma vem diminuindo, então desde o ano de 2019 a escola passou a ter turmas multisseriadas, sendo duas turmas dos

anos iniciais, como apresentado no Quadro 1, e com previsão de formar uma turma multisseriada para os anos finais para o ano de 2023.

A distribuição de alunos por sexo com 46% do sexo masculino e 54% do sexo feminino. Uma distribuição sobre a cor/raça indica 84% dos discentes na cor parda, 11% preta e 5% na cor branca. Essa caracterização conta ainda com o uso do transporte escolar: 33% utilizam o transporte e 67% não utilizam (Escola Estadual Dom Quixote, 2022).

A estrutura predial escolar conta com sete salas de aulas, uma biblioteca, secretaria, sala de professores, banheiros, quadra de esportes, refeitório, cozinha, sala de diretoria e uma sala de informática com dezessete computadores com acesso à internet, a escola também conta com recursos tecnológicos como notebooks, impressoras e televisão, além de projetores presente em todas as salas de aula.

A composição dos recursos humanos da EEDQ é composta por servidores efetivos e convocada seguindo o formato do Quadro 2:

Quadro 2 - Funções e quantidades dos servidores da escola

Servidores	Quantidade
Diretor Escolar	1
Assistente de Serviços Básicos (ASB)	5
Especialista em Educação Básica (EEB)	2
Coordenador do Novo Ensino Médio	1
Secretária	1
Assistente técnicos da educação básica (ATB)	3
Professor do uso da biblioteca	2
Professor regente de turma	3
Professor regente de aulas	14
Professor de apoio	3

Fonte: Adaptado de Escola Estadual Dom Quixote (2022).

Na escola, 31,81% dos professores são servidores efetivos, enquanto 68,19% são convocados. A condição de ser servidor efetivo agrega uma continuidade no trabalho e um entendimento da filosofia de educação aplicada pela escola, sem esta condição há muita rotatividade de professores interrompendo o trabalho e podendo comprometer a qualidade e sequência do ensino. A instituição funciona em dois turnos, atendendo o ensino fundamental I e II até o 8º ano no horário matutino e o ensino médio junto ao 9º ano no turno vespertino. Nesse horário a escola também

atende o Programa de Ensino Fundamental em Tempo Integral (EFTI) e o Programa de Fortalecimento das Aprendizagens (PFA).

O Programa EFTI tem por base a formação integral dos alunos ampliando a carga horária da matriz curricular, buscando garantir o direito a aprendizagem e desenvolvimento do estudante. A composição curricular é composta por atividades integradoras previstas no currículo referência do estado (Minas Gerais, 2021a).

A organização da matriz curricular do EFTI na escola segue o formato da imagem abaixo, como previsto na Diretriz Pedagógica do projeto (Minas Gerais, 2019a:

Figura 2 - Matriz Curricular do Ensino Fundamental 6º ao 9ºano- EEDQ

MATRIZ CURRICULAR ENSINO FUNDAMENTAL INTEGRAL – 6º ao 9º ano													
MODALIDADE: Regular Integral	BASE LEGAL: Lei 9394/ 1996 - Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Resolução CNE/CEB nº 07/2010 - Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos. Resolução SEE nº 2197/2012 - Dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino nas Escolas Estaduais de Educação Básica de Minas Gerais e dá outras providências. Resolução CNE/CP Nº 2/2017 - Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular. Parecer CEE nº 937/2018 - Manifesta-se sobre o Currículo de Referência para implementação nas escolas de Educação Infantil e de Ensino Fundamental do Sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais.												
NÍVEL: Fundamental Anos Finais													
ÁREAS DO CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	6º ano			7º ano			8º ano			9º ano		
		A/S	A/A	H/A	A/S	A/A	H/A	A/S	A/A	H/A	A/S	A/A	H/A
LINGUAGENS	LÍNGUA PORTUGUESA	5	200	166:40:00	5	200	166:40:00	5	200	166:40:00	5	200	166:40:00
	LÍNGUA INGLESA	2	80	66:40:00	2	80	66:40:00	2	80	66:40:00	2	80	66:40:00
	ARTE	2	80	66:40:00	2	80	66:40:00	2	80	66:40:00	2	80	66:40:00
	EDUCAÇÃO FÍSICA	3	120	100:00:00	3	120	100:00:00	3	120	100:00:00	3	120	100:00:00
MATEMÁTICA	MATEMÁTICA	5	200	166:40:00	5	200	166:40:00	5	200	166:40:00	5	200	166:40:00
CIÊNCIAS DA NATUREZA	CIÊNCIAS	4	160	133:20:00	4	160	133:20:00	4	160	133:20:00	4	160	133:20:00
CIÊNCIAS HUMANAS	GEOGRAFIA	4	160	133:20:00	4	160	133:20:00	4	160	133:20:00	4	160	133:20:00
	HISTÓRIA	4	160	133:20:00	4	160	133:20:00	4	160	133:20:00	4	160	133:20:00
ENSINO RELIGIOSO	ENSINO RELIGIOSO	1	40	33:20:00	1	40	33:20:00	1	40	33:20:00	1	40	33:20:00
SUBTOTAL		30	1200	1000:00:00	30	1200	1000:00:00	30	1200	1000:00:00	30	1200	1000:00:00
CAMPOS INTEGRADORES	PROJETO DE VIDA	3	120	100:00:00	3	120	100:00:00	3	120	100:00:00	3	120	100:00:00
	ESTUDOS ORIENTADOS	4	160	133:20:00	4	160	133:20:00	4	160	133:20:00	4	160	133:20:00
	LABORATÓRIO DE MATEMÁTICA	3	120	100:00:00	3	120	100:00:00	3	120	100:00:00	3	120	100:00:00
	COMUNICAÇÃO E LINGUAGENS	3	120	100:00:00	3	120	100:00:00	0	0	0:00:00	0	0	0:00:00
	CIÊNCIAS E TECNOLOGIA	0	0	0:00:00	0	0	0:00:00	3	120	100:00:00	3	120	100:00:00
	EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA	2	80	66:40:00	2	80	66:40:00	2	80	66:40:00	2	80	66:40:00
SUBTOTAL		15	600	500:00:00	15	600	500:00:00	15	600	500:00:00	15	600	500:00:00
CARGA HORÁRIA TOTAL		45	1800	1500:00:00	45	1800	1500:00:00	45	1800	1500:00:00	45	1800	1500:00:00

Fonte: Minas Gerais (2019a, p. 5).

O programa EFTI na escola conta com professor que ministra 2 h/aulas de almoço e 4h/aulas dos componentes integradores e componentes curriculares, esse momento de almoço também é previsto na resolução e as aulas referentes a ele são para o acompanhamento do almoço e pós almoço com uma aula relaxante com atividade livre.

Outro Programa existente na EEDQ é o Programa de Fortalecimento da Aprendizagem, que foi criado pela SEE-MG para minimizar os impactos e dificuldades

geradas pelo isolamento social em virtude da pandemia. O PFA teve início em 2021. O Programa em 2021 contou com documentos com quatro orientadores de ações propostas a serem desenvolvidas por cada escola contemplada, são elas: Escola Acolhedora, Os Melhores Sábados Letivos da sua Vida, Intervenção Pedagógica e Reforço Escolar (Minas Gerais, 2021b).

No documento orientador da ação Escola Acolhedora consta sugestões e estratégias para acolher todos os alunos da escola no retorno as aulas durante o período pandemia Covid-19. Para “Os Melhores Sábados Letivos da sua Vida”, a proposta é trazer temáticas interdisciplinares e de interesse dos alunos, prevendo no próprio calendário escolar essas ações (Minas Gerais, 2021b).

Já outro ato do programa é a “Intervenção Pedagógica” que tem por objetivo:

1. Oferecer aos estudantes diferentes oportunidades de aprendizagem definidas ao longo de todo o ano letivo;
2. Garantir estratégias diferenciadas de intervenção pedagógica para os estudantes que não consolidaram as habilidades propostas nos componentes curriculares durante o processo de ensino e aprendizagem (Minas Gerais, 2021c, p. 2).

Essa operação teve como público-alvo estudantes de qualquer etapa que necessitam de um acompanhamento individualizado ou mostraram fragilidades no processo de ensino aprendizagem no ano de 2020 e 2021, poderá também ser atendido por este procedimento, alunos que os professores julgarem necessários definidos em conselho de classe e respaldado pelo Memorando-Circular nº 1/2021 (Minas Gerais, 2021c).

O documento também indicou a contratação de professor alfabetizador para alunos que estavam nesta etapa sem serem alfabetizados. A participação de cada aluno dependeu de uma lista feita pela própria SEE-MG onde constava os nomes de alunos que atenderam os critérios e por meio da autorização dos seus respectivos pais ou responsáveis para assinar um termo de autorização (Minas Gerais, 2021c).

Na situação em questão temos uma inconsistência, pois o documento orientador do “Reforço Escolar 2021” (Minas Gerais, 2021b) não previa o atendimento a turmas dos anos iniciais. Em 2022, de acordo com o PPP, a escola atendeu novamente ao 3º ano do ensino fundamental com uma turma de 10 alunos. A forma de atendimento escolhida pela escola foi o contraturno e foi ofertado os componentes

curriculares Português e Matemática com 2 horas aula de cada um (Escola Estadual Dom Quixote, 2022).

O Reforço Escolar 2021 foi uma proposta implementada de forma remota, destinada a oferecer alternativas para alunos que não consolidaram competências ou habilidades, visando aumentar o fluxo escolar. O programa, desenvolvido especificamente em 2021, incluiu um conjunto de ações e estratégias, como aulas online, análise do erro com estratégias pedagógicas, gamificação, aula invertida, monitoria, desafios e gincanas virtuais, plantão tira-dúvidas e a organização de rotinas de estudo individualizadas (Minas Gerais, 2021b).

A escola é classificada segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) no ano de 2019 no nível socioeconômico III, que equivale ao médio baixo, porém o PPP (Escola Estadual Dom Quixote, 2022) considera o nível apenas como “baixo”. O documento ainda indica que os pais dos alunos têm pouca instrução e que a maioria depende de benefícios de assistência federal como bolsa família, que é um programa do governo que paga um salário mínimo a famílias que tenha renda inferior a 218 reais por pessoa (Inep, [2022b]). O documento também destaca que todos os alunos atendidos pela escola são oriundos da zona rural, seja do povoado ou de comunidades vizinhas, e que majoritariamente são alunos e/ou famílias vulneráveis (Escola Estadual Dom Quixote, 2022).

Com base nos dados dos indicadores educacionais fornecidos pelo Inep ([2022b]), especificamente no que diz respeito à Adequação da Formação Docente, que mensura o percentual de professores da escola com a formação ideal para atuação nas etapas oferecidas pela instituição, apresenta-se um quadro classificatório dividido em cinco grupos. O grupo 1 é considerado o mais adequado, enquanto o grupo 5 é categorizado como o menos adequado. Para facilitar a visualização e compreensão dessas classificações na EEDQ, foi elaborado o Quadro 3, proporcionando uma representação do nível de adequação da formação docente na instituição. Vale ressaltar que na escola não tem professores no grupo 5, apenas dos grupos 1 ao 4.

Observa-se no quadro que a escola tem uma média total no grupo 1 de 61,7%, em que consta 64,9% para o ensino médio e 55,8% para o ensino fundamental anos finais e 100% para os anos iniciais. Destaca-se positivamente a formação dos anos

iniciais, mas por outro lado nos anos finais e médios temos um percentual de cerca de 44% e 35,1% respectivamente fora do grupo mais adequado. Essa adequação na formação docente pode influenciar em resultados e práticas docentes na escola.

Quadro 3 - Adequação docente EEDQ (2022)

	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4
Médio	64,9%	--	27%	8,1%
Anos Iniciais	100%	--	--	--
Anos Finais	55,8%	--	42,3%	1,9%
Total	61,7%	--	36,7%	1,6%

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

A escola é de difícil acesso devido à sua localização, a 28 quilômetros do município de Araçuaí. Cerca de 85% do percurso é composto por estradas de terra, que se tornam intransitáveis em alguns trechos durante períodos de chuva. O transporte escolar, é destinado exclusivamente aos alunos, é excepcionalmente permitido pela Secretaria Municipal de Educação para os professores em dias letivos. Nos dias em que não há transporte escolar disponível, como em períodos de reuniões ou atividades noturnas, os funcionários precisam recorrer a outras formas de locomoção.

Outro indicador educacional do Inep ([2022b]) é o índice de complexidade na gestão, que tem como critério número de alunos, número de turnos em funcionamento e etapas atendidas pela escola. Foi dividida em uma escala em níveis de 1 a 6, onde 1 é de menor complexidade e 6 a de maior. A EEDQ se encontra no nível 3, um nível com a seguinte descrição: “Escolas que, em geral, possuem porte entre 50 e 500 matrículas, funcionam em 2 turnos, com oferta de 2 ou 3 etapas de ensino e apresentam os Anos Finais como etapa mais elevada”. Esse índice se encontra exatamente no meio do mais alto e mais baixo nível de complexidade da gestão.

Para o indicador de regularidade do corpo docente, que contabiliza o percentual de presença dos professores na escola e varia em uma escala de classes de 0 a 5, de modo que em que resultados menores que 2 são considerados alta rotatividade na escola e resultados acima de 4 são considerados com baixa rotatividade. A escola em estudo se encontra com o índice 2,5, mais próximo da alta

rotatividade do que da baixa. A alta rotatividade de professores pode ter influência nos resultados da mesma (Inep [2022b]).

Em relação ainda aos indicadores do Inep ([2022b]) verificou-se as médias de alunos por turma e a média de horas aula por dia elaborando o seguinte quadro segmentados por etapas e ciclos como mostra o Quadro 4:

Quadro 4 - Média de alunos por turma e média de horas aula diária da EEDQ

Etapa	Média de alunos por turma	Média de horas aula diária
Anos iniciais E.F	10,00	6,2
Anos finais E.F	12,8	6,7
Ensino fundamental	12,7	6,5
Ensino médio	14,0	4,4

Fonte: Adaptado de Inep ([2022b]).

Outro indicador educacional do Inep importante para a caracterização e entendimento de como funciona a EEDQ é Esforço Docente, índice que combina variáveis como quantidade de escolas atendidas pelo professor, número de turnos que trabalha, etapas de ensino que leciona e número alunos (Inep,[2022b]). Esse índice busca retratar a intensidade e a diversidade das responsabilidades que os docentes assumem em seu dia a dia.

O parâmetro Esforço Docente está intrinsecamente relacionado com a equidade na medida em que busca avaliar a relação dos profissionais da educação no ambiente escolar de acordo com a mistura de variáveis. Ao analisar o esforço docente, considera-se aspectos como carga horária, participação em atividades extracurriculares e investimento em capacitação, é possível identificar padrões que evidenciam o comprometimento do corpo docente com a oferta de uma educação equitativa. A equidade entra em cena ao analisar se as condições de trabalho e os recursos disponíveis estão distribuídos de forma justa entre os professores, promovendo um ambiente que favoreça a educação de qualidade para todos. Além disso, ao incorporar aspectos como carga horária, participação em atividades extracurriculares e investimento em capacitação, o indicador também permite avaliar o nível de comprometimento e engajamento do corpo docente com a busca por uma educação equitativa.

O indicador é classificado em seis níveis, do nível 1 ao 6, representando, respectivamente, os níveis com menor e maior esforço. Para elucidar esse indicador, apresentamos a imagem com a descrição dos níveis de esforço docente do Inep (2014), acompanhada da seguinte legenda:

Figura 3 - Descrição dos Níveis de esforço Docente

Níveis	Descrição¹
Nível 1	Docente que tem até 25 alunos e atua em um único turno, escola e etapa.
Nível 2	Docente que tem entre 25 e 150 alunos e atua em um único turno, escola e etapa.
Nível 3	Docente que tem entre 25 e 300 alunos e atua em um ou dois turnos em uma única escola e etapa.
Nível 4	Docentes que tem entre 50 e 400 alunos e atua em dois turnos, em uma ou duas escolas e em duas etapas.
Nível 5	Docente que tem mais de 300 alunos e atua nos três turnos, em duas ou três escolas e em duas etapas ou três etapas.
Nível 6	Docente que tem mais de 400 alunos e atua nos três turnos, em duas ou três escolas e em duas etapas ou três etapas.

Fonte: Inep (2014, p. 6).

De acordo com a legenda acima, criou-se uma tabela para apresentar o indicador do Esforço Docente da EEDQ dividido nos níveis já citados e com as etapas de ensino seguindo os mesmos parâmetros da Nota Técnica nº039/2014, veja:

Tabela 1 - Esforço Docente da EEDQ 2022

Etapa	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5	Nível 6
Anos iniciais EF	--	50%	--	50%	--	--
Anos finais EF	14,3%	21,4%	--	64,3%	--	--
Ensino fundamental	13,3%	20%	--	66,7%	--	--
Ensino médio	6,7%	13,3%	--	80%	--	--

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Observa-se na tabela 1 para todas as etapas um percentual muito abaixo do nível 1 e um percentual relevante no nível 4, chegando até a 80% como é o caso do Ensino Médio e em maior ou igual a 50% nas outras categorias. Esse percentual no

nível 4, apesar de não ser o nível mais alto é um esforço médio e atrelado a questão já citada de deslocamento e acesso da escola pode ser potencializado.

Esse indicador pode interferir no desempenho dos professores e, conseqüentemente, nas aulas e nos resultados dos alunos. A falta de tempo para planejamento e o cansaço mental e físico dos docentes resultam em desempenhos insatisfatórios em todas as escolas, turnos, etapas e alunos atendidos, devido à grande variação nas condições de trabalho. Entretanto essa é uma situação corriqueira na profissão docente, visto que para ter uma renda satisfatória é necessário que se trabalhe com cargas horárias extensas. No caso específico da EEDQ, elementos como a distância, estradas de chão, a não existência de transporte escolar ou ajuda de custo para o professor e reuniões de modulo II na própria escola potencializam ainda mais o esforço docente.

A taxa de reprovação é outro elemento que ajuda na compreensão do contexto da escola. A reprovação de um aluno é uma medida extrema e não recomendada por especialistas em educação. Segundo Hattie (2009), a reprovação aumenta significativamente a probabilidade de abandono escolar do aluno, sendo, portanto, uma prática contraproducente que não contribui para a melhoria do desempenho estudantil nem para o desenvolvimento da maturidade do aluno.

Dentro dessa perspectiva, buscamos apresentar os dados dessas reprovações sistematizando em tabelas, fazendo um apanhado do ano de 2016 a 2022 dos anos finais do ensino fundamental II, turma por turma. Importante lembrar que os valores da tabela não consideraram reprovação o ato de abandono da escola.

Tabela 2 - Taxa de Reprovação dos Anos Finais da E.E. Dom Quixote

	6 ano	7 ano	8 ano	9 ano	Média escola	Média Brasil (escolas públicas estaduais)	Média públicas estaduais (MG)
2016	15,4%	14,8%	26,3%	4,5%	15,1%	12,0%	12,3%
2017	19,2%	40%	30,8%	6,3%	23,9%	10,5%	12,4%
2018	6,2%	7,1%	0%	19%	8,5%	9,8%	11,9%
2019	16,7%	14,3%	19%	28,6%	20,6%	8,4%	10,7%
2020	0%	0%	0%	0%	0%	1,5%	0,1%
2021	0%	0%	0%	0%	0%	2,5%	2,4%
2022	0%	0%	0%	0%	0%	5,7%	6,7%

Fonte: Adaptado de Inep ([2022c]).

Em análise da tabela, podemos verificar que a reprovação sempre esteve presente desde o ano de 2016 em pelo menos alguma série dos anos finais até o ano de 2019. Esses dados não demonstram consistências em relação aos percentuais, pois houve oscilação entre médias menores e maiores de reprovação. Comparando a média da escola com as médias do Brasil e das escolas estaduais de Minas Gerais, a escola apresenta uma média um pouco acima no ano de 2016, cerca de 3 pontos percentuais. Já nos anos de 2017 e 2019 vale destacar que a média se encontra com acima da nacional com uma proporção de mais duas vezes a taxa de reprovação, o ano de 2018 tem média compatível com a média nacional.

A tabela revela que a partir do ano de 2020, ano de pandemia, não houve mais reprovação em nenhuma série dos anos finais, isso se deve a orientação de evitar ao máximo reprovação dos alunos no período de pandemia sustentada pelo Parecer da Conselho Nacional de Educação nº 19/2020 (Brasil, 2020).

Vale destacar que nesse cenário de reprovação entre escola, estado e Brasil, todas essas médias de 2016 a 2019 ainda não estão no recomendando, que de acordo a legenda do Qedu tem que ser uma taxa menor que 4% nos anos finais do EF. Segundo o Qedu ([2023]), a distorção idade-série é ocasionada por alunos que reprovam ou abandonam a escola. Essa taxa é considerada apenas quando o aluno está em atraso escolar por dois anos ou mais. Este dado é crucial na pesquisa, fornecendo indícios de defasagem escolar na instituição de ensino, uma vez que a presença de distorção idade-série sugere possíveis desafios no aprendizado, abaixo do esperado.

Diante do exposto, apresentaremos os dados de distorção série-idade nos anos finais do ensino fundamental, buscando estabelecer relações com outras informações já mencionadas. Para a elaboração desta tabela, realizamos um levantamento histórico dos anos de 2016 a 2023 visando conferir maior consistência aos dados apresentados. A tabela 3 reflete esses resultados.

Em um panorama geral desse índice da escola em relação ao Brasil, considerando apenas as escolas públicas para que tenhamos uma comparação entre realidades minimamente semelhantes com a instituição em estudo, temos um resultado no decorrer dos anos considerado bom, visto que nos 7 anos que o quadro apresenta 2018 e 2019 é que a média escolar foi superior à média nacional, e ainda

em todos os outros anos a escola apresentou dados melhores do que nacional. Neste quadro escolar em comparação a escolas públicas do estado de Minas Gerais apresenta um resultado irregular, variando entre medias acima e abaixo do estado durante este período.

Tabela 3 - Distorção Idade-Série- E.E. Dom Quixote

Ano	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano	Média	Média MG pública	Média Brasil pública
2016	7,1%	14,3%	14,3%	18,2%	14,1%	21,7%	29,7%
2017	7,4%	31,3%	16%	11,8%	15,3%	21,2%	29,3%
2018	12,5%	21,4%	52,9%	28,6%	28%	20,6%	24,7%
2019	8,3%	21,4%	14,3%	52,4%	26,5%	18,8%	23,4%
2020	5,6%	16,7%	35,3%	30%	22,4%	19,5%	22,7%
2021	7,7%	5,9%	23,1%	29,4%	16,7%	16,5%	23,8%
2022	0%	14,3%	11,8%	9,1%	8,8%	13,4%	7,1%

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Ainda de acordo com a tabela, tendo um olhar específico para os dados escolares da instituição, foi possível verificar a média das séries um efeito escada. De acordo com a série dos alunos em relação a taxa distorção série-idade dos anos finais, sendo o menor percentual com o 6º ano, na situação intermediária 7º e 8º anos respectivamente e o 9º ano é a série com o percentual maior.

Vale ressaltar que as taxas de distorção série-idade, tanto nacionais quanto estaduais e escolares de 2021, são preocupantes. Segundo dados do Qedu (2023), onde essas informações foram obtidas, essas taxas estão bem acima do limite aceitável de menos de 5%. Em 2022, a escola conseguiu se aproximar desse índice. Esse indicador está diretamente relacionado à taxa de reprovação, que contribui para o atraso escolar dos alunos.

No que diz respeito a estrutura de projetos de Língua Portuguesa realizados na escola, em consulta aos documentos arquivados na secretaria da mesma pudemos construir um quadro com os projetos executados desde o ano de 2016, esse quadro contempla as séries atingidas responsáveis, objetivo e período de realização.

Quadro 5 - Série Histórica de projetos de Língua Portuguesa na EEDQ

Ano	Nome do projeto	Séries contempla das	Disciplinas envolvidas	Responsáveis pela execução	Objetivos do projeto	Período de realização
2016	Viajando na leitura	Todas	Não consta	Toda a escola	Incentivar e estimular o prazer pela leitura.	Abril a novembro
2017	Livro vai livro vêm eu leio e você também.	Todas	Não consta	Toda a escola	Estimular os alunos no processo da leitura.	Todo o ano letivo
2018	Livro vai livro vêm eu leio e você também.	Todas	Não consta	Toda a escola	Estimular os alunos no processo da leitura.	Todo o ano letivo
2022	Chá Literário	Todas	Não consta	Toda a escola	Despertar o gosto pela leitura vendo como uma porta de descoberta.	Todo o ano letivo
2022	I projeto Lítero-cultural	Todas	Todas	Toda a escola		

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

De acordo com o quadro podemos observar uma constância de projetos de Língua Portuguesa realizados na escola. Essa ação pode ser vista como umas das estratégias utilizadas pela escola para tentar melhorar o processo de ensino aprendizagem dos alunos, em especial os alunos com mais fragilidades em todas as etapas do ensino e conseqüentemente o seu rendimento escolar.

Tratando-se dos projetos eles são direcionados a toda a escola, visando alcançar todos os estudantes, inclusive aqueles com maiores desafios de aprendizagem. Observa-se também a ausência de conexão entre os projetos executados e o perfil dos alunos, identificados pelo Estado como pertencentes a uma Escola do Campo. Essa desconexão é atribuída ao fato do PPP, projetos e outras atividades escolares não estarem alinhados com o modelo de Escola do Campo.

Esse aspecto suscita reflexões sobre a identidade dos alunos da escola, que pertencem a uma comunidade rural e podem, por vezes, não se identificar como pertencentes ao campo, mas sim como provenientes de áreas urbanas. No entanto,

acredita-se que a origem rural dos alunos deva ser considerada nesse contexto, pois em sua maioria é perceptível que os alunos se identificam como do campo, muitos inclusive trabalhando de forma rural, seja ajudando seus pais ou trabalhando para outras pessoas na roça. Consideramos que essa conexão pode contribuir como elemento de promoção de equidade na aprendizagem dos alunos.

A constância observada nos projetos de Língua Portuguesa na escola representa uma estratégia contínua adotada para aprimorar o processo de ensino-aprendizagem dos alunos em todas as etapas do ensino, refletindo positivamente em seu desempenho acadêmico. Ao abordar os índices educacionais da escola, notamos que o Ideb se destaca como um indicador relevante para avaliação da qualidade do ensino no contexto brasileiro

Conforme mencionado anteriormente, o Ideb é um dos principais indicadores de qualidade da educação brasileira, com foco na pesquisa estudamos apenas o Ideb do ensino fundamental. Partiremos para a apresentação da série histórica de forma tabular de 2007 até o ano de 2021 das três etapas, esse recorte é diferente dos demais, pois visando uma maior consistência dos dados visto que o Ideb acontece de dois em dois anos e tem algumas edições que a escola não é avaliada pelo quantitativo de aluno. A meta nacional do Ideb é de 6, porém o Inep tem uma nota projetada de acordo com a sua realidade escolar como podemos ver abaixo:

Tabela 4 - Ideb dos anos iniciais da E.E.Dom Quixote

Ano	Ideb	Nota projetada do Inep
2007	3,2	----
2009	4,1	3,4
2011	---	3,8
2013	---	4,0
2015	---	4,3
2017	5,9	4,6
2019	5,5	4,6
2021	5,9	5,2

Fonte: Qedu ([2023]).

De acordo com a tabela, o Ideb dos anos iniciais permaneceu consistentemente acima da nota projetada pelo Inep em todos os anos listados. Embora o índice tenha ficado ligeiramente abaixo da meta nacional, essa tendência indica uma performance

satisfatória, especialmente nos últimos três anos, com constância e aproximação significativa da meta nacional.

É importante destacar que o Ideb é um indicador que avalia o desempenho geral da escola, considerando o índice de fluxo e as médias de proficiência em Língua Portuguesa e Matemática no Saeb. Por isso, não se destina a analisar diferenças individuais entre os alunos. Apesar do crescente no indicador, é fundamental uma análise mais detalhada para identificar áreas que necessitam de melhorias e garantir uma educação de qualidade para todos.

A Tabela 5 apresenta os valores do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) dos anos finais da Escola Estadual Dom Quixote, com os resultados registrados e as metas projetadas pelo Inep para os anos de 2007 a 2021:

Tabela 5 - Ideb dos Anos Finais da E.E.Dom Quixote

Ano	Ideb	Nota projetada Inep
2007	3,1	----
2009	3,2	3,2
2011	---	3,4
2013	3,8	3,7
2015	4,0	4,1
2017	3,7	4,3
2019	---	4,6
2021	4,4	4,9

Fonte: Qedu ([2023]).

Em relação aos anos iniciais, nota-se uma perda de desempenho em comparação com as notas projetadas dos anos finais. Apenas em 2009 e 2013 o objetivo estabelecido pelo Inep foi alcançado, com 2015 apresentando uma proximidade considerável. No entanto, nos anos de 2017 e 2021, as pontuações ficaram abaixo das notas projetadas pelo Inep, indicando uma queda no desempenho dos anos finais ao longo desse período.

Tabela 6 - Ideb do Ensino Médio da E.E.Dom Quixote

Ano	Ideb	Nota projetada Inep
2019	4	--
2021	4,7	4,2

Fonte: Qedu ([2023]).

Para o Ensino Médio, a análise do Ideb é limitada devido à disponibilidade de dados, visto que apenas dois anos foram avaliados. No entanto, nesses anos específicos, o Ideb superou a nota projetada, indicando um desempenho satisfatório nesse período, no outro não havia nota projetada.

Diante de todo o cenário levantado, torna-se evidente que há desafios significativos no que diz respeito ao Ideb, particularmente no segundo segmento do ensino fundamental, onde se esteve abaixo da média nacional em todos os anos, e em alguns anos em relação a nota projetada, o que mostra uma estagnação nos resultados e na progressão do aprendizado dos alunos, já para as demais etapas houve mudanças na classificação.

O segundo segmento do ensino fundamental é um período crítico no desenvolvimento dos alunos, marcado por uma transição de conteúdo mais complexo e de vários professores diferentes. Estudantes que enfrentam dificuldades nesse estágio podem ter impactos duradouros em seu desempenho acadêmico futuro e em suas perspectivas de vida, fatores que podem ampliar as desigualdades educacionais.

A percepção do pesquisador, que atua há oito anos como docente da instituição, é a de que há poucas estratégias gestoras e pedagógicas voltadas à promoção da equidade educacional na escola com eficiência, especialmente no que diz respeito ao aprendizado dos estudantes. Essa constatação advém não apenas da pouca discussão do tema na escola e da falta de planejamento com ações para atendimento destes alunos, mas também da ausência de atas que registrem tais discussões e falta de intervenções efetivas que comprovem a promoção da equidade.

Além disso, a percepção inicial do contexto é de que os resultados que indicam baixo rendimento em Língua Portuguesa em um grupo de alunos e isso pode representar dificuldades que se refletem diretamente nas demais disciplinas, que também requerem habilidades de leitura e interpretação de texto.

Sobre o rendimento baixo de um grupo de estudantes, o PPP (Escola Estadual Dom Quixote, 2022) da escola identifica explicitamente múltiplas causas para o baixo rendimento acadêmico observado em avaliações internas e externas. Entre as razões citadas estão a insuficiência de recursos humanos dedicados para intervenções educacionais específicas, alunos com significativa defasagem nas habilidades básicas de leitura, escrita e matemática, além da falta de envolvimento familiar no

processo educacional. Estes fatores contribuem tanto para a manutenção quanto para a variação dos alunos em níveis de desempenho abaixo do esperado. Adicionalmente, o PPP reconhece a necessidade de a escola se engajar em uma rede de compartilhamento de boas práticas com outras instituições educacionais da região, sob orientação da Superintendência Regional de Ensino.

Foi efetuado, portanto, um processo de pesquisa exploratória documental para apresentar objetivamente a situação da escola no que diz respeito, essencialmente, ao contexto de promoção da equidade educacional na escola.

Além disso, foi realizada uma avaliação dos resultados provenientes de avaliações externas nacionais (Saeb) e estaduais (Proeb). Destes eram analisados a taxa de participação da avaliação e a distribuição de alunos por proficiência. Dessa maneira conseguiremos englobar dados e informações obtidos de fontes externas à organização do contexto da pesquisa.

Para a descrição da situação problema, foi feita a opção por apresentar os dados recolhidos na pesquisa documental exploratória em três subseções. A primeira subseção apresenta os resultados da escola nas avaliações externas (Saeb e Proeb) que a escola participa. A subseção faz a apresentação dos dados considerando uma série histórica para analisar, classificar e comparar a distribuição dos estudantes por proficiências em Língua Portuguesa dos exames nacionais e estaduais.

A segunda subseção traz dados de documentos e registros internos da escola como a quantidade de alunos que apresentam dificuldades no aprendizado registrado nas fichas de conselho de classe, análise das Atas de Reuniões de Módulo II com foco em iniciativas ou estratégias traçadas em relação ao tema, bem como o PPP e seu plano de ação com o objetivo de apresentar quais ações pedagógicas e de gestão são empreendidas pela instituição com vistas à promoção da equidade na escola.

E por fim teremos uma subseção que apresenta os dados da escola a respeito da implementação do Programa de Fortalecimento das aprendizagens na escola, mostrando como foi desenvolvido o programa na escola e por quais critérios a escola é atendida por ele.

2.3.1 Resultados das avaliações externas (Saeb e Proeb) da EEDQ

No que diz respeito aos resultados das avaliações externas promovidas pelo Saeb, é importante inicialmente destacar que o Saeb é uma ferramenta que contém um conjunto de avaliações em larga escala que possibilita monitorar o aprendizado e o desempenho dos estudantes de todo Brasil. O sistema conta também com aplicativos de testes e questionários extraindo informações sociais dos estudantes (Inep, [2022a]).

O recorte temporal dos dados das avaliações externas do Saeb foi diferente daquele utilizado para as Atas de Reunião de Módulo II e outras avaliações externas (Proeb e Formativas), devido à periodicidade bienal do Saeb. Essa adaptação foi realizada para assegurar a consistência dos dados analisados.

A presença absoluta dos alunos é um número importante para que o estudo da proficiência média englobe todos os alunos da turma e que não haja recortes tanto positivos quanto negativos da turma. Para esta análise elaborou-se um quadro com base nos dados do Inep entre os anos de 2013 a 2021 com uma série histórica do percentual de participação da escola nas turmas do 5º e 9º ano referentes a cada ano como podemos visualizar abaixo:

Tabela 7 - Percentual de participação da E.E. Dom Quixote no Saeb

Etapa de ensino	Ano				
	2013	2015	2017	2019	2021
5ºano	---	----	100%	100%	100%
9º ano	88%	73,91%	82,35%	----	94,12%

Fonte: Adaptado de Inep (2022).

Recomenda-se uma participação de no mínimo 80% dos alunos para obter-se um diagnóstico aceitável (Inep, [2022a]). Nesse quesito nas três edições avaliadas o 5º ano obteve presença absoluta, marcando 100% em todas as edições. Já a taxa de participação do 9º ano variou entre 73% e 94%, com uma média superior a 80% considerada aceitável para a análise, mas vale observar que em nenhuma das edições, a turma dos anos finais obteve a taxa de 100% e que no ano de 2015 a turma não obteve a taxa de participação mínima recomendada, logo podemos considerar os dados de 2015 com potencial de representatividade comprometido.

Para uma análise mais precisa dos resultados do Saeb e Proeb, elaboramos uma tabela que destaca a classificação dos estudantes por nível de proficiência, evidenciando assim as disparidades nos desempenhos entre os alunos. Nosso enfoque recai sobre os estudantes situados nos níveis inferiores das avaliações e aqueles que estão fora do padrão recomendado dentro das respectivas escalas.

Nossa abordagem visa explicitar as discrepâncias no aprendizado dos alunos, priorizando especialmente aqueles com maior dificuldade. Portanto, a proficiência média da turma, que pode ocultar essa diversidade, será desconsiderada, uma vez que uma turma pode ser classificada como "proficiente" ou atingir o aprendizado "recomendado", mas ainda assim não satisfazer as necessidades dos alunos com mais dificuldades, que são o foco do nosso estudo.

O Quadro 6 apresenta a classificação a proficiência média dos alunos do 5º e 9º anos em quatro categorias: Insuficiente, Básico, Proficiente e Avançado. Essas categorias são definidas com base em níveis e intervalos de pontuação, indicando o grau de aprendizado alcançado pelos estudantes em cada etapa escolar.

Quadro 6 - Classificação Proficiência média 5º e 9º Anos

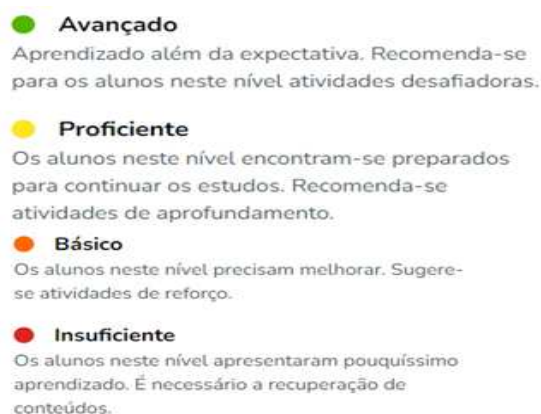
Classificação	5º ano		9º ano	
	Até o nível 1	0 a 149 pts	Nível 0	0 a 199 pts
Básico	Nível 2 e Nível 3	150 a 199 pts	Nível 1 ao Nível 3	200 a 274 pts
Proficiente	Nível 4 e 5	200 a 249 pts	Nível 4 e 5	275 a 324 pts
Avançado	Nível 6 ao 9	≥ 250 pts	Nível 6 ao 8	≥325 pts

Fonte: Adaptado de Qedu([2023]).

O quadro da classificação pode evidenciar as diferenças nos níveis de proficiência alcançados pelos alunos do 5º e 9º anos, permitindo identificar padrões de aprendizado e possíveis lacunas educacionais. Ele pode indicar a proporção de estudantes que ainda estão em níveis básicos ou insuficientes, demonstrando a necessidade de intervenções pedagógicas específicas. Além disso, ao comparar as faixas de pontuação entre os dois anos, é possível avaliar o progresso educacional ao longo do tempo e identificar se os esforços para melhorar a qualidade do ensino estão sendo eficazes em promover avanços significativos na aprendizagem dos estudantes.

Junto ao quadro da classificação, a imagem abaixo apresenta uma legenda detalhada para as categorias de proficiência educacional, associando cores e descrições para facilitar a compreensão do desempenho dos alunos:

Figura 4 - Descrição dos níveis de proficiência do Saeb



Fonte: Qedu ([2023], recurso online).

A legenda apresentada utiliza cores e descrições para categorizar o nível de proficiência dos alunos, desde insuficiente até o Avançado, oferecendo uma visão clara sobre o aprendizado e as necessidades educacionais. Ela evidencia que cada nível requer estratégias específicas, desde a recuperação de conteúdos para alunos em nível Insuficiente até atividades desafiadoras para aqueles no nível Avançado.

Essa abordagem é essencial para personalizar o ensino, garantindo que cada estudante receba o suporte adequado ao seu estágio de aprendizado. Além disso, a legenda destaca a importância de atender às demandas de equidade educacional, proporcionando oportunidades para todos alcançarem o máximo de seu potencial.

Tabela 8 - Distribuição de estudantes por nível de proficiência – 5º ano EF

	Insuficiente	Básico	Proficiente	Avançado
2017	25%	0%	33,33%	41,66%
2019	18,75%	18,75%	50%	12,5%
2021	27,27%	27,27%	0%	27,45%

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

O Inep também disponibiliza no boletim de desempenho Saeb da escola o percentual de alunos por nível de proficiência. Utilizando desses dados foi elaborado

a tabela 8 acima, mostrando essa distribuição pelos padrões de classificação de desempenho do 5º ano nas últimas três avaliações.

Esse histórico do 5º ano exemplifica o nosso entendimento sobre a proficiência média da turma, considerada como “Proficiente” e mesmo com essa classificação conta com 25% dos estudantes com aprendizado “Insuficiente” no ano de 2017, crescendo para 38% em 2019 com situação “Insuficiente ou básico” e chegando a 54,54% em 2021 na distribuição de estudantes por nível de proficiência. Essa curva crescente dos alunos com aprendizado “Insuficientes ou básicos” é um alerta para a falta de promoção da equidade na aprendizagem entre os alunos. Pode-se observar que quanto mais dispersos os alunos estão, menor equidade existe.

Tabela 9 - Distribuição de estudantes por nível de proficiência – 9º ano EF

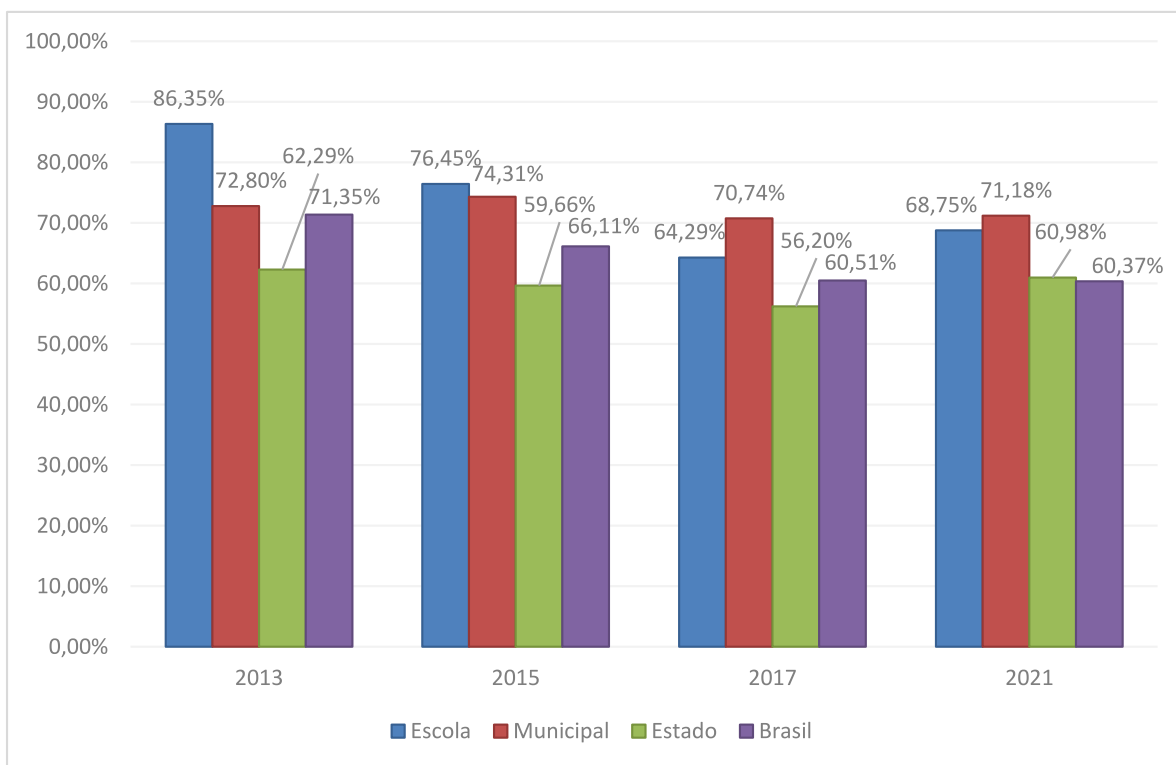
	Insuficiente	Básico	Proficiente	Avançado
2013	27,27%	59,09%	13,64%	0%
2015	29,41%	47,06%	23,53%	0%
2017	7,14%	57,15%	28,58%	7,14%
2019	----	----	-----	----
2021	18,75%	50%	25%	6,25%

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

A distribuição de proficiência por nível de estudante do 9º ano potencializa a problemática de equidade no aprendizado ao mostrar que no ano de 2013 86,35% dos estudantes se encontravam com aprendizado “insuficiente (27,27%) ou básico (59,09%)” em 2015 que 76,45% se encontravam com aprendizado “insuficiente (29,41%) ou básico (47,04%)”, decaindo para 64,29% em 2017 e voltando a subir em 2021 com 68,75%. A média dessas quatro edições é de 73,96% de alunos com conhecimentos “insuficientes ou básicos”.

No confronto dessa média da escola de acordo com a série histórica, ela se destaca negativamente ao compararmos com a média municipal, estadual e nacional. Para uma melhor reflexão e visualização desse destaque, foi elaborado um gráfico de barras fazendo um comparativo entre as quatro médias citadas como podemos observar a seguir:

Gráfico 1- Percentual de alunos no "Insuficiente ou Baixo" em Língua Portuguesa no Saeb (9º ano)



Fonte: Adaptado de Inep ([2022c]).

O gráfico de colunas mostra que a escola obteve índice de alunos nos níveis "Insuficiente ou Básico" mais altos do que todas as esferas citadas, exceto no ano de 2017, ano em que a esfera municipal atingiu o maior índice. Analisando todas as esferas temos que a rede estadual com o menor índice de alunos fora do recomendado em todos os anos analisados com uma diferença irrisória para o resultado nacional no ano de 2021.

Destaca-se que as três esferas mencionadas trazem um cenário preocupante de alunos fora do nível recomendado, mas a E.E. Dom Quixote possui resultados ainda mais expressivos, o que demanda uma atenção especial para a escola para este cenário.

Como uma sustentação aos dados analisados do Saeb, sistema de avaliação nacional, trazemos agora mais uma evidência dessa defasagem escolar do próprio Simave que tem o mesmo objetivo do Saeb, só que de forma estadual, busca monitorar e sistematizar os dados da educação pública mineira a fim da utilização

desses dados para melhoria das políticas do sistema e para uso de servidores da educação (Minas Gerais, [2023b]).

Dentro do Simave, são utilizados alguns instrumentos de avaliação como o Programa de Avaliação da Educação Básica, que de acordo Minas Gerais ([2022]) “é uma avaliação elaborada e aplicada por equipe externa ao estado, com o objetivo de verificar o nível de aprendizagem dos estudantes ao final de cada etapa de ensino”. Esse instrumento ajuda a monitorar o sistema educacional de Minas Gerais. Esse monitoramento passa pela sala de aula, atuação docente, conteúdos básicos, alfabetização gestão escolar e políticas públicas (Minas Gerais, [2022s]).

De acordo com Minas Gerais ([2022]), o Proeb tem por objetivo verificar o nível de aprendizado de cada aluno ao final de cada etapa. A avaliação é feita com alunos que se encontram no 5º ano, 7º ano e 9º ano do Ensino Fundamental e 1º ano, 3º ano do Ensino Médio e os resultados apresentados são de acordo com: Proficiência Média, participação dos alunos e distribuição de alunos por proficiência, como veremos na série histórica abaixo

A participação dos alunos nas avaliações do Simave/Proeb, assim como nas avaliações do Saeb, também é um quesito importante para representatividade e análise dos dados. Nesse sentido e com base nos dados do Simave/Proeb, construiu-se a tabela abaixo com uma série história sobre o percentual de participação dos alunos da EEDQ de 2014 a 2021:

Tabela 10 - Percentual de participação no Proeb

Ano	2016	2018	2019	2021	2022	2023
5º ano	96,2%	91,7%	100%	82%	100%	100%
9º ano	81,8%	84,2%	75%	82%	75%	100%

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Observando a tabela podemos perceber que as turmas do 5º ano se mantêm sempre com índices superiores ao de 80%, chegando até 100% no ano de 2019. Entretanto para as turmas do 9º ano a taxa de participação nas edições 2014, 2019 e 2022 não atenderam a recomendação do no mínimo 80%. Para os outros anos foi atendido pouco mais do que o mínimo necessário para representatividade dos dados, exceto o ano de 2023 que obteve total participação.

Nessa análise, também desconsideraremos a proficiência média, que pode ocultar as diferenças entre os desempenhos dos alunos. Portanto, focaremos na distribuição dos estudantes por nível de proficiência do Proeb, seguiremos os padrões de desempenho e legendas estabelecidos por Minas Gerais (2019b).

Com um critério similar ao do Saeb o Simave o Quadro 7 apresenta a classificação do nível de proficiência dos alunos do 5º e 9º anos em quatro categorias: Baixo, Intermediária, Recomendado e Avançado. Cada categoria está associada a níveis de aprendizado e intervalos de pontuação, variando conforme o ano escolar:

Quadro 7 - Classificação do nível de proficiência

Classificação	5º ano		9º ano	
Baixo	Nível 1 e 2	0 a 149 pts	Nível 1 e 2	Até 200 pts
Intermediária	Nível 3,4 e 5	150 a 199 pts	Níveis 3,4 e 5	200 a 275 pts
Recomendado	Nível 6 e 7	200 a 249 pts	Nível 6 e 7	275 a 324 pts
Avançado	Nível 8,9 e 10	≥ 250 pts	Nível 8,9 e 10	≥ 325 pts

Fonte: Simave (2019b).

Esse quadro é uma ferramenta importante para avaliar o desempenho educacional e identificar o estágio de aprendizado em que os estudantes se encontram. Ele permite uma análise mais direcionada, identificando tanto os alunos que precisam de reforço nos níveis mais baixos quanto aqueles que estão prontos para desafios nos níveis mais altos. Em um contexto de equidade educacional, essas classificações ajudam a implementar estratégias personalizadas, como intervenções pedagógicas para quem está em níveis Baixo ou Intermediária, enquanto oferecem atividades enriquecedoras aos alunos no nível Avançado. Isso promove um ensino mais inclusivo e eficaz, garantindo que nenhum estudante seja deixado para trás.

A Figura 5 apresentada é uma descrição detalhada das categorias de proficiência mencionadas no Quadro 8, organizadas em quatro níveis: Baixo, Intermediário, Recomendado e Avançado. Cada categoria é acompanhada de uma explicação sobre o perfil dos estudantes em cada nível e as ações necessárias para promover o aprendizado:

Figura 5 - Descrição dos níveis de proficiência do Simave

BAIXO	Este padrão reúne estudantes com carência de aprendizagem para o desenvolvimento das habilidades e competências mínimas requeridas para a conclusão da etapa de escolaridade em que se encontram. São estudantes que necessitam de ações pedagógicas de recuperação.
INTERMEDIÁRIO	Este padrão agrupa estudantes que ainda não demonstram ter desenvolvido adequadamente as habilidades e competências essenciais para a sua etapa de escolaridade. Demandam atividades de reforço na aprendizagem.
RECOMENDADO	Este padrão reúne estudantes que consolidaram o desenvolvimento das habilidades e competências previstas para a etapa de escolaridade. Entretanto, ainda requerem ações para aprofundar a aprendizagem.
AVANÇADO	Este padrão agrupa estudantes com desenvolvimento além do esperado para a sua etapa de escolaridade, os quais precisam de estímulos para continuar avançando no processo de aprendizagem.

Fonte: Simave (2019b).

Diante do entendimento dos critérios e legendas pode-se verificar que nos últimos cinco anos a turma avaliada no 5º ano esteve no nível recomendado em três oportunidades, uma vez no ano de 2019 variou para o nível intermediário e a mais atual em 2021 alcançou o nível recomendado, dado este, considerado fora da realidade da escola. O resultado de 2021 causa estranhamento pois cresceu cerca de 70 pontos de uma edição para outra, uma melhoria muito acentuada que não foi observada em nenhum dos dados da escola. O estranhamento também se deve as condições de pandemia Covid-19 vividas a época, o modelo de aplicação dessa edição seguiu o mesmo padrão de outras edições.

A constância no resultado dos anos iniciais com apenas uma variação, sendo ela caindo de nível, demonstra uma estabilidade no resultado positivo para a EEDQ. Essa trajetória de resultados da escola comparados aos da SRE e de todo estado são desempenhos compatíveis, destoando apenas o ano de 2019. Apesar desta estabilidade e classificação positiva, isso não significa que a escola promoveu equidade do aprendizado entre os alunos.

Como visto, a Tabela 8 mostra a distribuição de estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental por nível de proficiência nos anos de 2017, 2019 e 2021. Em 2017, os resultados mostraram que 25% dos alunos estavam no nível insuficiente, 33,33% no nível proficiente e 41,66% no nível avançado, sem registros no nível básico. Em 2019,

houve uma mudança nos percentuais, com 18,75% dos alunos no nível insuficiente, 18,75% no nível básico, 50% no nível proficiente e 12,5% no nível avançado. Já em 2021, os dados indicaram 27,27% de estudantes nos níveis insuficiente e básico, nenhum aluno no nível proficiente, e 27,45% no nível avançado.

Já para o 9º ano, a situação não se repete nem em relação ao nível da turma, nem com resultados favoráveis. Na série histórica a turma variou do baixo ao intermediário, com um resultado ancorado no nível baixo e os demais no intermediário. Frisa-se que as turmas avaliadas no 9º ano em nenhum momento alcançaram o nível recomendado nas últimas edições, demonstrando baixos rendimentos por um médio período.

Conforme visto na Tabela 9, tem-se a distribuição de estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental por nível de proficiência nos anos de 2013, 2015, 2017 e 2021. Em 2013, os resultados indicaram que 27,27% dos alunos estavam no nível insuficiente, 59,09% no nível básico, 13,64% no nível proficiente e nenhum aluno no nível avançado. Em 2015, os percentuais foram de 29,41% no nível insuficiente, 47,06% no nível básico, 23,53% no nível proficiente, sem alunos no nível avançado. Em 2017, os dados mostraram 7,14% dos estudantes no nível insuficiente, 57,15% no nível básico, 28,58% no nível proficiente e 7,14% no nível avançado. No ano de 2019, não houve registro de dados. Em 2021, os resultados apresentaram 18,75% no nível insuficiente, 50% no nível básico, 25% no nível proficiente e 6,25% no nível avançado.

Outro fato importante é que mais uma vez a EEDQ se encontra com a classificação consolidada como aprendizado recomendado no 5º ano e tem um decréscimo para o intermediário ao chegar no 9º ano, movimento esse que também aconteceu nas avaliações do Saeb. Desse modo os dados do Saeb e Simave/Proeb reforçam essa ideia do decréscimo ao mudar de etapa.

Ainda sobre a avaliação do Simave/Proeb, ela também disponibiliza uma distribuição por nível de proficiência bem parecida com a do Saeb, mudando apenas a nomenclatura das classificações, para um bom entendimento sobre o percentual de cada aluno em cada nível criou-se as tabelas abaixo com série história do 5º e 9º ano de acordo com dados fornecidos pelo Simave/Proeb, veja a tabela a seguir:

Tabela 11 - Distribuição de estudantes por nível de proficiência – 5º ano EF

Ano	Baixo	Intermediário	Recomendado	Avançado
2016	12%	40%	36%	12%
2018	0%	36,4%	36,4%	27,3%
2019	20%	46,7%	33,3%	0%
2021	11%	0%	22%	67%
2022	0%	13%	38%	50%
2023	17%	0%	33%	50%

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

A proficiência média do 5º ano esteve no recomendado entre 2016 e 2018, oscilando para o nível baixo em 2019 e ascendendo para o avançado de 2021 a 2023. Na distribuição de estudantes por nível de proficiência, essa classificação mostra que, 52% em 2016, 36,4% em 2018 e 66,7% em 2019, ano em que o nível da proficiência média foi considerado baixo.

Esses dados evidenciam que, apesar da classificação da turma ser recomendada na maioria dos anos, grande parte dos alunos se encontra nos dois últimos níveis de proficiência. Isso demonstra uma falta de equidade, sugerindo que mesmo com a média da turma dentro dos padrões, a distribuição dos alunos mostra um predomínio nos níveis inferiores, o que revela disparidades significativas no aprendizado dos estudantes.

No ano de 2021, apenas 11% dos alunos estão fora do recomendado, e este ano foi um ano atípico, logo esse dado deve ser desconsiderado, pois a escola se encontrava fechada pela pandemia Covid-19. A aplicação dessa prova foi enviada de forma impressa para a casa do aluno com orientações dos professores e também disponibilizada de forma online, mas sem nenhuma fiscalização.

A turma de 2021 contou com apenas 10 alunos avaliados. Esse resultado de 2021 causa extremo contraste com a série histórica, adicionado ainda a um período de dificuldades da escola com relação ao período remoto. Diante da situação, problematiza-se que as condições de realização do exame podem ter incidido em resultados que não refletem a realidade da escola no que diz respeito ao desempenho no Proeb. Fica, então, um estranhamento sobre como a escola pode ter obtido resultados melhores na pandemia do que no presencial.

Quadro 8 - Distribuição de estudantes por nível de proficiência Língua Portuguesa
no 9º ano EF

Ano	Baixo	Intermediário	Recomendado	Avançado
2016	27,8%	55,6%	16,7%	0%
2018	0%	43,8%	50%	6,2%
2019	66,7%	33,3%	0%	0%
2021	36%	50%	14%	0%
2022	67%	22%	11%	0%
2023	31%	63%	6%	0%

****No ano de 2014 o Proeb não havia criado o nível Avançado.

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Para o 9º ano a situação essa situação é diferente, a proficiência média em todas as edições é classificada como intermediária, que, como a legenda já trouxe, é uma classificação abaixo do aprendizado recomendado. Em análise a distribuição por proficiência de estudante podemos observar um percentual elevado de alunos enquadrados no fora do aprendizado recomendado, tendo uma média nas últimas 5 avaliações de 77,64%: destaca-se as últimas edições: 2019 com 100% e 2021 com 86%. Também em 2022 e 2023 se se manteve um alto índice em torno de 90% dos alunos nesse panorama.

Para uma melhor visualização desse efeito, apresentamos o gráfico comparativo de desempenho, que analisa a evolução histórica da escola em relação à Superintendência de Ensino à qual pertence, bem como ao Estado de Minas Gerais. Esse comparativo oferece uma perspectiva clara sobre o desempenho da instituição, destacando suas conquistas, desafios e a posição relativa dentro do contexto educacional mais amplo.

Através do gráfico abaixo, é possível perceber padrões e tendências que fornecem uma compreensão mais detalhada da trajetória da escola ao longo do tempo. O gráfico abrange uma linha temporal que vai de 2014 a 2023, permitindo analisar a evolução do desempenho da instituição durante esse período. Essa análise cronológica oferece uma visão clara das flutuações de resultados, possibilitando identificar momentos de avanço, estagnação ou retrocesso

Gráfico 2 - Percentual de alunos do 9º ano fora do Recomendado no Proeb em Língua Portuguesa



Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

Observando o gráfico, podemos verificar que o índice de alunos fora do recomendado da escola é superior em todos os anos, exceto no ano de 2018 quando a escola apresenta um resultado discrepante tanto do seu próprio quanto em relação as outras duas esferas. Nos anos em que a escola teve resultados piores que as demais, a diferença de pontos percentuais foi de no mínimo 9 pontos chegando em seu ápice em 2019 com uma diferença de mais de 30% em relação ao estado de Minas Gerais.

Pode-se observar também que os percentuais apresentados pelo estado de Minas Gerais e pela SRE permanecem, em todas as edições, com valores entre 60% a 80%. Diferente da escola, que apresenta uma maior discrepância nos percentuais, variando entre 40 a 100%. Diante desse contexto, podemos verificar o destaque negativo da escola que, dentre outros resultados pouco satisfatórios das outras esferas, ainda temos uma situação mais alarmante e que precisa ser entendida.

A avaliação formativa é mais um instrumento que compõe o Simave em Minas Gerais. Tais avaliações são criadas, gerenciadas e validadas pela SEE-MG. De

acordo com Minas Gerais ([2023c]) elas têm o objetivo de acompanhar o processo de ensino aprendizagem do aluno durante o ano letivo.

Como o próprio nome já diz, essas avaliações têm caráter formativo e são divididas em duas classificações: Diagnósticas e Intermediária. Diferentemente das avaliações externas que tem caráter somativo, ela contempla todos os componentes curriculares e é aplicada em todas as etapas: dos anos iniciais até o ensino médio (Minas Gerais, [2023b]).

As formativas começaram a ser aplicadas na EEDQ no ano de 2021, com três provas anualmente denominadas: Avaliação Diagnóstica, Primeira Avaliação Trimestral e Segunda Avaliação Trimestral. A diagnóstica com objetivos de diagnosticar no início do ano letivo e as demais com objetivo de acompanhamento dos conteúdos abordados durante o ano.

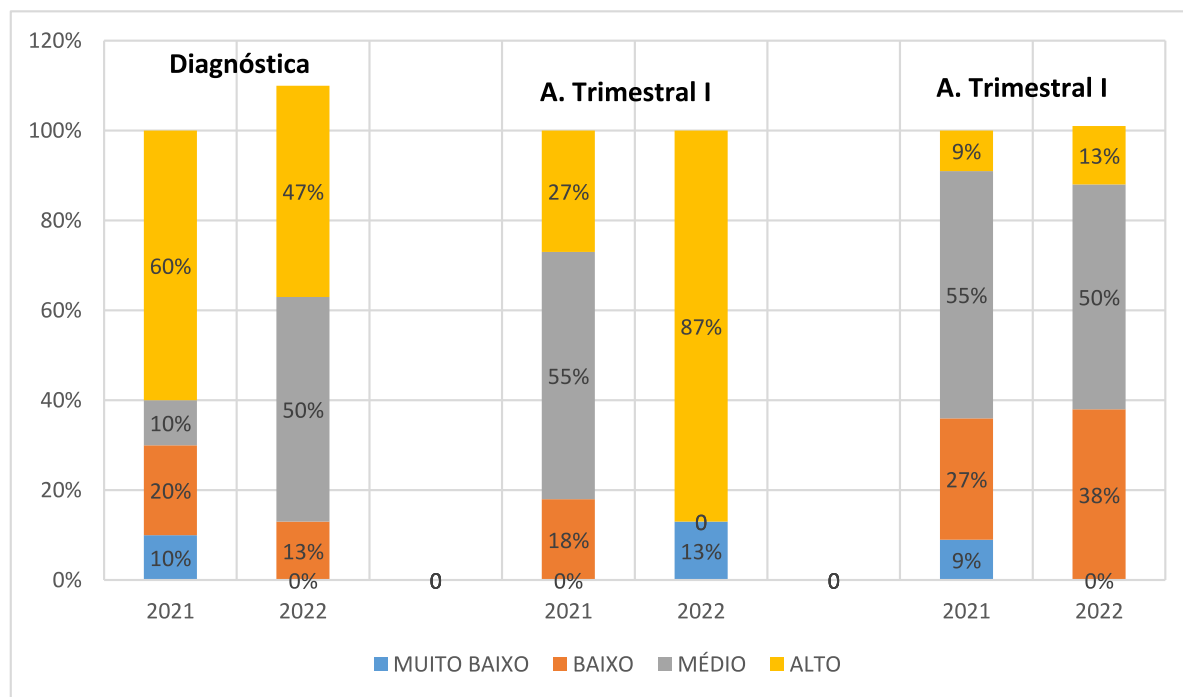
No que diz respeito às classificações do processo de ensino aprendizagem, as formativas têm padrões de proficiência parecidas com Proeb e Saeb, classificando os alunos nos níveis: Muito baixo, baixo, médio e alto. A classificação que se assemelha a proficiente (Saeb) e a Recomendado (Proeb) é o nível médio. Outro ponto em que as formativas se diferem das avaliações externas é o modo de aplicação, enquanto a aplicação das externas é feita por agentes fora da escola, a formativa é aplicada pela própria escola, de acordo a sua autonomia.

Vale ressaltar que essas avaliações formativas também são utilizadas para compor sistema de premiação implantado pelo governo de Minas Gerais chamado: Prêmio Escola Transformação, que de acordo com a participação e o número de acertos e fluxo escolar, a escola tem a possibilidade de ganhar até 100 mil reais para executar um projeto de acordo com o catálogo do prêmio (Minas Gerais, [2023b]).

Para efeito deste estudo, foi elaborado o gráfico abaixo, que se refere ao desempenho do 5º ano com base nas edições existentes das avaliações formativas realizadas nos anos de 2021 e 2022. O gráfico abrange todas as avaliações realizadas ao longo desses dois anos letivos, incluindo tanto as avaliações diagnósticas, que visam identificar as principais dificuldades e lacunas de aprendizado no início de cada período, quanto as avaliações trimestrais, que são realizadas ao longo do ano para monitorar o progresso dos alunos e ajustar as práticas pedagógicas conforme necessário. Esse comparativo permite uma análise abrangente do desempenho dos

estudantes, oferecendo uma visão detalhada da evolução das suas competências ao longo do tempo

Gráfico 3 - Avaliação Formativa 5º ano- Língua Portuguesa



Fonte: Adaptado de Simave ([2023a]).

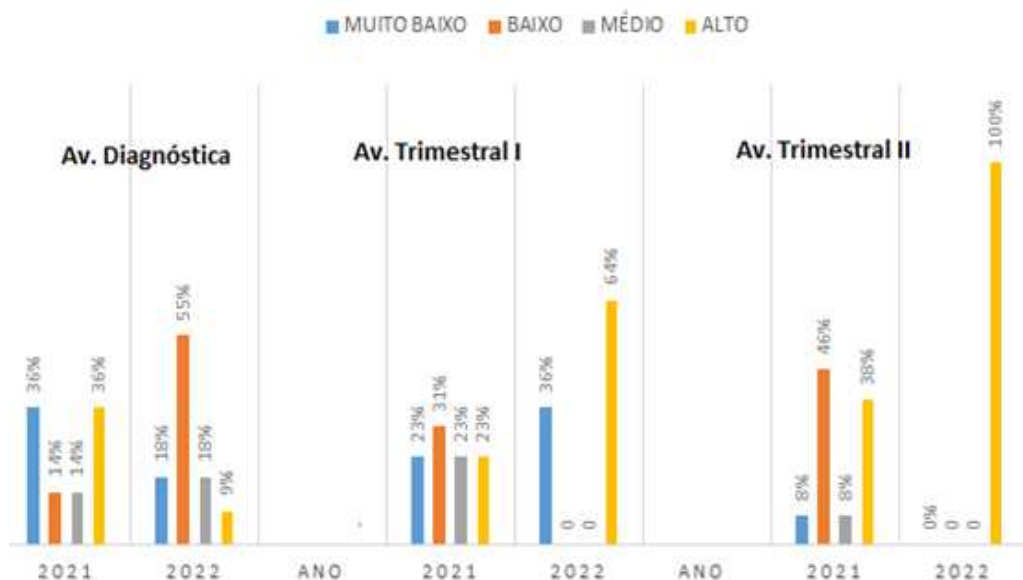
De acordo com o gráfico, podemos verificar ótimos resultados do 5º ano, em nenhum ano a turma ficou com menos de 62% dos alunos no baixo ou muito baixo, chegando até a 87% dos alunos no alto na primeira avaliação trimestral de 2022. Todos os resultados de 2021 e 2022 são considerados bons. Esses resultados estão muito discrepantes comparados as avaliações externas dos mesmo anos. Cabe uma reflexão sobre as estratégias utilizadas pela escola para alcançar estes resultados.

Como feito nas outras análises também iremos focar mais uma vez no 9º ano, para isso, elaborou-se o gráfico abaixo das avaliações formativas realizadas pela turma no ano de 2021 e 2022, o gráfico conta com a diagnóstica e as intermediárias como podemos ver no Gráfico 4:

Sobre o ano de 2021 focando nos níveis muito baixo e baixo a escola obteve na avaliação diagnóstica 50% dos alunos nesses níveis, na primeira trimestral e na segunda trimestral o registro foi de 54%. O ano de 2021 tem números pouco menores

comparados as avaliações externas, mas convergindo para a não promoção da equidade na escola.

Gráfico 4 - Resultados das Avaliações Formativas de Língua Portuguesa da EEDQ



Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Observando ainda o gráfico podemos verificar que na avaliação diagnóstica de 2022 houve um aumento dos alunos encontrados no muito baixo ou baixo chegando próximo dos níveis das avaliações externas com o percentual de 72%, porém esse movimento não se repete nas trimestrais, já na primeira trimestral de 2022 foi registrado que esse percentual de 73% caiu mais da metade, ficando em 36%, e o mais surpreendente é que na segunda avaliação trimestral registrou que nenhum aluno do 9º ano se encontrava nos nível baixo ou muito baixo, e sim todos no nível alto.

Esses dados chamam bastante atenção, pois em um período tão curto de tempo a escola conseguiu zerar esses alunos e ainda os coloca no nível alto. Essa evolução culminou em um prêmio Escola Transformação no ano de 2022. Não foram encontradas em arquivos escolares as estratégias utilizadas pela escola para essa melhora nos resultados repentina. A avaliação foi aplicada de forma interna pela escola, mobilizando professores em cada turma, seguindo as orientações dadas pela SEE-MG.

Os dados de 2022 do 9º ano são considerados fora da curva e contrastam com todas as evidências citadas como: avaliações externas Saeb e Proeb e fichas de conselho de classe e principalmente pelo resultado do Simave/Proeb do mesmo ano haja vista que os resultados não foram compatíveis com os das avaliações formativas, inclusive de maneiras opostas, com 0% dos alunos no nível avançado.

2.3.2 Registros internos da EEDQ: em busca da equidade

As Atas de Reuniões de Módulo II são registros oficiais da escola de reuniões onde são tratados assuntos de natureza pedagógica e administrativa. Por meio da análise das atas foi possível investigar por quantas vezes e de que maneira o tema foi tratado, dando alicerce a problemática da promoção da equidade na escola. Elas ainda podem identificar outros elementos complementares ao tema, como projetos da instituição, diagnósticos feitos, plano de ações executadas ou realizadas para minimizar a defasagem escolar.

Foram analisadas atas a partir do ano 2016 até as atas já realizadas no ano de 2022, buscando especialmente identificar os momentos em que as reuniões trataram de temas relacionados à situação de aprendizagem dos alunos. A análise das atas foi feita considerando as palavras chaves: “Intervenção Pedagógica”, “dificuldade de aprendizagem”, “plano de ações pedagógicas” “resultados” e “uso de dados”. Os dados foram sintetizados no Quadro 9.

As reuniões de módulo II da EEDQ são realizadas quinzenalmente para tratar dos assuntos pedagógicos. A reunião conta muitas vezes com a presença e fala do gestor escolar, especialistas e corpo docente. O ano de 2020 foi o ano atípico por conta da pandemia Covid-19, e o trabalho das escolas teve que ser redimensionado considerando a impossibilidade de realização de aulas e reuniões presenciais. Por este motivo há apenas uma Ata de Reunião de Módulo II registrada nos documentos da escola, as outras provavelmente aconteceram, mas não foram registradas.

No estudo das Atas de Reunião de Módulo II, focando em discussões sobre o tema dificuldade de aprendizagem dos alunos, é possível afirmar que o tema foi pouco discutido nos seis anos analisados, atingindo um percentual médio anual muito pequeno de 13,24% para um tema de grande relevância. Vale ressaltar que as atas

analisadas foram escritas de forma muito sucinta ou em forma de tópicos, dificultando a análise do que realmente foi discutido nas reuniões, há atas por exemplo que contém apenas o termo “Intervenção Pedagógica”.

Quadro 9 - Registros de atas de Módulo II- E.E. Dom Quixote

Ano	nº de atas analisadas	nº de atas com relação ao tema dificuldades de aprendizagem	nº de atas relacionadas (%)	Detalhamento de como o tema foi tratado
2016	20	1	5%	Previsão de elaboração de ações para alunos com dificuldade de aprendizagem.
2017	17	1	5,88%	Atividades diferenciadas criadas pelos professores e levadas para os alunos em sala ³ .
2018	15	2	13%	Informativo sobre o resultado do Simave/2017. Informativo sobre contratação de professora alfabetizadora disponibilizada pelo estado.
2019	16	3	18,75%	Discussão sobre o que fazer com alunos com dificuldade de aprendizagem Intervenção Pedagógica. Intervenção Diagnóstica
2020	1	0	--	--
2021	19	4	21,05%	Apresentação do documento Intervenção Pedagógica Apresentação de um projeto de intervenção.
2022	19	2	10,52%	Diagnóstico e plano de ações;

Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

Ainda de acordo com o as atas analisadas, também foi possível verificar que não há sequência no tema “dificuldades de aprendizagem” dos alunos nas reuniões, visto que nos anos de 2016 e 2017 somente uma ata de cada ano consta registros do

³ Atividades diferenciadas criadas pelos professores para serem aplicadas em sala de aula são um indicador importante de equidade porque reconhecem e respondem às diferentes necessidades, interesses e características dos alunos. A equidade na educação não significa oferecer a todos exatamente o mesmo, mas sim proporcionar oportunidades de aprendizado que atendam às especificidades de cada estudante, permitindo que todos tenham as condições necessárias para alcançar seu pleno potencial.

tema. Em 2018 temos três atas, uma em abril, agosto e a última no mês de outubro. No ano de 2019 temos uma ata em março, uma em maio e a última em junho e não foi citado mais durante o ano. Esse espaçamento das discussões é grande, quebram a continuidade do processo e podem inviabilizar as possíveis discussões e ações do assunto.

Destaca-se o ano de 2022 com duas atas falando sobre o tema, as duas no mesmo mês e nenhuma mais durante o ano. No geral o que foi registrado em ata e que a escola pede em relação ao tema são atividades diferenciadas para estes alunos, mas não há registros de uma sistematização dessa prática, cada professor desenvolve da maneira que acha melhor. Essas estratégias se mostram ineficazes e simplórias para resolução do problema, pois como mostraram os resultados externos o problema está presente na escola há vários anos.

Neste cenário de diagnóstico do problema á nível de gestão escolar, foi possível identificar nas atas analisadas que a defasagem escolar é um tema no mínimo conhecido pela gestão escolar. Essa afirmação também pode ser feita tendo como base o PPP da escola, que, no tópico “Diagnóstico” e subtópico “Análises do desempenho nas avaliações externas” menciona que:

A variação ou manutenção do percentual de estudantes nos padrões do desempenho abaixo do recomendado influenciam a equidade da aprendizagem. A falta de recursos humanos para atividades de intervenção em alguns anos apesar das intervenções realizadas pelos professores e na escola, o recebimento de alunos com defasagem na leitura e escrita e nas quatro operações básicas da matemática faltas de acompanhamento familiar, alunos com defasagem em interpretação tem sido as possíveis causas da variação ou manutenção de alunos no nível abaixo do recomendado, bem como o nível de dificuldades das avaliações externas (Escola Estadual Dom Quixote, 2022 p. 22).

No PPP também consta um plano de ação elaborado pela escola de acordo as orientações dos Itinerários Avaliativos⁴ que reúne orientações para reconstrução e

⁴ Itinerários avaliativos são estratégias que visam proporcionar uma avaliação contínua e formativa, integrada ao processo de ensino e aprendizagem.

atualização do PPP das escolas com planos de ação que tem como objetivo utilizar os dados para tomada de decisão coletiva (Minas Gerais, 2019c).

Esses planos propõem ações de melhoria e transformação da realidade escolar, há uma ação específica relacionada a melhoria da aprendizagem dos alunos. Esse item de nome “Ressignificando a aprendizagem” tem como objetivo “reduzir o número alunos com defasagem na aprendizagem e elevar o índice de proficiência” (Escola Estadual Dom Quixote, 2022, p. 66).

Quadro 10 - Plano de ação

Itinerário Avaliativo	Sujeitos da aprendizagem, contexto socioeconômico e territórios escolares
Ponto de melhoria	Melhorar a aprendizagem dos alunos, tornar os estudantes protagonistas das ações educativas, elevar o nível de Satisfação dos alunos em estarem na escola.
Nome da ação	Ressignificando a Aprendizagem.
Objetivo e resultados	Reduzir o número de alunos com defasagens de aprendizagem, a fim de elevarmos nossos índices de proficiência.
Como podemos medir esse resultado?	Através dos resultados dos alunos nas avaliações internas e externas.
O que será feito?	Apoio e intervenção pedagógica diferenciada aos alunos com defasagem de aprendizagem.
Como será feito?	Através do desenvolvimento de estratégias para favorecer o processo de aprendizagem, como aulas dinâmicas, jogos educativos, sistema de monitoria e outros.
Quando será feito?	Ao longo do ano letivo.
Por quem será feito?	Professores, sob a coordenação dos Especialistas
Principais riscos para o sucesso dessa ação	O não comprometimento dos envolvidos no processo

Fonte: Escola Estadual Dom Quixote (2022, p. 66).

Partindo do pressuposto que só planejamos ações para problemas que conhecemos, podemos perceber que há um conhecimento da problemática à nível de

gestão escolar, o plano ainda conta com detalhamento das ações como mostra o quadro acima.

De acordo com o plano podemos observar claramente a evidência da defasagem escolar nos objetivos e resultados que pretendem reduzir o número de alunos com defasagem escolar e aumentar a sua proficiência nas avaliações externas. Embora a elevação dos índices de proficiência seja um objetivo importante em qualquer plano de ação escolar, é essencial reconhecer que o foco central deve ser os alunos e suas necessidades individuais de aprendizagem. Quando o objetivo final é pautado exclusivamente em resultados quantitativos, como índices e médias, corre-se o risco de negligenciar os processos pedagógicos que promovem o desenvolvimento integral dos estudantes.

A redução das defasagens de aprendizagem deve ser encarada como um meio para garantir que cada aluno alcance seu pleno potencial, e não apenas como uma estratégia para melhorar indicadores institucionais. Dessa forma, o planejamento precisa equilibrar metas quantitativas com práticas pedagógicas humanizadas, que coloquem os estudantes no centro das ações educacionais.

Percebe-se também algumas imprecisões no plano, pois não consta em quais etapas/turmas irá contemplar, em que horário as ações serão implementadas, e como será implementado, consta apenas a proposição uma forma genérica. Vale destacar que na análise das atas das reuniões coletivas de módulo II de 2022, ano que o plano foi criado, não foram encontrados registros que mencionem a apresentação do plano ou discussões sobre implementação do mesmo com os professores.

Para uma visão completa do plano, vamos apresentar o detalhamento do mesmo retirado do PPP da escola, que conta com datas início/fim, atividade a ser feita e responsáveis por ela:

Quadro 11 - Detalhamento do Plano de Ação

Atividade	Responsáveis	Início/Fim
Identificar os alunos com dificuldade de aprendizagem, através de atividades em sala de aula e de avaliações diagnósticas	Professores de Português e Matemática	10/22 a 12/22

Implementar e enriquecer as práticas pedagógicas, através de jogos que envolvam alfabetização, letramento, raciocínio lógico e cálculos matemáticos	2 PEUBs	10/22 a 12/22
Estabelecer, mensalmente, após diagnóstico de leitura, escrita e operações fundamentais da matemática, um “Mutirão da Aprendizagem”, para atender alunos que não consolidaram as habilidades propostas no diagnóstico.	-----	10/22 a 12/22
Estabelecer sistema de Monitoria nas salas de aula, onde os alunos que apresentam Dificuldades na aprendizagem sejam atendidos pelos colegas	-----	10/22 a 12/22
Utilizar nas aulas materiais concreto: recursos como material dourado, blocos lógicos, material contável, cédulas e moedas de brinquedo tornam os conceitos matemáticos mais concretos, facilitando o processo de aprendizagem	-----	10/22 a 12/22

Fonte: Adaptado de Escola Estadual Dom Quixote (2022, p. 66).

No que diz respeito ao plano e o seu detalhamento foram verificadas algumas inconsistências, como o período em que seria executado: no plano consta durante o ano inteiro e no detalhamento temos apenas de outubro a dezembro de 2022. Essa indicação do período parece comprometer a efetiva operacionalização do plano, pois além de divergir do plano, o final do ano não é um período propício para a implementação dessa intervenção. As cinco estratégias estabelecidas pela escola estão imprecisas e dispostas de forma vaga. Vale destacar que a atualização e criação de planos de acordo os Itinerários Avaliativos foi uma demanda solicitada pela SEE-MG, por haver muitas escolas sem atualização ou criação do PPP e desses planos.

O plano de ação que consta no PPP da escola ainda contém um subtítulo sobre avaliação e monitoramento. O percentual de medida de resultado foi 70% e a data limite para atingir a meta consta como 01/12/22 (Escola Estadual Dom Quixote, 2022). Analisando as datas início /fim e data limite verificamos que a ação foi de curto prazo, e em relação as atividades algumas não tem responsáveis, ficando soltas e sem direcionamento dentro do plano.

De acordo com as análises documentais do plano de ação, não foram encontrados registros de que o plano foi efetivamente implementado nesses dois meses, não há nenhum arquivo da escola citando a execução plano de ação, suas atividades. Essa inferência a respeito da não efetivação do plano também pode ser reforçada a partir da minha experiência profissional como docente na escola no referido ano de 2022, no qual não acompanhei nenhuma ação de implementação de ação/estratégia com essa proposta.

Outro documento analisado que demonstra a situação da escola em relação a desempenho e rendimento escolar são as fichas do conselho de classe, momento em que os professores e equipe pedagógica da escola se reúnem para discutir sobre essas situações e traçar estratégias para melhorar o processo educativo. Essa ferramenta é uma visão interna da escola feita por professores e equipe pedagógica. Para uma melhor visão sobre o assunto, foi elaborado a tabela abaixo com base nas fichas de conselho de classe encontradas nos arquivos da escola:

Tabela 12 - Fichas de Conselho de Classe

Ano	Média Matriculados	Média dos alunos com dificuldade de aprendizagem	Média percentual de alunos com dificuldade
2018 - 6º ao 9º ano	83	29	34%
2019 - Escola toda	185	31	16,7%
2020	----	---	---
2021	----	---	---
2022 - 6º ao 9º ano	59	21	35%

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

A tabela mostra o quantitativo de alunos matriculados e a quantidade que demonstram dificuldade na aprendizagem em número absoluto e em percentual. Para os anos 2020 e 2021 não foram encontrados registros do conselho de classe, possivelmente por estar na pandemia Covid-19. Portanto a análise foi feita considerando os anos de 2018, 2019 e 2022.

Nesses três anos analisados, em 2018 os registros apontavam que 34% dos alunos do ensino fundamental anos finais apresentavam dificuldade de aprendizagem, em 2019 esse dado representa 16,7%, porém representava o quantitativo de toda escola sem separação. Esse dado foi considerado dessa maneira pois na própria ficha não havia distinção. Para o ano de 2022, situação mais atual e referente apenas aos

anos finais do fundamental o percentual ficou em 35%, a cada 100 alunos na escola 35 apresentam dificuldades na aprendizagem.

Os registros do conselho de classe quando cruzados com as avaliações externas parecem ser divergentes, mas a avaliação do conselho de classe referente as dificuldades abarcam somente aqueles alunos com nível muito abaixo do recomendando, se comparado ao Saeb e Proeb são alunos até o nível 2. Considerando essa narrativa consideramos o percentual de 35% dos alunos como uma evidência do problema do baixo desempenho da escola nos anos finais.

2.3.3 Ações do Programa Fortalecimento das Aprendizagens

Entre as atas analisadas, as Atas de Reunião de Módulo II do dia 29 de Junho de 2021, 14 de julho de 2021 e do dia 25 de agosto de 2021 consta a informação que a escola desenvolveria uma ação de intervenção pedagógica para o programa “Fortalecimento das aprendizagens” e que a escola foi escolhida como uma das 21 prioritárias para implementação do mesmo. O programa utilizou como critério para seleção das escolas os dados referentes ao percentual de alunos no padrão de baixo desempenho e a nota média padronizada do Proeb 2021, o fluxo escolar de 2021 e a taxa de distorção série-idade de acordo com Inep de 2021, reforçando, portanto, o diagnóstico feito aqui do cenário de defasagem escolar da escola.

De acordo com o PPP (Escola Estadual Dom Quixote, 2022) e com as Atas de Reunião Módulo II foi constatada a contemplação da EEDQ no programa de Fortalecimento das Aprendizagens 2021. Esta contemplação se torna uma evidência pois o objetivo do programa é minimizar a defasagem escolar dos alunos que ainda não consolidaram as habilidades e competências necessárias para a série em que se encontra. Além disso, o programa busca sanar as dificuldades de aprendizagem geradas pela pandemia e pode atender turmas a partir do 2º ano fundamental até o ensino médio (Escola Estadual Dom Quixote, 2022; Minas Gerais, 2022b).

O público-alvo da ação do PFA “Reforço Escolar 2021” foram os alunos do ensino fundamental II e ensino médio e o atendimento pôde acontecer no 6º horário ou no contraturno do estudante. As turmas deveriam ter no mínimo 10 alunos e no máximo 20, selecionados com critérios de menos de 75% de entrega do Plano de Estudo Tutorados (PET) no ano de 2020 ou percentual abaixo de 60% na avaliação

diagnóstica (Minas Gerais, 2021b). Para alunos do ensino fundamental II e médio a carga horária é de 2 aulas de português e 2 de matemática, com ações direcionadas especialmente para a volta às aulas pós-pandemia. As quatro ações que embasaram o programa em 2021 foram: Escola Acolhedora, Os Melhores sábados da minha vida Intervenção Pedagógica e Reforço Escolar (Minas Gerais, 2021b).

O “Reforço Escolar” na EEDQ de acordo com o e-mail de 26 de julho de 2021 iniciou-se em 03 de agosto de 2021 de forma remota, atendendo apenas a turma do 3º ano do ensino fundamental, turma autorizada pela SEE-MG que enviou a lista dos alunos a serem atendidos pelo programa de acordo os critérios preestabelecidos (Minas Gerais, 2022b).

O documento orientador “Reforço Escolar 2022” (Minas Gerais, 2022b) ainda disponibilizou um material de apoio pedagógico para o professor e determina diretrizes para monitoramento e avaliação da ação. A escola contou com a contratação de um professor que atuou de março até dezembro de 2022.

Para o ano de 2022 o programa foi redimensionado e não contemplou mais todas as ações de 2021. Em 2022 o programa limitou-se a ação Reforço Escolar de forma presencial. Nesta ação a principal mudança foi acrescentar o atendimento aos Anos Iniciais com turmas de no mínimo 08 alunos e no máximo 15. Essa faixa etária não havia sido contemplada em 2021. Toda a estrutura restante do programa permaneceu a mesma de 2021 (Minas Gerais, 2022b).

Em 2022, o “Reforço Escolar” na EEDQ iniciou-se em março, atendendo um total de 10 alunos das turmas 2º e 3º iniciais, de acordo os critérios preestabelecidos, e contou com a contratação de um profissional que atuou na escola até o mês de dezembro.

A avaliação do desenvolvimento do programa para verificar se está tendo eficácia e recomposição da aprendizagem dos alunos é medida por três critérios: frequência dos estudantes assistidos, análise dos resultados das avaliações (Diagnóstica, formativas e somativas) e o acompanhamento do aproveitando do Diário Escolar Digital (DED) (Minas Gerais, 2022b).

Na EEDQ o acompanhamento dos resultados seguiu o documento orientador e foi feito no DED. O programa funcionou com parceria entre a professora regente de turma e a professora do Reforço Escolar, trocando experiências e ideias para melhorar

o desempenho da turma. A escola não produziu nenhum relatório ou registro que possa aferir resultados positivos ou negativos do programa, apenas existe o registro de frequência dos alunos no DED.

O programa funcionou de forma isolada na escola, com o envolvimento parcial da escola, basicamente dos profissionais diretamente envolvidos, houve apenas uma apresentação do profissional contratado como contato com os demais servidores. Esse diagnóstico também é comprovado nas atas analisadas em que o programa é citado e discutido 02 vezes nas reuniões de módulo II nos anos de 2021 e 2022.

Em síntese, considerando a adesão da EEDQ ao Programa Fortalecimento Das Aprendizagens, na medida em que a instituição se classificava como uma escola prioritária no âmbito do programa, e levando em consideração os resultados da escola nas avaliações externas (Saeb e Proeb) é possível identificar um problema latente relacionado à equidade no processo de aprendizagem dos estudantes da EEDQ.

No decorrer deste capítulo, nosso objetivo principal foi o de fornecer uma descrição aprofundada do contexto educacional da EEDQ, destacando de maneira precisa e embasada o diagnóstico da situação de aprendizagem dos alunos que compõem os anos finais do ensino fundamental. Os indícios coletados e analisados apontam para a existência de desafios significativos que demandam uma atenção e a implementação de estratégias de gestão voltadas à promoção de equidade educacional neste cenário.

No que se refere à gestão democrática, a análise documental revela uma ausência de registros consistentes sobre a implementação do plano de ação elaborado pela escola, indicando fragilidades no exercício de uma gestão democrática. A falta de envolvimento dos diferentes atores escolares na execução e no acompanhamento das estratégias aponta para um distanciamento entre a comunidade escolar e as decisões administrativas.

Apesar da participação em conselhos de classe e reuniões pedagógicas, a não sistematização dos dados coletados ou a ausência de relatórios que evidenciem ações concretas dificultam a transparência e a colaboração na tomada de decisões. A gestão democrática, enquanto princípio, requer maior articulação entre os diferentes segmentos para garantir que as políticas educacionais se efetivem de forma participativa e inclusiva.

Sobre o Reconhecimento das Desigualdades e da Equidade os dados sobre o percentual de alunos com dificuldades de aprendizagem, especialmente nos anos finais do ensino fundamental, indicam desafios estruturais relacionados à equidade educacional. Em 2022, 35% dos estudantes apresentavam dificuldades significativas, um percentual superior ao registrado em anos anteriores. Essa situação reflete as desigualdades educacionais acentuadas pela pandemia e destaca a necessidade de estratégias específicas para atender os alunos mais vulneráveis.

O Programa Fortalecimento das Aprendizagens, apesar de identificar a escola como prioritária, foi implementado de maneira fragmentada, com ações limitadas e sem registros conclusivos de impacto. O reconhecimento das desigualdades, aliado a práticas que promovam a equidade, demanda ainda mais planejamento estratégico por parte da gestão.

No que se refere à gestão pedagógica, avaliamos que essa apresenta fragilidades em relação ao planejamento, execução e monitoramento de programas de intervenção. A implementação do Programa Fortalecimento das Aprendizagens, embora tenha seguido critérios técnicos para seleção de alunos, ocorreu de forma isolada, com baixo envolvimento da equipe pedagógica e dos demais profissionais da escola. As trocas entre professores regentes e professores do reforço escolar ocorreram de forma limitada, sem um acompanhamento estruturado que pudesse mensurar os resultados de forma mais abrangente. A ausência de relatórios que avaliem o impacto das intervenções pedagógicas reflete uma lacuna na gestão do ensino e aprendizado, comprometendo a capacidade da escola de ajustar e redirecionar suas ações para atender às necessidades dos estudantes.

Finalmente, na educação no campo, a análise evidencia que a escola enfrenta desafios que também se vinculam ao contexto da educação no campo. A classificação da instituição como prioritária no Programa Fortalecimento das Aprendizagens reforça a percepção de que há um histórico de dificuldades relacionadas à equidade educacional, acentuadas em áreas rurais. Contudo, o programa não contemplou ações específicas para os contextos locais, ignorando aspectos socioculturais que poderiam potencializar os resultados. A limitação do programa a intervenções genéricas, desvinculadas de um diagnóstico mais profundo das necessidades do campo, compromete a eficácia das ações e evidencia a necessidade de políticas

educacionais que considerem as particularidades do território e da comunidade atendida.

Entendemos que este caso de gestão merece atenção devido à clara desigualdade educacional evidente na EEDQ, que não apenas afeta diretamente a formação desses estudantes, mas também tem um impacto abrangente na comunidade escolar e na qualidade geral da educação.

No próximo capítulo, aprofundaremos a análise do caso de gestão aqui apresentado. Explorando conceitos fundamentais relacionados à equidade, e refletindo sobre os fatores que influenciam na promoção da equidade no ambiente escolar, intencionamos construir uma base conceitual para mobilizar a compreensão do problema. Esse embasamento nos permitirá compreender de forma mais precisa as disparidades que afetam diretamente a aprendizagem dos alunos, identificando áreas de intervenção potencial, como políticas educacionais inclusivas, formação de professores sensível à diversidade e estratégias de avaliação diferenciada.

Além disso, propomos aprofundar nossa percepção sobre a educação no campo para compreender as particularidades e necessidades específicas dos alunos que vivem em contextos rurais. Assim, será possível refletir de forma mais assertiva sobre estratégias e ações que contribuam para uma educação mais justa e igualitária para os estudantes, independentemente de sua origem ou contexto socioeconômico.

Por fim, pretendemos aprofundar a compreensão e análise do problema aqui apresentado a partir da proposição de abordagem metodológica que fundamentalmente, em uma base robusta de dados, a resolução do desafio premente da equidade na aprendizagem na E.E. Dom Quixote.

3 PERSPECTIVAS PARA PROMOÇÃO DA EQUIDADE NA ESCOLA PÚBLICA

Neste capítulo, objetiva-se investigar e realizar uma análise acerca dos entraves da equipe gestora em promover a equidade educacional entre as séries finais do EF na instituição de ensino pesquisada. O escopo da análise abrange um exame detalhado das práticas e iniciativas adotadas pela equipe gestora, visando assegurar oportunidades educacionais imparciais para todos os estudantes, independentemente de suas origens ou circunstâncias. Este capítulo proporciona um aprofundamento teórico, contextualizando as práticas de gestão escolar em relação aos princípios fundamentais de equidade na educação.

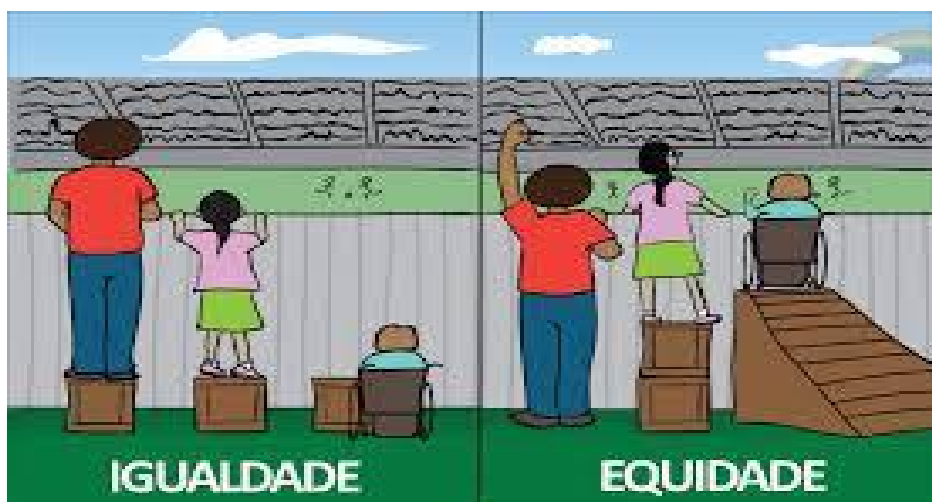
Adicionalmente, será apresentado um delineamento metodológico detalhado, esclarecendo a abordagem empregada na coleta e análise de dados. Esta estrutura teórico-metodológica visa fornecer uma base sólida para a investigação das práticas de gestão escolar no contexto da equidade, permitindo uma compreensão precisa do cenário em análise.

Para atingir tal objetivo, o presente trabalho adota uma abordagem teórico-metodológica que se inicia com uma exploração dos múltiplos conceitos de equidade culminando com sua aplicação nas práticas de gestão escolar. A análise teórica fornecerá uma compreensão contextualizada dos princípios orientadores subjacentes à busca pela equidade educacional. Em seguida, apresenta-se a estrutura metodológica, abrangendo a delineação da coleta e análise de dados.

A clareza metodológica composta por uma abordagem qualitativa, mobilizando três perfis de atores educacionais (gestor, alunos e professores) utilizando como instrumento de pesquisa respectivamente a entrevista, questionário e grupo focal. Essa abordagem visa garantir uma abordagem sistemática e objetiva na investigação das práticas da equidade no ambiente escolar. Este capítulo servirá como fundamento para a análise crítica posterior, contribuindo para uma compreensão aprofundada das ações da gestão escolar no âmbito da equidade educacional.

Diante de todo esse contexto das perspectivas para promoção da equidade na escola pública, traremos um exemplo de imagem conceitual do termo equidade na escola:

Figura 6 – Igualdade *versus* equidade



Fonte: Inclutopia (2020).

Esta imagem nos traz o conceito de equidade na educação que será norteador deste trabalho, um conceito que determina que qualquer indivíduo seja assistido de oportunidades equiparáveis para que possa alcançar o êxito em sua trajetória de vida. Equidade na educação, nesse contexto, é percebida como um instrumento essencial para mitigar disparidades socioeducacionais e fomentar um ambiente propício à realização plena do potencial humano, independentemente das variáveis demográficas que caracterizam os indivíduos (Resende, 2012; Oliveira, 2010; Qedu, [2023]).

3.1 REFERENCIAL TEÓRICO

Este estudo é subdividido em três eixos, cada qual engajado na interlocução com os autores citados, com o propósito de apresentar abordagens sobre a instauração de um sistema educacional capaz de atender a uma pluralidade de alunos e fomentar uma experiência educacional individualizada. Tal abordagem preconiza que, independentemente de variáveis como origem, língua, raça, perfil econômico, gênero, aptidão de aprendizagem, deficiência ou histórico familiar, todos os estudantes devem dispor de oportunidades igualitárias para receber o suporte e os recursos necessários à consecução de seus objetivos educacionais.

O primeiro eixo intenta discorrer sobre a concepção de equidade na educação, sublinhando que seu desígnio consiste em proporcionar oportunidades equitativas a

todos os alunos, facultando o desenvolvimento de competências e conhecimentos valorosos que os habilitem a uma existência plena e à contribuição para a sociedade.

O segundo eixo explora os fatores que incidem na promoção da equidade no âmbito escolar, considerando que a configuração dos sistemas educativos pode agravar disparidades iniciais, culminando em repercussões negativas na motivação e engajamento dos alunos. A busca por sistemas educativos mais equitativos é concebida como benéfica aos estudantes desfavorecidos, sem prejudicar o progresso dos demais.

Por fim, o terceiro eixo versa sobre a Educação do Campo, que está essencialmente ligada ao conceito de equidade educacional quando se trata de escolas rurais, buscando responder especificamente às necessidades e realidades das comunidades rurais. Este modelo educativo, conforme discutido por Caldart (2009; 2018), não deve apenas reconhecer as particularidades culturais e sociais dessas áreas, mas também procurar adaptar as práticas pedagógicas para atender de forma efetiva essas especificidades, promovendo uma verdadeira equidade na aprendizagem. Ao implementar políticas e estratégias que consideram o contexto local, as escolas do campo podem oferecer um ensino que equilibra as oportunidades educacionais entre áreas rurais e urbanas. A equidade na aprendizagem, portanto, pode se concretizar quando a educação respeita e incorpora as diferenças, assegurando que todos os alunos, independentemente de sua origem, possam alcançar seu máximo potencial (Caldart, 2009; 2018).

3.1.1 Equidade na educação

O conceito de equidade já vem sendo alvo de discussões no Brasil e no Mundo, tanto por estudiosos, quanto por organizações e instituições públicas. O termo *equidade* tem relação direta com o termo da igualdade, porém são conceitos diferentes. Tratar a todos os indivíduos de forma igual gera desigualdades e é nesse processo que há a necessidade de se promover a equidade e o seu conceito.

Com esse intuito, iniciaremos uma reflexão sobre o conceito de equidade, que ganhou destaque nas políticas sociais, passando a transitar em todas as áreas, inclusive na educação. É necessário diferenciar o conceito de igualdade do de

equidade. A equidade implica no reconhecimento e legitimação das desigualdades, conduzindo ao tratamento diferente de acordo com a necessidade de cada indivíduo. Já a igualdade pressupõe a igualdade de condições para todos (Lima e Rodriguez 2008). Entretanto, essa igualdade de condições a todos não consegue ser absoluta e real, na medida em que despreza origens, nível socioeconômico, capital cultural familiar, entre outros fatores que interferem no acesso das condições de oportunidades. Portanto o conceito de igualdade passa somente a valer de forma jurídica ou formal, ou seja, perante a lei (Lima; Rodriguez, 2008).

Esta ideia remete ao pensamento de Aristóteles (1999), no qual o conceito de igualdade gera injustiças e o de equidade se assemelha ao da justiça e que deve haver um “tratamento desigual para os desiguais” para sermos justos e corrigir o que outros fatores determinantes para os indivíduos os levaram a estar em desvantagem, buscando o equilíbrio entre os homens. Há de se reconhecer que o conceito de igualdade não garante oportunidades iguais para todos, sejam eles de qualquer classe, uns irão sempre ter mais vantagem que outros por “n” fatores e é nesse sentindo que o conceito da equidade ganha força.

Nesse mesmo sentindo, Saviani (1998) reflete que a equidade é entendida como um equilíbrio entre o mérito e a recompensa, o que justifica a prioridade dada a esse conceito na atualidade. De acordo com Jon Rawls (1997), um dos filósofos políticos mais influentes do século XX a equidade também está ligada à justiça, segundo ele “justiça como equidade” ele argumenta que a justiça social deve ser avaliada a partir de um ponto de vista imparcial e racional, onde os princípios de justiça são escolhidos por indivíduos racionais em um estado original hipotético e que a equidade como justiça é para garantir a igualdade de oportunidade.

Rawls (1997) ainda introduziu o princípio da diferença como um elemento central de sua teoria da justiça como equidade. Esse princípio estipula que as desigualdades socioeconômicas em uma sociedade são aceitáveis apenas se beneficiarem os membros menos favorecidos. Rawls (1997) argumenta que essa abordagem é uma resposta à necessidade de equilibrar a liberdade individual com a justiça distributiva.

Em outras palavras, as desigualdades podem ser permitidas, desde que melhorem a situação dos mais desfavorecidos e sejam parte de um sistema que

beneficie a todos. Este princípio serve como um contrapeso à busca de igualdade e estabelece um quadro para avaliar a justiça de instituições sociais e políticas em termos de como elas afetam as pessoas menos privilegiadas na sociedade.

Este é, portanto, um campo de reflexões complexas e divergentes no cenário acadêmico, que compreende esses múltiplos conceitos sobre a equidade e a sua função na sociedade. Ainda assim, é preciso reconhecer que há um consenso de que o conceito de equidade esteja atrelado a justiça, a correção de injustiças e um tratamento diferenciado para os diferentes ou um tratamento desigual para aqueles que se encontram em desigualdades, para que os indivíduos tenham as mesmas oportunidades consequentemente obtendo resultados iguais ou semelhantes.

Neste contexto, é possível refletir se a complexidade inerente ao conceito de equidade se deve, em parte, às diferentes interpretações do próprio termo. A forma como a equidade é compreendida—seja como igualdade de oportunidades, redistribuição de recursos ou reconhecimento de diferenças sociais influencia diretamente os objetivos das políticas públicas e sua implementação.

Essas variações conceituais podem levar a formulações políticas divergentes, que, apesar de partirem do mesmo princípio central, seguem trajetórias distintas e alcançam resultados variados (Lima e Rodriguez, 2008; Resende, 2012). Assim, questiona-se se a dificuldade em promover políticas públicas eficazes está mais associada à pluralidade do conceito ou à forma como ele é operacionalizado no contexto político e social.

Ao refletir sobre este conceito no contexto da educação brasileira, considera-se necessário entender de que maneira o conceito de equidade é compreendido pelas organizações e instituições públicas, visto que esses conceitos influenciam nas políticas públicas educacionais ou nas ações das instituições governamentais produzidas para a melhoria da educação e de sua qualidade. A influência sobre as políticas públicas é afetada por múltiplos fatores, entre eles o nível de conhecimento e as intenções das elites políticas. Esta observação implica na sugestão de uma relação, ainda que não imediatamente evidente, entre o processo de produção de conhecimento e a formulação de políticas públicas (Santos, 1979).

Sobre essa influência das instituições, Lima e Rodriguez (2008) nos confirma:

A partir dos anos de 1970, organismos multilaterais passaram a influir sobre os governos dos países em desenvolvimento, oferecendo recursos financeiros para investimento em políticas educacionais e assessoria para formulação dessas políticas, visando, segundo seus próprios documentos, contribuir para a redução dos níveis de pobreza no mundo (Lima e Rodriguez, 2008, p. 54).

Portanto, políticas públicas, de forma geral, inclusive as educacionais sofrem influência de organizações ou instituições públicas, seja da forma financeira ou intelectual de acordo como o conceito de equidade é entendido. Entre várias instituições, podemos destacar o Banco Mundial (BM), instituição presente em todo o mundo e que tem grande influência nas políticas públicas, em relação a equidade. Sobre o assunto, Lima e Rodriguez (2008) entendem que se deve buscar oportunizar as mesmas condições, mas que os resultados dependem mais do esforço pessoal do que da origem familiar, raça, ou outras características do homem.

De acordo com Lima e Rodriguez (2008), a perspectiva de "igualdade de oportunidade" proposta pelo BM é limitada e não abordaria adequadamente as desigualdades sociais inerentes a uma sociedade capitalista e, que a concepção de equidade vai além desse enfoque.

A crítica sugere que a igualdade de oportunidade, ao se concentrar apenas na oferta equitativa de chances individuais, negligencia a necessidade de políticas sociais que atuem na redistribuição das riquezas geradas pela sociedade capitalista. Além disso, o autor destaca a importância das políticas educacionais como instrumento para criar condições de vida mais equitativas.

O BM considera a educação um ponto crucial para o desenvolvimento social do ser humano e acredita que a partir do investimento em educação e do capital humano, potencializando o indivíduo é que se vence a desigualdade. Lima e Rodriguez (2008) caracterizam de forma crítica como o BM trata a equidade e transfere essa visão em para as políticas públicas que financia:

O Banco não fomenta políticas que promovam a equidade no sentido de buscar igualdade social (tratar de forma desigual os desiguais). O Banco presta assessoria para que os governos trabalhem com a categoria de equidade no sentido de tratar de forma igual os desiguais, buscando diminuir as diferenças sociais e possibilitando aos pobres a melhoria da sua condição financeira para ter acesso a bens e serviços nas sociedades capitalistas. Desta forma, realimentam o

sistema e mantêm a (des) ordem estabelecida (Lima e Rodriguez, 2008, p.66).

Ponderando também este conceito com que o BM trata a equidade Lima e Davi (2017, p. 150):

A concepção defendida pelo Banco direciona como prioridade seria que a igualdade de oportunidades passaria pela resolução oferecida pelo mercado e a iniciativa individual, enquanto que a “questão social” não teria então mais uma relação com a desigualdade socialmente produzida no processo de produção socializada e a apropriação privada da riqueza).

Diante desse cenário, torna-se factível problematizar que a concepção preconizada pelo Banco Mundial colide com a realidade brasileira, caracterizada por profundas disparidades socioeconômicas e concentração de renda.

Uma das organizações que vem ganhando destaque no Brasil sobre o tema é o Centro Lemann (CL), instituição criada com foco no princípio da equidade. O CL (2022) define equidade como “A palavra equidade significa o estado, a qualidade ou o ideal de ser justo. A virtude de quem ou do que manifesta senso de justiça e reconhece os direitos, as necessidades e as especificidades de cada um”.

O CL (2022) ainda define equidade no campo da educação como algo que implica em assegurar que cada aluno, levando em consideração sua origem social, o contexto em que está inserido e suas características individuais, possa desfrutar plenamente do direito ao acesso, à participação, à aprendizagem, ao desenvolvimento integral, à progressão e à conclusão de sua jornada escolar na idade apropriada. Para alcançar esse propósito, é imperativo eliminar barreiras de naturezas diversas que possam prejudicar a consecução desse objetivo.

Nesse contexto, a definição proposta alinha-se com uma perspectiva de equidade na educação que reconhece as particularidades de cada aluno, visando superar desigualdades sociais e proporcionar oportunidades justas. A ênfase na consideração da origem social, contexto e características individuais ressalta a importância de uma abordagem inclusiva e sensível às diversidades presentes no cenário educacional.

A eliminação de barreiras diversas destaca a necessidade de abordar obstáculos que vão além do acesso físico às instituições de ensino, incluindo aspectos

socioeconômicos, culturais e estruturais que possam impactar negativamente a trajetória educacional dos alunos. Nesse sentido, a definição apresentada por CL (2022) reflete uma compreensão abrangente da equidade na educação, alinhada com os desafios e necessidades específicos do contexto educacional brasileiro, onde a diversidade e as desigualdades sociais são proeminentes.

A equidade educacional, sob a ótica de Lopez (2009), só pode ser alcançada por meio da implementação de medidas diferenciadas destinadas a corrigir as disparidades de oportunidades entre os alunos, com o intuito de produzir resultados mais justos. De acordo com essa perspectiva, os alunos ingressam no sistema educacional com diferentes níveis de preparação, que refletem as oportunidades que tiveram em suas vidas familiares e sociais. Portanto, é responsabilidade tanto do sistema escolar quanto de outros setores da sociedade mitigar essas desigualdades, com o objetivo de aproximar os resultados ao longo de seu percurso educacional.

Resende (2012) indica que equidade na educação perpassa por uma distribuição justa de recursos ou serviços educacionais entre os diferentes grupos sociais, entretanto somente isso não garante equidade na educação, seria necessário um esforço maior, mas que a distribuição justa já um indicador de equidade no sistema.

Dessa maneira, ambos os autores, Lopez (2009) e Resende (2012), convergem na abordagem sobre equidade educacional, destacando a necessidade de implementar medidas específicas para corrigir disparidades de oportunidades entre os alunos, visando alcançar resultados mais justos. Ambas as perspectivas reconhecem que os alunos entram no sistema educacional com diferentes níveis de preparação, reflexo das oportunidades disponíveis em suas vidas familiares e sociais.

Lopez (2009) enfatiza a responsabilidade conjunta do sistema escolar e de outros setores da sociedade em mitigar as desigualdades desde o início do percurso educacional, buscando reduzir as disparidades ao longo desse processo. Sua abordagem destaca a importância de medidas diferenciadas para equilibrar as oportunidades e garantir resultados mais justos.

Por outro lado, Resende (2012) complementa essa visão, argumentando que a equidade na educação não se resume apenas à distribuição justa de recursos ou serviços educacionais. A autora reconhece a importância dessa distribuição que

envolve construção de escolas em áreas desfavorecidas, garantia de transporte escolar e/ou contratação de professores especializados de acordo a dificuldade dos alunos (Resende, 2012). A autora ainda destaca a necessidade de esforços mais amplos e abrangentes para garantir equidade no sistema educacional. A distribuição justa de recursos é vista como um indicador, mas não como uma solução completa para alcançar a equidade.

Portanto, enquanto ambos os autores compartilham a premissa de que a equidade na educação requer medidas específicas para corrigir desigualdades, a visão de Lopez (2005) enfatiza a intervenção desde o início do percurso educacional, enquanto Resende (2012) amplia a discussão, indicando que a distribuição justa é um indicador, mas não o único requisito para atingir a equidade educacional. Ambas as perspectivas ressaltam a complexidade do desafio e a necessidade de abordagens multifacetadas.

Corroborando a ideia de Resende (2012) em entrevista à Revista Equidade do Centro Lemann (2022), o autor Chico Soares revela exemplos concretos de como a equidade deve acontecer na educação:

Para estudar a equidade, precisamos, portanto, definir quais resultados serão considerados. Na Educação, está bem estabelecido que são três os resultados essenciais: acesso à escola, permanência e aprendizado. Em uma situação de equidade, esses resultados têm o mesmo comportamento em todos os grupos sociais (Centro Lemann, 2022, p. 27).

Chico Soares ainda salienta que a efetivação do direito constitucional à educação no Brasil está intrinsecamente ligada à permanência de todas as crianças na escola e à garantia de seu efetivo aprendizado. Ele destaca que a negação desse direito ocorre quando não são adotadas medidas que assegurem não apenas a presença na instituição de ensino, mas também uma eficiente qualidade de aprendizagem (Centro Lemann, 2022).

Considerar, então, o acesso à escola, a permanência e o aprendizado podem se consolidar como um modelo de equidade da educação a ser seguida. Entretanto há um desafio muito grande em garantir a equidade dentro dos muros da escola, principalmente por escolas não terem como princípio a equidade, reproduzindo assim

desigualdades, tendendo para uma escola com perfil meritocrático e seletivo (Benevides, 2019).

De acordo com Frangella (2020), um sistema educativo é considerado equitativo quando dedica e promovem mais recursos e atenção aos alunos mais necessitados, que têm maior probabilidade de fracassar na escola. Nesta categoria seriam incluídos alunos em risco de insucesso escolar e alunos com Superdotação/Altas Habilidades, na medida em que têm mais dificuldades de adaptação do que outros quando são submetidos à educação formal.

Nesse sentido, considera-se equitativo que os alunos com mais dificuldades recebam mais atenção para não fracassarem na escola, mas não se costuma considerar que o que é verdadeiramente equitativo para alguns alunos seria serem educados fora da escola, no outro sistema, de outra forma. Se o conceito de fracasso escolar mudasse, nossa percepção sobre o que é ou não agir com equidade também mudaria (Azevedo, 2014).

Argumentamos com Azevedo (2014) que, caso o conceito de fracasso escolar fosse redefinido, considerando, por exemplo, outras formas de aprendizado e sucesso além do desempenho acadêmico convencional, a própria ideia de equidade também seria transformada. Isso ampliaria a visão sobre o que é justo, levando em conta diferentes trajetórias e contextos, e poderia resultar em práticas educacionais mais inclusivas e adaptadas à diversidade dos alunos.

Essa perspectiva sugere que o conceito de equidade vai além da adaptação do aluno ao sistema tradicional, demandando que o sistema se adapte às necessidades de quem ele não consegue alcançar. Para alguns, a escola como estrutura padronizada pode não ser o ambiente ideal para o aprendizado e o desenvolvimento, especialmente quando falamos de alunos com perfis que fogem à norma, como aqueles com altas habilidades, dificuldades severas de aprendizagem ou até mesmo questões sociais que os afastam do contexto escolar típico.

Educar fora da escola significa oferecer alternativas alinhadas às necessidades individuais, como educação domiciliar, metodologias inovadoras (Montessori, Waldorf) ou programas vocacionais que valorizem práticas e aprendizados ativos. Essas modalidades reconhecem que o aprendizado vai além da sala de aula, promovendo criatividade, autonomia e engajamento genuíno.

Um outro sistema propõe que a escola seja uma das várias opções, incluindo ensino híbrido, saberes não formais e formação técnica, criando uma educação flexível e plural, adaptada à diversidade. De outra forma, implica repensar os objetivos educacionais, priorizando o desenvolvimento integral do aluno, com metodologias centradas em seus interesses e potencialidades, superando a visão limitada de sucesso escolar como mera aprovação acadêmica

Porque, neste momento, embora as escolas sejam inclusivas, todas ensinam as mesmas disciplinas e desenvolvem os mesmos currículos oficiais, negligenciando ensinamentos que poderiam ser enormemente valiosos para muitos alunos. E esta ideia de equalizar as escolas, para que em todas se ensine a mesma coisa e se obtenham os mesmos resultados, pode aproximar-se de certo tipo de igualdade de oportunidades, mas, claro, não educa de acordo às diferenças e necessidades individuais (Ripa, 2017).

Os três autores, Frangella (2020), Azevedo (2014) e Ripa (2017), convergem em suas reflexões sobre equidade educacional, cada um contribuindo com ênfases distintas. Frangella (2020) destaca a importância de um sistema educativo equitativo que direcione recursos adicionais e atenção especial aos alunos mais vulneráveis, visando prevenir o fracasso escolar. Azevedo (2014) propõe uma reconsideração do conceito de fracasso escolar, argumentando que a verdadeira equidade pode demandar alternativas educacionais fora do modelo convencional, apontando para a necessidade de redefinição de conceitos para promover uma equidade mais autêntica.

Por sua vez, Ripa (2017) critica a homogeneização curricular em busca da igualdade de oportunidades, enfatizando a importância de uma abordagem mais flexível e adaptada às diversas necessidades e singularidades dos alunos. O diálogo entre essas perspectivas evidencia a complexidade do tema e a necessidade de abordagens abrangentes e sensíveis às particularidades dos alunos, indicando que equidade vai além da distribuição de recursos e requer uma consideração mais ampla das diversidades educacionais.

No que diz respeito à equidade, a abordagem adotada pelo autor Frangella (2020), assentam na necessidade de uma visão que vá além do conceito de igualdade formal – que inviabiliza as desigualdades e diferenças – bem como de perspectivas que contemplem a igualdade de oportunidades e não a de resultados, reconhecimento

e consequências. Formas de compensação educacional acessíveis a todos que oferecem roteiros ou itinerários de pouco valor social são exemplos das visões a serem superadas, bem como do esquecimento histórico da riqueza multicultural da nossa região.

José Pacheco (2021) contribui para as discussões acerca da promoção da equidade na educação ao enfatizar três elementos cruciais. O autor destaca o protagonismo dos estudantes como um fator fundamental, referindo-se à autonomia concedida aos alunos para escolherem o que desejam aprender e de que maneira preferem fazê-lo. Adicionalmente, Pacheco ressalta a importância da aprendizagem significativa, defendendo que esta deve possuir relevância prática na vida dos estudantes, sendo mais eficaz quando concebida de forma colaborativa, envolvendo a interação entre alunos e professores. Esses elementos constituem as bases fundamentais delineadas pelo autor para promover a equidade, convergindo para a autonomia estudantil, a contextualização significativa do aprendizado e a promoção da colaboração como pilares essenciais no processo educacional.

Nesse contexto, Rocha (2007) propõe a educação inclusiva, enfatizando a importância de criar ambientes escolares acolhedores e educativos para todos os estudantes, independentemente de suas características individuais. De acordo com Rocha (2007) “É possível fazer educação em qualquer lugar, até embaixo de um pé de manga. Isso só fica impossível sem a presença de bons educadores”. Essa abordagem do autor rompe com o modelo tradicional de ensino e foca em práticas pedagógicas alternativas para uma educação de qualidade.

O autor ainda comenta que “a educação deve ser um processo que liberte, que permita ao indivíduo ser protagonista de sua própria história”. Essa ideia reforça que a equidade não depende de estruturas sofisticadas, mas de práticas pedagógicas criativas e adaptadas. Um bom educador é aquele que enxerga o potencial de cada estudante e utiliza metodologias que garantam o acesso ao aprendizado de forma justa e inclusiva, independentemente das circunstâncias.

Ele acredita que uma escola inclusiva é essencial para promover a igualdade de oportunidades. Em última análise, as ideias de Rocha convergem para a visão de que a educação pode ser um agente catalisador de mudanças sociais, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

As propostas de Rocha (2007) e Pacheco (2021) para a equidade na educação são complementares. Rocha (2007) defende a necessidade de políticas públicas que promovam a universalização do acesso à educação e a melhoria da qualidade da educação. Pacheco (2021) defende a necessidade de um modelo de escola que seja mais inclusivo e que dê aos estudantes autonomia para aprender.

Nesse contexto, as propostas de Rocha (2007) e Pacheco (2021) encontram ressonância ao abordarem a inclusão educacional como um caminho para enfrentar essas desigualdades. A reflexão apresentada por Lima e Rodriguez (2008) sobre o equilíbrio político necessário para priorizar a educação básica e os programas de educação não formal em países de baixos rendimentos reforça os desafios práticos de implementar essas políticas. Essa tensão entre atender demandas de grupos urbanos com maior poder e escolaridade e suprir as necessidades das populações mais vulneráveis exemplifica a importância de tratar os diferentes de forma diferenciada, como argumentado por diversos autores).

A implementação dessas propostas requer a colaboração de diversos setores da sociedade, incluindo governos, instituições educacionais, professores, famílias e estudantes. Diante dessa reflexão sobre a definição de equidade, consideramos que uma abordagem mais apropriada para se integrar eficazmente ao sistema educativo brasileiro fundamenta-se no tratar os diferentes de forma diferenciada, reconhecendo e atendendo de modo específico às necessidades individuais dos alunos.

Essa perspectiva transcende a simples busca por igualdade na distribuição de recursos, requerendo uma adaptação às variadas realidades e características dos estudantes. Correntes consolidadas de autores como Lopez (2009), Centro Lemann (2022), Benevides (2019) entre outros endossam esse viés, ressaltando a importância de políticas educacionais sensíveis às particularidades, com o propósito de proporcionar oportunidades justas e cultivar um ambiente inclusivo que considere as diversas demandas presentes no cenário educacional brasileiro.

3.1.2 Fatores que influenciam na promoção da equidade no ambiente escolar

A compreensão aprofundada dos fatores que influenciam a promoção da equidade no ambiente escolar é um componente essencial para a construção de um

sistema educacional equitativo. Busca-se elucidar, portanto, as variáveis intrínsecas e extrínsecas que desempenham um papel determinante na configuração da equidade no contexto educacional.

A presente investigação é orientada pelo princípio da equidade, bem como pelas noções de inclusão e justiça social nele implícitas. Tendo trabalhado com escolas durante muitos anos, percebemos as complexidades que isso acarreta. Uma forma de pensar sobre os processos em que trabalhamos é vê-los como interligados numa “ecologia de equidade” (Ripa, 2017).

Estes processos podem ser organizados em diferentes dimensões que influenciam diretamente a equidade educacional. Primeiramente, destacam-se fatores relacionados à gestão interna das escolas, como a atuação da gestão escolar, a distribuição de recursos, o clima escolar e as práticas pedagógicas. Esses elementos configuram o núcleo das ações que impactam o funcionamento cotidiano das instituições de ensino.

Narciso *et al.* (2023) estudou justamente a relação entre gestão escolar e equidade. Do ponto de vista dos autores, atuação da gestão escolar transcende as funções administrativas e organizacionais, assumindo um caráter essencialmente pedagógico, voltado para a mediação entre políticas educacionais e práticas escolares. Nesse sentido, a liderança exercida pela equipe gestora é determinante para a implementação de estratégias que favoreçam o alinhamento dos objetivos institucionais com as necessidades dos diferentes atores escolares.

Para que a escola seja realmente equânime Narciso *et al.* (2023) apontam que a distribuição equitativa de recursos financeiros, materiais e humanos é um fator crítico, considerando que o acesso desigual a esses insumos pode amplificar disparidades já existentes entre os estudantes, comprometendo a efetividade do processo de ensino-aprendizagem. Assim, uma gestão eficiente implica a capacidade de maximizar o uso dos recursos disponíveis de forma a atender às demandas específicas da comunidade escolar, garantindo a equidade e a qualidade educacional.

Narciso *et al.* (2023) discutem que outro aspecto essencial na gestão interna das escolas é o clima escolar, um constructo multidimensional que envolve as interações sociais, as normas culturais e as percepções dos membros da comunidade educativa sobre o ambiente escolar.

Um clima positivo está intimamente relacionado a práticas pedagógicas que promovem engajamento, pertencimento e aprendizagem significativa. Práticas pedagógicas reflexivas e contextualmente ancoradas, que considerem as especificidades culturais e sociais dos alunos, são fundamentais para o fortalecimento do vínculo entre os estudantes e o espaço escolar.

Nesse sentido, o papel da gestão é criar condições para que os professores desenvolvam e implementem abordagens didáticas inovadoras, incentivando uma cultura colaborativa que favoreça o aprimoramento contínuo das práticas educativas. Portanto, os fatores relacionados à gestão interna das escolas não apenas moldam o funcionamento cotidiano das instituições, mas também determinam, em grande medida, sua capacidade de promover justiça social e equidade educacional no contexto de uma sociedade plural e complexa.

Outro aspecto relevante está relacionado às características sociais e econômicas das famílias, incluindo as suas histórias, culturas e condições financeiras. Essas variáveis desempenham um papel fundamental ao moldar as oportunidades educacionais, especialmente para populações em situações de vulnerabilidade.

Adicionalmente, conforme Ribeiro, Kasmirski e Ayed (2023) os processos socioeconômicos mais amplos também exercem influência significativa. Esses incluem as dinâmicas que tornam determinadas áreas pobres e outras prósperas, concentrando grupos migratórios em regiões específicas.

Tais questões são amplificadas pelas políticas nacionais e distritais, como aquelas relacionadas à profissão docente, à alocação de recursos e à tomada de decisões administrativas. Por fim, os efeitos das interações entre as escolas, em questões como exclusão e discriminação, configuram outro nível de influência que reforça a complexidade do sistema educacional.

Ao estruturar esses fatores de forma integrada, torna-se possível compreender melhor a inter-relação entre os diversos elementos que impactam a equidade e a inclusão no ambiente escolar.

Além disso, refletem novos modelos de governança escolar, as formas como as hierarquias escolares locais são estabelecidas e mantidas e o grau em que as ações de uma escola são facilitadas ou limitadas pela sua posição nessas hierarquias. É importante reconhecer a complexidade das interações entre os diferentes elementos

desta ecologia e as suas implicações na consecução de sistemas escolares mais equitativos. Ao trabalhar em projetos de melhoria escolar, consideramos útil pensar em três áreas inter-relacionadas onde surgem questões que influenciam na promoção da equidade no ambiente escolar. São estas:

Estas são as questões que surgem das práticas escolares e pedagógicas. Incluem: a forma como os alunos são ensinados e como são envolvidos na aprendizagem; as formas como os grupos de ensino estão organizadas e os diferentes tipos de oportunidades que resultam dessa organização; o tipo de relações sociais e de apoio pessoal característicos da escola; a resposta da escola à diversidade em termos de desempenho, género, identidade étnica e origem social; e o tipo de relacionamento que a escola estabelece com as famílias e comunidades locais.

Entre escolas. Estas são questões que surgem das características do sistema escolar local. Incluem: a forma como os diferentes tipos de escola aparecem localmente; as formas como essas escolas adquirem diferentes status para que sejam criadas hierarquias em termos de desempenho e preferência; as formas como as escolas competem e colaboram; os processos de integração e segregação que concentram alunos com formação semelhante em escolas diferentes; a distribuição de oportunidades educacionais nas escolas; e até que ponto os alunos de cada escola podem aceder a oportunidades semelhantes (Azevedo, 2014, p. 122).

Visto desta forma, fica claro que cada escola tem uma grande capacidade para abordar questões dentro dos muros da sua própria organização, e que tais ações provavelmente terão um impacto profundo nas experiências dos alunos, e talvez influenciem as desigualdades que existem e aparecem em outros lugares.

Contudo, é igualmente verdade que estas estratégias não conduzem as escolas à resolução direta de questões entre escolas e para além da escola. Nenhuma estratégia escolar pode, por exemplo, tornar uma área pobre mais próspera, ou aumentar os recursos disponíveis para as famílias dos estudantes, mais do que poderia contribuir para a criação de uma população estudantil estável, ou abordar os processos globais subjacentes aos padrões migratórios. Mas poderão existir questões relativas ao acesso, ou à atribuição de alunos às escolas, que poderiam ser resolvidas se as escolas trabalhassem em conjunto num programa comum.

O estabelecimento de ensino é um espaço onde ocorrem os processos de ensino, aprendizagem e convivência entre os diferentes atores. Para as crianças e jovens é também um local onde, além de aprenderem e desenvolverem as suas

competências, se constroem relações de amizade e afeto e se fortalece a construção das suas estruturas éticas, emocionais, cognitivas e das suas formas de comportamento. É também no estabelecimento de ensino onde se materializam o PPP, o currículo e o plano de estudos, e se especificam o planejamento curricular, as atividades pedagógicas, as avaliações e autoavaliações e as relações com os diferentes interlocutores da comunidade educativa e outras entidades.

Nesse sentido, pesquisar os problemas educacionais relacionados à gestão educacional e escolar que contribuem para o processo de promoção de equidade é de extrema importância, pois nos remetem à análise dos diferentes fatores e atores educacionais, principalmente estudantes, professores, gestores e os elementos, envolvidos nesse processo.

Em seu estudo, Gadotti (2013) explica os diferentes conceitos e categorias que giram em torno da gestão escolar. O interesse se deve às mudanças promovidas pelas autoridades educacionais a partir da implementação de políticas educacionais que buscam transformar a questão da equidade escolar priorizando a melhoria e a qualidade da educação, particularmente dos processos de ensino-aprendizagem. Essa abordagem é pertinente para identificar as múltiplas perspectivas que enfatizam o surgimento da gestão educacional estratégica e pedagógica.

Quanto à gestão escolar, entende-se como “[...] a forma como cada organização traduz o que está estabelecido nas políticas; Refere-se aos subsistemas e à forma como estes agregam suas particularidades ao contexto geral [...] estabelece as linhas de atuação de cada uma das instâncias administrativas (Gadotti, 2013, p. 82).

Essa abordagem de gestão pode se refletir na geração e condução de projetos e programas educacionais implementados nas instituições de ensino, para os quais é necessária a realização de determinadas ações estratégicas “[...] de caráter administrativo, para a promoção da equidade na escola e na qualidade da educação, elementos como clima escolar, gestão democrática, planejamentos e práticas pedagógicas são alguns exemplos que influenciam esta promoção” (Romão, 2012, p. 154). A ligação entre a gestão institucional e a gestão pedagógica é vista na adoção ou aplicação pela comunidade escolar de normas e objetivos emanados das autoridades educativas.

Atendendo aos objetivos educacionais estabelecidos pelos órgãos administrativos em decorrência da gestão institucional, torna-se relevante a gestão escolar, que é entendida, nos termos, como: O âmbito da cultura organizacional, composta pelos gestores, pela equipe docente, pelas normas, pelos órgãos decisórios e pelos atores e fatores que se relacionam com o “modo” peculiar de fazer as coisas na escola, a compreensão dos seus objetivos e a identidade como coletivo, a forma como o ambiente de aprendizagem está estruturado e os vínculos com a comunidade onde está inserido (Freire, 2002).

Voltando à abordagem dos conceitos de gestão escolar pedagógica, Romão (2012) define a segunda como “[...] um processo que enfatiza a responsabilidade do trabalho em equipe e envolve a construção, desenho e avaliação do trabalho educativo” (Romão, 2012, p. 63). Para tanto, o autor defende que é imprescindível a realização das seguintes atividades educativas: “[...] geração de diagnóstico, estabelecimento de objetivos e metas, definição de estratégias e organização de recursos técnicos e humanos para atingir os objetivos propostos”.

Na perspectiva de Gadotti (2000), a gestão escolar é o

[...] conjunto de tarefas realizadas pelos atores da comunidade educativa (diretores, professores, pessoal de apoio, pais e alunos), vinculadas à tarefa fundamental que tem sido atribuído à escola: gerar as condições, ambientes e processos necessários para que os alunos aprendam de acordo com as metas, objetivos e propósitos [educacionais] (Gadotti, 2010, p. 60).

Esta abordagem enfatiza a importância dos atores escolares na construção de um ambiente escolar que responda aos interesses particulares de cada escola.

Alves (2015) defende que a gestão escolar é entendida como: “[...] o conjunto de ações inter-relacionadas empreendidas pela equipe gestora [...] para promover e possibilitar a concretização da intencionalidade pedagógica na/com a escola, comunidade educativa” (Alves, 2015, p. 106). Esta contribuição é útil porque enfatiza a participação da equipe gestora nos processos educacionais, inclusive aqueles que estão relacionados ao ensino e à aprendizagem.

Da mesma forma, para Freire (2008), a gestão escolar deve apostar na pedagogia, aberta à aprendizagem e à inovação, que procure aconselhamento e orientação profissional, que dedique esforços conectivos ao enriquecimento de

atividades, que concentre a energia de toda a comunidade educativa num plano abrangente para a sua transformação sistémica, com uma visão global e exequível.

Gino (2019) elege a gestão democrática como elemento para promoção da equidade: "a gestão escolar democrática precisa estar ancorada sob a égide da qualidade e da equidade, pois não faz sentido pensar no direito à aprendizagem apenas para uma parcela restrita dos estudantes brasileiros" (Gino, 2019, p. 34). O artigo aborda os desafios enfrentados pelos gestores escolares na transformação do acesso à escola em aprendizagem significativa, evidenciando a necessidade de uma liderança que promova a inclusão e a redução das desigualdades educacionais e sociais no Brasil.

Essa definição posiciona a gestão escolar como um mecanismo para transformar e melhorar o funcionamento interno das escolas através de múltiplas atividades de desenvolvimento. Por outro lado, Melo Neto (2009), afirma que com base na gestão escolar, os centros devem ser pensados como "organizações flexíveis"; isto é, permeável às mudanças no ambiente, funcionalmente adaptável à natureza contingente da educação e capaz de fornecer resolução para qualquer problema educacional onde quer que ele ocorra.

A contribuição desta análise reside na incorporação na gestão educacional dos termos auto-organização e organizações flexíveis como elementos fundamentais para o funcionamento das escolas, que podem fornecer soluções para problemas educacionais como o processo de promoção da equidade no ensino-aprendizagem.

Como salienta Perez (2018), em grande medida, as oportunidades (de acesso e permanência na educação) permanecem fixadas no padrão de desigualdades prevalentes na geração anterior. Para as crianças situadas abaixo do limiar da pobreza, a desigualdade na oferta educativa exprime-se em pelo menos quatro áreas: no nível de educação dos professores, nos gastos por aluno atribuídos à educação, no tempo de instrução que recebem e nos recursos instrucionais a que os alunos recorrem em ter acesso.

A equidade na educação não envolve apenas a distribuição de recursos, mas nela está implícita uma concepção de justiça. De acordo com isso, as sociedades definem os seus próprios princípios filosóficos e morais. Em relação a isto afirma-se que "qualquer determinação de equidade deve basear-se no facto de como os

recursos são distribuídos e num julgamento normativo sobre como a sociedade deve distribuir os recursos” (Alves; Soares, 2013).

Além desta perspectiva, Pacheco (2021) retoma diversos autores, cujo interesse reside em estabelecer as correspondências possíveis entre gestão escolar, qualidade educacional e ação gerencial. O elemento comum é considerar que a preocupação substantiva dos estabelecimentos escolares deve centrar-se na melhoria da aprendizagem dos alunos. Para tanto, a atuação da gestão escolar envolve a realização de ações voltadas à melhoria das escolas por meio da interação entre o órgão dirigente e os professores nos diferentes processos educacionais.

De acordo com Tavares Junior (2018) e Franco *et al.* (2007) a repetência, ou a prática de fazer com que os alunos repitam um determinado ano ou série escolar, está intrinsecamente ligada a efeitos negativos significativos tanto em termos de eficácia escolar quanto de equidade. Em relação à eficácia escolar, a repetência frequentemente resulta em desmotivação, baixa autoestima e desinteresse por parte dos alunos, podendo levar a uma desconexão significativa com o ambiente educacional. Além disso, a repetência pode criar lacunas de aprendizado, uma vez que os alunos podem perder a oportunidade de avançar e construir sobre os conhecimentos adquiridos.

A educação é um processo complexo que desempenha um papel fundamental em qualquer sociedade humana que, de forma concreta, a define em cada caso. Por isso, a educação é influenciada não só por decisões de natureza pedagógica ou didática, mas por outras de origem muito diversa: política, económica, ideológica, cultural..., que a condicionam e determinam em cada contexto particular. Porém, em todos os casos esse processo educativo é construído a partir de dois pilares que nele interagem: a individualidade do homem, como ser singular e único; sociedade, como configuração cultural em que esse homem se desenvolve e se desenvolve (Alves, 2015, p. 77).

Este ponto de encontro define cada modelo educativo, que se desenvolve entre os interesses particulares e concretos de cada pessoa: com as suas características, capacidades, défices e habilidades, e os interesses da sociedade em incorporar cada uma dessas pessoas num contexto ideológico e político determinado. , tanto nos aspectos culturais - artísticos, históricos, filosóficos e científico – bem como formal –

intelectual, social, afetivo e atitudinal – de cada comunidade em um momento histórico específico (Azevedo, 2014).

Estas características conduzem-nos a uma proposta de definição de educação, embora estejamos conscientes do perigo conceptual que esta acarreta pela complexidade e confluência de nuances e elementos que implica, como um processo intencional e permanente dirigido à pessoa em como um todo com o objetivo de conseguir a sua melhoria, que se desenvolve em múltiplas áreas para favorecer e potenciar a sua participação num contexto social específico.

Este conceito de educação é complementado, por sua vez, com dois pontos que importa realçar: por um lado, o reconhecimento do direito à educação de todos os cidadãos, sem exceções e em igualdade; Por outro lado, a escola que se tornou a instituição encarregada de organizar e cumprir a função educativa de todos os membros das futuras gerações da sociedade, que tem como objetivo central promover e alcançar a aprendizagem dos seus alunos, estes vão à escola aprender ao máximo suas habilidades, independentemente de sua formação e história pessoal. Para isso, trabalha-se e propõem-se métodos de ensino, estratégias e ações que oferecem recursos para facilitar e melhorar esse processo.

Conforme Tavares (2018), a escola deve ser vista como um ambiente onde os alunos se juntam para aprender, colaborar e aproveitar as experiências oferecidas, transformando o aprendizado em uma aventura produtiva para todos. É um espaço comunitário que possibilita a excelência de todos os alunos sem a necessidade de competir entre si. Tavares também observa que a educação nas escolas enfrenta duas principais dicotomias: a predominância da uniformidade sobre a diversidade e a categorização dos alunos, que impede a igualdade de oportunidades.

A educação tem uma dupla função: a função socializadora, que visa compartilhar traços de pensamento, comportamento e sentimento com os outros. Ou seja, criar comunidades em torno de hábitos, valores e significados compartilhados que exigem certas doses de homogeneidade de pensamento, valores e comportamento.

No outro extremo, encontramos o fato empírico, inquestionável, pelo próprio senso comum, de que os seres humanos, do ponto de vista biológico, psicológico, social e cultural, diferem entre si. Respeito pela individualidade que se manifesta

naturalmente com a diversidade entre sujeitos, grupos sociais e com sujeitos mudando ao longo do tempo. Soares (2004, p. 16) nos lembra que: “Quanto mais pessoas entrarem no sistema educacional e quanto mais tempo permanecerem nele, mais variações se acumularão dentro dele”.

No que tange ao comprometimento do professor como agente educacional e seu impacto no desempenho dos alunos, conforme destacado por Tavares (2018), este profissional emerge como o principal influenciador nos resultados educacionais. Tavares ressalta que, para alcançar todos os alunos de maneira eficaz, o professor deve adotar abordagens de ensino-aprendizagem diversificadas.

Entretanto, como observado por Setúbal (2010), atribuir essa responsabilidade ao professor demanda a oferta de condições adequadas para o desenvolvimento de seu trabalho. Infelizmente, conforme argumenta o mesmo autor, a realidade no Brasil não parece ideal nesse aspecto, uma vez que as condições necessárias muitas vezes não são plenamente proporcionadas. Assim, a efetividade do comprometimento do professor está intrinsecamente ligada à disponibilidade de recursos e suportes apropriados para a concretização do processo educacional.

Ainda sobre o docente Soares (2004) reportou efeito positivo sobre a eficácia escolar e a equidade intraescolar de escala construída a partir de variáveis que mediam tanto a ausência de absenteísmo discente e docente quanto de problemas disciplinares e violência.

Ainda com Tavares e Neubert (2018) aponta o termo “estruturas mentais” para docentes, gestores, líderes escolares e coordenação pedagógica como elemento importante para melhoria da qualidade da educação em sala de aula, das escolas e de toda a rede. Essas estruturais mentais são pensamentos que devem permear: (a) a crença de que sua principal tarefa é avaliar o efeito de seu ensino sobre a aprendizagem e a realização dos alunos, sendo eles o centro do processo educacional e o objetivo final das instituições de ensino; (b) crer que o sucesso / fracasso dos alunos (sua aprendizagem) é fruto do que os educadores fizeram (ou não); (c) entender que é preciso conversar mais sobre “o que os alunos aprendem” do que sobre “o que os professores ensinam”; (d) ver a avaliação como um feedback sobre o trabalho do professor e seu impacto efetivo sobre o aluno; (e) conscientizar-se que diálogos fazem mais sentido do que monólogos; (f) aceitar e aproveitar os desafios

que surgem a cada ano / período e não apenas acomodar-se por imaginar que se está “fazendo o melhor possível”; (g) acreditar que é papel de cada profissional da educação o desenvolvimento de relações positivas em sala de aula e na escola; (h) registrar e compartilhar tudo sobre o processo de aprendizagem e suas linguagens.

Sobre as estruturas mentais são todas válidas para a melhoria da atuação do docente e da aprendizagem dos alunos, entretanto me parece algo difícil de ser identificado em cada profissional, haja vista que é algo subjetivo e cada um tem o seu entendimento diante desses pensamentos.

Esses fatores e atores estão diretamente ligados a gestão escolar, mas também não garante o sucesso, pois conforme mencionado, a gestão escolar não pode ser entendida ou analisada apenas como ações educativas isoladas, mas deve ser definida como uma forma pela qual são realizadas múltiplas atividades e processos educativos, articulados entre si para responder às diferentes necessidades dos alunos. E comunidade educativa que respondem a objetivos particulares desenhados por diferentes centros educativos (Alves, 2015).

A partir da conceituação anterior, pode-se afirmar que a gestão escolar trata da realidade escolar intrínseca e dos processos nela contidos, ou seja, da interação e colaboração entre os diferentes atores escolares, bem como das formas e ações realizadas por estes. Por isso, a gestão pedagógica é fundamental para complementar a concretização de todos os níveis de gestão escolar.

Para Soares (Centro Lemann, 2022) a principal alteração para promoção da equidade na escola consiste na implementação do regime de tempo integral, abrangendo não apenas os estudantes, mas também os docentes. Para proporcionar um atendimento eficiente, é essencial que a equipe escolar esteja dedicada em período integral. Ele ainda não acredita na viabilidade de mitigar a problemática da desigualdade por meio de uma instituição de ensino na qual não haja um comprometimento coletivo com os resultados educacionais das crianças.

O pensamento de Soares (Centro Lemann, 2022) se assemelha a posição dos economistas citadas por Setúbal (2010) que abordam a responsabilização pelos resultados aos agentes da educação para alcançar uma educação de qualidade. Um dos principais desafios colocados para Gadotti (2013) reside na capacidade dos professores de gerar harmonia entre o ensino e o ambiente dentro da sala de aula, o

que é importante porque o ambiente da sala de aula é um fator que influencia significativamente o desempenho dos docentes.

Está ligada às relações interpessoais, às regras de convivência, ao tratamento entre os companheiros de grupo e à atitude coletiva perante a aprendizagem; portanto, o clima da sala de aula é um componente fundamental para garantir os resultados da tarefa pedagógica”.

Das considerações anteriores derivam os padrões da dimensão pedagógica curricular, que para efeitos da nossa análise nos permitem estabelecer linhas de ação para enfrentar os desafios em relação aos processos de ensino e aprendizagem. Para isso, consideramos adequado transcrever o conteúdo destas normas. A promoção do aperfeiçoamento pedagógico, segundo Setúbal (2010) tem como objetivo atualizar permanentemente os professores para apoiá-los na sua atuação pedagógica. Uma escola que coloca na equipe docente parte essencial do compromisso com a aprendizagem dos alunos incentiva a formação entre pares e estimula inovações no ensino.

O planeamento pedagógico compartilhado, segundo Pacheco (2021) representa uma das tarefas mais importantes do professor, na qual se expressam os objetivos de aprendizagem, estratégias e recursos para alcançá-los. Os professores revisam constantemente, na frente dos colegas, os planos de suas aulas. É uma partilha que indica a disponibilidade para trocar observações e comentários sobre a sua perspectiva didática e os seus critérios de seleção de conteúdo.

Já a centralidade da aprendizagem para a escola, a aprendizagem é a razão central da sua origem, pois considera-se que se for alcançada, os alunos terão melhor desenvolvimento e funcionarão com mais sucesso na sociedade, serão indivíduos capazes de aprender ao longo de vida e praticarão uma convivência social mais equitativa (Pacheco, 2010).

A escola dispõe de meios para que os professores desenvolvam atividades que estimulem o comprometimento dos alunos com a própria aprendizagem, desenvolvendo disciplina e habilidades de autocontrole.

A equidade nas oportunidades de aprendizagem ainda segundo Alves (2015) na definição de conteúdo e estratégias de ensino, são levadas em consideração as necessidades e desafios colocados pelas condições específicas de aprendizagem dos

alunos devido à sua cultura, idioma, ambiente socioeconômico e expectativas futuras. A escola não faz distinção entre seus alunos, nem com base em gênero, cultura ou idioma, raça, nível socioeconômico da família, local de residência, modo de vestir ou preferências pessoais.

A relevância das normas reside no facto de nos fornecerem elementos de análise para abordar, examinar e abordar, no seu conjunto e a partir da sua complexidade, as necessidades particulares dos vários contextos escolares. Nesse sentido, a dimensão da gestão pedagógica curricular ocuparia um papel predominante, porque é necessário centrar as tarefas de todas as dimensões em torno dos aspectos académicos, referentes ao ensino e à aprendizagem (Gadotti, 2013).

Uma escola de qualidade é aquela que promove o progresso dos seus alunos num amplo conjunto de conquistas intelectuais, sociais, morais e emocionais, tendo em conta o seu nível socioeconómico, o seu ambiente familiar e as suas aprendizagens anteriores. Um sistema escolar eficaz é aquele que maximiza a capacidade das escolas para alcançar esses resultados (Sarmiento, 2013):

Reivindicar uma escola com este espírito igualitário e integral não deve ser entendido como proclamar a uniformidade de todos os alunos, mas muito pelo contrário: significa educar no respeito pelas diversidades. Esta afirmação traz dois sentidos controversos e complementares, que merecem ser explicados: por um lado, a sociedade apresenta desigualdades e diferenças em suas origens que provocam pontos de partida muito diferentes entre os alunos, portanto, proporcionar a todos na escola a mesma coisa não significa promover a equidade, mas sim manter e reforçar essas diferenças. É necessário adequar o processo às reais demandas de cada aluno para maximizar suas capacidades. Por outro lado, a atenção à ao indicador de equidade baseia-se na cooperação entre todos os participantes da escola, uma vez que todos podem contribuir para os outros e todos precisam da ajuda dos outros, não da competição, mas da colaboração (Sarmiento, 2013, p. 67).

Sobre o indicador de equidade, ainda segundo Sarmiento (2013) para que exista qualidade é necessário reconhecer a diversidade dos alunos, por isso é necessário oferecer um apoio diferenciado para atingir os objetivos educacionais, para que seja comparável para todos. Isto sugere dar maior atenção e apoio àqueles que têm menos possibilidades. Se compararmos o exposto com o que se encontra nas salas de aula e mais ainda com o que se discute nas reuniões do conselho técnico, observa-se que a equidade não é exatamente um elemento considerado por diretores e professores, pois nessas reuniões chega-se a sugerir que desde o início serão

realizados exames para determinar quem deve ou não fazer parte dessas organizações educacionais, já que aqueles que apresentam baixos resultados não devem ingressar nelas. Isso pode ser chamado de equidade?

A eficiência, por sua vez, é observada quando, ao comparar duas situações ou sistemas, resultados semelhantes são alcançados com menos recursos. Em alguns estabelecimentos de ensino poder-se-ia falar de eficiência, uma vez que os resultados são semelhantes, embora algumas escolas possuam equipamento enciclopédia no ensino básico, enquanto outras não o possuem e os resultados são mais ou menos os mesmos (Alves, 2015).

Paulo Freire (2008) define educação de qualidade como um processo que fomenta a autonomia e a capacidade crítica do educando, honrando sua dignidade e integrando seus saberes e experiências em um diálogo transformador. A qualidade em educação, embora complexa de se delinear, pode ser avaliada por meio de indicadores específicos que destacam aspectos como relevância, eficácia interna e externa. Estes indicadores permitem identificar até que ponto uma instituição é capaz de responder às demandas do seu ambiente e contribuir para a sociedade, valorizando suas conquistas e o reconhecimento social que elas geram. Sobre o assunto Sarmiento (2014) revela:

A educação deve contribuir para o desenvolvimento global de cada pessoa: corpo e mente, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade individual, espiritualidade. Todos os seres humanos devem ser capazes, sobretudo pela educação recebida na infância e pelas experiências da juventude, de serem dotados de um pensamento autônomo e crítico e de fazerem o seu próprio julgamento, de determinarem por si próprios, o que deverão fazer no futuro, circunstâncias, principalmente quando se trata de pessoas de ambientes tão díspares, com problemas tão distantes, mas que impactam quem com eles convive (Sarmiento, 2014, p. 71).

Alcançar uma aprendizagem de qualidade é um dos muitos desafios que as comunidades educativas (gestão escolar e pedagógica) enfrentam atualmente, o que exige ênfase na formação de crianças, adolescentes, jovens e adultos que aspiram a uma vida melhor.

Setúbal (2010) menciona que, a educação de qualidade procura formar cidadãos capazes de compreender as complexas inter-relações entre a ciência, a

tecnologia e as esferas social, econômica, política e cultural, para que, no futuro, independentemente da sua esfera de atuação, tenham ferramentas essenciais para participar na decisão. E contribua para a construção de uma sociedade mais justa, mais saudável e mais humana. Aliar qualidade educacional e processos de gestão, que contribuam para a melhoria do ser humano e da sociedade, exige vincular fortemente os pilares da educação à vida dos gestores, professores, pais e respectivos alunos.

A atenção à diversidade é essencial para revitalizar a escola através do reconhecimento das diferenças individuais dos alunos e da adaptação das estratégias educativas a estas características distintas. Este processo não apenas transforma a cultura escolar e modifica a abordagem pedagógica dos educadores, mas também eleva a qualidade do ensino oferecido a todos os alunos. Ao respeitar e valorizar essas diferenças, a escola promove a igualdade de oportunidades educacionais, como discutido por Araújo *et al.* (2021), que destacam a eficácia de práticas educacionais inclusivas no desenvolvimento estudantil e na melhoria contínua da qualidade da instituição escolar.

Em seu estudo sobre fatores intraescolares, Franco *et al.* (2007) explora como características associadas à eficácia escolar também podem, paradoxalmente, contribuir para o aumento das desigualdades dentro das escolas. Esta constatação sugere que práticas educacionais que visam exclusivamente a eficácia, podem ser insuficientes se não forem acompanhadas de medidas que garantam a equidade. A pesquisa aponta para a necessidade de um equilíbrio cuidadoso entre eficácia e equidade, advogando por práticas educacionais que não apenas promovam a eficiência, mas que também sejam inclusivas e justas. Assim, os autores destacam a importância de ajustar políticas e práticas educacionais para que estas promovam não apenas a eficácia, mas também a equidade:

Os resultados indicam que características escolares associadas a uma maior eficácia também podem estar relacionadas ao aumento da desigualdade dentro das unidades escolares, sugerindo que políticas e práticas devem ser ajustadas para promover não apenas a eficácia, mas também a equidade (Franco *et al.*, 2007, p. 280).

Esta perspectiva ressalta que um modelo educacional verdadeiramente eficaz é aquele que equilibra altos padrões de desempenho com o compromisso com a justiça social, garantindo que a educação seja um veículo de inclusão e oportunidade para todos os alunos.

3.1.3 Educação do campo

A Educação do Campo é um conceito recente que emerge das demandas dos movimentos sociais camponeses por uma educação vinculada às especificidades territoriais, culturais e políticas do campo. Diferentemente da Educação Rural, tradicionalmente associada a uma abordagem instrumental voltada para o agronegócio, a Educação do Campo busca integrar as dimensões sociais, culturais e econômicas do território, promovendo a emancipação social e o protagonismo dos sujeitos do campo (Caldart, 2008; Fernandes, 2006).

A Educação do Campo é um conceito em construção que reflete a luta por uma política educacional que atenda às necessidades específicas das comunidades camponesas. Ela é resultado da pressão de movimentos sociais que buscam garantir uma educação que dialogue com a realidade territorial e cultural do campo (FERNANDES, 2006). Esses movimentos destacam a importância da integração entre campo, políticas públicas e educação, formando uma tríade essencial para compreender o fenômeno (Caldart, 2008).

A Ruralidade pode ser compreendida como a relação e apropriação que os indivíduos têm com o espaço rural, encapsulando todos os componentes, elementos, fenômenos e acontecimentos típicos das áreas geralmente dedicadas ao trabalho agrícola. A educação do campo, conforme discutido por Caldart (2009), é uma modalidade de ensino crucial para aqueles que vivem nessas áreas, longe dos centros urbanos. Esta forma de ensino atende não apenas crianças, adolescentes e jovens, mas também adultos que dependem exclusivamente dela para sua formação educacional.

Devido à dificuldade de se deslocarem para áreas urbanas e à falta de políticas públicas adequadas que atendam às suas necessidades específicas, a educação rural muitas vezes se torna a única via de acesso ao conhecimento formal. Caldart (2009) enfatiza a urgência de incluir a educação dos trabalhadores do campo na agenda

política nacional, destacando: “É urgente que a questão da educação, e particularmente da educação escolar dos trabalhadores do campo, entre na agenda política do país” (Caldart, 2009, p. 49). Tais políticas devem garantir uma educação que respeite e valorize as identidades rurais e promova o desenvolvimento sustentável dessas comunidades.

A gestão educativa no contexto da Educação do Campo é um elemento essencial para assegurar a qualidade dos processos de ensino. Segundo Moreira e Santos (2022), a criação de políticas públicas que considerem as especificidades locais é crucial para superar os desafios enfrentados pelas comunidades rurais. Esses autores destacam a importância da gestão democrática, envolvendo professores, alunos e a comunidade local, como uma forma de articular práticas pedagógicas que atendam às demandas culturais e sociais do campo.

Caldart (2008) complementa ao afirmar que a gestão educativa deve estar integrada aos objetivos de uma educação emancipadora, promovendo o desenvolvimento humano e a justiça social nas áreas rurais. Nesse sentido, a gestão vai além da administração burocrática, assumindo o papel de instrumento de transformação social.

A inter-relação entre a gestão educativa e a qualidade do ensino é reforçada por Moreira e Santos (2022), que destacam a necessidade de políticas públicas bem estruturadas para criar condições adequadas de acesso e permanência escolar, promovendo igualdade de oportunidades. Essa abordagem amplia a visão de que o processo educacional não é apenas acadêmico, mas também de emancipação social e fortalecimento das comunidades locais, como também discutido por Ribeiro *et al.* (2021).

Nesse panorama, emerge um interesse crescente pelo estudo metódico da educação rural em diferentes contextos culturais, como apontado por Freire (1981). A escola rural, anteriormente relegada ao anonimato, ganha relevância à medida que estudos específicos buscam corrigir o descaso histórico. Esses esforços revelam novos objetos de estudo e temas emergentes, conectando teorias pedagógicas ao desenvolvimento humano e reafirmando a escola rural como espaço de transformação social.

As teorias pedagógicas desempenham um papel fundamental na construção de uma educação voltada para o desenvolvimento humano. Caldart (2009) argumenta que a Educação do Campo deve adotar metodologias que articulem teoria e prática, como a pedagogia da alternância, que valoriza os saberes locais e a participação ativa dos sujeitos no processo educacional. Essa perspectiva é corroborada por Freire (1981), que defende a educação como um ato de libertação, no qual a reflexão crítica sobre a realidade leva à transformação social.

Além disso, Jesus (2006) salienta que a Educação do Campo precisa promover a diversidade e o pluralismo cultural, garantindo que as práticas pedagógicas respeitem as identidades dos sujeitos e contribuam para seu empoderamento. Essas abordagens pedagógicas ampliam o papel da educação como uma ferramenta para o fortalecimento das comunidades e a construção de uma sociedade mais justa

É por isso que a educação do campo seria beneficiada, pois pelas diversas contribuições ou mudanças que os professores podem fazer neste caso, seria de grande vantagem. Podemos afirmar que, no processo de ensino-aprendizagem, é essencial implementar práticas que visem melhorar a educação no país, reduzindo a falta de conhecimento. É fundamental deixar de lado a exclusão de grupos sociais e trabalhar coletivamente para promover mudanças positivas na sociedade, buscando justiça educacional tanto no contexto rural quanto urbano (Arroyo, 2004).

A ligação no quadro da relação acadêmica com uma comunidade para transformar a sociedade é um dos pilares desse esforço, criando um ambiente educativo que fomente valores de cidadania e desenvolvimento local. Nesse sentido, Viswanathan (2009) destaca que políticas equitativas devem garantir condições diferenciadas, permitindo que comunidades com capacidades assimétricas alcancem resultados mais igualitários. Esse cenário reforça a importância de recursos tecnológicos e financeiros como elementos transformadores, capazes de potencializar cada etapa dos processos educacionais.

A obtenção de recursos financeiros e tecnológicos é um fator determinante para melhorar os processos educacionais na Educação do Campo. Arroyo (2006) menciona que iniciativas como a Teleescola e o Serviço Educativo Rural (SER) são exemplos de como o acesso a tecnologias e financiamento pode proporcionar novas oportunidades de aprendizagem para comunidades distantes dos grandes centros urbanos.

Além disso, Ribeiro *et al.* (2021) reforçam que políticas públicas que garantam a alocação de recursos tecnológicos são essenciais para promover a inclusão digital e ampliar as possibilidades educacionais. O programa Pronera é citado como uma referência de aplicação estratégica de recursos, integrando práticas pedagógicas inovadoras com infraestrutura adequada para atender às demandas das comunidades rurais. Esses esforços mostram que o investimento em recursos não apenas viabiliza o acesso à educação, mas também contribui para a emancipação social dos sujeitos do campo.

A educação do campo, de acordo com Ribeiro *et al.* (2021) é entendida como a possibilidade de ampliar oportunidades para comunidades que pertencem a contextos rurais, a categoria de educação rural implica a circunscrição a um território, mas não se limita a um território isolado ou delimitado por um caminho ou um município, mas sim em interação com a dinâmica global. Isto ocorre a partir de processos institucionalizados liderados pelos governos nacionais e enquadrados nas demandas da política nacional de educação, bem como gerados a partir de processos não institucionalizados e enquadrados mais nas correntes de educação popular, estes processos de agência pelas mesmas comunidades rurais que constituir Organizações Não Governamentais (ONGs), grupos comunitários, entre outros, para melhorar e resolver as necessidades que as políticas governamentais não conseguem resolver.

Para compreender a educação do campo é necessário localizar algumas abordagens a partir das quais esta categoria tem sido estudada. Para tal, Moreira e Santos (2022) debateram os desafios da institucionalidade com a educação rural, tendo em mente que estávamos no limiar de um novo milénio e, portanto, confrontados com novas condições materiais e discursivas que hoje são evidentes no desenvolvimento da educação e do campo que foque a promoção da equidade.

Ainda segundo Moreira e Santos (2022) algumas das abordagens a partir das quais a ruralidade tem sido abordada são: a abordagem setorial residual, que considerava as áreas rurais atrasadas: nesta abordagem, as políticas públicas são orientadas para arrastar o rural para o urbano e com isso significa, acredita-se, o projeto o sucesso poderia ser alcançado. As áreas rurais foram consideradas atrasadas e contribuíam com mão de obra para a produção urbana. A par desta abordagem surgiram outras que foram consideradas como: Novas Abordagens ao

Desenvolvimento Rural onde se propunha ver a ruralidade numa perspectiva mais abrangente dado que era concebida como produtora de novos valores, uma articulação de conhecimento e reprodução. A ruralidade em questão analisa a cadeia produtiva não apenas no sentido do fim do produto (consumidor), mas vice-versa, construindo uma lógica que gera valor às coisas.

Como expressa Caldart (2018), a relação mais aceita entre educação e sociedade é o processo de socialização. No entanto, o processo de socialização que ocorre na escola é um dos fenômenos menos compreendidos. Não se sabe ao certo qual é a natureza dessa socialização, nem os fatores que a influenciam nos diferentes contextos sociais, incluindo o rural. A educação ganha significado e importância na socialização e no empoderamento de crianças e adolescentes, sendo, em muitos casos, o principal capital para o futuro deles.

Essa socialização envolve a transmissão de conhecimentos e valores, a formação de identidade e cidadania, a interação social e o empoderamento e autonomia dos indivíduos. Nas escolas, os alunos aprendem não só matérias acadêmicas, mas também normas sociais, valores culturais e habilidades essenciais para a vida em sociedade. Eles desenvolvem suas identidades e aprendem a ser cidadãos conscientes e ativos. Além disso, a socialização escolar varia conforme os contextos sociais, com a educação rural, por exemplo, desempenhando um papel crucial na promoção da igualdade e no fortalecimento das comunidades locais.

Essa perspectiva reflete a inter-relação entre gestão educativa e qualidade do ensino, como defendido por Alves, Schneider e Silveira (2020), ao considerar a escola um espaço de desenvolvimento humano integral e inclusão social. Essa perspectiva reflete a inter-relação entre gestão educativa e qualidade do ensino, ao considerar a escola um espaço não apenas de aprendizagem acadêmica, mas de integração e desenvolvimento humano integral.

Outro ponto central da Educação do Campo é a democratização do acesso ao conhecimento, que deve ser compreendido como um direito universal. Essa perspectiva reconhece os sujeitos camponeses não apenas como receptores de saberes, mas como produtores ativos de conhecimento, capazes de contribuir com suas práticas e experiências para a construção de soluções inovadoras e contextualizadas. Nesse sentido, a luta pela democratização do conhecimento

transcende o simples acesso à escola, abrangendo a valorização dos saberes locais e sua integração a um projeto educacional mais amplo.

A pluralidade de projetos no campo é fundamental para ampliar alternativas ao modelo capitalista e construir uma sociedade mais justa e equitativa. Para que isso seja efetivo, é indispensável que esses projetos sejam articulados de forma horizontal, sem hierarquias, e que respeitem a diversidade de ideias, práticas e culturas presentes no campo. Essa articulação permite que a educação se torne um instrumento estratégico para o fortalecimento das comunidades camponesas, promovendo não apenas o acesso ao conhecimento, mas também a emancipação social e a valorização das identidades locais (Jesus, 2006).

Neste ponto, Caldart (2018) infere que, a educação é entendida como um direito fundamental através do qual os seres humanos e as sociedades alcançam níveis importantes de igualdade e liberdade. A educação deve então ser entendida como um bem público e coletivo, através do qual o desenvolvimento humano pode ser alcançado e a educação do campo deve se “desescolarizar” para que abarque um processo educativo mais amplo e inclusivo. Caldart (2018) ainda menciona que a verdadeira Educação do Campo é aquela que se insere nos processos de territorialização da agroecologia camponesa, ajudando a fortalecer as comunidades e a construir um futuro mais justo e sustentável.

No Brasil, a educação rural teve múltiplos problemas e dificuldades ao longo da história, uma vez que este direito foi violado devido a fatores associados a pouca presença do Estado e de suas instituições, à dinâmica da guerra, ao deslocamento forçado de famílias camponesas e deficiências em termos de qualidade educacional; Contudo, experiências bem-sucedidas têm sido desenvolvidas lideradas por professores e líderes de comunidades rurais convencidos da importância de uma educação de qualidade e da relevância para cada contexto (Arroyo, 2007).

Nas décadas de 80 e 90, foram envidados esforços para oferecer respostas às características específicas da população rural associadas à dispersão e à elevada mobilidade, pelo que foram desenvolvidos modelos pedagógicos, o currículo, a formação de professores, os materiais educativos e a concepção de ambientes e estratégias de aprendizagem focado na flexibilidade e no reconhecimento e atenção ao contexto social e produtivo do aluno no meio rural (Arroyo, 2007).

Nos últimos anos, destacaram-se modelos de educação rural, como o sistema de aprendizagem tutorial dirigido a jovens e adultos, a fim de lhes oferecer uma educação que lhes permita concluir o ensino básico e secundário; existe também a escola pós-primária, que para muitos é considerada a continuação da nova escola. Este modelo foi concebido para ser desenvolvido a partir da formulação de projetos pedagógicos produtivos e através da utilização de guias de aprendizagem (Arroyo, 2007).

Outro modelo foi a Aceleração da Aprendizagem (Retomada do Brasil), destinada a oferecer programas de educação primária em sala de aula à população idosa rural. Um modelo retomado do México foi o da Tele secundaria, que permitiu à população rural assentada em territórios distantes do centro frequentar a escola secundária através do uso da televisão educativa (Arroyo, 2006).

No ano de 1997 foi lançado o Serviço Educativo Rural (SER), que permite a jovens e adultos do campo frequentarem o ensino básico e secundário através do apoio permanente de tutores em ciclos integrados e através da utilização de módulos que procuram a geração de condições favoráveis à auto-educação aprendido (Arroyo, 2007).

Embora o acima exposto denote um interesse por parte do governo local em abordar as particularidades da educação num contexto rural, os resultados não tiveram o impacto esperado (Freire, 1981). Entre as dificuldades encontradas para que estes programas deem bons resultados está o conflito armado que enfraquece as redes de apoio, o tecido social e as dinâmicas organizacionais. Isso, por sua vez, causa deslocamento forçado (Arroyo, 2007).

Sem dúvida, a participação ativa das comunidades é um exercício fundamental para a geração de políticas relevantes que tenham em conta as necessidades das pessoas. Embora seja necessário delimitar alguns indicadores que dão conta da qualidade e cobertura a alcançar, devem também ser tidas em conta as particularidades de cada contexto; elementos como a localização geográfica das escolas, a sua distância ou proximidade da zona urbana, as vias de acesso, a idiossincrasia da população, os costumes e outros, são também variáveis importantes a ter em conta e estas só podem ser delimitadas a partir do ambiente ativo envolvimento da população no planeamento e formulação de políticas.

Acrescente-se que a educação do campo deve estar ligada a processos de desenvolvimento local e agrícola que não procurem apenas o cumprimento de padrões educativos baseados em exames já consagrados como os testes Saber, que medem a aquisição de competências por crianças e jovens no âmbito dos currículos estabelecidos, mas que ao mesmo tempo sejam desenvolvidos programas económicos (projetos produtivos) que permitam superar as condições económicas precárias das famílias, bem como programas para estabelecer raízes no território e resistir aos deslocamentos forçados (Molina e Jesus, 2004).

Ao mesmo tempo em que se investe em infraestruturas, o empoderamento das comunidades é essencial; geralmente estes projetos educativos de base comunitária estão sob a direção e liderança de uma única pessoa que assumiu toda a responsabilidade. Para a sustentabilidade da educação rural é necessário um trabalho conjunto com as populações das aldeias, para que elas próprias reconheçam a importância deste tipo de processo e gerem renovação geracional (Molina e Jesus, 2004).

Sobre a organização pedagógica voltada para a Educação do Campo deve transcender a lógica tradicional e promover uma formação que valorize a coletividade, reconhecendo que a educação é uma prática social profundamente interligada aos contextos políticos e culturais dos sujeitos envolvidos. Essa abordagem requer um distanciamento do modelo individualista, amplamente promovido pelas estruturas educacionais convencionais, para integrar ações coletivas que se alinhem aos projetos políticos e sociais que defendem o fortalecimento dos territórios camponeses.

Ao promover essa articulação entre teoria e prática, a organização pedagógica passa a atuar como um espaço de transformação social, onde a educação deixa de ser uma atividade isolada e se torna um instrumento estratégico para a emancipação e o desenvolvimento sustentável. Isso implica em planejar práticas pedagógicas que dialoguem com a realidade local, valorizando os saberes e experiências dos sujeitos do campo, enquanto se propõe a superar desigualdades estruturais.

Ademais, esse modelo educativo deve considerar as especificidades dos territórios camponeses e propor uma integração dinâmica entre diferentes dimensões, como o trabalho, a cultura e a política. Dessa forma, a educação se torna parte de um projeto mais amplo que busca transformar o campo em um espaço de resistência,

fortalecimento identitário e construção de alternativas ao modelo hegemônico. Essa abordagem reafirma que uma educação verdadeiramente significativa precisa estar atrelada a um compromisso com a transformação social e a justiça coletiva (Jesus, 2006).

Caso contrário, tanto as políticas como os projetos acabam por permanecer na vontade de poucos e na geração e entrega de indicadores, mas não em processos reais, sustentáveis e capacitadores. O trabalho com as famílias também é necessário: um dos principais desafios é conscientizar os familiares sobre a importância da educação dos filhos; É evidente que embora as famílias enviem os seus filhos para estudar, não há apoio e acompanhamento suficientes no processo educativo (Molina; Jesus, 2004).

Concluindo, identifica-se uma vontade por parte do Estado de gerar políticas e propostas educacionais que levem em conta as particularidades do meio rural evidenciadas na primeira parte dos resultados. Contudo, estas iniciativas não são suficientes se os programas e modelos pedagógicos não estiverem articulados com outras políticas económicas, sociais e de segurança.

A educação do campo deve necessariamente ser pensada de forma integral, gerando oportunidades económicas para o campesinato, garantindo o acesso, a permanência e a formação de crianças e jovens em programas que vão além da compreensão e apreensão de temas enquadrados em um currículo estabelecido e, claro, isso é acompanhado por professores e famílias altamente qualificados e comprometidos em gerar fiscalização e controle social para o cumprimento e desenvolvimento dos programas educacionais propostos pelas políticas de educação vigentes visando a promoção da equidade (Ribeiro *et al.*, 2021).

A educação do campo precisa ser concebida de forma ampla, englobando tanto os espaços escolares quanto os não escolares. Essa abordagem contribui para o pertencimento social e para a articulação entre lutas sociais, formas de vida e relação com a natureza, especialmente no contexto dos povos do campo (Silva, 2006).

Em suma, alcançar a equidade educativa nas instituições escolares no campo da Educação Rural de qualquer nível exige, mais do que boa vontade, a inter-relação da gestão educativa com a qualidade dos processos de ensino, a ligação às teorias pedagógicas e ao desenvolvimento humano, a ligação no quadro da relação

acadêmica com uma comunidade para transformar a sociedade e a obtenção de recursos tecnológicos e financeiros que melhorem cada um dos processos. Os gestores têm uma tarefa relevante a desempenhar, para a qual devem preparar-se como tal, uma vez que são os gestores de uma educação de qualidade.

3.2 METODOLOGIA: ABORDAGEM QUALITATIVA E ANÁLISE DOCUMENTAL

A presente pesquisa adota uma abordagem qualitativa, que, conforme Yin (2015), caracteriza-se pela investigação empírica de fenômenos contemporâneos dentro de seus contextos reais. Optou-se por essa abordagem devido à complexidade do tema da equidade educacional na Escola Estadual Dom Quixote. A análise requer ir além dos dados quantitativos, considerando as interações entre os diferentes atores e os documentos institucionais, para obter uma compreensão mais detalhada das práticas e políticas educacionais implementadas.

A abordagem qualitativa é amplamente reconhecida por sua capacidade de captar nuances e detalhes que muitas vezes escapam aos métodos quantitativos. Segundo Denzin e Lincoln (2005), a pesquisa qualitativa é essencial para a compreensão de processos sociais em profundidade, permitindo ao pesquisador explorar as percepções, interpretações e significados atribuídos pelos participantes a determinados fenômenos.

A análise documental foi selecionada como o principal método de investigação por possibilitar o exame minucioso dos registros institucionais que documentam as práticas pedagógicas e administrativas da escola. Segundo Cellard (2012), a análise documental permite ao pesquisador acessar um vasto conjunto de informações históricas e institucionais, oferecendo uma base sólida para a interpretação dos fenômenos sociais.

Além disso, a análise documental é particularmente eficaz quando o objetivo é compreender as políticas e diretrizes que regem o funcionamento de uma instituição. Neste estudo, documentos como o Projeto Político-Pedagógico (PPP), o Regimento Escolar, as Atas de Reunião de Módulo II, as Fichas de Conselho de Classe e os Termo de Visita dos Analistas Educacionais (TVAE) serão analisados de forma

detalhada para identificar as práticas que promovem ou dificultam a equidade educacional. O período temporal dos documentos analisados abrange de 2016 a 2023, com exceção do PPP e do Regimento Escolar (RE), que correspondem às versões mais recentes, datadas de 2022.

O PPP é o documento norteador que expressa a identidade, os objetivos e as diretrizes da instituição, enquanto o Regimento Escolar regula as normas e os procedimentos internos. As Atas de Reunião de Módulo II registram as discussões e decisões pedagógicas realizadas em reuniões de planejamento e formação continuada.

As Fichas de Conselho de Classe oferecem uma visão diagnóstica sobre o desempenho e as dificuldades dos alunos, promovendo estratégias de intervenção, e os Planos Individuais de Alunos são ferramentas personalizadas que visam atender às necessidades específicas dos estudantes, especialmente aqueles que demandam maior atenção pedagógica. Contudo, todos esses documentos têm um caráter político. Eles são fruto de decisões que refletem os interesses, preferências ideológicas e posições daqueles que os fazem.

A análise documental desta pesquisa terá uma fase inicial denominada pré-análise, na qual será realizada uma leitura preliminar dos documentos selecionados. Entre esses documentos estão os planejamentos pedagógicos, TVAES, Atas de Reunião de Módulo II, o PPP, o RE, além dos planejamentos de professores, bibliotecárias e supervisores. Essa etapa tem como objetivo proporcionar familiarização com o material e identificar conteúdos relevantes para os eixos de análise da pesquisa.

Os eixos de análise foram definidos em consonância com os eixos teóricos estudados. O reconhecimento e a legitimação das desigualdades apresentam compatibilidade com o eixo teórico relacionado à equidade na educação. As questões de gestão escolar democrática e pedagógica se alinham ao segundo eixo, que aborda os fatores que influenciam a gestão educacional. Já o eixo de análise "educação no campo" está diretamente relacionada ao terceiro eixo, que trata das especificidades e desafios desse contexto. A partir dessa estrutura inicial, foram selecionados os documentos que dialogaram diretamente com os objetivos da pesquisa, compondo o corpus a ser analisado em profundidade.

Quadro 12 - Quadro-resumo dos Eixos de análise

Contexto	Descrição/Análise	Palavras-Chave	Eixo de Análise
Compreensão sobre diversidade	Investigar como a gestão compreende e aplica o conceito de diversidade	Diversidade, Inclusão, Diferenças	Reconhecimento das Desigualdades e Equidade
Práticas de equidade	Analisar práticas implementadas para promover equidade no ambiente escolar	Equidade, Justiça, Igualdade	Reconhecimento das Desigualdades e Equidade
Práticas de gestão participativa	Avaliar ações que promovem a gestão democrática e o diálogo na escola	Gestão compartilhada, Decisões, Cooperação	Gestão Democrática e equidade na escola
Planejamento pedagógico e equidade	Analisar como o planejamento pedagógico considera aspectos de equidade e diversidade.	Planejamento, Inclusão, Currículo	Gestão Pedagógica e equidade na aprendizagem
Metodologias inclusivas	Investigar o alinhamento das práticas pedagógicas às necessidades de diferentes grupos.	Inclusão, Métodos, Acessibilidade	Gestão Pedagógica e equidade na aprendizagem
Práticas pedagógicas no contexto rural	Analisar as estratégias pedagógicas aplicadas em escolas rurais e sua eficácia.	Estratégias, Rural, Ensino	Educação do Campo

Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

Na segunda fase, no processo de investigação do material, é realizada a codificação do conteúdo. Durante essa etapa, o conteúdo do material é dividido em eixos de análise para análise de palavras, expressões ou trechos textuais,

relacionadas diretamente às unidades. O quadro 12 mostra de forma resumida como foi feita essa divisão, o contexto e a descrição de cada análise realizada.

Essas categorias permitirão organizar o material de maneira sistemática, facilitando a identificação de padrões, práticas recorrentes e temas centrais nos documentos analisados.

Na fase final, de tratamento dos resultados e interpretação, os dados categorizados serão submetidos a uma análise detalhada. Esse processo inclui tanto aspectos quantitativos, como a frequência de certas categorias ou temas nos documentos, quanto uma análise qualitativa para interpretar os significados e implicações das práticas documentadas.

Serão feitas inferências sobre como a escola reconhece as diferenças e promove a equidade, como a gestão escolar atua democraticamente e pedagogicamente, e como a abordagem da educação no campo contribui para a promoção da equidade. Essa etapa final visa transformar os dados em conhecimento, revelando como as práticas e políticas documentadas estão alinhadas com a promoção da equidade no ambiente escolar.

A coleta de dados desta pesquisa foi realizada exclusivamente por meio da análise documental de diversos documentos institucionais da EEDQ, obtidos junto ao gestor escolar, com a autorização da SRE/Araçuaí. Dentre os documentos selecionados, destacam-se as Atas de Reunião de Módulo II, que registram as decisões colegiadas tomadas no âmbito da escola. A análise dessas atas é fundamental para compreender as dinâmicas internas da instituição, especialmente no que se refere à equidade educacional. Através dessa análise, será possível identificar como as decisões coletivas impactam as práticas pedagógicas e a distribuição de recursos entre os alunos.

Outro documento crucial para esta pesquisa é o PPP. O PPP orienta as práticas educacionais da escola, refletindo sua missão, visão e valores. A análise deste documento permite compreensão aprofundada de como a equidade é abordada enquanto princípio norteador das políticas e práticas pedagógicas. A identificação desses princípios no PPP é essencial para avaliar a coerência entre as diretrizes institucionais e as práticas efetivamente implementadas.

O Regimento Escolar também é objeto de análise, uma vez que estabelece as normas e diretrizes que regem o funcionamento da escola. Através do exame deste documento, é possível compreender como as regras institucionais influenciam a equidade educacional. Esta análise permite identificar possíveis barreiras ou facilitadores para a promoção de uma educação justa e inclusiva dentro do ambiente escolar.

As Fichas de Conselho de Classe constituem outro importante conjunto de documentos a ser analisado. Essas fichas documentam o acompanhamento pedagógico dos alunos, oferecendo uma visão individualizada de seu desempenho e progressão. A análise dessas fichas permite identificar padrões no tratamento dos alunos, revelando como a equidade é aplicada ou, eventualmente, negligenciada nas práticas pedagógicas da escola.

Já os TVAE, que documenta as visitas realizadas por especialistas em educação à escola, oferece observações e recomendações sobre as práticas pedagógicas adotadas, proporcionando uma perspectiva externa sobre como a escola lida com a diversidade e a inclusão.

A escolha pela análise documental e pela análise de conteúdo como métodos principais oferece várias vantagens. Entre elas, destaca-se a capacidade de acessar informações históricas e institucionais que não estão prontamente disponíveis através de outros métodos, permitindo uma compreensão mais profunda das políticas e práticas que moldam o ambiente escolar. Além disso, a análise documental é uma abordagem não intrusiva, que respeita a integridade dos dados originais, preservando o contexto em que foram gerados.

Este estudo, portanto, pretende não apenas identificar as práticas que favorecem ou dificultam a equidade, mas também oferecer subsídios para a reflexão crítica sobre a equidade dentro da escola, apontando caminhos para a construção de uma escola que valorize a diversidade e promova a igualdade de oportunidades para todos os alunos por meio da sugestão de um Plano de Ação Educacional.

A análise desses documentos permite compreender como a EEDQ aborda a equidade no ambiente escolar, identificando práticas que promovem ou não a justiça educacional, e como esses princípios são implementados na rotina pedagógica e administrativa da escola.

3.2.1 Análise Documental

Nesta subseção, é realizada a análise dos documentos selecionados, buscando identificar práticas e políticas educacionais que dialoguem com a equidade e a educação no campo. Os procedimentos de análise foram delineados previamente na metodologia; aqui, focamos nos temas e categorias emergentes a partir dos documentos. A análise está dividida em quatro partes, de acordo com nossos quatro eixos conceituais e de análise: Reconhecimento das desigualdades e equidade, Gestão democrática e equidade na escola, Gestão pedagógica e equidade na aprendizagem e Educação do Campo.

Esta análise é guiada pela questão norteadora: *Quais são os entraves que a equipe gestora da escola encontra para a promoção de equidade nas turmas dos anos finais do Ensino Fundamental?* Cada eixo é explorado detalhadamente para revelar as práticas, desafios e avanços presentes nos documentos analisados.

3.2.2 Reconhecimento das desigualdades, diversidade e equidade

Esse eixo de análise examina como a escola reconhece e valoriza as diferenças entre os alunos, promovendo práticas que respeitam as diversidades sociais, culturais e individuais. A análise buscou compreender como a gestão percebe e aplica o conceito de diversidade em suas práticas pedagógicas e analisar as estratégias ou práticas implementadas para promover a equidade no ambiente escolar e assegurar um espaço inclusivo para todos os estudantes.

Para a análise desse eixo de análise, analisamos o PPP e o RE, que funcionam como documentos norteadores e refletem a filosofia educacional da escola. Esses documentos representam a base teórica e institucional sobre a qual a escola deve estar fundamentada. Além disso, serão analisados documentos práticos do dia a dia, como as fichas de Conselho de Classe, Atas de Reuniões de Módulo II, TVAE que demonstram a implementação das políticas e práticas pedagógicas. A análise entre esses dois conjuntos de documentos nos permite verificar se há coerência ou divergências entre a teoria, representada pelo PPP e o Regimento Escolar, e a prática cotidiana da escola.

No PPP encontra-se a afirmativa de que a escola deve "*garantir ao aluno uma educação de qualidade*" (PPP; Escola Estadual Dom Quixote, 2022, p. 46). Esta declaração sugere um compromisso genérico com a excelência educacional, mas carece de uma definição explícita de como essa "educação de qualidade" será distribuída de maneira justa entre todos os alunos, especialmente aqueles que enfrentam desigualdades socioeconômicas ou educacionais.

O RE, em seu artigo 2º, também estabelece a "*igualdade de condições para o acesso e permanência na escola*" (Escola Estadual Dom Quixote, 2022, p. 5). Este ponto converge com a ideia de acesso universal, mas não necessariamente com a equidade. Conforme argumentado por Lima e Rodriguez (2008), equidade vai além da igualdade de condições, exigindo que as práticas escolares sejam adaptadas para compensar as desigualdades estruturais que afetam os alunos.

No entanto, é importante destacar que a referência à "igualdade de condições para o acesso" feita pelo RE está relacionada ao acesso à matrícula e não às condições logísticas, como o transporte escolar. Mesmo assim, a diversidade de situações vivenciadas pelos estudantes que dependem do transporte escolar pode revelar desafios para a permanência e o pleno aproveitamento da educação, questões que poderiam ser melhor abordadas no contexto de políticas de equidade.

É fundamental compreender que, com base nos artigos 10 e 11 da LDB, o transporte escolar é um dever dos municípios e estados e, portanto, é obrigação desses entes federativos garanti-los.

Relacionado à diversidade na escola, o PPP traz um plano de ação com o seguinte objetivo:

Estimular no ambiente escolar o respeito à diversidade, o combate ao preconceito, às intolerâncias e discriminações enraizadas e que estão ligados às relações de classe, gênero, orientação sexual, raça, religião e cultura (PPP, 2022, p. 88).

É uma passagem de valor declarado a diversidade que está alinhada às reflexões de Freire (1987), que defende que a educação deve ser um ato de liberdade, onde o reconhecimento de diferenças é fundamental para a construção de uma sociedade justa e democrática.

Ao analisar as estratégias traçadas pelo plano para a implementação e valorização da diversidade no ambiente escolar, o PPP traz:

Serão feitas reuniões com os alunos com dinâmicas de grupo, rodas de conversa com temas sobre valores, respeito, debates sobre temas do interesse dos alunos, palestras sobre autoestima, gincanas, concurso de talentos, etc" (PPP, 2022, p. 64).

Embora essas ações sejam importantes para criar um ambiente de diálogo, elas carecem de uma abordagem crítica que vá além da conscientização superficial. Molina, Jesus e Silva (2006) argumentam que a valorização da diversidade exige a contextualização das vivências dos alunos no currículo, permitindo que suas experiências sejam reconhecidas como saberes legítimos.

A ausência de ações escolares equânimes e estruturadas, que vão desde o transporte escolar até a individualização das atividades, reflete uma limitação nas práticas de promoção de equidade da escola, sugerindo uma reflexão necessária sobre como as políticas de igualdade podem ser ajustadas para realmente promover a equidade e apoiar todos os alunos de forma eficaz. Dessa maneira, a visão do RE, ao focar na igualdade de condições, não aborda suficientemente as necessidades diferenciadas dos alunos, deixando de lado a dimensão da equidade, o que representa uma divergência em relação ao reconhecimento e legitimação da desigualdade junto ao conceito de equidade como justiça social, conforme discutido por Rawls (1997).

Rawls (1997), em sua teoria da justiça como equidade, propõe um modelo normativo que busca garantir a distribuição justa de bens e oportunidades em uma sociedade. Ele fundamenta seu conceito em dois princípios centrais: o primeiro assegura iguais liberdades fundamentais para todos os indivíduos, enquanto o segundo, conhecido como princípio da diferença, admite desigualdades apenas quando estas beneficiam os menos favorecidos.

Rawls (1997) introduz a ideia de uma "posição original", um experimento mental em que indivíduos, sob um "véu de ignorância" — sem conhecimento de suas condições sociais, econômicas ou capacidades, estabelecem princípios de justiça que seriam universalmente aplicáveis, garantindo imparcialidade e equidade.

No contexto educacional, a teoria de Rawls (1997) pode ser aplicada para justificar práticas que promovam redistribuições específicas de recursos e oportunidades a fim de reduzir desigualdades estruturais. A educação, sob essa perspectiva, deve priorizar os mais desfavorecidos, garantindo que as condições de aprendizado ofereçam as mesmas possibilidades de êxito para todos. Assim, a justiça

como equidade de Rawls (1997) fundamenta a necessidade de políticas educacionais que não apenas assegurem igualdade formal, mas que também promovam ações corretivas, permitindo que aqueles em maior desvantagem tenham acesso a condições que os capacitem a alcançar seu pleno potencial.

O PPP da Escola reconhece a vulnerabilidade da sua comunidade escolar por meio do trecho: *“a comunidade escolar é composta por famílias com baixo nível socioeconômico, muitas das quais dependem de programas do governo federal: bolsa-família e bolsa escola”* (Escola Estadual Dom Quixote, p. 17). Essa realidade também é corroborada pela observação do PPP:

Nossa clientela, em sua maioria, é remanescente das comunidades vizinhas, filhos de agricultores de baixa renda, por isso colaboram com os pais nas tarefas domésticas e até da roça, dificultando assim o seu aprendizado (Escola Estadual Dom Quixote, 2022, p.10).

Este trecho traz consigo um forte estereótipo que reduz a identidade dos alunos a uma visão simplista e preconceituosa. Ao caracterizar a maioria dos estudantes como "remanescentes" de comunidades vizinhas e "filhos de agricultores de baixa renda", o texto sugere uma generalização que ignora a diversidade de experiências e contextos que cada aluno pode trazer.

De acordo com os princípios da Educação do Campo estudados por Molina e Jesus (2004) e Silva (2006), a vivência dos estudantes no trabalho agrícola e nas atividades domésticas deve ser valorizada como fonte de aprendizado. O documento, ao contrário, posiciona essas experiências como barreiras, desconsiderando que o trabalho no campo pode enriquecer o processo formativo, fornecendo elementos para uma abordagem pedagógica contextualizada.

Essa visão reduz as possibilidades de construir a equidade na escola, porque reduz a população do campo ao discurso neoliberal estereotipado, na velha dicotomia entre cidade *versus* campo e atraso *versus* modernidade. Essa dicotomia, de caráter positivista, nega possibilidades de um outro olhar, a partir das singularidades desse grupo.

Além disso, a conclusão de que essa realidade "dificulta o aprendizado" reflete um discurso determinista que desconsidera a possibilidade de que, com políticas pedagógicas inclusivas e ações afirmativas, essa condição possa ser superada.

Essa passagem também desvaloriza a diversidade dos alunos ao tratar as vivências rurais e socioeconômicas como meros obstáculos ao aprendizado, reforçando uma visão determinista que não reconhece essas experiências como parte da identidade e das potencialidades dos estudantes. Essa abordagem contradiz diretamente o próprio PPP e o Regimento Escolar (RE), que declaram a diversidade como um valor essencial a ser respeitado e promovido no ambiente escolar.

O texto falha em reconhecer a escola como um agente transformador, capaz de oferecer suporte emocional, intelectual e social para que os alunos transcendam suas limitações socioeconômicas. Em vez de se deter em uma descrição fatalista, o PPP deveria enfatizar estratégias pedagógicas que promovam equidade, como reforço escolar, acolhimento às famílias e práticas pedagógicas culturalmente responsivas, que valorizem as vivências desses estudantes e ampliem suas oportunidades de aprendizado (Freire, 1987).

Adicionalmente, o Regimento Escolar (2022) também faz duas menções à essa realidade de atendimento dos alunos na seção Histórico e Caracterização da escola e no Marco situacional respectivamente:

Atende alunos de toda a camada da sociedade, desde os mais carentes, que são a grande maioria, até os que possuem um poder aquisitivo melhor, que é uma pequena minoria, predominantemente da Zona Rural (Regimento Escolar, 2022, p.3).

No Marco Situacional, o PPP (2022) mais uma vez aborda o nível socioeconômico dos habitantes e faz um breve desabafo sobre a importância dada à educação como prioridade:

O nível socioeconômico da maioria dos habitantes é baixo, uma vez que eles sobrevivem do trabalho rural, aposentadoria, e dos programas do governo federal: bolsa- família e bolsa escola. Além disso, grande parte desses habitantes possui baixo nível de escolaridade e poucas oportunidades de estarem inseridos em práticas sociais de escrita e leitura e de ampliarem o conhecimento de mundo, o que resulta em baixos níveis de letramento. Diante da realidade que nossa sociedade vive e dos resultados que estamos colhendo em nosso dia-a-dia, é evidente que a educação tão discutida não está sendo tão priorizada, pois a cada dia estamos perdendo ainda mais nossos valores morais (PPP, 2022, p.15).

O trecho evidencia uma compreensão limitada e potencialmente problemática sobre a relação entre educação, condições socioeconômicas e valores morais. Ao afirmar que o baixo nível socioeconômico da comunidade, aliado à baixa escolaridade,

resulta em baixos níveis de letramento, o texto adota um discurso determinista que simplifica as múltiplas causas das dificuldades educacionais.

Essa visão parece ignorar as diversas dimensões do processo educativo, concentrando-se apenas nas condições externas da comunidade sem problematizar outros fatores estruturais que impactam diretamente o aprendizado (Souza; Ostermann, 2020).

O encerramento do trecho, no entanto, traz um elemento ainda mais alarmante ao associar a perda de valores morais à suposta falta de priorização da educação. Essa afirmação desvia o foco da análise educacional para um discurso moralizante que carece de fundamentação e generaliza uma ideia de decadência social vinculada à educação formal. Tal abordagem tende a reforçar estigmas em relação às comunidades de baixa renda, ao implicar que seus membros estão diretamente ligados à perda de valores, e desconsidera os contextos culturais e sociais mais amplos que moldam as dinâmicas escolares.

Souza e Ostermann (2020) discutem que, no Brasil, ao longo de sua trajetória, há evidências da desvalorização dos habitantes rurais, evidenciadas, de maneira geral, pela falta de políticas públicas direcionadas a esse segmento social, incluindo as voltadas para a educação. A recente popularização do termo educação do campo e as políticas públicas criadas em favor dessa questão são, em grande medida, frutos da luta histórica dos povos rurais. Contudo, no PPP em análise, essa luta é apagada.

Essa generalização não apenas perpetua uma visão conservadora sobre o papel da escola, mas também coloca sobre ela uma responsabilidade que vai além de seu objetivo principal, que é promover o aprendizado. Ao vincular educação escolar a valores morais de forma tão direta, o texto simplifica questões complexas e sugere uma crítica vaga e amplificada, que não contribui para uma análise objetiva da realidade educacional apresentada.

Como aponta Frangella (2020), um sistema educativo equitativo deve ser capaz de reconhecer essas singularidades, oferecendo recursos e estratégias adaptados para que alunos em situações de vulnerabilidade possam superar os desafios impostos por seu contexto social. Ignorar esse princípio pode levar à perpetuação do fracasso escolar, já que o tratamento homogeneizador não consegue atender às diferentes necessidades dos estudantes.

O trecho ainda limita a discussão e impede a reflexão sobre como a escola pode atuar de forma a reconhecer e valorizar as particularidades de sua clientela. Esse preconceito e estereotipagem na análise do contexto dos alunos não só enfraquece o entendimento das barreiras enfrentadas, mas também obscurece a possibilidade de desenvolver práticas pedagógicas que considerem e integrem as ricas experiências de vida dos estudantes no processo de aprendizado.

Embora o reconhecimento da vulnerabilidade seja um passo importante para buscar ações que promovam o acesso e a permanência de todos os alunos na escola, o documento não avança ao detalhar como essas condições socioeconômicas influenciam as oportunidades de aprendizagem, nem quais estratégias específicas serão implementadas para mitigar essas desigualdades. Essa falta de clareza contradiz a própria intenção expressa no *PPP*, que afirma:

O documento traz a unidade em relação à intencionalidade educativa da nossa escola, alinhada às diretrizes da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG), fortalecendo a identidade de nossa escola, esclarecendo sua organização, apontando os objetivos para a aprendizagem dos estudantes e, principalmente, definindo como nossa escola irá trabalhar para atingi-los. Traduz o que temos como proposta em relação ao currículo, à forma de gestão, à organização das práticas de ensino, às formas de avaliação e, principalmente, ao diagnóstico da situação atual com perspectiva de onde queremos chegar (PPP, 2022, p.4).

Portanto, embora o *PPP* (2022) apresente um alinhamento de forma teórica, ele não descreve como uma "ecologia de equidade", que requer uma abordagem integrada e consciente das diferentes necessidades dos alunos para promover justiça educacional. Esta é passagem em que a escola reconhece as dificuldades enfrentadas pelos alunos ao longo de sua trajetória escolar, particularmente no que se refere à defasagem de aprendizado nos anos finais do ensino fundamental.

O documento aponta para a existência de distorções no desenvolvimento educacional que impactam diretamente o desempenho e a permanência dos alunos. Isso é ilustrado na seguinte passagem:

O aluno já chega aos anos finais com a distorção, e alguns chegam sem o mínimo conhecimento e desenvolvimento de habilidades para o 6º ano, o que gera o desestímulo, a infrequência e até mesmo a reprovação (PPP, 2022, p.43).

O documento descreve a situação em que muitos alunos ingressam nos anos finais do ensino fundamental apresentando defasagens no desenvolvimento acadêmico. No entanto, a análise é conduzida de forma descritiva e coloquial, sem o suporte de dados concretos que possam corroborar essas afirmações. A ausência de informações quantitativas ou qualitativas, como resultados de avaliações diagnósticas realizadas pela escola ou mesmo do SIMAVE, enfraquece a objetividade do texto e dificulta uma compreensão mais detalhada do problema. Dados estruturados poderiam fornecer evidências sobre as competências específicas em que os alunos apresentam dificuldades, permitindo uma abordagem mais fundamentada e direcionada.

O impacto das defasagens é tratado de maneira generalizada, sugerindo que todos os alunos enfrentam as mesmas dificuldades e que as consequências dessas lacunas seguem um padrão uniforme. Essa abordagem contraria os princípios de equidade, pois não considera a diversidade de trajetórias de aprendizagem e as diferenças individuais entre os estudantes.

Nem todos os alunos apresentam os mesmos tipos de lacunas, e entre aqueles que as possuem, estas podem se manifestar de formas distintas. Além disso, as reações às dificuldades educacionais também variam, influenciadas por fatores pessoais, familiares e pedagógicos. Assim, o texto deveria evitar generalizações que uniformizam os desafios, promovendo uma análise mais cuidadosa e alinhada à pluralidade das experiências escolares.

A defasagem no aprendizado e seus impactos negativos no engajamento dos alunos são amplamente discutidos por autores como Tavares Junior (2018) e Franco *et al.* (2007). Segundo eles, a repetência escolar está diretamente ligada à desmotivação e à desconexão do aluno com o ambiente educacional, gerando sentimentos de inadequação e dificuldade em acompanhar o ritmo da turma. Esses autores enfatizam que, ao acumular lacunas de aprendizado, o aluno passa a enfrentar mais obstáculos no processo de aprendizagem, o que pode resultar na infrequência e, em muitos casos, na reprovação.

Franco *et al.* (2007) argumentam que práticas educacionais que não lidam adequadamente com essas defasagens acabam reforçando a exclusão e a

marginalização dentro do ambiente escolar, perpetuando desigualdades e comprometendo a promoção da equidade.

Corroborando com a passagem presente no PPP e trazendo o cenário para a prática, as Fichas de Conselho de Classe referentes a 2023 revelam que 14% dos alunos dos anos finais estão no status de não alfabetizados. Esse dado, importante destacar, não inclui alunos com dificuldades de aprendizagem, sendo exclusivo para aqueles que ainda não consolidaram a leitura, a escrita e a interpretação. Apesar da gravidade desse índice, as fichas de conselho de classe não apresentam nenhuma ação específica voltada para esses casos, evidenciando uma lacuna no planejamento de intervenções pedagógicas para atender de forma efetiva a essa demanda.

Com este registro, a defasagem escolar é caracterizada e reconhecida no cotidiano escolar. No entanto, a ausência de um plano de ação detalhado para enfrentar as desigualdades estruturais representa não apenas uma falha operacional, mas também uma lacuna conceitual. Essa lacuna surge porque a identificação das dificuldades, sem a proposição de ações concretas, contraria os princípios de equidade e justiça educacional, que exigem não apenas o reconhecimento das desigualdades, mas também o compromisso com estratégias para reduzi-las.

Como apontam Frangella (2020) e Azevedo (2014), práticas integradas e adaptadas são essenciais para atender às diversas necessidades dos alunos, e sua ausência reflete uma visão limitada sobre o papel da escola como agente de transformação social. Sem um plano de ação estruturado, o problema identificado permanece inerte, reforçando a perpetuação das desigualdades educacionais e contrariando abordagens que visam uma educação mais inclusiva e equitativa.

Além disso, as Atas de Reuniões do Módulo II, de maneira geral, revelam que poucas delas abordam o tema do reconhecimento e legitimação das desigualdades, bem como o conceito de equidade e de diversidade no contexto escolar. Quando esse tema é tratado, é feito de maneira superficial, tanto no reconhecimento dessas desigualdades quanto na discussão sobre equidade.

Essa falta de profundidade, já evidenciada no capítulo 2, é perceptível tanto pela quantidade reduzida de atas que mencionam o tema, quanto pela forma como ele é descrito: apresentado apenas como um tópico, sem nenhum detalhamento ou discussão mais aprofundada. De forma geral, as atas demonstram maior preocupação

com outros assuntos, como o cumprimento de normas administrativas (preenchimento de diário de classe e livro de ponto), das normas internas da escola (horários de entrada e saída, disciplina em sala de aula), além do repasse de informações e resoluções provenientes da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG) e discussão de projetos a serem realizados.

Essas prioridades acabam relegando o debate sobre a defasagem escolar e suas implicações pedagógicas a um espaço marginal, limitando a possibilidade de uma discussão mais efetiva e estratégica sobre o tema.

Em um desses poucos momentos, a Ata de Reunião de Módulo II de 25 de agosto de 2021 revela que a escola será prioridade da SEE/MG de acordo com seu desempenho descreve que:

O diretor informou que a nossa escola foi indicada para as ações do Fortalecimento das Aprendizagens das Escolas Prioritárias e informou quais os critérios foram utilizados pela SEE para as escolas pertencerem a esse grupo, sendo eles: Dados do IDEB 2019, Perfil e Andamento das escolas em 2020 e Participações nas Avaliações Diagnósticas e Trimestrais com indicadores menor que 70%. Com base nesses critérios a SEE irá nos monitorar Escola Estadual Dom Quixote, 2021).

Esse trecho aponta que a escola enfrenta desafios relacionados ao baixo desempenho educacional, como evidenciado pelos critérios estabelecidos pela SEE/MG. Embora os indicadores apontem fragilidades na qualidade da aprendizagem, é importante destacar que a abordagem adotada pela SEE/MG, ao priorizar escolas com desempenho insatisfatório, reflete uma tentativa de promover equidade. Entretanto, essa priorização traz à tona a desigualdade de condições educacionais que historicamente afeta escolas com contextos mais vulneráveis.

A inclusão da escola no grupo prioritário evidencia que o desempenho do coletivo escolar está aquém do esperado, mas também ressalta a necessidade de intervenções que considerem as especificidades do público atendido, evitando soluções genéricas que não levem em conta as diferentes realidades dos estudantes.

Além disso, o TVAE de 23 de setembro de 2022 e 20 de outubro de 2022 discutem explicitamente a necessidade de considerar as desigualdades de aprendizagem, especialmente aquelas exacerbadas pelo contexto pandêmico, abordando questões de raça, gênero e situação socioeconômica e orientam o grupo gestor sobre o tema:

Esclarecemos ao grupo Gestor, a importância do acompanhamento do olhar para a redução das desigualdades de aprendizagem e a permanência na escola, considerando as desigualdades já existentes e aprofundadas no contexto de pandemia - entre os diferentes perfis de estudantes, por cor/raça, gênero e situação socioeconômica (TVAE, 2022).

Essa citação demonstra um esforço relevante no sentido de promover um olhar atento à diversidade no ambiente escolar, ao destacar a importância de reduzir desigualdades de aprendizagem e assegurar a permanência dos alunos na escola. Ela reconhece a necessidade de abordar questões relacionadas a cor/raça, gênero e situação socioeconômica, elementos fundamentais para construir um ambiente educacional inclusivo e equitativo. É necessário salientar que essa orientação foi repassada para o grupo gestor como um desafio a ser superado.

Essa abordagem está mais próxima do que Caldart (2009; 2018) sugere como um requisito fundamental para a verdadeira equidade na educação, que envolve reconhecer e adaptar-se às particularidades culturais e sociais dos alunos.

No entanto, questões de diversidade precisam ser abordadas de maneira ampla, agrupando diferentes categorias (cor/raça, gênero, situação socioeconômica) sem aprofundar as especificidades de cada uma. Frangella (2020) destaca que estratégias para promover a diversidade devem ser adaptadas às necessidades particulares de cada grupo, considerando que as desigualdades podem se manifestar de formas distintas e requererem intervenções diferenciadas.

Os TVAЕ também indicam uma reflexão mais profunda sobre como reduzir desigualdades de maneira mais sistemática e intencional, destacando a importância do acompanhamento contínuo e da revisão de estratégias para garantir que as ações implementadas estejam de fato promovendo um ambiente equitativo.

O TVAЕ tem um olhar bastante operacional para a escola. Há uma preocupação sobre a organização da biblioteca, sobre os nomes na chamada, sobre envio de documentos pelo drive oficial e sobre a nomeação de um aluno e professor de referência. Há uma única orientação que tem uma perspectiva na equidade, direcionada para o diagnóstico de leitura e escrita. Solicita-se o trabalho de intervenção diferenciado da sala de aula, voltado à análise cronológica do aluno. Essa perspectiva que se constrói na individualidade é coerente com a perspectiva da equidade.

Por outro lado, o Regimento Escolar (2022) menciona o objetivo de “[...] *propiciar ao aluno o ensino necessário à sua preparação como cidadão e como profissional*” (Escola Estadual Dom Quixote, 2022, p. 9). No entanto, novamente, falta um detalhamento sobre como esse objetivo será atingido de maneira equitativa para todos os alunos, considerando suas diferentes necessidades e contextos.

Esta omissão reflete uma compreensão limitada de equidade, que requer não apenas o fornecimento de oportunidades iguais, mas a adaptação dessas oportunidades para assegurar que todos os alunos, independentemente de suas circunstâncias, possam alcançar o sucesso.

Embora o PPP e o Regimento sejam considerados documentos bem elaborados, ainda apresentam algumas falhas no entendimento e na aplicação de conceitos de equidade. Já os TVAE, Fichas de Conselho e as Atas de Reunião Módulo II evidenciaram as dificuldades enfrentadas pela gestão, como a desconexão ou não conhecimento/acompanhamento total da realidade do aluno, inconsistências entre intenção dos documentos e ações práticas na escola.

3.2.3 Gestão Democrática e equidade na escola

Neste eixo de análise, vamos avaliar as ações que promovem a gestão escolar democrática e o diálogo na escola. A análise explora como professores, alunos, pais e outros membros da comunidade participam das decisões institucionais, e de que maneira esse envolvimento contribui para a promoção da equidade.

Essa abordagem é essencial para garantir que todas as vozes sejam ouvidas e que as políticas escolares reflitam as necessidades diversas dos alunos, promovendo um ambiente inclusivo e justo. Conforme destacado por Gadotti (2013), a gestão democrática é crucial para a promoção da equidade educacional, já que ela requer a colaboração de todos os membros da comunidade educativa na construção de um ambiente de aprendizagem que seja verdadeiramente inclusivo e equitativo.

Nesta análise documental, serão examinados o PPP, o Regimento Escolar, as Atas de Reuniões de Módulo II e os Termos de Visita, com o objetivo de identificar os desafios enfrentados pela gestão escolar na promoção da equidade. A gestão democrática, enquanto princípio orientador, busca garantir a participação ativa de

todos os atores da comunidade escolar, promovendo uma educação inclusiva e transparente.

Ao investigar esses documentos, foi possível verificar como o engajamento dos servidores, a distribuição de recursos e a participação da comunidade são implementados no cotidiano da escola. Além disso, a análise visa destacar os obstáculos que surgem na busca por equidade, especialmente no que se refere à formação contínua dos professores, à organização do clima escolar e à inclusão de práticas pedagógicas adaptadas às necessidades dos alunos.

A análise crítica dos documentos da EEDQ como o PPP, o RE, Atas de Reunião de Módulo II e os TVAE revelam tanto alinhamentos com esses princípios quanto lacunas significativas. Embora haja uma menção teórica à importância da gestão democrática, falta uma aplicação prática que realmente garanta a equidade para todos os alunos; veremos estas situações no decorrer da seção.

No PPP (2022) da escola, a gestão democrática é destacada como um princípio organizador do processo educativo. O documento afirma que:

O Projeto Político pedagógico sistematiza, organiza e integra - de forma contínua e, portanto, nunca definitiva - o processo de planejamento democrático e participativo da escola, definindo a ação educativa que se quer realizar (Escola Estadual Dom Quixote, 2022, p. 4). :[...] pretende ampliar o senso de pertencimento e o engajamento de toda a comunidade escolar (gestores, professores, demais profissionais da escola, pais, alunos e comunidade) em torno de um projeto educativo comum: a aprendizagem de nossos estudantes (Escola Estadual Dom Quixote, 2022, p. 4).

Essa afirmativa está de acordo com Alves (2015), que discute uma gestão democrática efetiva é ala que promove a participação ativa e significativa de todos os membros da comunidade escolar. Para operacionalizar essa gestão democrática, o PPP (2022) destaca como a escola pode alcançar o objetivo:

A Escola procura o envolvimento da comunidade objetivando um trabalho democrático, por meio de reuniões, eventos, seminários, ações itinerantes feitas de visitas da escola as famílias e das famílias a escola, assim, levando a comunidade e a escola a conhecerem a realidade de ambas, para assim, nortear as medidas que devem ser adotadas e quais os caminhos que devem trilhar (Escola Estadual Dom Quixote, 2022, p. 10).

O RE (2022) complementa o PPP (2022) ao enfatizar a importância de uma gestão democrática na promoção da autonomia escolar e na participação de diferentes segmentos da comunidade:

A gestão democrática é também refletida na composição e atuação do Colegiado Escolar, que inclui representantes da comunidade escolar e tem como função promover a autonomia da escola e a participação de professores, funcionários, e famílias na gestão escolar (Escola Estadual Dom Quixote, 2022, p. 15).

Outro destaque do PPP (2022) também destaca as instituições democráticas internas da escola:

[...] como o conselho de classe, colegiado, comissão de licitação, assembleia de pais e mestres, além da liderança dos alunos e professores coordenadores de turma – são essenciais para garantir o funcionamento de uma gestão participativa e democrática (Escola Estadual Dom Quixote, 2022, p. 12).

Esses recursos e mecanismos são fundamentais para assegurar que a gestão escolar reflita as necessidades e interesses de toda a comunidade, promovendo, assim, uma educação mais inclusiva e equitativa.

Essa ênfase na participação comunitária é um componente-chave para a promoção da equidade, conforme discutido por Freire (2008), que defende uma pedagogia voltada para a inclusão e a participação ativa de todos os membros da comunidade educativa.

No entanto, apesar de o PPP e o Regimento Escolar apresentarem uma clara intenção e até proporem alguns mecanismos e ações para uma gestão escolar democrática, as Atas de Reunião de Módulo II, TVAE e até mesmo o PPP e o RE apontam falhas para garantir que todas as vozes sejam igualmente ouvidas e consideradas.

Uma dessas falhas é registrada pelo TVAE de 06 de junho de 2023 sobre as práticas reais da escola e como estas podem estar em tensão com os princípios de gestão democrática. Um exemplo notável é a prática relatada de enviar alunos para casa devido ao uso de calça jeans de cor clara, conforme documentado:

[...] Alegaram ainda que a escola está voltando alunos com calça jeans de cor clara e, se tal medida se justifica tendo em vista que a comunidade é carente (Superintendência Regional de Ensino, 2023).

Essa prática contraria os princípios de equidade, que, de acordo com Melo Neto (2009), requerem uma abordagem flexível e adaptável às necessidades da comunidade escolar. Mandar alunos de volta para casa por questões relacionadas ao uniforme, sem considerar as dificuldades econômicas enfrentadas por suas famílias, revela uma falta de sensibilidade para com as desigualdades socioeconômicas existentes. Essa ação pode ser vista como uma exclusão social, que não só desconsidera as realidades dos alunos, mas também falha em promover um ambiente escolar inclusivo e equitativo.

Adicionalmente, essa prática ainda demonstra um desconhecimento por parte da gestão escolar do próprio Regimento Escolar da EEDQ, que em seu artigo 180 veda essa e outras práticas como podemos ver abaixo:

Art. 180 - É vedado à escola pública estadual:

I - Cobrar taxas, contribuições ou exigir pagamentos a qualquer título;

II - Exigir das famílias a compra de material escolar mediante lista estabelecida pela escola;

III - Impedir a frequência às aulas ao estudante que não estiver usando uniforme ou não dispuser do material escolar

;IV - Vender uniformes (Escola Estadual Dom Quixote, 2022, p. 80).

Ao desrespeitar esse regimento, a gestão escolar está cometendo uma ação que prejudica o direito à educação dos alunos, exacerbando a exclusão social e promovendo práticas que violam os princípios de equidade e inclusão. Essa situação sugere uma desconexão entre a gestão da escola e as normas que ela deveria seguir, reforçando a importância de se criar um ambiente escolar que acolha todos os alunos, independentemente de suas condições econômicas.

Nesse mesmo sentido, o Regimento Escolar em seu artigo 81 qualifica como infração leve a utilização de artigos de chapelaria e mascar chicletes ou similares durante as atividades pedagógicas. A utilização de bonés ou o consumo de chicletes não tem nenhuma relação direta com a aprendizagem, portanto essas restrições disciplinares geram tensão entre alunos e gestão escolar, por soar uma regra imposta sem diálogo. Ainda, isso nunca foi discutido no colegiado ou em atualização do RE, o que mostra que é uma decisão unilateral e arbitrária.

Embora o RE deva ser um documento construído coletivamente, com base em princípios democráticos e na participação da comunidade escolar, não há registros que indiquem a realização de debates ou consultas a alunos, pais e professores sobre

as normas ali previstas. A atualização do documento, em grande parte das vezes, ocorre de forma unilateral e atende a uma demanda obrigatória da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG), desconsiderando o envolvimento da comunidade escolar no processo. Isso reforça a ideia de que decisões arbitrárias, como a proibição do uso de bonés e chicletes, podem ser interpretadas como desiguais, desconsiderando os contextos e perspectivas da comunidade escolar, o que compromete o princípio de equidade e o fortalecimento do ambiente democrático no espaço educacional.

Outra situação envolvendo normas disciplinares e gestão democrática é descrita em 03 de fevereiro de 2017, primeira reunião administrativa da escola e presidida pelo gestor:

Disciplina dos professores com o horário, deu sinal, professor para sua sala. Evitar chamar supervisora em sala, só com muita necessidade mesmo, lembrando que o professor que é o responsável pela disciplina dentro da sala. E quando pedir para o aluno se retirar da sala, já encaminhar para a biblioteca com as atividades (Escola Estadual Dom quixote, 2017).

A diretriz reafirma que o professor é o responsável pela disciplina em sala de aula, limitando a participação de outros membros da equipe gestora, como a supervisora, a casos de extrema necessidade. Embora essa orientação enfatize a autonomia docente, ela também pode ser interpretada como uma forma de isolar o professor, sobrecarregando-o na gestão de conflitos.

Do ponto de vista da gestão democrática, Frangella (2020) argumenta que a escola deve operar como um espaço de colaboração, onde a resolução de problemas é compartilhada entre gestores, professores, alunos e comunidade. A ausência de uma abordagem colaborativa para lidar com situações de indisciplina pode enfraquecer o diálogo e gerar desigualdades, especialmente se o professor não estiver devidamente preparado ou apoiado para lidar com as particularidades de cada aluno.

A orientação de encaminhar o aluno à biblioteca com atividades ao ser retirado da sala sugere uma abordagem punitiva que isola o aluno, em vez de tratar a disciplina como uma oportunidade de mediação pedagógica. Essa prática, ao invés de promover o aprendizado inclusivo, pode reforçar a exclusão do aluno do ambiente educacional.

Essa ação não promove equidade porque isola o aluno do ambiente educacional sem abordar as causas subjacentes do comportamento indisciplinado, perpetuando a exclusão e limitando suas oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento integral. Em vez de tratar a indisciplina como uma oportunidade para mediação pedagógica, que poderia envolver diálogos restaurativos e estratégias de inclusão, a prática de retirar o aluno da sala e enviá-lo à biblioteca com atividades ignora a necessidade de intervenção individualizada e contextualizada. A equidade exige que cada estudante receba o suporte necessário para superar desafios específicos, garantindo condições justas de participação e engajamento no processo educacional. Essa abordagem punitiva, ao contrário, reforça desigualdades ao marginalizar o aluno, privando-o do convívio social e do acesso pleno às práticas pedagógicas.

Em contraste, uma gestão democrática, conforme defendida por Paulo Freire (2002), valoriza o diálogo e a construção coletiva de soluções para os conflitos. Em vez de simplesmente excluir o aluno, o ideal seria resolver os problemas no próprio espaço da sala de aula, com apoio de supervisores e outros membros da comunidade escolar, promovendo o aprendizado socioemocional.

Corroborando com a A citada e contrapondo o conceito de gestão democrática, o TVE de 06 de junho de 2023 registra visita técnica administrativa pedagógica e apura a seguinte denúncia:

Reclamação 2: reclamação quanto a conduta do gestor quanto a obrigatoriedade de servidores em participar de evento na unidade escolar e serem beneficiados com compensação de ausência em dia letivo proposto (Superintendência Regional de Ensino, 2023).

A denúncia registrada no TVE sobre a obrigatoriedade de servidores participarem de um evento escolar em troca de compensação de ausência em um dia letivo revela uma prática que pode ser interpretada como contrária aos princípios de uma gestão democrática. A imposição de participação obrigatória em eventos, mesmo com o benefício de compensação, pode ser vista como coercitiva, ao invés de promover o engajamento voluntário e consciente dos servidores, o que caracteriza uma gestão mais autoritária.

Essa prática, além de suscitar questionamentos éticos e administrativos, também contraria a legislação vigente, especificamente a Resolução SEE 4797, de 25 de novembro de 2022, que regulamenta o calendário escolar. Tal conduta, ao ferir o princípio da legalidade, compromete a transparência e a equidade no ambiente escolar.

Ao impor a obrigatoriedade de participação em eventos e condicionar a compensação de dias letivos, o gestor parece adotar uma postura verticalizada, que desconsidera a autonomia dos servidores e o impacto dessas decisões na qualidade do processo educativo. Gadotti (2000) destaca que a escola democrática deve atuar como um espaço de formação integral, onde as relações são pautadas pela corresponsabilidade, pelo diálogo e pelo respeito às normativas legais e às especificidades de cada contexto.

Narciso *et al.* (2023) afirmam justamente que a gestão escolar democrática e participativa é intrinsecamente associada à promoção da equidade, pois fundamenta-se na valorização da pluralidade de vozes e na construção coletiva de soluções para as demandas educacionais. Ela possibilita que os diferentes atores da comunidade escolar, incluindo gestores, professores, estudantes, famílias e demais profissionais, contribuam ativamente para o planejamento, a tomada de decisões e a implementação de práticas pedagógicas e administrativas.

Ao reconhecer e integrar perspectivas diversas, a gestão participativa promove a identificação e o enfrentamento das desigualdades estruturais que afetam o acesso e a permanência dos estudantes na escola, garantindo que políticas e recursos sejam direcionados para atender às necessidades específicas de grupos historicamente marginalizados.

De acordo com os mesmos autores, essa dinâmica participativa também fortalece a corresponsabilidade na construção de um ambiente escolar inclusivo e equitativo, no qual todos os sujeitos sejam tratados de forma justa, com base em suas especificidades e potencialidades.

Ao assegurar a participação democrática nos processos decisórios, a gestão escolar favorece a implementação de práticas que transcendam a igualdade formal e avancem para a justiça distributiva, oferecendo suporte diferenciado aos que enfrentam maiores barreiras para o aprendizado. Assim, a gestão democrática não

apenas promove o desenvolvimento de uma cultura de diálogo e cooperação, mas também se configura como um mecanismo efetivo para a concretização do direito à educação de qualidade para todos, conforme os princípios da equidade.

Outros episódios que demonstram falta de engajamento dos professores e desconexão da gestão com os mesmos são evidenciados pelo seguinte trecho da Ata de 27 de agosto de 2017: *“Professores ajudar mais nos projetos quando acontecer na quadra, alguns professores não se preocupam com a disciplina, enquanto outros se preocupam demais”* (Escola Estadual Dom Quixote, 2017).

Como observa Setúbal (2010), a responsabilidade atribuída ao professor exige que lhe sejam oferecidas condições adequadas para o exercício eficaz de suas funções. No entanto, o autor aponta que, no Brasil, essas condições muitas vezes estão aquém do necessário, o que compromete a efetividade do comprometimento docente. Em outras palavras, o engajamento do professor no processo educacional está diretamente relacionado ao acesso a recursos e suporte apropriados.

Essa desconexão é reforçada na Ata de 29 de junho de 2022, em que o gestor comenta sobre vestimentas e disciplina dos professores em sala de aula, mencionando reclamações dos pais quanto ao uso de shorts, chinelos e a postura do "professor sentado". Tal observação reflete uma visão tradicional e superficial da educação, que associa a postura física do professor a sua autoridade e controle.

No entanto, como argumenta Setúbal (2010), focar nessas questões acaba desviando a atenção do aspecto mais relevante: a qualidade da interação pedagógica e o envolvimento dos alunos. A postura física do professor – seja sentado ou em pé – não deveria ser o ponto central, mas sim sua capacidade de promover um ambiente de aprendizado inclusivo e colaborativo, que realmente favoreça o desenvolvimento dos estudantes.

Siqueira e Freitas (2022) discutem que a formação de professores para a equidade pode incentivar reflexões e vivências que favoreçam a aceitação dos princípios de justiça, respeito, solidariedade e convivência democrática. Adicionalmente, essa formação ajuda a entender a importância de criar ambientes colaborativos e de empregar estratégias mais eficazes na resolução de conflitos. A formação dos professores é crucial para impulsionar o desenvolvimento ético dos estudantes.

Contudo, de acordo com Siqueira e Freitas (2022), é fundamental que os educadores exerçam sua autonomia para promover a independência dos alunos. Os autores, em pesquisa empírica, estudaram que uma formação continuada de alta qualidade está associada a uma adesão mais ampla aos princípios de justiça, enquanto a de baixa qualidade está ligada a uma adesão menos significativa. Portanto, a formação aparece como um caminho para envolver os educadores na construção dos valores dos alunos.

É essencial que as ações formativas - tanto em nível inicial quanto continuado - promovam diálogos sobre questões de equidade e diversidade, evitando abordagens dogmáticas e estimulando a reflexão crítica entre os docentes. Dessa maneira, esses profissionais são encorajados a abordar esses temas nas instituições de ensino, promovendo uma reflexão entre os estudantes sobre os valores contemporâneos. Assim, cria-se um tipo de educação que vai além da simples instrução escolar, beneficiando educadores, alunos e a sociedade em geral.

Além disso, a Ata de 17 de maio de 2021 reforça a percepção de falta de engajamento e desconexão entre os professores e a gestão escolar. Nela, um dos professores solicita mais objetividade nas reuniões e amparo legal nas falas do diretor, o que sugere uma carência de clareza e fundamentação nas decisões apresentadas pela gestão, prejudicando a confiança e o alinhamento entre as partes.

Outra prática que merece destaque é encontrada nas Fichas de Conselho de Classe de 2022, o conteúdo do campo destinado às "sugestões para sanar a indisciplina". Entre as estratégias mencionadas, constam ações como "retirar o aluno gentilmente da sala" e "convidá-lo para uma conversa reflexiva com a supervisora". Embora essas medidas aparentem ser tentativas de abordagem mais humanizadas e pacíficas para lidar com comportamentos indisciplinados, elas também podem refletir falta de profundidade na busca por soluções mais equitativas e eficazes dentro do ambiente escolar.

Avaliamos que, assim como a prática de mandar alunos para casa por questões relacionadas ao uniforme, retirar um aluno da sala, ainda que de maneira gentil, pode ser visto como uma forma de exclusão que não resolve o problema subjacente. Ambas as práticas falham em abordar as causas estruturais subjacentes, seja da desigualdade socioeconômica ou da indisciplina, e podem contribuir para a

exclusão dos alunos, privando-os de momentos importantes de aprendizagem e socialização com os colegas. Essas ações mostram como a falta de uma abordagem equitativa nas decisões escolares pode reforçar desigualdades existentes e comprometer a construção de um ambiente verdadeiramente inclusivo.

De fato, como os uniformes são comprados, a escola não apenas viola o princípio da equidade, mas o próprio Estatuto da Criança e do Adolescente, por negar o direito da criança à educação, que é indisponível, por uma questão de ordem financeira.

Schlesener (2021) discute que o autoritarismo na escola é uma manifestação de práticas e relações de poder marcadas pelo controle rígido e pela imposição de regras, muitas vezes desconsiderando o diálogo, a participação dos alunos e a complexidade das relações humanas no ambiente escolar. Essa abordagem reflete uma hierarquia vertical em que decisões e normas são determinadas exclusivamente pelos gestores e professores, sem espaço para negociações ou para o protagonismo dos estudantes.

Ainda de acordo com Schlesener (2021), essa postura autoritária pode se expressar de várias formas, como regras inflexíveis sobre vestuário, punições desproporcionais, ausência de canais para a escuta das demandas estudantis e a priorização da disciplina sobre o bem-estar emocional e o aprendizado crítico. Embora o autoritarismo seja frequentemente justificado como uma maneira de manter a ordem, ele pode comprometer o ambiente escolar, gerando desmotivação, resistência e até abandono escolar.

No contexto pedagógico, Schlesener (2021) aponta que o autoritarismo também se traduz na falta de incentivo ao pensamento crítico, com métodos de ensino que privilegiam a memorização em vez da construção do conhecimento, perpetuando um modelo que limita a criatividade e a autonomia. Isso vai de encontro aos princípios contemporâneos de educação, que enfatizam o desenvolvimento integral do aluno e a construção de um ambiente colaborativo e respeitoso.

Schlesener (2021) discute que uma gestão democrática e participativa é a principal alternativa ao autoritarismo. Ela valoriza a voz de todos os atores escolares, desde os professores até os alunos e suas famílias, promovendo uma cultura de diálogo, inclusão e corresponsabilidade. A superação do autoritarismo na escola exige

compromisso com a formação de cidadãos críticos e conscientes, além da busca por práticas que reconheçam as necessidades individuais e coletivas de todos os envolvidos no processo educativo.

A falta de convergência entre os documentos e as práticas na gestão democrática é uma questão significativa que precisa ser resolvida para que a equidade seja efetivamente promovida. Conforme apontado por Romão (2012), é essencial que as práticas pedagógicas sejam ajustadas para responder às diversas necessidades dos alunos, garantindo que todos tenham oportunidades iguais de aprendizagem e desenvolvimento. A ausência de diretrizes claras e de práticas concretas que abordem as desigualdades estruturais existentes dentro da escola pode indicar que a gestão democrática mencionada é, na prática, mais retórica do que substancial.

Portanto, embora os documentos da EEDQ façam referência à gestão democrática e ao compromisso com a inclusão e participação, há uma lacuna significativa entre a teoria e registros existentes da prática. A abordagem atual parece carecer de mecanismos concretos para garantir que todas as vozes sejam ouvidas e que todas as necessidades sejam atendidas, especialmente aquelas dos alunos em situação de vulnerabilidade.

Apesar das diretrizes e intenções declaradas nos documentos escolares, existem evidências de limitações significativas na implementação efetiva da gestão democrática, que impactam negativamente a promoção da equidade. Uma dessas limitações é a ausência de um grêmio estudantil, que poderia atuar como um canal formal para a voz dos estudantes nas decisões escolares. O canal utilizado pela escola é o de representante de turma, que é uma obrigatoriedade da SEE/MG para todas as escolas.

A falta de um grêmio estudantil, que seria uma ação além das normativas, sugere uma lacuna na estrutura de governança democrática da escola, limitando a participação direta dos alunos e a representação de seus interesses. Isso contrasta com os princípios de gestão democrática mencionados no PPP e no Regimento Escolar, onde a participação de todos os segmentos da comunidade escolar é enfatizada.

Adicionalmente a esta falha na estrutura da gestão democrática, existe também a não participação dos representantes de turma e/ou representante dos pais nas reuniões de Conselho de Classe. A participação desses segmentos é uma norma da SEE/MG desde 2023 e em nenhuma das reuniões eles estiveram presentes.

Sobre o tema, Freire (2008) destaca que a gestão democrática deve ser orientada pelo diálogo constante entre todos os membros da comunidade escolar. Para o autor, a participação ativa de estudantes e famílias é essencial para criar um ambiente educacional que valorize a diversidade e atenda às necessidades específicas de cada grupo. Sem a inclusão desses segmentos, o Conselho de Classe perde uma importante oportunidade de ouvir diferentes perspectivas que podem enriquecer as decisões pedagógicas e administrativas que podem promover a equidade educacional na escola.

A análise dos documentos, incluindo as atas, o Regimento Escolar e o PPP, revelou uma série de obstáculos significativos para a promoção da equidade na escola. Entre os principais desafios identificados estão a falta de engajamento dos professores, a desconexão entre a gestão e os docentes, além da imposição de práticas centralizadoras que limitam a participação efetiva de todos os envolvidos.

De acordo com Gino (2019), o tema da equidade, embora bem fundamentado na sociologia educacional, ainda está longe de ser uma prioridade na educação no Brasil. O autor observa que um número significativo de educadores e administradores escolares continua a adotar a perspectiva meritocrática da igualdade de oportunidades, acreditando que a simples igualdade de acesso seria suficiente para garantir que todos os alunos alcançassem êxito acadêmico e, futuramente, profissional. É crucial não perder de vista que, conforme os princípios estabelecidos na legislação educacional brasileira, a escola deve receber a todos, sem discriminação, acolhendo tanto aqueles que são aprovados quanto os que reprovam, assim como alunos com e sem disciplina, ou ainda aqueles provenientes de classes sociais elevadas, médias ou de menor poder aquisitivo.

Gino (2019) discute que as instituições de ensino devem se conscientizar dessas responsabilidades, reconhecer as disparidades sociais que se manifestam dentro do ambiente escolar e entender seu papel na promoção de uma sociedade mais democrática. Segundo a visão de justiça equitativa de Rawls (2019), as escolas

devem assegurar competências mínimas para que todos os alunos consigam aprender, integrando-os em torno dos conhecimentos considerados essenciais para a convivência em sociedade. Assim, a gestão escolar democrática deve se apoiar na equidade, pois é insensato restringir o direito à aprendizagem a um grupo limitado de estudantes no Brasil.

A falta de clareza nas comunicações e a prática de solicitar contribuições financeiras ilegais agravam esse cenário, minando a confiança e a cooperação dentro da comunidade escolar. Esses obstáculos impedem que a gestão escolar seja verdadeiramente democrática, dificultando a criação de um ambiente educacional que favoreça a equidade e o envolvimento de todos os membros da escola de maneira justa e participativa.

Com base nos autores Freire (2002) e Gadotti (2013), é possível concluir que os documentos analisados revelam uma gestão que, ao não promover um ambiente que contemple a participação da maioria dos envolvidos e em diferentes esferas da escola de forma colaborativa, enfrenta desafios significativos na promoção da equidade. Freire (2002) defende que a participação ativa e o diálogo são essenciais para uma gestão democrática, o que não se observa de forma eficaz nas atas, onde há uma evidente desconexão entre professores e gestão.

Gadotti (2013) complementa ao afirmar que uma gestão equitativa exige transparência e distribuição justa de responsabilidades, elementos que são comprometidos pela centralização das decisões e pela falta de clareza nas comunicações. Esses obstáculos impedem a construção de um ambiente escolar justo e participativo, essencial para a promoção da equidade educacional.

3.2.4 Gestão Pedagógica e Equidade na Aprendizagem

Esta seção analisa documentos como PPP, o RE, Atas de Reuniões de Módulo II, as FCC, os TVAE e contempla também planejamentos dos professores e de bibliotecários. Este eixo de análise enfoca em nas práticas pedagógicas e sua relação com a promoção da equidade em diferentes grupos e analisar como o planejamento pedagógico considera aspectos de equidade e diversidade. Aqui, examinam-se as metodologias de ensino e as estratégias adotadas pela escola para atender às

necessidades de aprendizado de todos os alunos, com atenção às práticas que visam reduzir desigualdades e apoiar o desenvolvimento integral dos estudantes.

A gestão pedagógica está diretamente relacionada à promoção da equidade na aprendizagem, pois é responsável por planejar, organizar e executar as ações educativas que visam atender às necessidades de todos os alunos, levando em consideração suas diferentes realidades sociais e econômicas.

Segundo Gadotti (2000), a gestão escolar deve ter como foco a inclusão e a democratização do ensino, garantindo que a escola seja um espaço de oportunidades equitativas para o desenvolvimento integral dos estudantes. Dessa forma, a gestão pedagógica atua como mediadora entre as diretrizes institucionais e as práticas cotidianas, assegurando que o processo de ensino-aprendizagem seja acessível a todos, promovendo o sucesso escolar de maneira justa e inclusiva.

No contexto escolar, a equidade na aprendizagem exige não apenas a aplicação de metodologias diferenciadas e intervenções pedagógicas, mas também o desenvolvimento de planejamentos eficazes que levem em conta as especificidades de cada aluno.

Para estruturar essa análise, focaremos em temas principais: Intervenções Pedagógicas, Metodologias Diferenciadas, Adaptação de Materiais e práticas pedagógicas em geral.

As intervenções pedagógicas são práticas voltadas para o atendimento das necessidades específicas dos alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem. Elas envolvem ações planejadas para minimizar as lacunas no aprendizado, oferecendo suporte adicional para alunos que precisam de uma abordagem diferenciada. Essas intervenções são fundamentais para promover a equidade, pois garantem que todos os alunos, independentemente de suas condições iniciais, tenham a oportunidade de alcançar o sucesso acadêmico (Soares, 2004).

De acordo com o PPP (2022) a escola é inclusiva e executa intervenções pedagógicas:

Em razão dessa proposta da escola em atender as necessidades específicas do aluno que apresenta defasagem de aprendizagem em determinados conteúdos, promover a socialização, a autoestima, o respeito mútuo, a ética e a cidadania. A mesma oferece a Educação Integral, acompanhando individualmente a vida escolar dos alunos, é inclusiva (atende alunos com necessidades especiais), provê

condições de recuperação para os alunos que apresentam dificuldades na leitura e escrita e na matemática com intervenções pedagógicas e implementa projetos versando os Temas Transversais (Escola Estadual Dom Quixote, 2022, p. 9).

O documento ainda menciona o objetivo de sanar dificuldades e como trabalha para alcançar o mesmo:

Com o objetivo de promover uma boa aprendizagem e tentar sanar as dificuldades. Procura-se trabalhar através de projetos interdisciplinares, leitura e dramatizações para tentar minimizar a dificuldade da maioria, em interpretar textos, várias formas de avaliação (provas internas e externas, trabalhos em grupo, pesquisas e a recuperação continuada e paralela) (Escola Estadual Dom Quixote, 2022, p.13).

Esses trechos evidenciam a busca do compromisso da escola com a inclusão e com a promoção da equidade, utilizando intervenções pedagógicas como uma estratégia fundamental para garantir que todos os alunos tenham acesso ao aprendizado, independentemente de suas habilidades iniciais.

O PPP (2022) ainda deixa claro qual é o papel dos envolvidos na escola no acompanhamento dos alunos para garantir o desenvolvimento dos discentes:

É papel dos envolvidos no ensino e na gestão escolar acompanhar, ao longo do ano, o aprendizado dos estudantes por meio dos instrumentos de avaliação, intervindo quando e onde for necessário para garantir o desenvolvimento das competências e habilidades a eles desejadas, bem como olhar para o seu rendimento, que irá marcar a trajetória escolar do indivíduo durante sua formação. (Escola Estadual Dom Quixote, 2022, p.24)

Essa prática está em consonância com a teoria apresentada por Soares (2004), que argumenta que a promoção da equidade requer a implementação de políticas que assegurem a inclusão e adaptação contínua dos recursos educacionais para atender às necessidades dos alunos.

Soares (2004) ainda enfatiza que intervenções pedagógicas específicas são essenciais para garantir que todos os alunos, especialmente aqueles que enfrentam dificuldades, possam acessar oportunidades educacionais de qualidade. Portanto, tanto o PPP quanto a teoria do autor sugerem que uma abordagem inclusiva e personalizada é necessária para promover a equidade no ambiente escolar.

Sobre as intervenções pedagógicas, o Regimento Escolar em seu artigo 31 ressalta a importância do acompanhamento entre as competências do colegiado:

VII-Acompanhar a evolução dos indicadores educacionais (avaliações externa e interna, matrícula e evasão escolar) e propor, quando necessário, intervenções pedagógicas e medidas educativas, visando à melhoria da qualidade do processo de ensino e de aprendizagem e alcance das metas estabelecidas (Escola Estadual Dom Quixote, 2022, p.17).

De maneira geral, a análise demonstra que, embora o Projeto Político-Pedagógico (PPP) e o Regimento Escolar enfatizem de forma genérica a importância e a intenção de utilizar a intervenção pedagógica como um meio de promover a equidade na aprendizagem, essa intenção nem sempre pode ser refletida nas práticas cotidianas da escola.

As atas das reuniões de Módulo II revelam uma análise superficial em relação às intervenções pedagógicas. Essa "variedade" refere-se à ausência de uma abordagem sistemática e contínua sobre o tema. Em vez de um planejamento estruturado e integrado, as ações são discutidas e implementadas de maneira aleatória, sem continuidade ou acompanhamento. Por exemplo, a Ata de 28 de abril de 2022 menciona, em formato de tópico, "intervenção pedagógica - aulões, aulas diferenciadas e lúdicas", mas sem maiores detalhes da sua implementação e avaliação dessas práticas ou formas de avaliação de seus resultados. Essa falta de articulação e aprofundamento nas discussões limita o potencial das intervenções pedagógicas e dificulta a criação de estratégias consistentes para a melhoria da aprendizagem.

No entanto, a ausência de detalhes sobre a implementação e avaliação dessas práticas sugere que o tema é tratado de maneira superficial e genérico, como mostram as atas de 26 de junho de 2019, 19 de abril de 2022 e 5 de maio de 2021, que também fazem referência às "intervenções pedagógicas" apenas como tópicos, sem apresentar qualquer aprofundamento ou especificação sobre as ações realizadas. Podemos supor também que não há prática de registros, o que também indica um descompromisso da escola.

Essa superficialidade reflete uma lacuna importante no processo de gestão pedagógica, em que a falta de aprofundamento impede a identificação de boas práticas ou ajustes necessários para melhorar a eficácia das intervenções.

De acordo com Gadotti (2000), a gestão pedagógica deve ser um processo contínuo e articulado, que envolve diagnóstico, planejamento, implementação e avaliação das ações educativas. A ausência de uma discussão mais detalhada nas atas sobre as intervenções pedagógicas vai contra essa perspectiva de uma gestão reflexiva e colaborativa, essencial para a promoção da equidade na aprendizagem.

Outra ata que discute informações sobre as intervenções pedagógicas e revela prioridades da escola é a ata de 09 de março de 2017, como mostrado abaixo:

A supervisora levou a seguinte pauta para a reunião: Atividades diferenciadas que os professores levam para sala no atendimento aos alunos com defasagem na aprendizagem” e enfatiza que “a intervenção que é feita na escola é de prioridade dos anos iniciais” (Escola Estadual Dom Quixote, 2017).

Essa priorização dos anos iniciais, enquanto deixa os anos finais em segundo plano, contrasta com a proposta de equidade mencionada por Soares (2004), que defende uma abordagem inclusiva para todos os níveis educacionais. Isso aponta para uma possível lacuna na prática da escola, em que uma parcela significativa dos alunos, especialmente dos anos finais, pode não estar recebendo o suporte necessário para superar suas dificuldades. Além disso, a ata de 08 de junho de 2017 destaca a necessidade de “aulas diferenciadas com os alunos que estão em várias séries”, reconhecendo as limitações estruturais. (Escola Estadual Dom Quixote, 2017)

A escola registrou em ata do dia 07 de agosto de 2018 que vai se valer das intervenções pedagógicas das bibliotecárias com prioridade aos anos iniciais e que as mesmas devem “estimular a leitura por meio de recontos, exploração oral, visual e outras formas, evitando ao máximo o uso da xerox”.(Escola Estadual Dom Quixote,2018). Essa intervenção está prevista nas atribuições do Professor para Ensino do Uso da Biblioteca (PEUB) de acordo a SEE/MG.

A ata de 22 de maio de 2019 também cita um “plano de ação que será iniciado em 27/09”, (Escola Estadual Dom Quixote, 2019) mas não fornece detalhes sobre os objetivos específicos ou os critérios de avaliação desse plano. Essa falta de especificidade pode refletir uma abordagem menos transparente e sistemática, contrastando com a necessidade de uma avaliação contínua e reflexiva para garantir que todas as iniciativas estejam promovendo a inclusão e a equidade, conforme defendido por Alves (2015).

Essa forma de registro evidencia uma falta de profundidade na discussão sobre a eficácia das intervenções pedagógicas, o que pode indicar uma abordagem menos sistemática e integrada para promover a equidade. A falta de detalhamento nas atas e a ausência de anexos com informações adicionais reforçam a percepção de que as intervenções pedagógicas não são suficientemente planejadas ou monitoradas.

Sem uma análise cuidadosa e contínua, é difícil avaliar se essas práticas realmente atendem às necessidades dos alunos e contribuem efetivamente para a redução das desigualdades educacionais. Isso aponta para a necessidade de uma reflexão mais crítica e estruturada sobre como as intervenções pedagógicas são concebidas e aplicadas no contexto escolar.

Corroborando com a ideia, Alves (2015) argumenta que a equidade nas oportunidades de aprendizagem exige um planejamento educacional que considere as necessidades específicas dos alunos e que promova uma avaliação contínua das práticas pedagógicas (Alves, 2015). A ausência de discussões detalhadas nas atas sugere uma lacuna nessa avaliação contínua, o que pode comprometer a eficácia das intervenções pedagógicas na promoção da equidade do cotidiano da escola.

Para Gadotti (2013, p.90) "[...] a implementação eficaz de metodologias diferenciadas requer não apenas a diversidade de estratégias, mas também um planejamento cuidadoso e uma avaliação contínua para garantir que estejam realmente promovendo a inclusão e a equidade."

A citação de Gadotti destaca a necessidade de uma abordagem mais sistemática e integrada. A falta de avaliação detalhada e a superficialidade mencionada nas atas podem sugerir uma ausência de mecanismos de *feedback* e de revisão das práticas pedagógicas. Sem uma avaliação adequada, é difícil determinar se as metodologias diferenciadas estão realmente atendendo às necessidades dos alunos e promovendo a equidade de forma eficaz.

Desse modo, o TVAE datado em 23 de setembro de 2022 complementa o entendimento das intervenções pedagógicas ao relatar uma prática mais estruturada:

Visitamos a sala da biblioteca, conversamos com a bibliotecária sobre as ações do reforço escolar. A mesma nos informou que organizou o cronograma de intervenções pedagógicas para atender os alunos inscritos no reforço escolar conforme necessidade de cada um, nos dias que será oferecido o reforço. Percebemos que a professora está desenvolvendo um bom trabalho com os alunos, através de projetos

de leituras, intervenções pedagógicas e jogos lúdicos. (Superintendência Regional de Ensino, 2022).

Esta organização demonstra uma abordagem mais estruturada e proativa para garantir que os alunos que necessitam de reforço recebam o apoio adequado, buscando uma ação que promova equidade por meio de uma intervenção planejada e contínua, entretanto é importante informar que a escola ofereceu esse reforço com prioridade aos anos iniciais, não incluindo alunos dos anos finais.

Para os anos finais, o TVAE de 12 de setembro de 2022 registra uma orientação na busca de atendê-los:

Orientamos a supervisora que devem organizar a Intervenção pedagógica com os estudantes. Conforme os critérios já estabelecidos nas orientações e, também, na oportunidade informamos que as turmas sem demanda, ou seja, aquelas sem estudantes enturmados que não estão inseridos no reforço escolar com dificuldade de aprendizagem, podendo contemplar, os estudantes que no 1º e 2º bimestres que não atingiram 60% de aproveitamento em Língua Portuguesa e Matemática (Superintendência Regional de Ensino, 2022).

Um TVAE anterior de 05 de maio de 2017 também orientava, em suas ações encaminhadas para a escola que o *"diagnóstico de Leitura e Escrita deve ser feito pelo supervisor e que o trabalho de intervenção deve ser diferenciado da sala de aula, com trabalho voltado à idade cronológica do aluno"* (Superintendência Regional de Ensino, 2017). Essa observação ressalta a importância de adaptar as intervenções às necessidades específicas dos alunos, respeitando sua idade cronológica e estágio de desenvolvimento. Entretanto não foram encontrados registros desse diagnóstico para os anos finais.

Corroborando com a ênfase sobre idade cronológica dada pelo TVAE de 05 de maio de 2017, o TVAE identifica uma observação sobre a intervenção feita a um adolescente:

Em visita a biblioteca constatou que houve uma pequena organização em comparação a última visita, entretanto devido a grande quantidade de objetos acumulados para serem baixados do patrimônio, ainda não é um ambiente favorável a leitura. Analisou os registros de intervenção da bibliotecária e detectou a reprodução dos trabalhos dos anos iniciais para um adolescente, material xerografado (Superintendência Regional de Ensino, 2017).

O trecho extraído do TVAE em sua visita a biblioteca evidencia práticas que merecem uma reflexão crítica, sobretudo sob a lente da promoção da equidade no ambiente educacional. A constatação de que, apesar de uma leve organização a biblioteca ainda não oferece um ambiente favorável à leitura devido ao acúmulo de objetos a serem baixados do patrimônio, sugere uma falha significativa na gestão do espaço e dos recursos disponíveis.

Além disso, a detecção de material que seria para anos iniciais sendo aplicados para um adolescente é uma prática que não respeita a diversidade e nem a necessidade dos alunos, tanto na questão de uma adaptação do material, quanto em uma metodologia diferenciada para o aluno.

Quadro 13 - Planejamento PEUB

Eixo	Objetivos Específicos
5. Intervenção Pedagógica	• Realizar mecanismos voltados para a realização de atividades capazes de sanar as dificuldades de aprendizagem de cada aluno. • Fazer com que o aluno possa sanar as dificuldades apresentadas durante a execução do projeto, tendo assim sucesso para acompanhar a turma no término do ano letivo. • Melhorar a autoestima das crianças com dificuldades por meio de atividades lúdicas, construídas a partir da realidade do aluno • Fortalecer o acompanhamento das ações do projeto, apoiando o professor na sua didática

Fonte: Planejamento Bimestral PEUB (2022)

Esse cenário reflete uma inadequação que contraria os princípios fundamentais da equidade, pois não assegura condições adequadas e igualitárias para todos os frequentadores da biblioteca. No entanto, essa visita é do ano 2017 e como já foi citado pelo TVAE de 12 de setembro de 2022, foi percebido uma melhora no ambiente e nas intervenções na biblioteca.

Referente às intervenções pedagógicas na biblioteca, o planejamento do PEUB da escola tem um eixo dedicado a isso, em que são mencionados os objetivos específicos da ação, como pode ser visto no quadro 13.

O quadro do Planejamento Bimestral PEUB-2022, apesar de listar objetivos específicos para as intervenções pedagógicas na biblioteca, sugere um planejamento genérico, sem detalhamento das estratégias necessárias para alcançar os resultados propostos. Esse mesmo quadro foi utilizado para todos os bimestres do ano de 2022 e 2023. Ao utilizar o mesmo quadro de objetivos para todos os bimestres e sem variações significativas, o plano falha em demonstrar uma adaptação ou evolução das intervenções pedagógicas de acordo com as necessidades e o progresso dos alunos ao longo do tempo.

A crítica central aqui é a ausência de um detalhamento operacional, que é essencial para que o planejamento pedagógico seja eficaz. Segundo Gadotti (2000), um planejamento eficiente requer diagnóstico, execução e avaliação contínua, envolvendo ajustes e adequações conforme o desenvolvimento dos alunos. No caso do PEUB, o planejamento carece de uma visão prática e ajustada às realidades e desafios encontrados durante o ano letivo, sugerindo uma abordagem mais protocolar do que reflexiva e adaptativa.

Esse modelo de planejamento genérico diverge do que foi discutido na Ata de Reunião de Módulo II, de 01 de março de 2023, onde a orientação é clara: o planejamento deve ser elaborado com base na realidade específica da escola. A desconexão entre o que foi registrado na ata e o que é efetivamente entregue ao setor pedagógico evidencia falha significativa no processo de planejamento.

Sarmiento (2013, p.67) reforça essa necessidade ao afirmar que "[...] educar no respeito pelas diversidades significa adaptar o processo educacional às reais demandas de cada aluno para maximizar suas capacidades". Esta perspectiva teórica sustenta a prática mencionada no TVAE, enfatizando que as intervenções

pedagógicas devem ser flexíveis e adaptativas para serem verdadeiramente eficazes na promoção da equidade.

Corroborando com a análise sobre as intervenções pedagógicas na escola com objetivo da redução das desigualdades na aprendizagem, as Fichas de Conselho de Classe (FCC) desempenham um papel relevante ao revelar quais estratégias são adotadas pela escola e como essas estratégias são aplicadas.

As FCC de 2022, referentes aos anos finais do Ensino Fundamental, registram uma média de 35% dos estudantes enfrentando dificuldades de aprendizagem e revelam uma abordagem superficial na resolução desse problema. Em vez de adotar estratégias pedagógicas diferenciadas e personalizadas, as fichas indicam a aplicação de medidas homogêneas para todas as turmas, do 6º ao 9º ano, lembrando que essas estratégias são utilizadas pelos docentes e não reparam a ausência de estratégias no Planejamento do PEUB.

Nas FCC, no campo destinado às "ações que poderão ser desenvolvidas visando recuperar a aprendizagem dos alunos", são repetidamente mencionadas sugestões como "monitoria, trabalho em grupo, formas diferentes de avaliação, projetos e aulas lúdicas". Essas propostas aparecem de forma uniforme em todas as fichas, para todos os bimestres e turmas, do 6º ao 9º ano, sem distinção.

Essa uniformidade nas ações ignora as particularidades e necessidades específicas de cada turma, que possuem perfis e contextos diversos, tanto em termos de composição de alunos quanto nas características individuais de aprendizagem.

Tal prática não apenas deixa de considerar as variações no desempenho e nas necessidades educacionais dos alunos, mas também vai de encontro ao princípio da equidade educacional. A promoção da equidade requer uma abordagem mais cuidadosa e adaptada, que reconheça e atenda às diferenças entre os grupos de alunos, desenvolvendo estratégias específicas que sejam eficazes para cada contexto particular

A padronização das intervenções, como observado nas FCC de 2022, resulta em uma resposta genérica e, muitas vezes, ineficaz, que pode perpetuar ou até mesmo agravar as dificuldades enfrentadas pelos alunos, ao invés de proporcionar o suporte necessário para a superação dessas barreiras de aprendizagem.

Embora essas ideias sejam, em teoria, válidas e potencialmente eficazes, há uma evidente falta de aprofundamento na discussão sobre como implementar essas ações de maneira adequada para atender às necessidades específicas de cada turma. A ausência de um planejamento detalhado que considere o perfil individual de cada grupo de alunos levanta questionamentos sobre a real eficácia dessas estratégias.

A repetição das mesmas ações para todas as turmas sugere que há uma abordagem genérica e, possivelmente, uma preocupação mais administrativa e burocrática em preencher os registros do que em assegurar a efetiva execução das medidas sugeridas.

Já as FCC referentes a 2023 apresentaram uma variedade de estratégias para lidar com as dificuldades de aprendizagem dos alunos, incluindo "roda de conversa, monitorias, atendimentos individualizados, revisão de conteúdo, adaptações de atividades, atividades na sala de informática e intervenções com o professor na utilização da biblioteca". Essas estratégias também foram propostas uniformemente para todas as turmas, do 6º ao 9º ano, sem uma diferenciação clara de acordo com as necessidades específicas de cada grupo de alunos.

Apesar da ampliação nas estratégias mencionadas, as fichas revelam um dado alarmante: entre os 47 alunos avaliados nos anos finais do Ensino Fundamental, 7 foram identificados como não alfabetizados. Este número é especialmente preocupante quando se considera o compromisso com a promoção da equidade no ambiente escolar. A presença de alunos não alfabetizados em turmas do 6º ao 9º ano indica uma lacuna significativa no processo de ensino-aprendizagem que precisa ser urgentemente abordada.

O TVAE pode ser um documento que reflete uma preocupação relacionada a esse problema; ele busca promover ações voltadas para o incentivo à leitura, com o apoio do bibliotecário, sendo estas organizadas fora da sala de aula. A orientação é que as intervenções sejam planejadas considerando a idade cronológica dos alunos. No planejamento do PEUB, essa diretriz é descrita como: *"Realizar mecanismos voltados para a realização de atividades capazes de sanar as dificuldades de aprendizagem de cada aluno"* (p. 2, Escola Estadual Dom Quixote, 2022). No entanto,

o documento não detalha como esses mecanismos são implementados e nem quem são eles. Além disso, não há uma ação específica para estes alunos.

A promoção da equidade requer que cada aluno receba o apoio necessário para alcançar o seu potencial máximo. No entanto, a aplicação uniforme de estratégias, como se observa nas fichas de 2023, pode não ser suficiente para atender às necessidades diversificadas dos estudantes, especialmente aqueles que enfrentam desafios mais severos, como a não alfabetização.

O fato de que uma proporção considerável de alunos ainda não tenha atingido a alfabetização básica é um reflexo da inadequação ou inexistências das estratégias pedagógicas implementadas até agora referentes a esse público e levanta questões sobre a eficácia do sistema em proporcionar um ambiente de aprendizado equitativo.

É fundamental que as estratégias propostas sejam não apenas diversificadas, mas também adaptadas às necessidades específicas de cada estudante e cada turma. A utilização de estratégias como rodas de conversa, monitorias e atendimentos individualizados deve ser acompanhada de um planejamento pedagógico detalhado que considere o perfil de cada aluno e as suas necessidades de aprendizagem.

Assim, o desafio não é apenas diversificar as estratégias, mas também garantir que estas sejam aplicadas de maneira eficaz e personalizada, promovendo verdadeira inclusão educacional. Para que a equidade seja uma realidade no ambiente escolar, é necessário um comprometimento mais profundo com a implementação de práticas pedagógicas que sejam sensíveis às diferenças individuais e que busquem ativamente nivelar as oportunidades de aprendizagem para todos os alunos (Narciso *et al*, 2023).

Outra evidência dessa desconexão entre o que é proposto e o que é executado é o Plano de Ação e o seu detalhamento encontrado no PPP (2022) com objetivo de melhorar a aprendizagem dos alunos e reduzir a defasagem:

Quadro 14 - Plano de ação

Itinerário Avaliativo	Sujeitos da aprendizagem, contexto socioeconômico e territórios escolares
Ponto de melhoria	Melhorar a aprendizagem dos alunos, tornar os estudantes protagonistas das ações educativas, elevar o nível de satisfação dos alunos em estarem na escola.
Nome da ação	Ressignificando a Aprendizagem.
Objetivo e resultados	Reduzir o número de alunos com defasagens de aprendizagem, a fim de elevarmos nossos índices de proficiência.
Como podemos medir esse resultado?	Através dos resultados dos alunos nas avaliações internas e externas.
O que será feito?	Apoio e intervenção pedagógica diferenciada aos alunos com defasagem de aprendizagem.
Como será feito?	Através do desenvolvimento de estratégias para favorecer o processo de aprendizagem, como aulas dinâmicas, jogos educativos, sistema de monitoria e outros.
Quando será feito?	Ao longo do ano letivo.
Por quem será feito?	Professores, sob a coordenação dos Especialistas
Principais riscos para o sucesso dessa ação	O não comprometimento dos envolvidos no processo

Fonte: Escola Estadual Dom Quixote (2022, p. 66).

O quadro apresenta uma proposta que busca reduzir defasagens de aprendizagem por meio de ações pedagógicas específicas e mensuração de resultados. Ele aponta para uma abordagem que valoriza o acompanhamento contínuo e estratégias diversificadas, como aulas dinâmicas e monitoria, o que reflete preocupação com a equidade. Esse plano de ação surgiu de uma demanda da SEE/MG para todas as escolas estaduais.

Após o Plano de Ação previamente apresentado, foi criado o detalhamento das estratégias e ações destinadas a alcançar os objetivos propostos. No entanto, ao examinar o detalhamento abaixo, foram identificadas algumas inconsistências que comprometem a coerência e a efetividade do planejamento:

Quadro 15 - Detalhamento do Plano de Ação

Atividade	Responsáveis	Início/Fim
Identificar os alunos com dificuldade de aprendizagem, através de atividades em sala de aula e de avaliações diagnósticas	Professores de Português e Matemática	10/22 a 12/22
Implementar e enriquecer as práticas pedagógicas, através de jogos que envolvam alfabetização, letramento, raciocínio lógico e cálculos matemáticos	2 PEUBs	10/22 a 12/22
Estabelecer, mensalmente, após diagnóstico de leitura, escrita e operações fundamentais da matemática, um “Mutirão da Aprendizagem”, para atender alunos que não consolidaram as habilidades propostas no diagnóstico	-----	10/22 a 12/22
Estabelecer sistema de monitoria nas salas de aula, onde os alunos que apresentam dificuldades na aprendizagem sejam atendidos pelos colegas	-----	10/22 a 12/22
Utilizar nas aulas materiais concreto: recursos como material dourado, blocos lógicos, material contável; cédulas e moedas de brinquedo tornam os conceitos matemáticos mais concretos, facilitando o processo de aprendizagem	-----	10/22 a 12/22

Fonte: Adaptado de Escola Estadual Dom Quixote (2022, p. 66).

Podemos observar no detalhamento do plano que, das cinco ações propostas, três não possuem responsáveis designados para executá-las. A ausência de responsáveis específicos reflete falta de clareza e organização na execução das estratégias, tornando o plano vulnerável à ineficácia e ao fracasso. Além disso, embora o plano indique que as ações serão realizadas ao longo do ano letivo, o cronograma de início e fim aponta para uma execução restrita a apenas dois meses, entre outubro e dezembro de 2022 —período no qual as atividades escolares geralmente estão focadas no fechamento do ano letivo.

Essa limitação temporal, especialmente em uma fase final do ano, levanta preocupações sobre a real capacidade do plano de gerar impacto nas aprendizagens

dos alunos, considerando que os desafios educacionais enfrentados são contínuos e exigem intervenções ao longo de todo o ano letivo. Conforme apontado por Gadotti (2000), a equidade na educação requer um planejamento contínuo e adaptável às necessidades dos alunos, o que não se observa neste caso. Executar ações tão cruciais em um período tão curto pode comprometer a eficácia das intervenções e dificultar a obtenção de resultados significativos.

Em consulta ao planejamento dos professores de Português e Matemática do ano de 2022, nos 3º e 4º bimestres, não foram encontradas ações referentes a este plano, assim como no planejamento das bibliotecárias e nem em atas de reunião de Módulo II, sugerindo a não comprovação da execução deste plano.

A análise da subseção sobre intervenções pedagógicas revelou uma série de pontos críticos no processo de planejamento e execução dessas ações. Apesar de o PPP e outros documentos, como o Regimento Escolar, reforçarem a importância dessas intervenções para a promoção da equidade, as práticas observadas carecem de detalhamento e acompanhamento adequados. As atas das reuniões de Módulo II, por exemplo, mostraram uma abordagem superficial, sem especificação das estratégias ou avaliação clara dos resultados.

Além disso, o foco predominante nos anos iniciais em detrimento dos anos finais sugere distribuição desigual de recursos e atenção, o que compromete o alcance das metas de equidade. A ausência de responsáveis por grande parte das ações planejadas e o curto período para execução das intervenções refletem falta de organização e comprometimento com a implementação eficaz das medidas necessárias. Esses fatores combinados indicam uma lacuna significativa entre o que é planejado e o que é efetivamente realizado na prática, o que afeta diretamente a promoção da equidade no ambiente escolar.

Consideram-se também intervenções pedagógicas os projetos realizados pela escola com o objetivo de melhorar o aprendizado dos alunos e reduzir as desigualdades educacionais. No entanto, embora a escola promova projetos anualmente e/ou semestralmente como Feira de Ciências, Projeto de Leitura e Literatura, Projetos de Matemática, esses projetos não apresentam nenhuma ação específica voltada para os alunos com dificuldades de aprendizagem. Algumas das ações que abordam a inclusão são descritas no PPP (2022, p. 8):

1. *Formar grupos de estudo e capacitação, com profissionais da área, para que os professores e demais servidores aprendam como podem contribuir com a educação inclusiva, pois dentro de suas funções específicas, todos precisam estar preparados para atuar de forma positiva na educação desses alunos.*
2. *Oferecer ao aluno com NEE atividades que estimulem a busca por algo novo, pelo diferente, como jogos educativos que despertem a criatividade e o raciocínio.*
3. *Realizar Palestra sobre diversidade e inclusão.*
4. *Levar as ações realizadas na escola para a comunidade, objetivando a disseminação da ideia de valorização das diversidades e da inclusão na aprendizagem. (Escola Estadual Dom Quixote, 2022)*

As atividades desenvolvidas são aplicadas de forma homogênea a todos os estudantes, o que faz com que os projetos se configurem mais como uma metodologia diferenciada do que uma intervenção direcionada aos alunos com defasagens no aprendizado. Essa falta de ações personalizadas compromete o impacto desses projetos na redução das desigualdades, já que não consideram as necessidades individuais dos alunos que mais necessitam de apoio pedagógico.

Conforme observado também na análise dos planejamentos dos professores anuais e bimestrais de 2017 a 2023, para todas as disciplinas dos anos finais (6º ao 9º ano), percebe-se ausência de distinção nos recursos e metodologias aplicadas aos alunos. Esses planejamentos não incluem estratégias de intervenção pedagógica ou recursos diferenciados para estudantes que apresentam dificuldades de aprendizagem. A única referência a um suporte adicional é a recuperação dos alunos, seguindo as diretrizes gerais da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG).

Além disso, os planejamentos são estruturados predominantemente com a listagem dos conteúdos que serão trabalhados no período, acompanhados dos recursos que serão utilizados, que incluem principalmente xerox, trabalhos em grupo e materiais convencionais. Esse modelo reflete uma abordagem padronizada e pouco adaptada às necessidades específicas dos alunos.

A adaptação de materiais pedagógicos é outra prática que pode contribuir significativamente para a promoção da equidade. Na ata de reunião de Módulo II do dia 15/10/2020, é citado "que alunos dos anos finais estão com dificuldade em leitura, foram distribuídos materiais de apoio adaptados" (Ata, 15/10/2020). Este trecho sugere que a escola reconhece a necessidade de fornecer materiais que sejam

acessíveis e adaptados às necessidades específicas dos alunos, uma prática que está alinhada com a teoria da equidade discutida por Gadotti (2013).

Esta citação reforça a importância da adaptação de materiais como uma estratégia para assegurar que todos os alunos possam ter acesso igual às oportunidades de aprendizagem.

Por outro lado, a não individualidade dessas adaptações, conforme indicado nas atas, sugere uma abordagem menos detalhada ou refletida sobre a eficácia real dessas práticas. Soares (2004) também destaca que "a adaptação dos materiais deve ser acompanhada por uma avaliação sistemática para garantir que estejam realmente atendendo às necessidades dos alunos" (p. 45).

Para que essas adaptações sejam verdadeiramente equitativas, é necessário acompanhamento contínuo e avaliação sistemática dos materiais utilizados para garantir que atendam adequadamente às necessidades dos alunos com deficiências ou outras dificuldades de aprendizagem.

Outro fator pedagógico que está ligado à promoção de equidade no ambiente escolar é a situação da reprovação de alunos; nesse quesito a escola apresenta um histórico com índices significativos nos anos finais como mostra a tabela abaixo:

Tabela 13 - Taxa de Reprovação dos Anos Finais da E.E. Dom Quixote

	6 ano	7 ano	8 ano	9 ano	Média escola
2016	15,4%	14,8%	26,3%	4,5%	15,1%
2017	19,2%	40%	30,8%	6,3%	23,9%
2018	6,2%	7,1%	0%	19%	8,5%
2019	16,7%	14,3%	19%	28,6%	20,6%
2020	0%	0%	0%	0%	0%
2021	0%	0%	0%	0%	0%
2022	0%	0%	0%	0%	0%

Fonte: Adaptado de Inep (2022c).

Como podemos observar, de 2016 a 2019, houve reprovação em todas as séries na E.E. Dom Quixote, com índices elevados que chegaram a 40% no 7º ano em 2017. Essa prática de altas taxas de reprovação, como já salientado por Tavares, aumenta a desigualdade entre os estudantes e não contribui para uma escola

equitativa. De 2020 a 2022, não houve reprovação na escola. Isso se deve ao início da pandemia de COVID-19 em 2020, quando a recomendação das autoridades educacionais foi a promoção automática para evitar maiores danos aos alunos. Portanto, essa redução abrupta nas reprovações se deve a essas circunstâncias excepcionais.

Além disso, é importante considerar que a ausência de reprovações não necessariamente reflete melhoria na aprendizagem ou na promoção da equidade. A promoção automática durante a pandemia pode ter mascarado desigualdades existentes, especialmente para os estudantes sem acesso adequado ao ensino remoto ou aos recursos tecnológicos necessários.

A respeito das reprovações, a ata da reunião do Módulo II, realizada em 28 de novembro de 2016, na qual se reuniram o diretor, a especialista e os professores, revela a tomada de decisões sobre esse assunto:

Foi colocado também a reprovação de alunos e os professores mencionaram o aluno X, que será reprovado e a aluna Y, ambos no 1º ano médio, a aluna Z e Y do 2º ano médio. A conversa ficou bem clara e o diretor pediu a assinatura de alguns professores nesta tomada de decisão (Escola Estadual Dom Quixote, 2016)

Essa menção evidencia que as decisões sobre reprovação eram tomadas antes de esgotar todas as possibilidades de recuperação para os alunos, uma vez que, na data da reunião, ainda não haviam sido oferecidas todas as oportunidades de recuperação. Essa prática corrobora as análises de Tavares Junior (2018) e Franco *et al.* (2007), que afirmam que a repetência está intrinsecamente ligada a efeitos negativos significativos tanto em termos de eficácia escolar quanto de equidade. Segundo esses autores, a repetência pode resultar em desmotivação, baixa autoestima e desinteresse por parte dos alunos, além de criar lacunas de aprendizado ao impedir que os estudantes avancem e construam sobre os conhecimentos adquiridos.

Outro registro mais recente que aborda o tema é a ata da reunião do Módulo II realizada em 27 de outubro de 2022, na qual se reuniram professores, especialista e direção para tratar de assuntos pedagógicos. Um dos temas discutidos foi "a criação de uma planilha com os alunos que irão reprovar". A menção à "criação de uma planilha com os alunos que irão reprovar" indica que a escola estava antecipando

quais estudantes seriam reprovados, possivelmente antes de esgotar todas as oportunidades de recuperação e intervenções pedagógicas necessárias.

Ao tomar decisões de reprovação de forma administrativa e antecipada, sem considerar intervenções pedagógicas ou suporte adicional, a escola pode estar intensificando as desigualdades educacionais. Essa abordagem não apenas contraria os princípios de uma educação equitativa, mas também pode levar ao aumento da evasão escolar e à perpetuação de ciclos de exclusão. Portanto, a citação da ata não apenas revela como as reprovações eram efetuadas na escola, mas também ilustra uma prática que, de acordo com Tavares Junior (2018) e Franco *et al.* (2007), não contribui para a promoção da equidade no ambiente educacional.

A análise da gestão pedagógica da EEDQ revela uma série de desafios significativos para a promoção da equidade na aprendizagem. Embora os documentos institucionais, como o Projeto Político-Pedagógico e o Regimento Escolar, mencionem a importância das intervenções pedagógicas, a implementação dessas práticas se mostra superficial e padronizada. A falta de detalhamento e acompanhamento contínuo das ações, o foco desigual entre anos iniciais e finais, e a ausência de responsáveis específicos para a execução das intervenções são barreiras que comprometem o alcance de uma educação inclusiva e equitativa.

A gestão pedagógica precisa evoluir para uma abordagem mais reflexiva, estruturada e personalizada, considerando as necessidades individuais dos estudantes e garantindo que todos tenham as mesmas oportunidades de sucesso escolar. Para promover a equidade, é necessário que as intervenções sejam planejadas com profundidade, acompanhadas de mecanismos de avaliação contínua e aplicadas de forma diferenciada, respeitando as particularidades de cada aluno. Somente assim é possível garantir que todos os estudantes recebam o apoio necessário para alcançar seu pleno potencial acadêmico e social.

3.2.5 Educação Do Campo

A promoção da equidade nas escolas do campo é um desafio complexo que requer uma abordagem profunda e multifacetada, levando em consideração o contexto específico e as necessidades dos estudantes rurais. Nesta subseção, é

realizada uma análise detalhada dos documentos institucionais, como os planejamentos pedagógicos, o Projeto Político-Pedagógico (PPP), o regimento escolar, planejamentos pedagógicos e as atas das reuniões de Módulo II, a fim de identificar elementos que colaboram ou que desafiam a promoção da equidade na EEDQ. O objetivo é compreender como as práticas documentadas refletem ou se distanciam das teorias e princípios discutidos por diversos autores sobre a educação do campo e sua relação com a justiça social.

De acordo com Caldart (2009, 2018), um dos elementos mais importantes para a promoção da equidade nas escolas rurais é a valorização das identidades do campo. Para ele, a educação rural deve respeitar a cultura, o modo de vida e o contexto dos trabalhadores do campo, integrando esses elementos ao currículo e às práticas pedagógicas.

Nesse sentido, a análise dos documentos, como o PPP e os planejamentos pedagógicos, é essencial para identificar se os princípios defendidos por Caldart, como a valorização da identidade rural e o fortalecimento das comunidades — estão presentes. O Projeto Político-Pedagógico, por exemplo, pode refletir o compromisso da escola em integrar o contexto rural ao currículo, enquanto os planejamentos podem evidenciar práticas que conectam os conteúdos escolares ao cotidiano e à realidade dos estudantes do campo. A análise desses documentos permite verificar se a escola está de fato comprometida em oferecer uma educação contextualizada e relevante, ou se ainda segue um modelo urbano pouco adequado à realidade rural.

Moreira e Santos (2022) enfatizam a importância de abandonar a visão residual do campo, que historicamente considerava as áreas rurais como atrasadas e desprovidas de potencial. Eles defendem uma nova abordagem, que reconheça a ruralidade como produtora de novos valores e de conhecimentos que podem contribuir para o desenvolvimento do país. Para esses autores, a promoção da equidade nas escolas rurais depende da integração dos processos educacionais ao contexto social e produtivo das comunidades, de forma que o aprendizado seja significativo e promova o desenvolvimento local.

Durante a análise das atas de reuniões de Módulo II, é possível avaliar como os professores e a equipe pedagógica lidam com os desafios impostos pela educação no campo, se há uma visão que valoriza o contexto rural como fonte de conhecimento

e cultura, e se essa perspectiva é considerada ao se planejar atividades e avaliações. Dessa forma, a análise permite identificar se as práticas da escola estão alinhadas com a visão de Moreira e Santos, promovendo uma educação que não apenas "arrasta o campo para a cidade", mas que valoriza o potencial local e integra a realidade rural ao processo educativo.

Arroyo (2007; 2004) contribui com uma perspectiva que destaca a necessidade de flexibilidade pedagógica e da participação comunitária como fatores essenciais para a promoção da equidade. Arroyo argumenta que a educação rural deve adotar modelos pedagógicos que considerem a mobilidade e dispersão da população rural, como o sistema de aprendizagem tutorial⁵ e a Telesecundaria⁶, que foram criados para garantir que os estudantes tivessem acesso a uma educação adaptada às suas necessidades. Para Arroyo, a participação ativa das comunidades locais na definição das práticas e políticas educacionais é fundamental para garantir que a educação atenda aos reais interesses e necessidades das populações rurais.

Na análise do Regimento Escolar (2022) e das atas das reuniões do período de 2016 a 2023, será possível identificar até que ponto a escola se esforça para garantir flexibilidade nas práticas pedagógicas e valorizar a participação comunitária. Por exemplo, a inclusão de famílias e representantes da comunidade nas discussões pedagógicas e decisões escolares podem indicar um compromisso com a inclusão e a equidade, como proposto por Arroyo. Se as atas indicarem que as decisões são

⁵ **Aprendizagem tutorial** refere-se a um modelo pedagógico no qual o ensino é conduzido de forma mais individualizada ou em pequenos grupos, com a presença de um tutor ou orientador que guia os estudantes em seu processo de aprendizagem. Esse sistema é especialmente relevante em contextos onde a mobilidade da população ou a dispersão geográfica dificultam a formação de turmas regulares e a presença constante de professores. O tutor atua como um mediador, auxiliando o aluno na realização das atividades, fornecendo *feedback* e adaptando o conteúdo às necessidades individuais de aprendizagem.

⁶ **Telesecundária** é uma forma de ensino a distância que utiliza a televisão como principal ferramenta pedagógica, destinada a alunos do ensino fundamental e médio, especialmente em áreas rurais e remotas. Nesse modelo, aulas gravadas ou transmitidas por meio de canais de televisão são complementadas com atividades de acompanhamento realizadas em locais de fácil acesso à população, como escolas ou centros comunitários.

tomadas de forma centralizada, sem a participação ativa das comunidades, isso pode evidenciar um desafio significativo para a promoção da equidade.

Ribeiro *et al.* (2021) também destacam que a promoção da equidade nas escolas rurais deve ser pensada de maneira integrada, articulando a educação com outras políticas públicas, como políticas econômicas e sociais. Eles apontam que a educação do campo não pode ser desvinculada das condições socioeconômicas dos estudantes e de suas famílias, sendo necessário criar programas que promovam não apenas o aprendizado acadêmico, mas também o desenvolvimento econômico das comunidades rurais. A análise dos planejamentos e do PPP é crucial para identificar se a escola está integrada ao desenvolvimento local e se busca, por meio de suas práticas, contribuir para a melhoria das condições de vida da comunidade.

Portanto, esta subseção busca não apenas descrever as práticas documentadas nos planejamentos, PPP, Regimento e atas, mas também analisá-las criticamente, à luz das teorias apresentadas por Caldart (2009; 2018), Moreira e Santos (2022), Arroyo (2007; 2004), e Ribeiro *et al.* (2021). O foco será identificar se essas práticas colaboram para a construção de uma educação do campo equitativa e inclusiva, ou se reforçam desafios históricos que limitam o acesso, a permanência e o sucesso dos estudantes do campo.

Assim, espera-se contribuir para a compreensão das barreiras e das potencialidades da educação rural na promoção da equidade e para o desenvolvimento de práticas que realmente atendam às necessidades da comunidade rural e fortaleçam sua capacidade de construir um futuro justo e sustentável.

A análise dos documentos institucionais da EEDQ revela ausência significativa de referências à educação do campo nos principais documentos que orientam as práticas pedagógicas e a organização escolar, como o PPP atualizado em 2022, planejamentos pedagógicos, o Regimento Escolar e atas de reuniões de Módulo II.

A passagem mais próxima que encontramos da educação do campo se encontra no PPP em uma seção denominada Educação Ambiental; nesta seção encontra-se a única passagem ligada a valorização dos saberes locais:

A educação ambiental também diz respeito ao reconhecimento dos saberes locais, que são identificados, valorizados e apropriados pela escola da seguinte forma: Os saberes locais são disseminados nas aulas diárias, nas conversas de bate papo sobre a vida cotidiana dos alunos, visitas às famílias, reuniões, entrevistas com os pais,

palestras, contação de causos e fatos históricos pelos avôs ou pessoas mais idosas, depoimentos de história de vida, em parcerias com entidades locais, instituições públicas municipais, etc. Todas essas ações ajudam a entender o valor da cultura do aluno e da comunidade para o ensino e para a aprendizagem. Alguns dos seus conceitos, quando levados para a escola, geram mobilização sobre como envolver os moradores da região e, assim, promover uma aprendizagem significativa (Escola Estadual Dom Quixote, 2022, p.49).

O trecho destaca ações como conversas sobre a vida cotidiana, visitas às famílias, entrevistas, e parcerias com entidades locais, o que demonstra uma tentativa de integrar a realidade da comunidade ao processo educativo. Ao valorizar a cultura e os saberes da comunidade, a escola promove um diálogo entre os conhecimentos locais e os conteúdos escolares. Essa integração fortalece a identidade cultural dos alunos e enriquece o processo de ensino e aprendizagem, permitindo que a educação ambiental transcenda questões ecológicas e abarque dimensões sociais e culturais, como propõem Molina, Jesus e Silva (2006).

Apesar de o texto apresentar coerência significativa com os ideais de educação do campo, a sua presença exclusivamente na seção de Educação Ambiental revela uma abordagem limitada, especialmente quando nos referimos a uma escola oficialmente do campo, cuja totalidade dos alunos é proveniente de áreas rurais. Essa delimitação demonstra falta de articulação mais ampla da educação do campo como um eixo central no PPP, restringindo a valorização dos saberes locais a um único aspecto do processo educativo.

Essa ausência de outras menções sobre educação no campo representa uma grande lacuna em relação ao compromisso necessário para promover a equidade no contexto da educação rural, conforme defendido por autores como Caldart (2009; 2018), Moreira e Santos (2022), Arroyo (2007; 2004), e Ribeiro *et al.* (2021), que enfatizam a importância de práticas pedagógicas territorializadas, conectadas à realidade sociocultural do campo. Essa falha pode estar associada a uma tentativa da gestão escolar de equiparar a escola rural às urbanas, negando as particularidades do campo, ou, possivelmente, à falta de identificação da comunidade escolar com a identidade camponesa.

Um ponto de tensão central é o fato de que, embora a gestão ou parte da comunidade escolar não reconheça a escola como pertencente ao campo –

possivelmente por haver alunos que moram em casas e não em terras, a SEE/MG a identifica oficialmente como escola do campo. Ela está incluída na lista das escolas do campo do estado, o que reforça a necessidade de práticas pedagógicas coerentes com essa classificação e alinhadas às diretrizes da educação rural.

Além disso, é necessário problematizar que, mesmo que alguns alunos e famílias não se identifiquem diretamente com a identidade rural, há um quantitativo expressivo de estudantes que residem em terras e estão envolvidos em atividades agrícolas ou domésticas características da zona rural. Essas vivências, que integram saberes locais e experiências práticas, deveriam ser integradas ao projeto pedagógico, valorizadas como elementos que enriquecem o processo educativo. Ignorar essas dimensões não apenas torna invisível parte significativa da realidade da comunidade escolar, mas também perpetua a exclusão dos sujeitos do campo nos processos de ensino-aprendizagem.

Essa situação levanta um debate crucial: como uma escola oficialmente reconhecida como do campo pode negar em suas práticas pedagógicas e princípios o próprio contexto rural que a caracteriza? A falta de uma abordagem educacional que dialogue com a realidade do campo desconsidera a pluralidade das experiências dos alunos e não atende às demandas de uma educação equitativa e territorializada, como defendem Arroyo (2007) e Caldart (2009). Essa lacuna reflete uma contradição estrutural que precisa ser enfrentada, pois, sem práticas efetivamente alinhadas à educação do campo, a escola corre o risco de reforçar a marginalização de saberes e vivências locais, afastando-se de seu papel transformador.

Portanto, é imprescindível tensionar essa negação da identidade camponesa no contexto escolar e repensar como a escola pode adotar práticas que reconheçam e valorizem as especificidades rurais. Mesmo diante de uma diversidade interna, com alunos que podem não se identificar como do campo, o compromisso com os princípios da educação do campo deve ser central, garantindo que todos tenham acesso a um currículo inclusivo, contextualizado e que promova justiça social no contexto rural.

A inexistência de menções ao campo no PPP sugere que a escola não está considerando as especificidades do ambiente rural na definição de seus objetivos e

diretrizes pedagógicas, o que compromete a promoção de uma educação contextualizada e significativa, mesmo que não seja de forma proposital.

Além disso, a ausência de referências à educação do campo nos planejamentos pedagógicos evidencia falta de adaptação das práticas de ensino às realidades dos estudantes rurais. Moreira e Santos (2022) destacam a necessidade de integrar o contexto social e produtivo das comunidades rurais ao processo educacional, de forma que o aprendizado seja relevante e conectado à vida dos estudantes.

O fato de os planejamentos não apresentarem estratégias específicas para abordar o contexto rural implica que o ensino oferecido pela escola pode estar baseado em um modelo urbano, que não responde às necessidades dos estudantes do campo, limitando a efetividade do processo de ensino-aprendizagem e contribuindo para o aumento das desigualdades.

Reforçando a falta de embasamento no contexto rural, o calendário escolar da escola é o mesmo adotado pelas escolas da zona urbana, desconsiderando as particularidades do meio rural, como períodos de chuvas intensas, épocas de colheita e outros eventos específicos que impactam diretamente a rotina das comunidades rurais. Essa uniformização do calendário evidencia uma falta de sensibilidade e de adaptação às necessidades locais, o que acaba prejudicando a frequência e o desempenho dos alunos, que muitas vezes precisam conciliar suas atividades escolares com as demandas do trabalho agrícola e outras condições típicas da vida no campo.

A falta de menções à educação do campo no Regimento Escolar também é um aspecto que merece destaque. O Regimento Escolar deveria incorporar diretrizes que reconhecessem a importância de práticas diferenciadas para atender às especificidades do contexto rural. Arroyo (2007; 2004) argumenta que uma educação equitativa para os estudantes do campo requer flexibilidade pedagógica e o envolvimento da comunidade, elementos que deveriam estar claramente expressos no regimento.

A ausência dessas orientações sugere que as regras e normas da escola não estão alinhadas com as necessidades de flexibilidade e inclusão que a educação do

campo demanda, o que limita a capacidade da escola de promover uma educação que seja justa e significativa para todos os seus alunos.

Nas atas de reuniões de Módulo II, permanece a pouca presença de menções ao tema; o único registro relacionado ao contexto rural é sobre a dificuldade de trabalhar com turma multisseriada dos anos finais. As turmas multisseriadas são uma característica frequente em escolas do campo devido à baixa densidade populacional e à necessidade de otimização de recursos. Contudo, trabalhar com turmas que reúnem diferentes séries e idades exige estratégias pedagógicas específicas, que nem sempre são fornecidas aos professores.

Neste contexto a ata de Reunião de Módulo II de 22 de março de 2023 relata que *“A professora x relatou dificuldades em trabalhar com a turma do 6º ano, pois os mesmos não têm paciência no momento da explicação para o 7º ano, interrompem solicitando atenção do professor”* (Escola Estadual Dom Quixote, 2023).

Essa situação, embora relevante, não reflete uma discussão mais ampla ou estratégias de intervenção que possam ajudar a superar os desafios do ensino em turmas multisseriadas. Entretanto, o relato da professora na ata demonstra que, sem uma metodologia adequada, as turmas multisseriadas podem gerar frustração tanto para os professores quanto para os alunos. Os estudantes podem sentir que suas necessidades específicas não estão sendo atendidas, o que leva à impaciência, enquanto os professores enfrentam dificuldades para equilibrar a atenção e o tempo de ensino entre as diferentes séries.

Arroyo (2007) aponta que as turmas multisseriadas são uma realidade comum nas áreas rurais e, para que a equidade seja promovida, é necessário que os professores sejam preparados e recebam apoio para lidar com essas especificidades. A falta de uma abordagem coletiva e sistemática em relação às dificuldades enfrentadas nas turmas multisseriadas indica que a escola não está implementando estratégias efetivas para melhorar as condições de ensino nesses contextos.

Outro ponto crítico é a ausência de qualquer menção à educação do campo nos TVAE. Essas visitas são momentos importantes para avaliação e orientação da prática pedagógica. Ribeiro *et al.* (2021) sugerem que a educação do campo deve estar articulada com políticas econômicas e sociais para promover o desenvolvimento integral das comunidades rurais. A omissão de tais especificidades nos TVAE

evidencia a ausência de uma preocupação explícita em compreender e melhorar as condições de ensino no contexto rural. Essa negligência compromete a capacidade da escola de oferecer um ensino de qualidade, adaptado às necessidades específicas dos estudantes que compõem a realidade rural.

De acordo com a sua localização e os critérios estabelecidos pela Resolução SEE-MG nº 2.820/2015 (Minas Gerais, 2015), a escola é oficialmente classificada como uma Escola do Campo. Os princípios da Educação do Campo, delineados no art. 3º da resolução, incluem o respeito à diversidade, o estímulo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para escolas rurais, o desenvolvimento de políticas de valorização e formação de profissionais da educação voltados para o campo, a promoção da identidade escolar rural, e a adaptação das atividades escolares às condições agrícolas. Além disso, prevê-se a implementação da gestão democrática, com destaque para a participação ativa das comunidades e movimentos sociais na definição do modelo de organização pedagógica e de gestão.

Essa situação revela contradição entre a classificação formal da escola como uma Escola do Campo e o reconhecimento e atuação dos agentes externos, como os analistas da SRE e da SEE/MG. Apesar de a própria SEE/MG identificar a EEDQ como escola do campo, não há evidências de esforços por parte dos analistas para discutir, implementar ou orientar práticas pedagógicas que atendam às particularidades desse tipo de escola.

Esse descompasso sugere que a visão dos analistas seja, em certa medida, compartilhada pela gestão escolar, que também não reconhece ou prioriza características próprias da educação do campo em seus planejamentos e práticas. A ausência de discussões ou orientações específicas nos TVAE reforça essa percepção, indicando a necessidade urgente de uma reavaliação tanto das ações dos agentes externos quanto das decisões tomadas internamente pela gestão da escola.

A análise dos documentos institucionais da EEDQ revela não apenas significativa falta de reconhecimento e integração das especificidades da educação do campo, mas também um descompasso estrutural entre a realidade da escola e os princípios orientadores das políticas públicas voltadas para a educação rural. A ausência de referências à educação do campo no PPP, nos planejamentos pedagógicos, no regimento escolar e nas atas das reuniões de Módulo II não se limita

à falta de consideração do contexto rural. Ela evidencia uma lacuna mais ampla e profunda: a negação da identidade da escola como uma instituição do campo.

Essa ausência vai além da omissão de diretrizes específicas e reflete um modelo de gestão e organização que parece priorizar a adaptação da escola ao padrão urbano, ignorando os desafios e as potencialidades do ambiente rural.

Além disso, essa ausência impacta diretamente a formação dos alunos, pois desconsidera elementos que poderiam enriquecer o currículo e criar um vínculo mais significativo entre a escola e o território. Sem práticas pedagógicas que dialoguem com o trabalho agrícola, as tradições culturais locais e os desafios específicos do campo, a escola perde a oportunidade de promover uma educação contextualizada e transformadora.

Freire (1987) argumenta que uma educação significativa só pode ser construída a partir da realidade concreta dos educandos, respeitando suas experiências e transformando-as em saberes emancipatórios.

Por fim, essa desconexão entre a escola e sua identidade camponesa fragiliza também a gestão democrática, pois ignora a participação das comunidades locais na definição de práticas e objetivos educacionais que atendam às suas necessidades específicas. A gestão democrática pressupõe o diálogo com todos os segmentos da comunidade escolar, o que inclui o reconhecimento da diversidade cultural, econômica e social do campo. Dessa forma, a ausência de integração das especificidades da educação do campo nos documentos institucionais não é apenas uma falha de planejamento, mas um indicativo de uma lacuna conceitual que precisa ser urgentemente abordada para garantir equidade e justiça educacional no contexto rural.

Conforme discutido por autores como Caldart (2009; 2018), Moreira e Santos (2022), Arroyo (2007; 2004) e Ribeiro *et al.* (2021), promover educação equitativa no campo envolve reconhecer e valorizar a identidade rural, adaptar as práticas pedagógicas às realidades locais, assegurar a flexibilidade necessária no ensino, e envolver ativamente as comunidades no processo educacional. No entanto, as práticas da escola mostram-se distantes dessas recomendações, evidenciando desconexão entre as diretrizes teóricas e a realidade prática.

No dia 11 de dezembro de 2015, a Educação do Campo recebeu reconhecimento oficial do governo de Minas Gerais com a publicação da Resolução SEE Nº 2.820, que estabelece as diretrizes para essa modalidade de educação no estado. A Resolução estabeleceu oficialmente a compreensão de que a Educação do Campo abrange os indivíduos que a definem.

Consoante ao documento, fazem parte desse contexto agricultores familiares, comunidades ribeirinhas, pessoas assentadas em áreas de reforma agrária, trabalhadores rurais assalariados quilombolas e membros de movimentos impactados por barragens, entre outras situações que promovem a sua subsistência material e existencial em função da interação com a terra, sendo aspectos distintivos dessa modalidade.

Conforme a SEE/MG (2015), a Educação do Campo baseia-se em princípios que ressaltam a importância e a apropriação de práticas coletivas de sobrevivência da comunidade como referência para a elaboração do currículo. Por exemplo, no Distrito de Senhora do Carmo, onde a produção e comercialização de quitandas são uma característica importante para a manutenção das famílias, essa atividade pode e deve ser incorporada ao currículo, visando fortalecer os métodos de sustentação própria econômica da comunidade.

A conexão com a terra é fundamental para entender a Educação do Campo. É por meio das interações das comunidades rurais que surgem as ideias sobre essa forma de educação. Nessa conexão, são definidos os princípios dessa proposta: respeito ao solo, a escola como um ambiente de pesquisa política, promoção da sustentabilidade, apoio à formação de docentes com reconhecimento de Licenciaturas em Educação do Campo, e a adaptação da estrutura escolar, incluindo o calendário, para atender às necessidades de sustento das comunidades a partir da terra (Minas Gerais, 2015).

A Educação do Campo, enquanto política pública, tem como objetivo aprimorar e expandir a oferta de Educação Básica, alinhando-se às diretrizes estabelecidas no Plano Nacional de Educação. Essa abordagem prioriza a redução das disparidades educacionais, especialmente considerando as divergências relacionadas à localização geográfica, e busca promover a universalização da Educação Básica. Dessa maneira, essa modalidade de ensino deve favorecer um processo de

construção do conhecimento que valorize a autonomia do aluno, ao mesmo tempo que fomente uma conexão sustentável com a terra (Minas Gerais, 2015).

Molina (2006) organizou um documento denominado “Educação do Campo e pesquisa – questões para reflexão” que explica que a educação do campo surge das demandas dos movimentos camponeses, especialmente nos assentamentos da reforma agrária, como parte de uma luta pela inclusão social e pela construção de políticas públicas específicas que contemplem as necessidades do campo. Ainda, a educação do campo é vista como uma dimensão territorial essencial, integrada com outras como cultura, trabalho, organização política e infraestruturas. Isso reflete uma concepção que compreende o campo como um espaço de vida e não apenas de produção econômica.

O documento critica o modelo hegemônico que subordina o rural às necessidades urbanas ou o caracteriza como um espaço "atrasado". Em vez disso, propõe uma base epistemológica que reconheça a especificidade e a centralidade do território para a construção de políticas educacionais. A Educação do Campo é associada a um projeto político de transformação que visa romper com as desigualdades históricas do campo, promovendo o direito à educação de forma igualitária, mas respeitando as diferenças culturais e sociais dos povos do campo.

O texto reforça a importância da pesquisa e da produção de novos saberes que dialoguem com as realidades e demandas do campo. Apesar dos avanços, como a criação de estruturas no MEC para a Educação do Campo, o documento aponta desafios relacionados à burocracia estatal, à falta de financiamento adequado e à resistência de setores que não valorizam a especificidade do campo.

Por sua vez, Santos (2008) organizou um documento denominado “Educação do Campo: Campo – Políticas Públicas – Educação”, no qual a Educação do Campo é vista como uma política pública que busca garantir o direito à educação para populações historicamente excluídas, como trabalhadores e trabalhadoras rurais, assentados da reforma agrária e comunidades camponesas.

Por isso, ela reconhece a diversidade cultural, social e econômica do campo, propondo metodologias e currículos que reflitam as realidades e necessidades específicas dessas populações. Ainda, incentiva a produção de saberes que dialoguem com as vivências e demandas do campo, superando a dicotomia entre

conhecimento científico e saber popular. Essas características evidenciam que a Educação do Campo é mais do que uma política educacional; trata-se de um movimento político e cultural, comprometido com a transformação social e a valorização das populações do campo.

3. 3 UMA REVISÃO FINAL: SÍNTESE DAS POTENCIALIDADES E FRAGILIDADES DOS EIXOS DE ANÁLISE

Nesta subseção, são sintetizados os principais achados das análises realizadas ao longo dos eixos investigados, com o objetivo de oferecer uma visão integrada das potencialidades e fragilidades identificadas nas práticas escolares. Por meio da análise dos documentos institucionais, buscou-se compreender de que forma os princípios de equidade, inclusão e justiça social são reconhecidos e implementados no contexto escolar.

Os resultados revelaram avanços importantes no discurso teórico sobre diversidade e desigualdades, mas também destacaram desafios significativos na operacionalização dessas diretrizes no cotidiano escolar. A síntese aqui apresentada discute como a gestão democrática, as práticas pedagógicas e a valorização do contexto rural dialogam (ou não) com os princípios de equidade e inclusão, apontando caminhos para superar as barreiras identificadas e fortalecer o papel da escola como espaço de transformação social.

O eixo de análise Reconhecimento das desigualdades e equidade evidenciou avanços significativos no reconhecimento das desigualdades e diversidade no ambiente escolar, mas também revelou lacunas importantes, especialmente na implementação prática das políticas pedagógicas. O PPP destaca a importância de estimular o respeito à diversidade e combater preconceitos relacionados a classe social, gênero, raça e cultura. Essa postura está alinhada a autores como Freire (1987), que enfatizam a educação como um ato de liberdade e transformação social. Além disso, o Regimento Escolar reforça a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, reconhecendo as vulnerabilidades da comunidade escolar, composta majoritariamente por famílias de baixa renda, usuárias de políticas públicas como o Bolsa Família.

Embora o reconhecimento teórico seja um ponto forte, as práticas propostas no PPP carecem de profundidade e planejamento crítico. Estratégias como rodas de conversa, palestras e dinâmicas de grupo permanecem no campo da conscientização superficial, sem abordar as desigualdades estruturais de maneira efetiva. A ausência de ações que valorizem as vivências dos alunos, especialmente dos que pertencem ao contexto rural, limita o potencial transformador dessas práticas. Conforme Molina, Jesus e Silva (2006), o trabalho no campo e as experiências culturais desses alunos devem ser integrados ao currículo como saberes legítimos, em vez de tratados como barreiras ao aprendizado.

Outra fragilidade identificada é a desconexão entre a teoria expressa no PPP e no Regimento Escolar e as práticas documentadas em atas e fichas de Conselho de Classe. Essas evidenciam uma priorização de questões administrativas, relegando temas como diversidade e equidade a um espaço secundário ou superficial. Além disso, os Termos de Visita dos Analistas Educacionais (TVAE), embora apontem para a necessidade de reduzir desigualdades, tratam questões de gênero, raça e condição socioeconômica de forma genérica, sem detalhar estratégias específicas para cada grupo, o que enfraquece o impacto das orientações.

Por fim, a ênfase do Regimento Escolar na igualdade de condições, sem adaptações que promovam a equidade, representa uma lacuna conceitual. A equidade, conforme Lima e Rodriguez (2008), exige práticas adaptativas que compensem desigualdades estruturais, indo além do simples acesso à educação. Dessa forma, conclui-se que, embora haja avanços no reconhecimento teórico das desigualdades, a ausência de um planejamento estratégico detalhado e de práticas pedagógicas contextualizadas enfraquece a capacidade da escola de promover uma educação efetivamente equitativa e inclusiva.

A gestão democrática é destacada nos documentos escolares como princípio norteador da inclusão e da equidade. O PPP e o Regimento Escolar enfatizam ações como reuniões com a comunidade, eventos participativos e a atuação de órgãos colegiados para fortalecer o engajamento coletivo e o senso de pertencimento. Essa abordagem está alinhada às perspectivas de Freire (2008), que defendem uma educação participativa e dialógica.

Entretanto, a análise documental revelou lacunas significativas na aplicação prática desses princípios. A ausência de um grêmio estudantil e a não inclusão de representantes de turma e pais nos Conselhos de Classe evidenciam limitações na estrutura participativa. Além disso, práticas punitivas, como a devolução de alunos por questões de uniforme, contrariam os princípios de equidade e violam diretrizes do próprio Regimento Escolar. Tais ações reforçam desigualdades socioeconômicas, prejudicando a inclusão de alunos em situação de vulnerabilidade.

Outro aspecto crítico é a sobrecarga imposta aos professores na gestão de conflitos, sem suporte adequado. A abordagem punitiva observada, como o encaminhamento de alunos indisciplinados para a biblioteca, reflete a falta de estratégias pedagógicas inclusivas. Essa prática perpetua a exclusão ao invés de tratar os conflitos como oportunidades para mediação pedagógica.

Por fim, práticas autoritárias, como a obrigatoriedade de participação em eventos escolares em troca de compensação de dias letivos, comprometem a transparência e a colaboração na gestão. Gadotti (2013) destaca que uma gestão democrática deve promover o diálogo e corresponsabilidade, condições que ainda não são plenamente atendidas na escola analisada.

Conclui-se que, embora haja esforços teóricos para a promoção da gestão democrática, a desconexão entre teoria e prática limita sua eficácia. Para avançar, é necessário implementar mecanismos concretos que garantam maior participação e equidade no ambiente escolar, alinhando-se aos princípios de justiça educacional e inclusão.

O eixo de análise Gestão pedagógica e equidade na aprendizagem na EEDQ apresenta esforços teóricos para promover a equidade na aprendizagem, mas enfrenta desafios significativos na prática. O PPP e o Regimento Escolar enfatizam a importância das intervenções pedagógicas e do acompanhamento contínuo para atender às necessidades específicas dos alunos. São mencionadas ações como recuperação paralela, projetos interdisciplinares e atividades lúdicas, alinhadas às ideias de Gadotti (2000) e Soares (2004), que defendem metodologias diferenciadas e inclusivas.

No entanto, a análise documental revelou lacunas na implementação dessas práticas. As atas de reuniões e fichas de conselho de classe frequentemente

apresentam propostas genéricas e pouco detalhadas, como "aulas lúdicas" e "trabalhos em grupo", sem considerar as especificidades de cada turma ou aluno. Além disso, há uma concentração de esforços nos anos iniciais, deixando os anos finais em segundo plano, o que contraria o princípio de equidade defendido por Soares (2004). A ausência de registros sistemáticos e de responsáveis claros para as ações planejadas reforça a percepção de desorganização e superficialidade.

Outro ponto crítico é a inadequação das intervenções pedagógicas às necessidades dos estudantes mais vulneráveis. Alunos não alfabetizados nos anos finais e taxas significativas de reprovação em períodos anteriores à pandemia indicam que as ações adotadas não são suficientes para reduzir desigualdades. Estratégias uniformes, como as descritas nas fichas de 2022 e 2023, ignoram a necessidade de adaptação às realidades específicas, perpetuando barreiras no aprendizado.

A biblioteca, embora citada como espaço de apoio pedagógico, enfrenta desafios estruturais e metodológicos. Casos de inadequação, como o uso de materiais destinados aos anos iniciais para adolescentes, evidenciam a falta de planejamento e acompanhamento eficaz das intervenções.

Conclui-se que, apesar de esforços teóricos, a gestão pedagógica carece de estruturação, planejamento reflexivo e mecanismos de avaliação contínua. Para garantir a equidade, é fundamental que as práticas pedagógicas sejam personalizadas e adaptadas às necessidades individuais dos alunos, acompanhadas de registros claros e responsáveis definidos. A superação das desigualdades requer maior compromisso com estratégias inclusivas e diferenciadas, capazes de promover o sucesso escolar para todos.

Por fim, a análise do eixo sobre a Educação do Campo revela desconexão significativa entre as diretrizes teóricas e a prática pedagógica da escola analisada. Embora a escola seja oficialmente classificada como do campo, a ausência de referências específicas à educação rural nos documentos institucionais, como o PPP, o Regimento Escolar e os planejamentos pedagógicos, aponta para negação prática dessa identidade. Essa lacuna contrasta com os princípios defendidos por autores como Caldart (2009) e Arroyo (2007), que destacam a valorização das identidades rurais e a integração do contexto local como elementos centrais de uma educação equitativa.

O PPP menciona a valorização de saberes locais apenas na seção de Educação Ambiental, limitando o potencial transformador dessa integração. Além disso, o calendário escolar segue o modelo urbano, desconsiderando as particularidades do meio rural, como períodos de colheita ou condições climáticas adversas, o que compromete a frequência e o desempenho dos estudantes. Essa abordagem genérica reforça a invisibilidade das especificidades do campo no processo educacional.

As atas de reuniões e os Termos de Visita dos Analistas Educacionais (TVAE) refletem uma abordagem limitada para lidar com desafios típicos do contexto rural, como o ensino em turmas multisseriadas. A falta de estratégias pedagógicas específicas e de apoio adequado aos professores revela uma lacuna na adaptação das práticas à realidade local, como apontado por Arroyo (2007). Além disso, a ausência de menções à educação do campo nos TVAe evidencia a falta de preocupação explícita com o contexto rural por parte dos analistas da SRE.

Outro ponto crítico é a dificuldade em integrar o currículo às vivências e necessidades locais. Como destacam Moreira e Santos (2022), a educação do campo deve ser contextualizada e promover o desenvolvimento local. Contudo, os planejamentos pedagógicos analisados não apresentam estratégias voltadas para esse objetivo, mantendo um modelo urbano que não dialoga com as realidades dos estudantes.

Essa desconexão entre a identidade rural da escola e suas práticas pedagógicas é um reflexo de uma falha estrutural na valorização da educação do campo como eixo central. Conclui-se que, para promover uma educação equitativa e contextualizada, é necessário implementar práticas pedagógicas territorializadas, reconhecer a identidade rural da escola e envolver ativamente a comunidade no processo educacional. Apenas assim é possível superar as barreiras históricas e construir um ambiente educacional inclusivo e transformador no contexto rural.

Em suma, a análise dos quatro eixos revelou um panorama que combina importantes avanços teóricos com fragilidades significativas na implementação prática das diretrizes escolares. Embora os documentos institucionais destaquem compromissos com a equidade, inclusão e justiça social — como a valorização da diversidade e a gestão democrática —, as práticas observadas frequentemente

carecem de um planejamento estruturado, de um maior detalhamento e de um acompanhamento contínuo. Além disso, a questão de a escola ser classificada como uma Escola do Campo também se mostra pouco refletida nas ações implementadas.

A falta de articulação entre teoria e prática se manifesta em ações pedagógicas genéricas, ausência de estratégias territorializadas e desconsideração das particularidades locais. Apesar das limitações, as iniciativas voltadas para intervenções pedagógicas e o reconhecimento, ainda que incipiente, das especificidades dos contextos escolar e rural, representam potenciais a serem explorados. Para avançar, é imprescindível investir em práticas mais adaptadas às realidades dos estudantes, fortalecer a gestão participativa e integrar de maneira mais eficaz os princípios de equidade e diversidade ao cotidiano escolar, promovendo, assim, uma educação transformadora.

4 TRANSFORMANDO REALIDADES: PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL PARA PROMOVER A EQUIDADE

A presente dissertação está organizada em quatro capítulos. O primeiro capítulo apresenta a introdução, que expõe a questão norteadora: quais são os entraves que a equipe gestora da escola pesquisada encontra para promover a equidade nas turmas dos anos finais do Ensino Fundamental? São definidos o objetivo geral, que consiste em investigar as barreiras enfrentadas pela equipe gestora e docente na promoção de equidade educacional, e os objetivos específicos, que orientam a pesquisa é descrever o contexto escolar da instituição de ensino, destacando a situação de aprendizagem dos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental, analisar as ações realizadas pela gestão escolar como foco em equidade e propor ações que visem a equidade nos últimos anos do Ensino Fundamental da escola. Além disso, o capítulo contextualiza a problemática com base em dados de avaliações externas, que apontam defasagens significativas no desempenho dos estudantes.

O segundo capítulo é descritivo e explora os marcos legais que fundamentam a equidade educacional, desde o nível internacional até o estadual, com ênfase no contexto mineiro. São analisados dispositivos legais e programas educacionais relevantes para o tema, além de apresentar um panorama da escola pesquisada, destacando sua infraestrutura, as condições socioeconômicas da comunidade escolar, o corpo docente e os principais indicadores de desempenho, fornecendo um retrato das desigualdades e desafios enfrentados.

O terceiro capítulo apresenta o arcabouço teórico e o percurso metodológico da pesquisa. Inicialmente, discute-se o conceito de equidade educacional e sua relação com práticas pedagógicas e gestão democrática, trazendo elementos que fundamentam a análise das barreiras identificadas na escola. Na sequência, descreve-se a abordagem metodológica qualitativa utilizada, com base na análise documental de registros internos da escola e dados de avaliações externas. Os resultados da pesquisa são organizados em categorias, destacando aspectos relacionados à gestão escolar, às práticas pedagógicas e ao contexto educacional.

Neste penúltimo capítulo, o foco recai sobre a apresentação detalhada do PAE, que propõe intervenções estruturadas para enfrentar as dificuldades identificadas na pesquisa e promover a equidade educacional EEDQ. O PAE foi desenvolvido com o objetivo de implementar estratégias práticas e contextualizadas que favoreçam a valorização da identidade rural, a adaptação das práticas pedagógicas às necessidades dos estudantes e o fortalecimento da gestão democrática com foco em equidade educacional. Além disso, busca-se alinhar as ações propostas às demandas específicas da comunidade escolar, promovendo maior integração entre os diferentes atores envolvidos no processo educativo.

No desenvolvimento do PAE, foram consideradas as principais fragilidades apontadas ao longo da análise documental, como a desconexão entre teoria e prática, a ausência de estratégias pedagógicas que levem em conta a defasagem na aprendizagem, o contexto da comunidade e a identidade do campo, a falta de planejamento reflexivo e de mecanismos de avaliação contínua, além da inexistência de um grêmio estudantil, que compromete a participação ativa dos alunos na gestão democrática. Essas limitações demonstram a necessidade de ações articuladas que fortaleçam o papel da escola como um espaço de inclusão e transformação social.

Dessa forma, o PAE apresenta propostas práticas e viáveis que buscam integrar práticas pedagógicas inclusivas e colaborativas, valorizando a realidade local e as especificidades do contexto rural. As ações sugeridas têm como objetivo promover um ambiente educacional mais equitativo, assegurando que todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade, construída a partir de suas vivências e necessidades específicas.

Portanto, as inquietações que motivaram esta dissertação conduziram à construção de um plano de ação que possa contribuir para transformar o panorama identificado ao longo da pesquisa. O PAE se apresenta como uma resposta concreta aos desafios enfrentados pela escola. Assim, para que se tenha melhor compreensão dos resultados da pesquisa de campo, o Quadro 16, demonstra a relação dos eixos analisados com os dados da pesquisa e a ação propositiva.

Quadro 16 - Eixos de Análise e Ações Propositivas

(continua)

Eixo de Análise	Barreiras Identificadas	Proposições
Reconhecimento das desigualdades e equidade	Lacunas na implementação prática das diretrizes que tratam da equidade educacional, apesar de avanços no reconhecimento teórico; Ações pedagógicas que permanecem no campo da conscientização superficial, sem aprofundamento crítico.	Reformulação os PPP e RE com foco na equidade, diversidade e na questão identitária do campo, por meio de estratégias que articulem teoria e prática de forma contextualizada; Estruturar planejamentos pedagógicos e intervenções pedagógicas que reconheçam as especificidades das turmas, por meio de ações diferenciadas e detalhadas;
Gestão Pedagógica e equidade na aprendizagem	Planejamentos pedagógicos genéricos e intervenções pedagógicas pouco detalhadas, que não consideram as particularidades dos estudantes; Alto índice de alunos não alfabetizados ou com alfabetização precária nos anos finais.	Criação planejamentos pedagógicos e intervenções pedagógicas que contemplem as especificidades das turmas, por meio de ações diferenciadas e detalhadas; Desenvolver práticas pedagógicas que abordem as especificidades do trabalho em turmas multisseriadas e a defasagem dos alunos na aprendizagem,
Gestão Democrática e	Fragilidades na estrutura participativa, evidenciadas pela ausência de	Implementar mecanismos participativos que assegurem

Equidade na Escola	representatividade de estudantes e responsáveis nos conselhos de Classe; Ausência de um Grêmio Estudantil na escola.	a inclusão de representantes de diferentes segmentos da comunidade escolar nos processos decisórios;
Educação do Campo	Ausência de uma abordagem que contemple a identidade rural nos documentos institucionais; Inadequação do currículo às realidades locais; Falta de estratégias pedagógicas direcionadas ao trabalho em turmas multisseriadas;	Reformulação dos PPP e RE com foco na equidade e na questão identitária do campo, por meio de estratégias que articulem teoria e prática de forma contextualizada; Criar uma horta escolar.

Fonte: Elaborado pelo autor (2025)

Conforme demonstrado no Quadro 16, são cinco ações propositivas que irão compor o PAE, com o objetivo de promover a equidade na EEDQ. Essas ações foram elaboradas com base nas necessidades identificadas e visam estruturar intervenções estratégicas que favoreçam a melhoria da qualidade da educação. A seção subsequente apresenta o detalhamento de cada uma das ações, especificando suas finalidades, métodos de implementação e resultados esperados.

4.1 DETALHAMENTO DO PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL

Nesta seção, foi adotada a metodologia 5W2H para organizar e sistematizar as ações propostas. Essa ferramenta de planejamento estratégico tem seu nome originado das iniciais (em inglês) das diretrizes que orientam sua aplicação. A 5W2H estrutura as informações de forma objetiva, respondendo a sete perguntas fundamentais: *What* (o que deve ser feito - etapas), *Why* (por que realizar - justificativa), *Where* (onde será executado - local), *When* (quando será implementado - prazo), *Who* (quem será responsável - equipe), *How* (como será realizado - estratégias) e *How much* (quanto custará - orçamento) (Nakagawa, 2014).

A utilização dessa metodologia permite organizar o planejamento de forma clara e prática, auxiliando na identificação de problemas e na formulação de soluções

bem direcionadas. Além disso, o 5W2H proporciona maior precisão ao descrever as etapas, responsabilidades e prazos envolvidos, facilitando tanto a execução das ações quanto o monitoramento de seus resultados. Segundo Campos (2018), essa ferramenta é especialmente eficaz em contextos educacionais e corporativos, pois contribui para o alinhamento das equipes e o alcance dos objetivos propostos.

Dessa maneira, o Quadro 17 foi elaborado com base na metodologia 5W2H para sintetizar de forma estruturada as ações apresentadas no Quadro 17. Essa abordagem oferece uma visão organizada das iniciativas, destacando os principais aspectos relacionados às etapas, responsabilidades, cronogramas e estratégias de execução, que serão detalhados nas seções subsequentes.

Quadro 17 - Visão Geral das ações Propositivas

(continua)

O quê?	Por quê?	Onde?	Quando?	Quem?	Como?	Quanto?
Reformulação o PPP e o RE com foco na equidade e na questão identitária do campo.	Garantir que os documentos orientadores estejam alinhados às demandas da comunidade escolar e às diretrizes de equidade	Na escola	Primeiro semestre de 2026	Coordenadores pedagógicos, gestores escolares, professores e representantes da comunidade escolar.	Promover reuniões com os representantes de cada seguimento para revisar os documentos institucionais, considerando as especificidades do campo e o contexto local.	Estima-se o custo de R\$ 3000

Criação de planejamentos pedagógicos e intervenções pedagógicas que contemplem as especificidades das turmas.	Atender às necessidades dos estudantes, promovendo práticas personalizadas e inclusivas.	Na Escola	Primeiro Semestre de 2026	Professores, coordenadores pedagógicos e gestores escolares.	Desenvolver formações continuadas para professores, promover a criação de materiais pedagógicos diferenciados e organizar intervenções em agrupamento de mesmo nível.	Sem custos.
Implementação de mecanismos participativos que assegurem a inclusão de representantes da comunidade escolar.	Fortalecer a gestão democrática e garantir maior participação de diferentes segmentos nos processos decisórios.	Na escola	Primeiro semestre de 2026	Equipe Gestora, professores e alunos.	Criar um grêmio estudantil e realizar assembleias com a comunidade escolar, conscientizando sobre a importância da participação no conselhos de classe da escola.	Sem custos
Desenvolvimento de práticas pedagógicas que abordem o trabalho em turmas	Contextualizar o ensino às especificidades do campo e	Na Escola	Primeiro Semestre de 2026	Professores e coordenadores pedagógicos.	Criar apostilas individuais para alunos não alfabetizados e com defasagem, agrupamento de	R\$ 600 bimestrais

multisseriadas e a defasagem na aprendizagem.	fortalecer a identidade rural na prática pedagógica.				alunos do mesmo nível em defasagem na aprendizagem.	
Criação de uma horta escolar	Valorizar e solidificar a localização e identidade da escola.	Na escola	Primeiro semestre 2026	Alunos, professores e equipe gestora.	Preparação do solo, aquisição de insumos básicos (sementes, mudas), plantio e manutenção com atividades interdisciplinares relacionadas.	R\$ 50 mensais

Fonte: Elaborado pelo autor (2025)

Em resumo, o quadro acima representa ações propostas serão descritas de maneira abrangente, visando a construção de um ambiente educacional mais inclusivo e equitativo.

Vale ressaltar que reconhecemos a complexidade inerente ao objetivo de alcançar a equidade educacional em sua plenitude. Embora as ações propostas não constituam soluções universais, elas possuem o potencial de mitigar desigualdades e promover a equidade educacional, mesmo que de maneira parcial.

4.1.1 Reformulação o PPP e o RE com foco na equidade e na questão identitária do campo

A reformulação do PPP e do RE da EEDQ é uma iniciativa essencial para alinhar os documentos institucionais aos princípios de equidade e inclusão, conforme previsto na legislação educacional de Minas Gerais. Essa revisão deve ocorrer periodicamente a cada dois anos para atender às demandas da comunidade escolar e refletir as especificidades locais. No caso da EEDQ, o PPP atual apresenta lacunas significativas, como a ausência de referências à educação do campo e a falta de diretrizes que promovam práticas pedagógicas equitativas, dificultando a resposta às necessidades específicas dos estudantes.

A equidade, como defendem Lima e Rodriguez (2008), consiste em oferecer suporte diferenciado conforme as necessidades de cada indivíduo, reconhecendo que nem todos partem das mesmas condições e que estratégias específicas são necessárias para garantir a inclusão efetiva. Essa perspectiva é fundamental para a EEDQ, que atende uma comunidade predominantemente rural, composta por alunos que enfrentam desafios como alfabetização tardia e defasagens educacionais. A reformulação do PPP e do RE deve, portanto, contemplar estratégias que valorizem as particularidades dos alunos, promovendo práticas pedagógicas inclusivas e contextualizadas.

Além disso, a identidade camponesa da escola é um ponto central a ser incorporado na revisão dos documentos institucionais. Como escola do campo reconhecida pela SEE/MG, é indispensável que o PPP integre conteúdos relacionados à agricultura familiar, sustentabilidade e valorização da cultura local. Segundo Caldart

(2004), o fortalecimento das práticas culturais locais no currículo contribui para uma educação significativa, que reconhece e valoriza as realidades e vivências da comunidade.

Para melhor compreensão da proposta desta ação, apresentaremos o quadro de detalhamento conforme mostrado a seguir:

Quadro 18 - Detalhamento da Ação Reformulação do PPP e RE

O quê?	Reformular o PPP e o RE com foco na equidade e na questão identitária do campo
Por quê?	Garantir que os documentos orientadores estejam alinhados às demandas da comunidade escolar e às diretrizes de equidade
Onde?	Na escola
Quando?	Primeiro semestre de 2026
Quem?	Equipe Gestora, professores e alunos.
Como?	Promovendo reuniões com os representantes de cada seguimento para revisar os documentos institucionais, considerando as especificidades do campo e o contexto local
Quanto?	Estima-se o custo de R\$ 3000 para o <i>pro labore</i> de dois estudiosos sobre educação do campo e a realização das oficinas

Fonte: Elaborado pelo autor (2025)

A reformulação será conduzida de forma participativa pelo gestor escolar envolvendo professores, estudantes e representantes da comunidade escolar. Seguindo a perspectiva de Freire (2008), uma gestão democrática só é efetiva quando construída com a colaboração ativa de todos os envolvidos. O processo também contará com especialistas em educação do campo e equidade para assegurar que as mudanças sejam fundamentadas em práticas pedagógicas inovadoras e inclusivas. O custo da visita desses estudiosos para o debate e realização das oficinas é estimado em R\$ 3.000, excluindo a alimentação que deverá ser fornecida pela escola. Recomenda-se que essas pessoas tenham conhecimento prévio sobre a região do Vale do Jequitinhonha.

O planejamento será dividido em etapas bem estruturadas:

1. **Diagnóstico inicial:** Análise dos documentos atuais e identificação das lacunas existentes, com um prazo de dois meses.
2. **Oficinas participativas:** Realização de quatro oficinas envolvendo a comunidade escolar, com duração de 4 horas cada, para debater e propor mudanças.
3. **Elaboração do novo PPP e RE:** Redação preliminar realizada pelos gestores e professores, seguida de revisões coletivas em até três meses.
4. **Validação e aprovação:** Discussão e aprovação da nova versão em assembleia geral com representantes da comunidade escolar.
5. **Implementação e acompanhamento:** Aplicação das mudanças de forma gradual, com avaliação trimestral durante o primeiro ano.

Os indicadores como a inclusão de, no mínimo, cinco projetos pedagógicos relacionados ao contexto rural, a ampliação da participação nos conselhos escolares e a incorporação de práticas que valorizem a cultura local. Além disso, o impacto será medido por meio do engajamento dos estudantes em atividades pedagógicas contextualizadas e da melhoria no desempenho acadêmico.

Essa reformulação será realizada sem custos adicionais, utilizando os recursos já disponíveis na escola e contando com a dedicação dos envolvidos. A infraestrutura existente será suficiente para viabilizar as oficinas e demais etapas do processo.

Em síntese, a reformulação do PPP e do Regimento Escolar da EEDQ busca consolidar práticas pedagógicas e administrativas que promovam a equidade e valorizem a identidade camponesa. Por meio de uma abordagem participativa e contextualizada, a escola estará mais preparada para atender às demandas de seus alunos, garantindo uma educação de qualidade, inclusiva e conectada às realidades locais.

4.1.2 Criação planejamentos pedagógicos e intervenções pedagógicas que contemplem as especificidades das turmas

A ação tem como objetivo promover práticas educativas que atendam às características singulares de cada turma, considerando a diversidade de contextos, o perfil sociocultural e as necessidades individuais dos estudantes. A equidade na aprendizagem exige intervenções pedagógicas que não apenas reconheçam as

diferenças, mas também as valorizem, transformando-as em elementos centrais do processo educativo. Essa perspectiva dialoga com os princípios defendidos por Gadotti (2000) e Soares (2004), que enfatizam a importância de práticas pedagógicas inclusivas e diferenciadas para a construção de uma educação equitativa e transformadora.

De acordo com as análises de campo realizadas, os planejamentos pedagógicos e intervenções atualmente implementados são genéricos e não levam em conta as especificidades das turmas. Essa abordagem homogeneizadora resulta em planejamentos e ações pedagógicas com baixa eficácia, comprometendo a capacidade da escola de atender às necessidades reais de seus estudantes. Nesse sentido, a estruturação de planejamentos pedagógicos específicos se apresenta como uma estratégia indispensável para reverter esse cenário e garantir práticas educativas que promovam o aprendizado significativo.

Para melhor compreensão da proposta desta ação, apresentaremos o quadro de detalhamento:

Quadro 19 - Detalhamento da ação Criação de planejamentos e intervenções pedagógicas

O quê?	Estruturar planejamentos pedagógicos e intervenções pedagógicas que contemplem as especificidades das turmas
Por quê?	Atender às necessidades dos estudantes, promovendo práticas personalizadas e inclusivas.
Onde?	Na escola
Quando?	Primeiro semestre de 2026
Quem?	Professores, Especialistas de Educação Básica e gestor escolar
Como?	Desenvolvendo formações continuadas para professores, utilizando agrupamento temporário como intervenção e utilizando planejamentos personalizados por turma
Quanto?	Não vai gerar custo, a formação continuada deve ser feita por meio de parcerias com outras instituições

Fonte: Elaborado pelo autor (2025)

Para esta ação, inicialmente, será necessário realizar um diagnóstico detalhado das turmas, visando identificar as principais lacunas de aprendizagem, dificuldades e

potencialidades. Essa etapa inicial permite compreender a realidade dos estudantes, um elemento crucial para o desenvolvimento de planejamentos pedagógicos adaptados. Segundo Soares (2004), a análise cuidadosa das especificidades dos alunos é indispensável para a elaboração de estratégias educativas eficazes, capazes de promover a inclusão e o engajamento de todos os estudantes.

Com base nos resultados do diagnóstico, professores e coordenadores pedagógicos deverão se reunir para construir planejamentos específicos para cada turma. Esses planejamentos devem incorporar metodologias ativas, atividades interdisciplinares e recursos pedagógicos diferenciados, como jogos didáticos, fichas de atividades personalizadas e materiais audiovisuais.

Além disso, é essencial incluir estratégias direcionadas para alunos em defasagem educacional, como o agrupamento temporário desses estudantes para reforço escolar, respeitando o convívio geral e evitando a segregação. Essa abordagem está alinhada aos princípios de Lima e Rodriguez (2008), que defendem a equidade como um processo que vai além do acesso à educação, contemplando práticas adaptativas que atendam às diferenças estruturais e contextuais dos alunos.

A formação continuada dos professores também pode desempenhar um papel essencial nessa ação. Promover capacitações regulares sobre metodologias inovadoras e estratégias inclusivas contribui para que os educadores estejam preparados para lidar com a diversidade em sala de aula. Gadotti (2013) destaca que a formação dos profissionais da educação é um elemento-chave para a implementação de práticas pedagógicas transformadoras, que considerem as necessidades e potencialidades de cada aluno. Além disso, momentos de troca de experiências entre os professores podem ser organizados para disseminar boas práticas e fortalecer a colaboração na equipe docente. Essa ação deverá ser liderada pela gestão escolar em parceria com outras instituições.

Por fim, espera-se que a implementação dessa ação contribua para a redução das lacunas de aprendizagem, especialmente entre os alunos em situação de vulnerabilidade ou defasagem educacional, além de promover práticas pedagógicas mais inclusivas e contextualizadas. Essa abordagem está alinhada à perspectiva de Arroyo (2007), que defende que a escola deve atuar como um espaço de valorização das diferenças, oferecendo oportunidades educacionais que respeitem e atendam às particularidades de cada estudante.

4.1.3 Implementação de mecanismos participativos que assegurem a inclusão de representantes da comunidade escolar

A inclusão de diferentes segmentos da comunidade escolar nos processos decisórios é fundamental para fortalecer a gestão democrática e promover a equidade educacional. No contexto da EEDQ, a análise documental revelou a ausência de mecanismos formais de participação, como um grêmio estudantil, e a falta de inclusão efetiva de representantes de alunos e pais nos Conselhos de Classe. Essas lacunas limitam a capacidade da escola de construir práticas educativas colaborativas e comprometidas com as reais demandas de sua comunidade. Como destaca Freire (2008), a gestão democrática só se consolida por meio de um diálogo ativo e participativo entre todos os atores envolvidos no processo educativo. Além disso, Caldart (2004) aponta que a valorização da pluralidade de vozes na escola é indispensável para construir uma educação significativa e transformadora.

Para melhor compreensão da proposta desta ação, apresentaremos o quadro de detalhamento:

Quadro 20 - Detalhamento da ação sobre mecanismos participativos

O quê?	Implementar mecanismos participativos, como a consolidação do Conselho de Classe com a participação de pais e alunos e a criação de um Grêmio Estudantil
Por quê?	Fortalecer a gestão democrática e garantir maior participação de diferentes segmentos nos processos decisórios.
Onde?	Na escola
Quando?	Primeiro semestre de 2026
Quem?	Professores, Especialistas de Educação Básica e gestor escolar e a Comissão Eleitoral do Grêmio Estudantil
Como?	Criação de um grêmio estudantil e realização de assembleias com a comunidade escolar, conscientizando sobre a importância da participação no conselhos de classe da escola
Quanto?	Não vai gerar custo adicional, serão utilizados recursos da própria escola para conduzir o processo

Fonte: Elaborado pelo autor (2025)

Esta ação propõe a implementação de mecanismos participativos que assegurem a representatividade de diferentes segmentos nos espaços de decisão, por meio da criação de um grêmio estudantil e da formalização da participação de pais e alunos nos Conselhos de Classe. Ambas as iniciativas visam não apenas ampliar o espaço de escuta, mas também consolidar uma cultura de corresponsabilidade e engajamento na gestão escolar.

O grêmio estudantil será criado para promover o protagonismo juvenil e garantir que os alunos tenham voz ativa nos processos de decisão da escola. O processo de criação será iniciado com uma assembleia geral envolvendo todos os estudantes, na qual serão apresentados os objetivos do grêmio, suas atribuições e o impacto que sua atuação pode gerar no fortalecimento da gestão democrática. Durante essa assembleia, também será detalhado o processo eleitoral, que será conduzido de forma democrática, permitindo que todos os estudantes participem como eleitores e candidatos.

O Grêmio Estudantil é um órgão respaldado juridicamente pela Lei Estadual nº 13.410, de 21 de dezembro de 1999, que garante a livre organização estudantil nas escolas. A proposta de criação do Grêmio envolverá a formação de uma Comissão Eleitoral composta por um diretor, dois professores e dois alunos. Após a criação dessa comissão, serão estabelecidos prazos e um processo eleitoral democrático, que permitirá a inscrição de chapas e o voto direto de todos os alunos. O Grêmio será composto pelos seguintes cargos: presidente, vice-presidente, secretário e tesoureiro. Além disso, o Grêmio terá a autonomia para criar outros cargos conforme necessário.

Após a formação do grêmio, os membros eleitos participarão de reuniões regulares, com periodicidade mensal, para discutir demandas, elaborar propostas e planejar ações voltadas ao benefício da comunidade estudantil. Essas demandas serão apresentadas nas reuniões dos Conselhos Escolares e de Classe, garantindo a representatividade dos alunos nesses espaços.

Além da criação do grêmio, será assegurada a participação formal de representantes de pais e alunos nas reuniões dos Conselhos de Classe, conforme previsto na legislação educacional de Minas Gerais. Essa medida tem como objetivo ampliar o diálogo entre a gestão escolar e a comunidade, promovendo maior transparência e inclusão nas decisões pedagógicas. Para isso, serão realizadas reuniões de sensibilização com os pais e estudantes, nas quais serão explicados os

objetivos dos Conselhos de Classe, suas funções e a importância da participação ativa de seus representantes.

Os representantes de pais e alunos serão eleitos no início do ano letivo, por meio de um processo participativo que envolva toda a comunidade escolar. Esses representantes terão o papel de apresentar as demandas de seus segmentos e acompanhar as decisões tomadas durante as reuniões, contribuindo para a construção de um ambiente mais democrático e colaborativo.

Para garantir que os representantes do grêmio estudantil e dos Conselhos de Classe desempenhem suas funções de maneira eficaz, será oferecida uma formação inicial, conduzida pela equipe gestora da escola. Essa capacitação abordará temas como gestão democrática, corresponsabilidade, mediação de conflitos e direitos e deveres dos representantes. Além disso, serão promovidas oficinas semestrais durante os dois primeiros anos para acompanhar o desempenho dos representantes, compartilhar experiências e ajustar estratégias de atuação.

O monitoramento da implementação dos mecanismos participativos será realizado por meio de registros sistemáticos, como atas das reuniões do grêmio e dos Conselhos de Classe, que destacarão as contribuições dos representantes da comunidade escolar. Além disso, questionários aplicados anualmente aos participantes e à comunidade escolar permitirão avaliar o impacto das ações e identificar pontos de melhoria.

Indicadores como o número de reuniões realizadas, o nível de participação nas assembleias escolares e a quantidade de demandas atendidas pelos Conselhos de Classe serão utilizados para medir o sucesso da ação. Espera-se que, ao final do primeiro ano de implementação, pelo menos 70% das famílias participem das assembleias e que três propostas do grêmio ou dos pais sejam incorporadas às práticas escolares.

A implementação desses mecanismos participativos contribuirá para fortalecer a gestão democrática da EEDQ, promovendo maior transparência, corresponsabilidade e engajamento entre gestores, professores, alunos e pais. A criação do grêmio estudantil fomentará o protagonismo juvenil, enquanto a formalização da participação nos Conselhos de Classe permitirá que a escola esteja mais alinhada às necessidades da comunidade. Como afirmam Freire (2008) e Caldart (2004), a construção de uma educação inclusiva e transformadora só é possível quando há abertura ao diálogo e valorização da pluralidade de vozes.

4.1.4 Desenvolvimento de práticas pedagógicas que abordem as especificidades do trabalho em turmas multisseriadas, defasagem dos alunos e a relação do aluno com o campo

O trabalho em turmas multisseriadas apresenta desafios específicos, especialmente em contextos rurais, onde as práticas pedagógicas tradicionais nem sempre atendem às demandas diversificadas dos estudantes. A análise documental da EEDQ evidenciou a necessidade de práticas pedagógicas mais contextualizadas, que considerem tanto as particularidades das turmas multisseriadas quanto a defasagem educacional de muitos alunos, sobretudo daqueles em processo de alfabetização. Para atender a essas demandas, esta ação propõe o desenvolvimento de estratégias que promovam um ensino adaptado às realidades locais, valorizem a identidade rural e garantam equidade no aprendizado.

Para facilitar a compreensão da ação e fornecer um guia claro, apresentamos o Quadro 21:

Quadro 21 - Ação sobre Práticas Pedagógicas

O quê?	Desenvolver práticas pedagógicas que abordem o trabalho em turmas multisseriadas e alunos com defasagem na aprendizagem
Por quê?	Promover equidade na aprendizagem, garantindo que todos os alunos, independentemente de seu nível de alfabetização, tenham acesso a conteúdo adaptados e de qualidade, superando as defasagens.
Onde?	Na escola
Quando?	Primeiro semestre de 2026
Quem?	Professores, Especialistas de Educação Básica e gestor escolar.
Como?	Criação e distribuição de apostilas personalizadas, auxílio da biblioteca e da bibliotecária agrupamento de alunos de acordo com níveis de alfabetização, realização de atividades específicas para os alunos dos anos finais não alfabetizados e acompanhamento contínuo das práticas pedagógicas.
Quanto?	R\$ 600,00 por bimestre

Fonte: Elaborado pelo autor (2025)

A sugestão de estratégias dessa ação contempla a proposta de elaboração e distribuição de apostilas adaptadas para alunos com defasagem na aprendizagem, em especial os com alfabetização precária; ela visa proporcionar um aprendizado personalizado e progressivo. Inicialmente, a equipe pedagógica da escola, com o apoio dos professores, ficará responsável pela criação dos materiais. Essas apostilas serão estruturadas em módulos, abordando conteúdos básicos e progressivos, como identificação de letras, sons e sílabas, e avançando para palavras, frases e pequenos textos conforme o ritmo de cada aluno. A ideia é que os conteúdos sejam acessíveis, mas desafiadores, estimulando o aluno a avançar dentro do seu próprio ritmo.

Para garantir que cada estudante esteja progredindo adequadamente, as apostilas serão ajustadas periodicamente, com base em avaliações contínuas realizadas pelos professores. Essas avaliações permitirão que os materiais sejam personalizados, de modo que cada aluno receba os desafios que melhor atendam às suas necessidades específicas. Além disso, as atividades incluídas nas apostilas serão práticas e interativas, como exercícios de escrita, leitura de palavras e frases, jogos de memória e até atividades para casa, de forma a engajar os alunos e tornar o aprendizado mais dinâmico.

No processo de alfabetização, a colaboração da bibliotecária da escola será essencial. Ela desempenhará um papel importante na curadoria de materiais complementares, selecionando livros e recursos que reforcem os conteúdos abordados nas apostilas. A bibliotecária também poderá organizar sessões de leitura e contação de histórias, criando oportunidades para que os alunos se familiarizem com o ambiente da biblioteca e se envolvam ativamente com o processo de leitura. Com um espaço dedicado à leitura e materiais apropriados, a biblioteca se tornará um ponto de apoio crucial no desenvolvimento da alfabetização, incentivando os alunos a explorar livros e a ampliar suas habilidades de leitura fora da sala de aula.

Para esta estratégia, deve-se utilizar o recurso de manutenção e custeio do Caixa Escolar; este é compatível com xerox e apostilas, e terá um custo estimado de R\$ 600,00 por bimestre, um custo relativamente compatível com o recurso que chega até a escola.

Para organizar o trabalho pedagógico, propõe-se o **agrupamento dos alunos de acordo com seus níveis de aprendizagem**. Essa estratégia permite o desenvolvimento de atividades adequadas às necessidades de cada grupo, favorecendo tanto o progresso individual quanto a interação colaborativa. Os

agrupamentos serão reavaliados periodicamente, com base em avaliações contínuas, garantindo a flexibilidade necessária para atender às demandas dos estudantes.

O agrupamento de alunos é uma estratégia pedagógica que visa organizar os estudantes de acordo com seus níveis de aprendizagem, possibilitando a oferta de atividades e abordagens mais específicas, adaptadas às necessidades de cada grupo. Essa prática permite que o professor desenvolva ações de ensino mais personalizadas, favorecendo tanto o progresso individual quanto a interação colaborativa entre os alunos. Através do agrupamento, busca-se garantir que todos os estudantes tenham acesso a um ensino que respeite seu ritmo e suas dificuldades, promovendo a equidade no processo de aprendizagem.

O principal objetivo do agrupamento é proporcionar aos alunos atividades adequadas ao seu nível de desenvolvimento, permitindo que avancem de forma mais eficaz nas áreas em que apresentam dificuldades. Ao invés de aplicar a mesma abordagem para todos, independentemente de suas necessidades, o agrupamento possibilita que cada grupo receba uma orientação mais direcionada, o que favorece a evolução individual. Além disso, o agrupamento incentiva a interação entre os alunos, permitindo que aqueles com maior domínio de determinada habilidade compartilhem seus conhecimentos com colegas, criando um ambiente de aprendizado colaborativo.

O processo de agrupamento será realizado inicialmente por meio de uma avaliação diagnóstica, que identificará o nível de aprendizagem de cada aluno, levando em consideração principalmente as competências relacionadas à alfabetização, leitura e escrita. Com base nos resultados dessa avaliação, os alunos serão organizados em grupos de aprendizagem, respeitando suas diferenças e proporcionando atividades adequadas ao seu nível de desenvolvimento. Os grupos serão formados de modo que os alunos com níveis de aprendizagem semelhantes possam trabalhar juntos, favorecendo um ambiente de ensino mais focado e eficiente.

Portanto, o agrupamento de alunos visa promover uma educação mais inclusiva e equitativa, criando condições para que todos os estudantes, independentemente de seu nível de alfabetização, possam aprender de forma mais eficaz e colaborativa. Ao adotar essa prática, a escola cria um ambiente pedagógico que reconhece e respeita as diferenças, ao mesmo tempo em que assegura que todos os alunos tenham a oportunidade de alcançar seu máximo potencial de aprendizagem.

A implementação dessas ações seguirá um cronograma que prevê, no primeiro trimestre de 2026, a realização de formações iniciais para os professores e a

elaboração e distribuição das apostilas. No segundo trimestre, serão realizados os primeiros agrupamentos de alunos, bem como o início das atividades pedagógicas. Reuniões de acompanhamento serão realizadas ao longo do processo para ajustar as estratégias e monitorar os resultados.

O monitoramento e a avaliação da ação serão realizados por meio de registros sistemáticos das atividades pedagógicas. Questionários aplicados aos professores também permitirão avaliar a eficácia das capacitações e das estratégias implementadas. Indicadores como o engajamento dos alunos, a evolução nas avaliações e o nível de participação nas atividades práticas serão utilizados para medir o impacto das ações.

Espera-se que, com esta proposta, a escola consiga promover uma educação mais equitativa e alinhada às realidades locais, superando a defasagem dos alunos e que os docentes consigam melhores resultados com as turmas multisseriadas.

4.1.5 Criação de uma horta escolar

O quadro síntese apresenta, de forma resumida e estruturada, os principais pontos da ação para a criação da horta escolar, utilizando a metodologia 5W2H. Ele organiza de maneira objetiva as etapas essenciais do projeto, como o que será feito, por quê, onde, quem estará envolvido, como as atividades serão realizadas e os custos estimados. Este quadro serve como um guia claro para a implementação da horta escolar, garantindo que todos os aspectos importantes sejam considerados e facilitando o acompanhamento do projeto de forma eficiente.

A proposta de criação de uma horta escolar surge como uma solução inovadora para escolas localizadas no campo, com o objetivo de valorizar o contexto rural dos alunos e promover a integração deles com a escola, que é tratada de forma mais urbana. A horta não se limita ao cultivo de plantas, mas se configura como um espaço de aprendizagem interdisciplinar que envolve diversas áreas do conhecimento, como Ciências, Geografia, Matemática, e até mesmo Artes. Dessa forma, além de valorizar o ambiente rural e resgatar as raízes culturais dos alunos, a horta oferece uma plataforma para a aplicação prática de conteúdos teóricos.

Quadro 22 - Detalhamento da ação Criação de horta escolar

O quê?	Criação de uma horta escolar para valorizar o contexto rural dos alunos, promover a identidade local e proporcionar aprendizagem interdisciplinar
Por quê?	Integrar os alunos ao contexto rural, resgatar suas raízes e promover a aprendizagem prática e interdisciplinar, envolvendo diversas disciplinas
Onde?	O espaço disponível na escola, com terreno adequado para o plantio
Quando?	Planejamento: fevereiro a março. Implementação: março a abril. Acompanhamento: contínuo, com colheitas mensais a partir de maio.
Quem?	Comissão organizadora formada por professores de Ciências, Geografia, Matemática e alunos voluntários
Como?	Preparação do solo, aquisição de insumos básicos (sementes, mudas), plantio e manutenção com atividades interdisciplinares relacionadas
Quanto?	Investimento inicial: Não há custos com ferramentas, pois a escola já as possui. Custos mensais com insumos: R\$ 50,00

Fonte: Elaborado pelo autor (2025)

A implementação da horta será realizada em um espaço já disponível na escola, que apresenta condições adequadas para o cultivo de hortaliças, ervas e flores. Esse terreno será preparado para garantir que as plantas tenham o ambiente necessário para seu crescimento. A escola já dispõe das ferramentas agrícolas e, além disso, os alunos possuem experiência prática com o uso dessas ferramentas, o que facilita o processo. A criação da horta se insere em uma proposta pedagógica que visa promover a participação ativa dos estudantes, reforçando seu aprendizado por meio de atividades concretas que conectam teoria e prática.

A metodologia **5W2H** orienta a estruturação da ação, detalhando cada etapa de forma clara. O "**O quê?**" da proposta é a criação de uma horta escolar, com a finalidade de estimular o envolvimento dos alunos com o ambiente rural e integrar as disciplinas de forma prática. O "**Por quê?**" justifica-se pela necessidade de aproximar os alunos do seu contexto rural, resgatar sua identidade e proporcionar um aprendizado mais dinâmico e interativo, com ênfase na interdisciplinaridade. O "**Onde?**" será o espaço já disponível na escola, que, após ser preparado, será utilizado para o cultivo das plantas. O "**Quando?**" especifica que o planejamento

ocorrerá entre fevereiro e março, com a implementação da horta durante março e abril, e o acompanhamento será contínuo ao longo do ano letivo, com colheitas periódicas.

A criação da horta escolar será coordenada por uma **comissão organizadora**, composta por professores de Ciências, Geografia, Matemática, e alunos voluntários. Os professores serão responsáveis pela orientação dos alunos em relação ao plantio, cuidados com as plantas e a aplicação dos conteúdos em sala de aula. O "**Como?**" será o processo de preparação do solo, aquisição de insumos, plantio das sementes e mudas, e manutenção contínua da horta. As atividades interdisciplinares serão realizadas, por exemplo, com os alunos estudando o ciclo de vida das plantas em Ciências, o impacto do clima na agricultura em Geografia, e realizando medições e cálculos sobre a área da horta em Matemática.

Quanto ao "**Quanto?**", os custos iniciais com a criação da horta serão mínimos, pois a escola já possui as ferramentas e o conhecimento necessário para o plantio. Os custos mensais se limitarão à compra de sementes, mudas e fertilizantes, que têm um valor estimado de R\$ 50,00 por mês. Isso torna a horta um projeto de baixo custo, mas com alto impacto educacional, pois oferece aos alunos uma aprendizagem significativa, baseada na vivência e no desenvolvimento de habilidades práticas e teóricas.

A proposta de criação da horta escolar, portanto, não se limita apenas à ação de cultivar plantas. Ela representa uma oportunidade para resgatar ou reconstruir a questão de identidade do campo dos alunos, ao mesmo tempo em que promove uma aprendizagem mais engajada e prática. As atividades interdisciplinares permitem que os alunos apliquem seus conhecimentos de forma concreta, tornando a escola um espaço dinâmico e conectado à realidade dos estudantes. Ao longo do processo, os alunos desenvolverão habilidades como trabalho em equipe, responsabilidade e compreensão dos processos ambientais, o que reforça a importância de cuidar do meio ambiente.

Em síntese, a horta escolar vai muito além de um simples cultivo; ela se torna um instrumento pedagógico vital para a formação integral dos alunos, unindo a teoria com a prática, fortalecendo suas raízes culturais e estimulando a educação ambiental de forma inovadora e colaborativa.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo investigar os desafios enfrentados pela equipe gestora e docente da EEDQ para promover a equidade educacional nos anos finais do Ensino Fundamental. A pesquisa utilizou uma abordagem qualitativa com análise documental, permitindo exploração detalhada dos registros de práticas pedagógicas e de gestão da escola. A partir disso, buscou-se: identificar as barreiras que dificultam a promoção de equidade na instituição pesquisada e garantir uma educação adaptada às realidades dos alunos, especialmente no contexto rural do Vale do Jequitinhonha, Minas Gerais.

O trabalho, em seu capítulo descritivo, apresenta um conjunto de normativas relacionadas à equidade educacional. Apesar da presença dessas normativas, que garantem o direito à educação de qualidade, observa-se que a equidade educacional ainda é algo desejável, mas não consolidado. As várias normativas discutidas no capítulo destacam a importância de garantir a igualdade de oportunidades para todos os estudantes, mas a implementação efetiva dessas diretrizes ainda enfrenta obstáculos. Além disso, o capítulo também teve o papel de cumprir o objetivo específico de descrever o contexto educacional da instituição de ensino e apresentou dados importantes do Saeb e do Proeb, que constatou defasagem significativa na aprendizagem dos alunos da escola pesquisada, evidenciando as desigualdades no processo educacional.

O capítulo três do trabalho discute o arcabouço teórico e também define a sua análise metodológica, que ajuda a compreender a complexidade do conceito de equidade educacional e os fatores que influenciam sua promoção. Para isso, o estudo recorre a diversos autores que oferecem contribuições valiosas para a reflexão sobre o tema. No campo da equidade educacional, os autores Freire (2002), Lima e Rodriguez (2008) e Soares (2004) fornecem uma base teórica sobre como as práticas pedagógicas e de gestão devem ser adaptadas para garantir que todos os alunos, independentemente de suas origens, possam alcançar seu pleno potencial.

Em relação aos fatores que influenciam a promoção da equidade, autores como Setúbal (2010), Alves (2015) e Pacheco (2021) discutem as influências das condições socioeconômicas e culturais na aprendizagem dos estudantes e como a escola pode atuar para minimizar essas disparidades.

Na área de educação do campo, destacam-se Caldart (2009), Molina e Jesus (2004), Silva (2006) e Arroyo (2007), cujas obras discutem a relação entre a educação rural e a promoção da equidade, além da necessidade de contextualizar a educação às realidades locais.

Em relação à metodologia adotada, a análise qualitativa foi uma escolha estratégica para entender a complexidade do ambiente escolar e os desafios enfrentados pelos gestores e educadores. A análise dos documentos institucionais (PPP, Regimento Escolar, atas de reuniões e resultados de avaliações externas) permitiu uma visão aprofundada das práticas educacionais, revelando tanto avanços como limitações. Embora a abordagem tenha sido eficaz para identificar as lacunas entre teoria e prática, é importante reconhecer que o uso exclusivo de dados documentais e a limitação da pesquisa a uma única escola podem restringir a generalização dos resultados para outras realidades educacionais.

Ao cumprir o objetivo específico de analisar as ações realizadas pela gestão escolar com foco em equidade constatou-se um cenário complexo, em que, apesar de avanços teóricos significativos no reconhecimento das desigualdades e no discurso sobre a importância da inclusão, a implementação dessas ideias na prática ainda enfrenta inúmeras dificuldades. Embora o PPP e o RE apontem para um compromisso com a equidade e a diversidade, as práticas pedagógicas ainda são superficiais e não suficientemente adaptadas à realidade local.

Constatou-se que, apesar da presença de um discurso teórico sólido sobre os princípios de equidade, esse discurso não se traduz em ações concretas que realmente materializem tais princípios no cotidiano da escola. A gestão democrática, por sua vez, também se apresentou como um princípio teórico importante, mas com lacunas práticas evidentes, como a ausência de um grêmio estudantil e a não participação efetiva de pais e alunos nos processos decisórios da escola.

No eixo da gestão pedagógica, foi possível perceber que, embora haja um esforço no reconhecimento das desigualdades e na proposição de estratégias para enfrentá-las, as intervenções pedagógicas ainda são desarticuladas e pouco personalizadas. As práticas sugeridas nos documentos, como projetos interdisciplinares e atividades lúdicas, são válidas, mas carecem de um planejamento mais robusto e detalhado.

A falta de adaptação do currículo e a ausência de estratégias pedagógicas que integrem as vivências culturais dos alunos do campo também foram apontadas como

barreiras significativas. Arroyo (2007) e Caldart (2009) ressaltam que a educação do campo deve integrar as realidades locais e valorizar o conhecimento prévio dos alunos, algo que ainda está distante da prática da escola estudada.

A análise do eixo de Educação do Campo revelou uma desconexão clara entre a identidade rural da escola e as práticas pedagógicas adotadas. Embora a EEDQ seja oficialmente uma escola do campo, os documentos analisados e as práticas observadas não refletem a valorização dos saberes locais, sendo este um dos principais entraves para a promoção de uma educação equitativa e contextualizada. A escola segue um modelo pedagógico urbano, desconsiderando as peculiaridades e os desafios enfrentados pelos alunos da zona rural, como os períodos de colheita e as dificuldades logísticas que impactam diretamente no desempenho acadêmico.

O PAE foi desenvolvido cumprindo um dos objetivos específicos de propor ações e a tentativa transformar a EEDQ em um ambiente mais equitativo, com foco em atender as necessidades dos alunos em situação de vulnerabilidade. As ações propostas surgiram a partir da constatação de defasagens significativas na aprendizagem dos estudantes, especialmente nos anos finais do Ensino Fundamental, e da necessidade urgente de adaptar as práticas pedagógicas às especificidades da comunidade rural. A reformulação do Projeto Político Pedagógico (PPP) e do Regimento Escolar (RE), com um enfoque em equidade e identidade do campo, visa garantir que as práticas e estratégias da escola estejam alinhadas às necessidades reais de seus alunos. A criação de intervenções pedagógicas personalizadas, como o agrupamento de alunos por nível de aprendizagem, busca abordar de forma mais eficaz as desigualdades no desempenho acadêmico.

Compreendemos que alcançar plenamente a equidade educacional é uma meta complexa. Embora as ações propostas não sejam soluções universais, elas têm o potencial de reduzir desigualdades e promover a equidade educacional, mesmo que parcialmente.

A motivação para o desenvolvimento do PAE decorre da constatação de que, apesar de haver normativas e documentos institucionais que enfatizam a igualdade de oportunidades, essas diretrizes não estavam sendo efetivamente implementadas na prática. Observou-se que a escola, embora reconhecesse os desafios enfrentados por seus alunos, não possuía um planejamento estratégico claro para lidar com essas questões de maneira contextualizada. O PAE foi concebido para transformar a EEDQ

em uma escola mais inclusiva e equitativa, garantindo que aqueles que mais precisam tenham a devida atenção e suporte.

A proposta também inclui a valorização da identidade local, com ações como a criação de uma horta escolar, que não apenas ensina práticas pedagógicas interdisciplinares, mas também fortalece o vínculo dos alunos com o seu contexto rural. Com isso, pretende-se que a escola não seja apenas um espaço de ensino, mas um local de transformação social que promova a igualdade de oportunidades para todos os seus estudantes.

Este estudo contribui para o debate sobre equidade educacional, principalmente no contexto rural, ao trazer à tona as desigualdades estruturais que ainda prevalecem nas escolas do campo. A falta de adaptação das práticas pedagógicas e a desconexão entre teoria e prática evidenciam a necessidade urgente de uma revisão crítica das políticas educacionais voltadas para essas regiões. Além disso, o estudo ressalta a importância de planejamento estratégico e ações concretas que integrem as realidades socioeconômicas e culturais dos alunos, garantindo que todos, independentemente de sua origem, tenham acesso a uma educação de qualidade.

Entretanto, algumas limitações precisam ser consideradas. A pesquisa foi conduzida em apenas uma instituição de ensino, o que restringe a possibilidade de generalização dos resultados para outras escolas da região ou para outras redes de ensino. Além disso, a análise se concentrou em documentos internos e externos, sem a inclusão de entrevistas com docentes e alunos, que poderiam fornecer uma visão ainda mais completa sobre as dificuldades e desafios enfrentados. Futuras pesquisas poderiam ampliar a análise para outras escolas da região, incluindo uma abordagem quantitativa que permitisse avaliar o impacto das ações de equidade ao longo do tempo.

Em termos de implicações práticas, este estudo sugere que a implementação de um Plano de Ação Educacional (PAE), como proposto ao longo do trabalho, é essencial para promover mudanças estruturais na escola. As ações sugeridas incluem metodologias diferenciadas, que considerem as especificidades de cada aluno, e estratégias pedagógicas adaptativas, com foco na valorização da identidade rural e no fortalecimento da participação da comunidade escolar. A gestão deve ir além das ações teóricas e adotar práticas concretas que garantam a efetiva participação de todos, especialmente dos alunos e pais, no processo de gestão escolar.

Em conclusão, embora a EEDQ tenha dado passos importantes no reconhecimento da importância da equidade educacional, ainda há um longo caminho a ser percorrido para que as práticas pedagógicas e de gestão se alinhem às necessidades reais de seus alunos. A superação das desigualdades exige um esforço contínuo com a adaptação do currículo e a valorização das culturas locais, além de um esforço coletivo para integrar as políticas de equidade ao cotidiano escolar. Só assim será possível garantir uma educação de qualidade para todos, especialmente para aqueles que, devido à sua origem e contexto, mais precisam de apoio e inclusão.

A partir dos resultados, potencialidades e limitações deste estudo, várias direções podem ser exploradas em futuras pesquisas. Uma possibilidade seria ampliar a análise para outras escolas rurais da própria região do Vale do Jequitinhonha, permitindo uma comparação entre práticas de equidade em diferentes contextos educacionais.

Além disso, seria interessante investigar mais a fundo a implementação de práticas pedagógicas adaptadas à realidade do campo, explorando como a educação do campo pode ser melhor articulada com as necessidades identitárias e culturais dos alunos. Também seria relevante investigar a gestão pedagógica nas escolas rurais, com foco no desenvolvimento de estratégias específicas que possam enfrentar os desafios relacionados à defasagem de aprendizagem e à falta de recursos.

Outro caminho de pesquisa seria avaliar a eficácia das políticas de gestão escolar no contexto das escolas rurais, especialmente no que se refere à gestão democrática e à participação da comunidade escolar na promoção da equidade. Estudos que explorem como a gestão pedagógica, alinhada aos princípios da educação do campo, pode contribuir para a melhoria dos resultados educacionais seriam fundamentais para oferecer subsídios à criação de estratégias mais eficazes nas escolas rurais.

Além disso, outros trabalhos poderiam investigar a formação continuada de professores e seu impacto na melhoria das práticas pedagógicas, especialmente em escolas multisseriadas, onde a heterogeneidade de turmas exige adaptações constantes na abordagem de ensino. Ou seja, muitas são as possibilidades de pesquisa que possam potencializar a equidade educacional no contexto social brasileiro. Assim, ao promovermos a equidade educacional, estamos não apenas construindo um futuro mais justo, mas também capacitando cada indivíduo a ser protagonista da transformação social.

REFERÊNCIAS

- ALVES, G. **Políticas públicas na educação básica**. Londrina: Editora e Distribuidora Educacional S.A., 2015.
- ARAÚJO, J. M. *et al.* Fatores escolares como determinantes do desempenho dos alunos da educação básica. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 27, p. 1-24, 2021. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/37190/30453>. Acesso em: 08 nov. 2023.
- ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco; Poética**. Seleção de textos de José Américo Motta Pessanha. 4. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1999. (Os Pensadores; v. 2).
- ARROYO, M. G. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A. G. C.; GOMES, N. L. (org.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- ARROYO, M. G. Políticas de formação de educadores(as) do campo. **Caderno CEDES**, São Paulo, v. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago. 2007.
- ARROYO, M. G.; CALDART, R.; MOLINA, M. (org.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.
- ARROYO, M. G. Educação básica e movimento social do campo. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R.; MOLINA, M. (org.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 13-52.
- AZEVEDO, J. M. L. **A educação como política pública**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2014.
- BAQUEIRO, D. F. A. **Equidade e eficácia na educação: contribuições da política de assistência estudantil para a permanência e desempenho discente**. 2015. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015. Disponível em: http://www.equidade.faced.ufba.br/sites/equidade.oefaced.ufba.br/files/equidade_e_eficacia_na_educacao._contribuicoes_da_politica_de_assistencia_estudantil_na_permanencia_e_desempenho_discente.pdf. Acesso em: 11 jan. 2024.
- BENEVIDES, T. M. A. **Gestão e equidade: o desafio da evasão na 1ª série da Escola de Ensino Médio**. 2019. 122 f. Dissertação (Mestrado Profissional em

Gestão e Avaliação da Educação Pública) - Faculdade de Educação/CAEd, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2019.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2023]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 5 abr. 2023.

BRASIL. **Educação inclusiva**: v. 3: a escola. Brasília: MEC; Seesp, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aescola.pdf>. Acesso em: 3 mar. 2024.

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 149, n. 169, p. 1, 30 ago. 2012. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=1&data=30/08/2012&totalArquivos=120>. Acesso em: 12 abr. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, ed. extra, Brasília, DF, ano 151, n. 120-A, p. 1, 26 jun. 2014. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=26/06/2014&jornal=1000&pagina=1&totalArquivos=8>. Acesso em: 24 set. 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 134, n. 248, p. 27833, 20 dez. 1996. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=23/12/1996&jornal=1&pagina=1&totalArquivos=289>. Acesso em: 5 abr. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 19/2020**, aprovado em 8 de dezembro de 2020. Reexame do *Parecer CNE/CP nº 15*, de 6 de outubro de 2020, que tratou das Diretrizes Nacionais para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020. Brasília: Ministério da Educação; Conselho Nacional da Educação, 2020. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECPN192020.pdf?query=2020. Acesso em: 12 abr. 2023.

BRASIL. Portaria nº 267, de 21 de junho de 2023. Estabelece as diretrizes de realização do Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb no ano de 2023. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 161, n. 119, p. 81, 26 jun. 2023. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=26/06/2023&jornal=515&pagina=81&totalArquivos=237>. Acesso em: 11 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Experiências educacionais inclusivas**: educação inclusiva no Brasil – legislação e políticas públicas. Brasília, DF: MEC,

2004. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/media/publicacoes/semesp/experienciaseducacionaisinclusivas.pdf>.

CALDART, R. S. Educação do campo 20 anos: um balanço da construção político-formativa. In: GUEDES, C. G. *et al.* (org.). **Memória dos 20 anos da educação do campo e do Pronex**. Brasília: UNB, 2018. p. 118-132.

CALDART, R. S. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 35-64, mar./jun. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/z6LjzpG6H8ghXxbGtMsYG3f/?format=pdf&lang=pt>
Acesso em: 17 out. 2023.

CELLARD, A. **A análise documental**. In: A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Editora Vozes, 2012. p. 295-316.

CENTRO LEMANN. **Equidade na educação**: Conceitos, indicadores, reflexões e histórias sobre o fundamental desafio de buscar uma educação mais justa para todas e todos. São Paulo: Centro Lemann, 2022. Disponível em: https://centrolemann.org.br/static/cd6fb211f80eb2b21963ebd24c1296b6/Revista-Equidade_digital.pdf. Acesso em: 11 set. 2022.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Orgs.). **The SAGE Handbook of Qualitative Research**. 3ª ed. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 2005.

ESCOLA ESTADUAL DOM QUIXOTE. **Ata da reunião do Módulo II**, 22 fev 2016, Araçuaí.

ESCOLA ESTADUAL DOM QUIXOTE. **Ata da reunião do Módulo II**, 04 abr 2016. Araçuaí.

ESCOLA ESTADUAL DOM QUIXOTE. **Ata da reunião do Módulo II**, 09 mar 2017. Araçuaí.

ESCOLA ESTADUAL DOM QUIXOTE. **Ata da reunião do Módulo II**, 08 jun 2017. Araçuaí.

ESCOLA ESTADUAL DOM QUIXOTE. **Ata da reunião do Módulo II**, 15 mai 2018. Araçuaí.

ESCOLA ESTADUAL DOM QUIXOTE. **Ata da reunião do Módulo II**, 13 mar 2019. Araçuaí.

ESCOLA ESTADUAL DOM QUIXOTE. **Ata da reunião do Módulo II**, 08 mai 2019. Araçuaí.

ESCOLA ESTADUAL DOM QUIXOTE. **Ata da reunião do Módulo II**, 22 mai 2019. Araçuaí.

ESCOLA ESTADUAL DOM QUIXOTE. **Ata da reunião do Módulo II**, 26 jun 2019. Araçuaí.

ESCOLA ESTADUAL DOM QUIXOTE. **Ata da reunião do Módulo II**, 05 mai 2021. Araçuaí.

ESCOLA ESTADUAL DOM QUIXOTE. **Ata da reunião do Módulo II**, 14 jul ,2021. Araçuaí.

ESCOLA ESTADUAL DOM QUIXOTE. **Ata da reunião do Módulo II**, 19 abril ,2022. Araçuaí.

ESCOLA ESTADUAL DOM QUIXOTE. **Ata da reunião do Módulo II**, 08 mar ,2023. Araçuaí

ESCOLA ESTADUAL DOM QUIXOTE. **Ata da reunião do Módulo II**, 17 mai ,2023. Araçuaí.

ESCOLA ESTADUAL DOM QUIXOTE. **Ata da reunião do Módulo II**, 31 mai ,2023. Araçuaí.

ESCOLA ESTADUAL DOM QUIXOTE. **Projeto Político Pedagógico**. Araçuaí, 2022.

ESCOLA ESTADUAL DOM QUIXOTE. **Regimento Interno**. Araçuaí, 2022.

EL PAÍS. **A igualdade de oportunidades, explicada com uma macieira, quatro quadrinhos e um meme**. Verne, [S. l.], 16 jun. 2020. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/verne/2020-06-16/a-igualdade-de-oportunidades-explicada-com-uma-macieira-quatro-quadrinhos-e-um-meme.html>. Acesso em: 11 jan. 2024.

ERNICA, M.; RODRIGUES, E. C.; SOARES, J. F. Desigualdades Educacionais no Brasil Contemporâneo: Definição, Medida e Resultados. **Dados**, Rio de Janeiro, v. 68, n. 1, e20220109, p. 1-44, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/dados/a/x4zKhjLQ5tv7Tx3RrWPtnjn/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 23 mar. 2024.

FRANCO, C. *et al.* Qualidade e equidade em educação: reconsiderando o significado de “fatores intra-escolares”. **Ensaio**: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 15, n. 55, p. 277-298, abr./jun. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/xmrGSs8Y9Cx8dYTVHtWFwL/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 21 nov. 2023.

FRANGELLA, R. C. P. Avaliação como signo de qualidade: problematizando as (in)definições nas produções curriculares. **Debates em Educação**, Maceió, v. 12, p. 558-571, 2020. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/10021>. Acesso em: 12 nov. 2023.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 37. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2002.

GADOTTI, M. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

GADOTTI, M. **Concepção dialética da educação**: um estudo introdutório. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 2013.

GINO, J. C. de S. Qualidade e equidade na gestão democrática da escola pública brasileira. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 14, n. 31, p. 499-517, set./dez. 2019.

HATTIE, J. A. C. **Visible learning**: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. New York: Routledge, 2009.

INCLUTOPIA. **Equidade, muito mais do que igualdade!** 19 maio 2020. Disponível em: <https://www.inclutopia.com.br//equidade-muito-mais-do-que-igualdade/>.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Araçuaí**: Panorama. [2023]. Disponível em: <https://ibge.gov.br/cidades-e-estados/mg/aracuai.html>. Acesso em: 15 mar. 2023.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Indicadores educacionais**. [2022b]. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais>. Acesso em: 12 abr. 2023.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)**. [2022a]. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb>. Acesso em: 12 abr. 2023.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Nota técnica nº 039/2014**: Indicador de Esforço Docente. Brasília: MEC; Inep, 2014. Disponível em: https://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2014/docente_esforco/nota_tecnica_indicador_docente_esforco.pdf. Acesso em: 15 out. 2023.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb)**: Boletim Escolar. [2022c]. Disponível em: <http://sistemasprovabrasil.inep.gov.br/provaBrasilResultados/view/boletimDesempenho/boletimDesempenho.seam>. Acesso em: 15 dez. 2022.

LIMA, S. P.; RODRIGUEZ, M. V. Políticas educacionais e equidade: revendo conceitos. **Contrapontos**, Itajaí, v. 8, n. 1, p. 53-69 – jan./abr. 2008. Disponível em: <https://periodicos.univali.br/index.php/rc/article/view/936>. Acesso em: 15 mar. 2023.

LIMA; P. R. M.; DAVI, J. Aproximações críticas ao conceito de equidade presentes nos documentos da Cepal e do Banco Mundial. **Temporalis**, Brasília, ano 17, n. 34, p. 127-153, jul./dez. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/temporalis/article/view/17918>. Acesso em: 02 mar. 2024.

LOPEZ, N. **Equidad educativa y desigualdad social: desafíos de la educación en el nuevo escenario latinoamericano**. Buenos Aires: IIPE-UNESCO, Sede Regional Buenos Aires, 2005. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/48139868_Equidad_educativa_y_desigualdad_social_Desafios_de_la_educacion_en_el_nuevo_escenario_latinoamericano

MELO NETO, J. F. Educação Popular: uma ontologia. In: SCOCUGLIA, A. C.; MELO NETO, J. F. (org.). **Educação Popular: outros caminhos**. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2009. p. 31-75.

MINAS GERAIS. **Diretriz Pedagógica Educação Integral Ensino Fundamental**. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Educação, 2019a. Disponível em: <https://www.flipsnack.com/sremetropolitanaa/diretriz-pedag-gica-educa-o-integral-ensino-fundamental.html>. Acesso em: 10 fev. 2023.

MINAS GERAIS. **Documento Orientador Reforço Escolar**. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Educação 2021b. Disponível em: <https://drive.google.com/drive/u/1/folders/12kjliCAWePiBUxYjkzN4LXt5Fibaaig1>. Disponível em: Acesso em: 18 mar. 2023.

MINAS GERAIS. **Documento Orientador Reforço Escolar**. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Educação, 2022b. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/wp-content/uploads/2023/01/Anexo-3-Documento-Orientador-ReforCo-Escolar.pdf> - REFORÇO 2022. Acesso em: 18 mar. 2023.

MINAS GERAIS. Escola de Formação. Mapa MG. **Sobre as Avaliações Educacionais em Larga Escala de Minas Gerais**. [2023b]. Disponível em: <https://seliga.educacao.mg.gov.br/avaliacoes-educacionais-em-larga-escala>. Acesso em: 28 ago. 2023.

MINAS GERAIS. **Grêmios estudantis**. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Educação, 2014. Disponível em: https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/CARTILHA_GREMIO_ESTUDANTIL_WEB.pdf. Acesso em: 12 fev. 2023.

MINAS GERAIS. Lei nº 23.197, de 26 dez. 2018. Institui o Plano Estadual de Educação (PEE) para o período de 2018 a 2027 e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado de Minas Gerais**: cad. 1, Belo Horizonte, ano 123, n. 238, p. 2, 27 dez. 2018. Disponível em: <http://jornal.iof.mg.gov.br/xmlui/handle/123456789/211840>. Acesso em: 21 set. 2023.

MINAS GERAIS. **Memorando nº 1, de 11 de janeiro de 2021**. Assunto: Orientações complementares a respeito da finalização do ano letivo de 2020. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Educação, 2021c. Disponível em: <https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/Memorando%201%202021%20encerramento%20ano%20letivo%202020.pdf>. Acesso em 10 de abril de 2023.

MINAS GERAIS. **Resolução SEE nº 4.692 de 29 de dezembro de 2021**. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Educação, 2021a. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/wpcontent/uploads/2023/01/RESOLUCAO-SEE-No-4.692-DE-29-DE-DEZEMBRO-DE-2021.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2023.

MINAS GERAIS. **Resolução SEE nº 4724 de 20 de abril de 2022**. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Educação, 2022a. Disponível em: <https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/RESOLU%C3%87%C3%83O%20SEE%20N%C2%BA%204.724-2022.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2023.

MINAS GERAIS. **Resolução SEE-MG nº 2.820, de 11 de dezembro de 2015**. Institui as Diretrizes para a Educação Básica nas escolas do Campo de Minas Gerais. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Educação, 2015. Disponível em: http://servicos.uberlandia.mg.gov.br/uploads/cms_b_arquivos/16886.pdf. Acesso em: 14 set. 2023.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Ações adotadas em Minas conseguem frear as perdas de aprendizagens causadas na pandemia**. Belo Horizonte, 18 abr. 2022. Disponível em: <https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/component/gmg/story/11944-acoes-adotadas-em-minas-conseguem-frear-as-perdas-de-aprendizagens-causadas-na-pandemia>. Acesso em: 18 set. 2023.

MINAS GERAIS. **SIMAVE 2019: Resultados**. [2019b]. Disponível em: <https://resultados.caedufjf.net/resultados/publicacao/publico/escola.jsf>. Acesso em: 30 out. 2022.

MINAS GERAIS. **SIMAVE 2021: Resultados**. [2023a]. Disponível em: https://simave.educacao.mg.gov.br/#!/resultados-avaliacoes-somativa-atuaispublica?DADOS.VL_FILTRO_ETAPA=2%C2%B0%20ANO&DADOS.VL_FILTRO_DISCIPLINA=LP&DADOS.VL_FILTRO_REDE=ESTADUAL. Acesso em: 08 maio 2023.

MINAS GERAIS. SRE Janaúba. **Itinerários avaliativos**. Janaúba, 16 maio 2019c. Disponível em: <https://sreitajuba.educacao.mg.gov.br/index.php/banco-de-noticias/2-uncategorised/99-itinerarios-avaliativo>. Acesso em: 20 out. 2023.

MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. A. (org.). **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. Brasília: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2004. (Por Uma Educação do Campo, v. 5). Disponível em: <https://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/livros-e-colecoes/livros->

diversos/contribuicoes-para-a-construcao-de-um-projeto-de.pdf. Acesso em: 15 out. 2023.

MOREIRA, A. D.; SANTOS, R. Educação do campo em tempos de pandemia no município de Riacho de Santana. **Roteiro**, Joaçaba, v. 47, e27913, p. 1-22, jan./dez. 2022. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8797642>. Acesso em: 27 nov. 2023.

NAÇÕES UNIDAS BRASIL. **Como as Nações Unidas apoiam os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável no Brasil**. [2024]. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs>. Acesso em: 27 nov. 2023.

NARCISO, R *et al.* Promovendo a equidade na gestão escolar: estratégias e práticas inclusivas. **Educação e Pesquisa**, v. 49, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/GhhmJCGh8XcGprpQNysfs5K/>. Acesso em: 8 dez. 2024.

OLIVEIRA, E. R. S. A justiça como equidade na visão filosófica de John Rawls. **Fides**, Natal, v. 1, n. 1, p. 61-70, 2010. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1oc9Oe_LAOmHvizzmTQP0huxX83Twsb3h/view. Acesso em: 11 out. 2024.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Transformando nosso mundo: a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável**. 2015. Disponível em: <https://brasil.un.org/sites/default/files/2020-09/agenda2030-pt-br.pdf>. Acesso em: 15 out. 2024.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural**. Paris: UNESCO, 2002. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000142599>.

PACHECO, J. **A Escola da Ponte**: uma escola que aprende. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos, 2016.

PACHECO, J. **Escola da Ponte**: formação e transformação da educação. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

PACHECO, J. **A escola que queremos**: educar para a autonomia e a responsabilidade. Lisboa: Editora Plátano. 2021

PEREZ, T. (org.). **BNCC**: a Base Nacional Comum Curricular na prática da gestão escolar e pedagógica. São Paulo: Editora Moderna, 2018. Disponível em: <https://www.calameo.com/read/0028993273242ea567b3e?authid=Qe9gScndTwwD>. Acesso em: 03 fev. 2024.

QEDU. **Escola Estadual Dom Quixote**: Aprendizado. [2023]. Disponível em: <https://qedu.org.br/escola/31146161-ee-hilario-pinheiro-jardim>. Acesso em: 23 maio 2023.

RAWLS, J. **Uma teoria da justiça**. Tradução de Lenita M. R. Esteves e Pisetta Almiro. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

RIBEIRO, A. P.; SILVA, T. L. **The use of the PDCA cycle and the 5W2H tool as quality control tools by school management**. ResearchGate, 2023. Disponível em:
https://www.researchgate.net/publication/374386915_The_use_of_the_PDCA_cycle_and_the_5W2H_tool_as_quality_control_tools_by_school_management

RIBEIRO, L. P. *et al.* Educação, povos do campo e pandemia da COVID-19: reflexões a partir de um projeto de extensão de uma universidade pública brasileira. **Revista Iberoamericana de Educación**, [S. l.], v. 86, n. 1, p. 79-96, 2021. Disponível em: <https://rieoei.org/RIE/article/download/4259/4181>. Acesso em: 15 mar. 2024.

RIBEIRO, V. M.; KASMIRSKI, P. R.; AYED, C. B. Equidade educacional e vulnerabilidade social nos territórios: os casos das redes municipais do Ceará e de Fortaleza. **Educação e Pesquisa**, v. 49, p. e260580, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/GhhmJCGh8XcGprpQNysfs5K/>. Acesso em: 08 dez.2024.

RIPA, R. Indústria cultural e educação: discutindo desafios e possibilidades na educação básica. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONEDU), 4., 2017 João Pessoa. **Anais [...]**; Campina Grande: Realize Editora, 2017. p. 1-10. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/37207>. Acesso em: 15 nov. 2023.

ROCHA, S. **Educação debaixo do pé de manga**: uma experiência de educação popular em Araçuaí. Belo Horizonte: Editora UFMG. 2005.

ROMÃO, J. E. **Pedagogia Dialógica**. São Paulo: Cortez, 2012.

SANTOS, B. de S. **O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do sul**. São Paulo: Editora Elefante, 2022. Disponível em:
<https://books.scielo.org/id/rpy48/pdf/santos-9786586213201.pdf>.

SANTOS, G. V. **Cidadania e justiça**: a justiça social na ordem brasileira. Rio de Janeiro: Campus, 1979. (Contribuições em ciências sociais; 1).

SAVIANI, D. **Da nova LDB ao novo plano nacional de educação**: por uma outra política educacional. São Paulo: Autores associados, 1998.

SARMENTO, M. Reinvenção do ofício de aluno. In: CANÁRIO, R.; MATOS, F.; TRINDADE, R. (org.) Escola da Ponte: defender a escola pública. 2013. p. 48-63.
 SAVIANI, D. **Da nova LDB ao novo plano nacional de educação**: por uma outra política educacional. São Paulo: Autores associados, 1998.

SETÚBAL, M. A. Equidade e desempenho escolar: é possível alcançar uma educação de qualidade para todos? **R. bras. Est. pedag.**, Brasília, v. 91, n. 228, p. 345-366, maio/ago. 2010. Disponível em:

<https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/2861/2596>. Acesso em: 30 nov. 2023.

SIQUEIRA, F. Q.; FREITAS, L. B. DE L. Formação de professores e valores essenciais à educação em uma sociedade democrática. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 26, p. e233863, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/6nmfzNRdJwFrXjLNdYpXr5w/>. Acesso em: 08 dez.2024.

SOARES, J. F. Qualidade e equidade na educação básica brasileira: a evidência do SAEB-2001. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, [S. l.], v. 12, n. 38, p. 1-29, 2004. Disponível em: https://digitalcommons.usf.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1481&context=usf_EPAA. Acesso em: 27 maio 2024.

SOUZA, J. D.; OSTERMANN, F.; REZENDE, F. Educação do campo na voz da pesquisa em educação em ciências. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências** (Belo Horizonte), v. 22, p. e12275, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/epec/a/5CKt84yXH4KPwNq6F7TvCjF/>. Acesso em: 08 dez.2024.

SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL DE ENSINO. **Termo de Visita do Analista Educacional**. Araçuaí, 2017.

SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL DE ENSINO. **Termo de Visita do Analista Educacional**. Araçuaí, 2018.

SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL DE ENSINO. **Termo de Visita do Analista Educacional**. Araçuaí, 2019.

SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL DE ENSINO. **Termo de Visita do Analista Educacional**. Araçuaí, 2020.

SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL DE ENSINO. **Termo de Visita do Analista Educacional**. Araçuaí, 2021.

SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL DE ENSINO. **Termo de Visita do Analista Educacional**. Araçuaí, 2022.

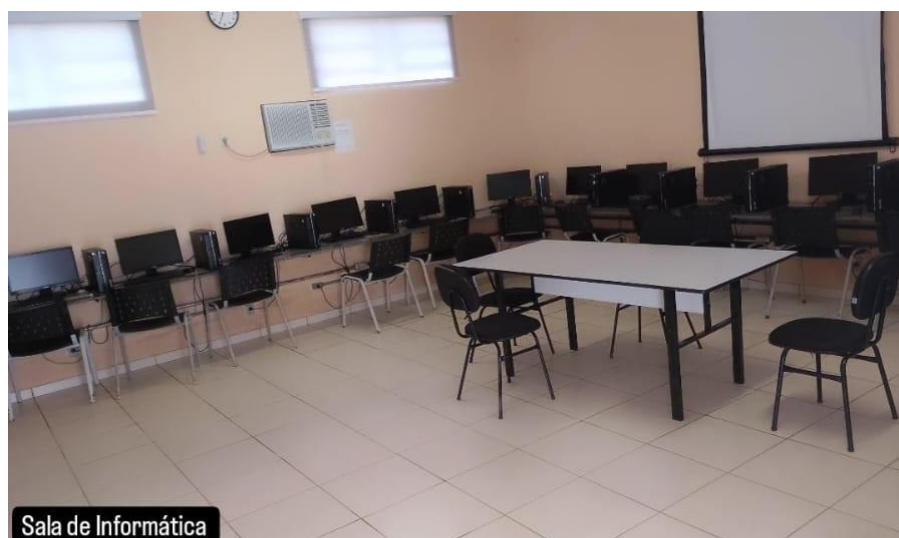
SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL DE ENSINO. **Termo de Visita do Analista Educacional**. Araçuaí, 2023.

TAVARES JÚNIOR, F. (org.). **Rendimento educacional no Brasil**. Juiz de Fora: Observatório da Educação, 2019. Disponível em: <https://bit.ly/2XVNAOj>. Acesso em: 13 ago. 2020.

TAVARES JÚNIOR, F.; NEUBERT, L. F. (org.). **Sucesso escolar e práticas pedagógicas**. 2. ed. Juiz de Fora: Observatório da Educação, 2018. Disponível em: https://mestrado.caedufjf.net/wp-content/uploads/2019/01/Livro-SUCCESSO-ESCOLAR-E-PR_TICAS-PEDAG_%C3%B4GICAS__Ed-2__Miolo-Capa.pdf. Acesso em: 13 ago. 2020.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamentos e métodos. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

APÊNDICE A – FOTOS DA ESCOLA



Sala de Informática



Sala de aula

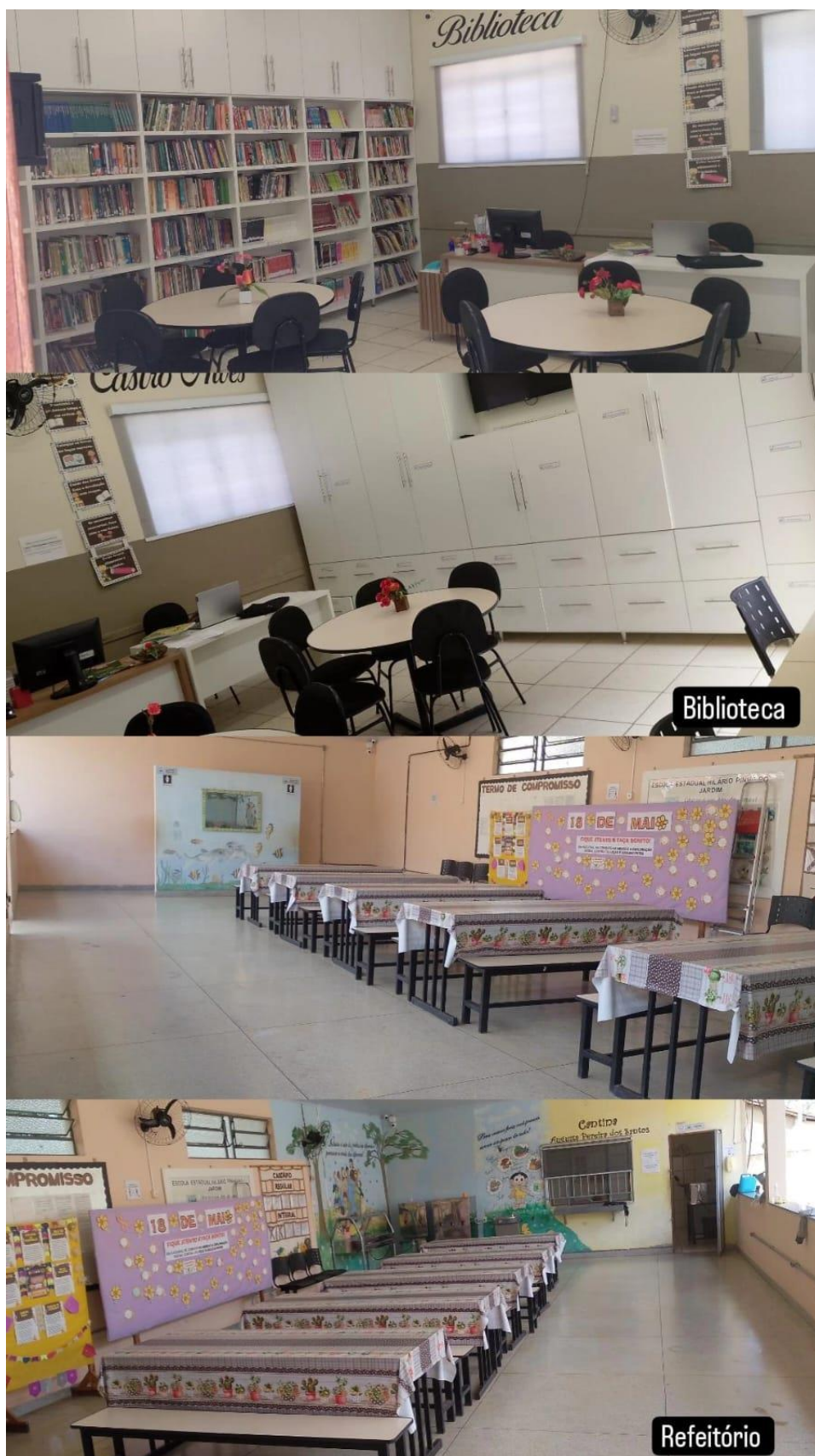


Quadra Poliesportiva

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

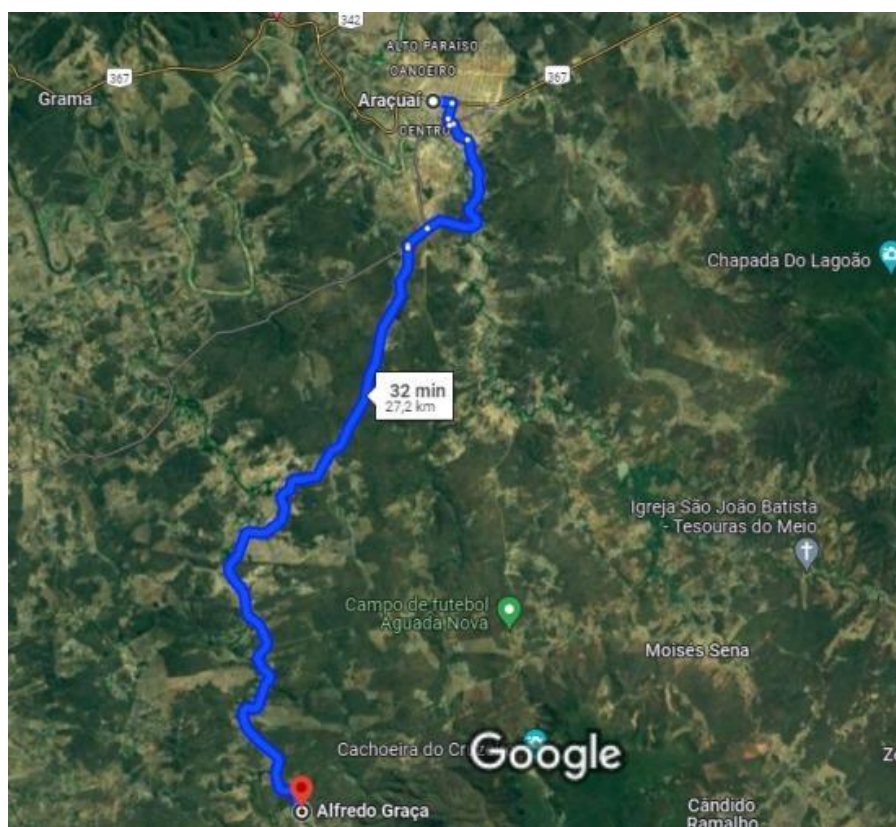


Fonte: Elaborado pelo autor (2024).



Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

APÊNDICE B – LOCALIZAÇÃO DA ESCOLA



Fonte: Google (2024).