

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

Leandro Thiago da Silva

Liderança educacional e gestão escolar: estudo de caso de duas escolas estaduais da
Superintendência Regional de Ensino de Patrocínio

Juiz de Fora

2019

Leandro Thiago da Silva

**Liderança educacional e gestão escolar: estudo de caso de duas escolas estaduais da
Superintendência Regional de Ensino de Patrocínio**

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

Orientadora: Profa. Dra. Miriam Raquel Piazzini Machado

Juiz de Fora

2019

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

Silva, Leandro Thiago da.

Liderança educacional e gestão escolar: estudo de caso de duas escolas estaduais da Superintendência Regional de Ensino de Patrocínio / Leandro Thiago da Silva. -- 2019.

112 f. : il.

Orientador: Miriam Raquel Piazzzi Machado

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, 2019.

1. Resultados educacionais. 2. Projetos educativos. 3. Liderança educacional e gestão escolar. 4. Boas práticas educacionais. I. Machado, Miriam Raquel Piazzzi, orient. II. Título.

Leandro Thiago da Silva

**Liderança educacional e gestão escolar: estudo de caso de duas escolas
estaduais da Superintendência Regional de Ensino de Patrocínio**

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

Aprovada em 18 de dezembro de 2019.

BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Miriam Raquel Piazzini Machado - Orientadora
Universidade Federal de Juiz de Fora



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



Profa. Dra. Luciana da Silva de Oliveira
Instituto Federal de Minas Gerais - IFMG

Dedico este trabalho a Deus, que sempre esteve ao meu lado, amparando-me em todos os momentos da minha vida.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, em primeiro lugar, a Deus pela presença constante em minha vida, sempre me mostrando o caminho que devo seguir. Os planos de Deus são muito maiores e melhores que os meus. Hoje eu compreendo que esta jornada que se iniciou em julho de 2017 fazia parte dos planos do Senhor para mim. Mesmo antes de ingressar no Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, a ação Dele já estava presente em cada detalhe que me conduziu a este processo. Embora eu já tivesse a intenção de realizar o processo seletivo há algum tempo, apenas estaria apto e poderia participar do mesmo quando concluísse meu estágio probatório, e assim eu esperei. O tempo passou e quando pela primeira vez eu teria a oportunidade de participar da seleção, por um descuido eu acabei me esquecendo. Eis que neste momento Deus entra em ação, utilizando-se de pessoas como seus instrumentos em minha vida. No final de uma tarde de trabalho, uma colega me perguntou sobre as inscrições do processo seletivo do mestrado e, ao procurar pelo período de realização das mesmas, eu descobri que já estavam encerradas. Contudo, para minha surpresa, encontro um aviso informando que as inscrições haviam sido prorrogadas até o final daquele mesmo dia e, assim, eu pude realizar a minha inscrição. Muitos poderiam dizer que foi sorte, mas hoje eu compreendo claramente a ação de Deus para que se cumprissem os planos que Ele havia traçado para mim. Realizei, então, o processo seletivo e mesmo com pouco tempo para estudo e preparação, fui aprovado. Não foi uma tarefa fácil conciliar o tempo entre trabalho, estudo e questões pessoais. Muitas vezes bateu o desânimo, o cansaço, o desespero, e a vontade de desistir quase falou mais alto. Mas Deus estava sempre comigo e todas aquelas circunstâncias também faziam parte dos planos Dele para me tornar mais forte e aprender a organizar o meu tempo. Lembro-me com carinho, que em um dos momentos mais críticos pelos quais passei durante esta jornada, o Senhor me conduziu até a Comunidade Canção Nova, em Cachoeira Paulista/SP, para que tivéssemos um profundo encontro pessoal. Renovam-se ali as minhas forças para seguir adiante, com muita fé. Neste momento de conclusão, recordo-me das palavras do psicólogo Adriano Gonçalves dos Santos, membro da Comunidade Canção Nova, “fraco não é aquele que possui fraquezas, mas sim aquele que se rende a elas. Tocar em minhas fraquezas, em meu vazio, é perceber que, quando não tenho mais nada, posso contar com o Tudo de Deus”. Deste modo, eu gostaria de registrar aqui a minha eterna gratidão a Ele. Obrigado meu Pai, por me propiciar essa conquista. Toda honra, toda glória e todo louvor sejam dados a Ti, Senhor!

Agradeço também à minha família, que é a base da minha existência: meus pais, João e Geralda, por seus ensinamentos que levarei por toda a vida; minhas irmãs, Luciana e Liliane, meus cunhados, Flávio e Geraldo, pelo apoio e carinho; e meus sobrinhos, Augusto e Guilherme, por me mostrarem que é nas coisas mais simples que está o verdadeiro sentido da vida. Sou muito grato pelo incentivo, pela motivação e, principalmente, pela compreensão com as minhas ausências no convívio familiar durante o desenvolvimento do mestrado.

À SEE, pela oportunidade de realizar o Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, desde o fomento ao processo de formação continuada em serviço até a oferta de condições de ingresso e permanência neste programa de pós-graduação profissional.

Ao CAEd/UFJF, pela oferta do Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública primando em proporcionar os conhecimentos, desenvolver as competências e habilidades, e promover as qualidades profissionais necessárias ao exercício eficiente dos novos papéis que são atribuídos ao gestor da educação pública. Agradeço aos professores, agentes de suporte acadêmico e demais profissionais que atuam na instituição.

Aos meus colegas de curso, pela contribuição, pelo apoio e pelo crescimento que me propiciaram ao longo de nossa convivência, tanto nos encontros presenciais, onde pudemos estreitar nossos laços de amizade, quanto na plataforma on-line, onde aprendemos a trabalhar em equipe, mesmo à distância (afinal, quem disse que para estar perto, precisa estar junto!?).

Aos colegas de trabalho da SRE, principalmente os da Diretoria Educacional, por todo o incentivo, apoio e compreensão, essenciais para a realização deste trabalho.

Ao Grupo de Oração Jovem Kerigma, que foi um presente de Deus em minha vida desde o início da jornada do mestrado. Através dele, eu pude me aproximar mais da Igreja Católica e me aprofundar em seus ensinamentos, conhecendo a experiência do Batismo no Espírito Santo e a ação de Deus através dos carismas. Agradeço aos amigos que fiz no grupo de oração, que se tornaram minha segunda família, pelo incentivo, carinho e compreensão.

À equipe do Núcleo de Dissertação, em especial à coordenadora Juliana Alves Magaldi e à assistente de orientação Mônica Motta Salles Barreto Henriques pelo acompanhamento e pelas contribuições para o desenvolvimento deste estudo.

À Profa. Dra. Miriam Raquel Piazzini Machado pela competência, apoio e compreensão tão prontamente oferecidos durante a orientação para o desenvolvimento desta pesquisa.

Aos profissionais das duas escolas pesquisadas neste trabalho, em especial as diretoras e especialistas, pela disponibilidade e parceria oferecidas.

Enfim, a todos que de alguma forma contribuíram com desenvolvimento deste estudo, muito obrigado!

Por melhores que sejam os processos de gestão escolar, pouco valor terão, caso não produzam resultados efetivos de melhoria da aprendizagem dos alunos (HELOÍSA LÜCK, 2009, p. 55).

RESUMO

A presente dissertação foi desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação (PPGP) do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF). O caso de gestão aqui apresentado investiga, analisa e propõe reflexões sobre as ações gestoras e práticas educacionais desenvolvidas em duas escolas da Superintendência Regional de Ensino (SRE) de Patrocínio, que se destacaram pelos resultados educacionais obtidos no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), bem como pelos projetos educativos desenvolvidos no âmbito escolar. O objetivo geral desta pesquisa buscou compreender as ações gestoras e práticas educacionais desenvolvidas pelas escolas N e Q (nomes fictícios) e o impacto que estas promovem no processo ensino-aprendizagem dos estudantes atendidos pelas mesmas. Partindo desse objetivo, foram definidos os seguintes objetivos específicos: a) analisar as ações gestoras e práticas educacionais desenvolvidas nas duas escolas que compõem o recorte da pesquisa; b) compreender as relações destas com as dimensões da gestão escolar e aspectos da liderança educacional, visando a oferta de um ensino de qualidade; e c) propor estratégias para o aprimoramento das formações e acompanhamentos pedagógicos realizados pela equipe pedagógica da SRE Patrocínio com os diretores escolares e especialistas em educação básica (EEB). Para tanto, foi utilizada a metodologia estudo de caso, através de uma abordagem qualitativa, tendo como instrumentos entrevistas semiestruturadas realizadas com as diretores e especialistas das duas escolas. Além destes instrumentos, também foi realizada uma pesquisa bibliográfica que buscou compreender a visão de autores como Lück (2007 e 2009), Soares (2009 e 2013), Ferreira (2016 e 2017), Horta Neto (2010), Paro (2007 e 2010), Alarcão (2001), dentre outros presentes na revisão de literatura desta pesquisa. Os resultados revelaram boas práticas educacionais desenvolvidas em ambas as escolas no tocante à liderança educacional e às dimensões de gestão escolar, que refletem no desempenho obtido pelas duas unidades escolares no IDEB. A partir da análise e discussão dos resultados obtidos na pesquisa foi elaborado um Plano de Ação Educacional (PAE), como proposta de intervenção, valendo-se da formação continuada e do monitoramento, que são duas importantes vertentes do trabalho desenvolvido pelos analistas educacionais da SRE, e da socialização de boas práticas entre as escolas.

Palavras-Chave: Resultados educacionais. Projetos educativos. Liderança educacional e gestão escolar. Boas práticas educacionais.

ABSTRACT

The present dissertation was developed within the scope of Professional Master in Education Management and Evaluation (PPGP) from the Center for Public Policy and Educational Evaluation from Juiz de Fora Federal University (CAEd/UFJF). The management case presented here investigates, analyzes and proposes reflections from managerial actions and educational practices developed in two schools from Patrocínio Teaching Regional Superintendence (SRE), which stood out with their educational results obtained in Basic Education Development Index (IDEB), as well as the educational projects developed in schools. This research's general objective was to understand the managerial actions and educational practices developed by N and Q schools (fictitious names) and the impact they promote on students, attended by them, teaching-learning process. Based on this objective, the following specific objectives were defined: a) analyze managerial actions and educational practices developed in the two schools that compose the research outline; b) understand the relations between school management and educational leadership, focusing on quality education; and c) propose strategies for pedagogical training improvement and accompaniment carried out by SRE's pedagogical team with principals and basic education specialists (EEB). For this dissertation was used the case study methodology, through a qualitative approach, using semi-structured interviews conducted with principals and specialists from both schools. In addition to these instruments, a bibliographic research was also conducted that sought to understand the authors views such as Lück (2007 and 2009), Soares (2009 and 2013), Ferreira (2016 and 2017), Horta Neto (2010), Paro (2007 and 2010), Alarcão (2001), and others present in this research literature review. The results revealed good educational practices developed in both schools, regarding educational leadership and school management dimensions, which reflect the performance obtained by the two school units in IDEB. From the analysis and discussion of obtained results in research, an Educational Action Plan (PAE) was prepared as an intervention proposal, drawing on continuing education and monitoring, which are two important aspects of work developed by SRE's educational analysts, and socialization of good practice among schools.

Key-words: Educational outcomes. Educational projects. Educational leadership and school management. Good educational practices.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Mapa 1	- Mapa Estratégico da SEE/MG.....	22
Organograma 1	- Estrutura hierárquica da SEE/MG.....	23
Mapa 2	- Localização do município de Perdizes no mapa de Minas Gerais.....	38
Mapa 3	- Localização do município de Serra do Salitre no mapa de Minas Gerais.....	42
Fluxograma 1	- Relacionamento entre as dimensões de organização da gestão.....	49
Fluxograma 2	- A inter-relação entre as dimensões de organização e implementação da gestão escolar	50

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	-	Divisão de Equipes da Diretoria Educacional da SRE Patrocínio	26
Quadro 2	-	Projetos desenvolvidos nas escolas L, M, N e Q	36
Quadro 3	-	Sistematização dos recortes da pesquisa	37
Quadro 4	-	Quantidade de turmas, alunos e turnos de funcionamento da escola N	39
Quadro 5	-	Quadro de quantificação de pessoal da escola N	40
Quadro 6	-	Quantidade de turmas, alunos e turnos de funcionamento da escola Q	43
Quadro 7	-	Quadro de quantificação de pessoal da escola Q	44
Quadro 8	-	Projetos educativos da escola N	70
Quadro 9	-	Projetos educativos da escola Q	72
Quadro 10	-	Delimitação das ações a serem desenvolvidas	88
Quadro 11	-	Desdobramentos da Ação 1, referente à Gestão de Resultados Educacionais	91
Quadro 12	-	Desdobramentos da Ação 2, referente à Gestão Pedagógica e Projetos Educativos	93
Quadro 13	-	Desdobramentos da Ação 3, referente à Gestão Democrática e Participativa	95
Quadro 14	-	Desdobramentos da Ação 4, referente à Gestão do Clima Escolar	98

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	- Resultados e Metas do IDEB – Brasil	31
Tabela 2	- Resultados e Metas do IDEB - Minas Gerais	32
Tabela 3	- Resultados do IDEB – SRE Patrocínio	33
Tabela 4	- Resultados do IDEB nos Anos Finais do Ensino Fundamental – SRE Patrocínio	35
Tabela 5	- Fluxo Escolar da escola N	41
Tabela 6	- Fluxo Escolar da escola Q	45

LISTA DE SIGLAS

ANE	Analista Educacional
AEB	Analista de Educação Básica
AEE	Atendimento Educacional Especializado
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
APD	Acompanhamento Pedagógico Diferenciado
ASB	Auxiliar de Serviços de Educação Básica
ATB	Assistente Técnico de Educação Básica
CAEd	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CMEI	Centros Municipais de Educação Infantil
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONSED	Conselho Nacional dos Secretários de Educação
DAFI	Diretoria Administrativa e Financeira
DIC	Diversidade, Inclusão e Formação para a Cidadania
DIM	Diversidade, Inclusão e Mundo do Trabalho
DIPE	Diretoria de Pessoal
DIRE	Diretoria Educacional
DIVAE	Divisão de Atendimento Escolar
DIVEP	Divisão de Equipe Pedagógica
EEB	Especialista em Educação Básica
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENCCEJA	Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
GAB	Gabinete
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDHM	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INTERVALE	Faculdade Mantense dos Vales Gerais
JEMG	Jogos Escolares de Minas Gerais
MEC	Ministério da Educação
NTE	Núcleo de Tecnologia Educacional

PAE	Plano de Ação Educacional
PAR	Plano de Aplicação de Recursos
PEB	Professor de Educação Básica
PEUB	Professor para Ensino do Uso da Biblioteca
PIP	Plano de Intervenção Pedagógica
PPGP	Programa de Pós-Graduação Profissional
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROERD	Programa Educacional de Resistência às Drogas
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEDINE	Serviço de Documentação e Informações Educacionais
SEE	Secretaria de Estado de Educação
SEE/MG	Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais
SEPLAG	Secretaria de Estado de Planejamento e Gestão
SIMADE	Sistema Mineiro de Administração Escolar
SIMAVE	Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública
SISAP	Sistema Integrado de Administração de Pessoal
SRE	Superintendência Regional de Ensino
SPAECE	Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará
TDE	Técnico da Educação
TRI	Teoria de Resposta ao Item
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UNICERP	Centro Universitário do Cerrado Patrocínio

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	16
2	CONHECENDO O CENÁRIO DA PESQUISA.....	20
2.1	A SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS.....	20
2.2	A SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL DE ENSINO DE PATROCÍNIO.....	24
2.3	AVALIAÇÃO E INDICADORES EDUCACIONAIS.....	27
2.4	O CONTEXTO DAS ESCOLAS PESQUISADAS.....	38
2.4.1	Escola N.....	38
2.4.2	Escola Q.....	41
3	O IMPACTO DAS AÇÕES GESTORAS E PRÁTICAS EDUCACIONAIS NA OFERTA DE UM ENSINO DE QUALIDADE.....	46
3.1	GESTÃO ESCOLAR, LIDERANÇA EDUCACIONAL E QUALIDADE DA EDUCAÇÃO.....	47
3.1.1	Gestão escolar e suas dimensões.....	47
3.1.2	Aspectos gerais sobre liderança educacional.....	52
3.1.3	Reflexões sobre a qualidade do ensino.....	54
3.2	METODOLOGIA DE PESQUISA.....	58
3.3	ANÁLISE DE DADOS.....	60
3.3.1	Perfil profissional dos atores da pesquisa.....	60
3.3.2	Gestão de Resultados Educacionais.....	62
3.3.3	Gestão Pedagógica e Projetos Educativos.....	66
3.3.4	Gestão Democrática e Participativa.....	74
3.3.5	Gestão do Clima Escolar.....	78
3.4	CONSIDERAÇÕES SOBRE A ANÁLISE REALIZADA.....	84
4	PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL: PROPOSTAS PARA O APRIMORAMENTO DA GESTÃO ESCOLAR.....	87
4.1	AÇÕES RELACIONADAS À GESTÃO DE RESULTADOS EDUCACIONAIS.....	90
4.2	AÇÕES RELACIONADAS À GESTÃO PEDAGÓGICA E PROJETOS EDUCATIVOS.....	92
4.3	AÇÕES RELACIONADAS À GESTÃO DEMOCRÁTICA E PARTICIPATIVA.....	94
4.4	AÇÕES RELACIONADAS À GESTÃO DO CLIMA ESCOLAR.....	96

5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	100
	REFERÊNCIAS.....	103
	APÊNDICE A – Roteiro de entrevista semiestruturada (diretoras).....	108
	APÊNDICE B – Roteiro de entrevista semiestruturada (especialistas).....	109
	ANEXO A – Termo de consentimento livre e esclarecido.....	110

1 INTRODUÇÃO

A presente dissertação foi estruturada a partir da investigação sobre as ações gestoras e práticas educacionais desenvolvidas em duas escolas da Superintendência Regional de Ensino (SRE) de Patrocínio, que se destacaram pelos resultados educacionais obtidos no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), bem como pelos projetos educativos desenvolvidos no âmbito escolar.

A SRE Patrocínio compõe, juntamente com outras 46 unidades regionais, a Secretaria de Estado de Educação (SEE) cuja finalidade é a gestão da educação no estado de Minas Gerais. A SRE atua, deste modo, em nível regional realizando a comunicação entre a SEE e as escolas estaduais, permitindo a implementação e acompanhamento de políticas públicas educacionais.

Desde 2013, atuo como analista educacional na SRE Patrocínio, sendo membro da Diretoria Educacional (DIRE), onde o foco do trabalho está voltado para as ações pedagógicas junto às escolas e a orientação/monitoramento de projetos e programas da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG). No âmbito da unidade regional de Patrocínio, as escolas recebem acompanhamento e suporte pedagógico da DIRE, que também promove a formação continuada dos profissionais da educação.

O cargo de analista educacional faz parte do plano de carreiras da SEE/MG cujo ingresso ocorre através de concurso público. Conforme o artigo da Lei 15.293/2004, o ingresso no cargo de analista educacional, no nível inicial da carreira, depende de comprovação mínima de:

formação de nível superior, com graduação específica, entre outras, em Administração, Pedagogia, Ciências Contábeis, Informática, Direito ou Engenharia, ou com licenciatura, nos termos do edital, e registro no órgão de classe, quando este for exigido por lei, para exercer atribuições técnico-administrativas e técnico-pedagógicas na área de sua formação profissional, para ingresso no nível I. (MINAS GERAIS, 2004, recurso online).

As principais atribuições são o exercício de atividades profissionais do setor pedagógico da SRE, elaborando, analisando e avaliando planos, programas e projetos pedagógicos. Desse modo, participo nos planejamentos de atividades do setor, contemplando a coordenação e acompanhamento de propostas educacionais pelas instituições de ensino, bem como na organização de capacitações para profissionais da educação.

Meu ingresso neste cargo se deu através da habilitação em licenciatura, no caso, Ciências Biológicas, à qual também possuo a habilitação em bacharelado, ambos pelo Centro

Universitário do Cerrado Patrocínio - UNICERP (2011). Também possui especialização em Supervisão Escolar (2014) e Metodologia do Ensino de Física (2015) pela Faculdade Mantense dos Vales Gerais – INTERVALE.

Atuei como Professor de Educação Básica dos componentes curriculares Biologia, Física e Química em escolas públicas estaduais que pertencem a SRE Patrocínio até 2013, quando ingressei no cargo efetivo de analista educacional, conforme mencionado anteriormente. A partir de 2017, passei a exercer também a função de Supervisor Regional da Educação, à qual ampliou a abrangência das minhas atribuições na Diretoria Educacional.

A SRE Patrocínio é responsável pelo acompanhamento de 35 escolas estaduais, além de atuar em parceria e regime de colaboração com as redes de ensino municipal, particular e filantrópica. O acompanhamento pedagógico realizado nas escolas e as orientações repassadas nas formações continuadas têm como público dois atores de grande importância nas escolas: o diretor escolar e o especialista em educação básica. Ambos ocupam o papel central no processo ensino-aprendizagem, pois são gestores do processo educacional junto aos professores, alunos e demais membros da comunidade escolar.

Essa gestão abrange não apenas questões pedagógicas, mas também perpassa por questões administrativas, financeiras e relacionais, de modo que, conforme destacado por Franco (2016), sabemos que o trabalho do gestor não é uma tarefa fácil. Contudo, quando se utiliza de uma gestão democrática e participativa e se conquista toda a sua equipe para um trabalho colaborativo em função de uma educação de qualidade, os resultados positivos são observados pelo alcance dos objetivos e metas traçados por todos em um trabalho harmonioso e participativo. Compreende-se, assim, que liderar é ensinar, mas, também, aprender.

Embora cada escola apresente uma realidade própria com diferentes contextos, a atuação do diretor e do especialista em educação básica, junto à comunidade escolar, é essencial para que a mesma consiga alcançar seus objetivos com êxito. Sabemos que as unidades escolares não são apenas espaços de construção de conhecimentos, sendo necessário que sejam também ambientes agradáveis e acolhedores, tanto para os educadores quanto para os educandos.

Coelho e Linhares (2008) destacam que o gestor deve ser um elo, gerindo e avaliando o cotidiano da escola, podendo contar com sua equipe. As decisões coletivas e a abertura à participação da comunidade dentro da escola permitem o acesso e a permanência da população à necessária base cultural e à formação, necessárias às condições das sociedades atuais.

Considerando os impactos que as ações gestoras e práticas educacionais possuem para o funcionamento das escolas, bem como suas relações com a gestão escolar e liderança educacional, foram selecionadas duas escolas da SRE Patrocínio que apresentam uma trajetória de sucesso no IDEB e uma integração dos alunos através de projetos educativos. Tais escolas foram selecionadas a partir de recortes que serão apresentados ao longo desta dissertação e foram denominadas “escola N” e “escola Q”, preservando suas identidades. Ao estudar essas escolas, buscamos contribuições para o aprimoramento das formações continuadas e acompanhamentos pedagógicos realizados pela equipe pedagógica da SRE.

Nesse contexto, este estudo de caso tem como finalidade responder a seguinte questão: Quais as ações gestoras e práticas educacionais desenvolvidas em duas escolas da SRE Patrocínio, que se destacaram pelos resultados educacionais obtidos no IDEB e pelos projetos educativos desenvolvidos no âmbito escolar?

O objetivo geral desta pesquisa buscou compreender, deste modo, as ações gestoras e práticas educacionais desenvolvidas pelas escolas N e Q e o impacto que estas promovem no processo ensino-aprendizagem dos estudantes atendidos pelas mesmas. Partindo desse objetivo, foram definidos os seguintes objetivos específicos: a) analisar as ações gestoras e práticas educacionais desenvolvidas nas duas escolas que compõem o recorte da pesquisa; b) compreender as relações destas com as dimensões da gestão escolar e aspectos da liderança educacional, visando a oferta de um ensino de qualidade; e c) propor estratégias para o aprimoramento das formações e acompanhamentos pedagógicos realizados pela equipe pedagógica da SRE Patrocínio com os diretores e especialistas.

Deste modo, o presente estudo está organizado em três capítulos. No primeiro, temos a apresentação do cenário da pesquisa, iniciando pela estrutura e organização da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Em seguida, foi feita uma descrição da Superintendência Regional de Ensino de Patrocínio, que é o órgão em que atuo como analista educacional, função na qual o trabalho desenvolvido foi primordial para a escolha das duas escolas. Foi apresentado também um breve histórico das avaliações externas e indicadores educacionais, uma vez que estes também fizeram parte dos critérios de seleção das duas unidades escolares que compõem o recorte da pesquisa. Ainda neste capítulo, a última seção foi destinada à descrição das duas instituições de ensino pesquisadas.

O segundo capítulo traz o embasamento teórico, relacionando as ações gestoras e práticas educacionais às dimensões da gestão escolar e aos aspectos gerais da liderança educacional, na perspectiva da oferta de um ensino de qualidade. Também foram apresentadas neste capítulo a metodologia utilizada e a análise dos dados coletados na pesquisa, através da

organização por eixos de análise. Dessa forma foi possível desenvolver uma análise mais aprofundada de cada eixo, dialogando com a visão de alguns autores e sintetizando os principais achados do estudo realizado.

No terceiro capítulo é apresentado o Plano de Ação Educacional (PAE), com propostas para o aprimoramento da gestão escolar. O referido plano foi elaborado a partir das análises realizadas e dos principais achados da pesquisa, sendo direcionado à equipe pedagógica da SRE para o aprimoramento das formações continuadas e acompanhamentos pedagógicos realizados pelos analistas. O que se espera é que as ações alcancem as equipes gestoras das demais escolas atendidas pela SRE, tanto através das formações e acompanhamentos como através do compartilhamento de boas práticas.

2 CONHECENDO O CENÁRIO DA PESQUISA

Neste capítulo é apresentado o cenário da pesquisa em quatro seções. Em Minas Gerais o sistema educacional é gerido pela SEE/MG cuja descrição e breve apresentação encontram-se na primeira seção deste capítulo. A segunda, é destinada a apresentação da Superintendência Regional de Ensino de Patrocínio, que faz parte da estrutura da SEE/MG e é a instituição onde exerço minhas atividades profissionais. Após a contextualização destes cenários, a terceira seção trata do tema avaliação e indicadores educacionais cuja compressão é essencial para entendermos os recortes da pesquisa. Por fim, a quarta e última seção do capítulo descreve as duas escolas que são o objeto de estudo desta dissertação.

2.1 A SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS

No estado de Minas Gerais o órgão responsável pela organização e gestão do ensino é a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Considerando a extensão territorial de nosso estado e a quantidade de municípios que o compõe, temos uma dimensão da abrangência e da complexidade das atribuições deste órgão.

De acordo com o artigo 31 da Lei nº 23.304/2019, a SEE tem como competência planejar, dirigir, executar, monitorar e avaliar as ações setoriais a cargo do Estado que dizem respeito, dentre outras, à garantia e à promoção, com a participação da sociedade, da educação, do pleno desenvolvimento da pessoa, de seu preparo para o exercício da cidadania e de sua qualificação para o trabalho e para o empreendedorismo (MINAS GERAIS, 2019b).

A partir deste embasamento legal, identificamos as variedades de ações e atividades geridas por este órgão, bem como os objetivos que são esperados a partir do desenvolvimento das mesmas. Além da competência apontada pela Lei nº 23.304/2019, temos também as competências contidas no Decreto nº 45.849/2011, das quais gostaria de destacar as seguintes:

- I – formular e coordenar a política estadual de educação e supervisionar sua execução nas instituições que compõem sua área de competência;
- II – formular planos e programas em sua área de competência, observadas as diretrizes gerais de Governo, em articulação com a Secretaria de Estado de Planejamento e Gestão – SEPLAG;
- III – estabelecer mecanismos que garantam a qualidade do ensino público estadual;
- IV – promover e acompanhar as ações de planejamento e desenvolvimento dos currículos e programas e a pesquisa referente ao desenvolvimento escolar, viabilizando a organização e o funcionamento da escola;

- V – realizar a avaliação da educação e dos recursos humanos no setor, gerando indicadores educacionais e mantendo sistemas de informações;
 - VI – desenvolver parcerias, no âmbito da sua competência, com a União, Estados, Municípios e organizações nacionais e internacionais, na forma da lei;
 - VII – fortalecer a cooperação com os municípios, com vistas ao desenvolvimento da educação básica no Estado;
- [...]
(MINAS GERAIS, 2011, recurso online).

As competências listadas demonstram a importância da SEE/MG na formulação, no planejamento, na coordenação e no acompanhamento da política estadual de educação, de modo a viabilizar a qualidade do ensino público estadual. Elas impactam diretamente na organização e funcionamento das unidades escolares, orientando desde os currículos que serão desenvolvidos até a avaliação da educação. O desenvolvimento de parcerias e o fortalecimento na cooperação com os municípios são pontos importantes não apenas para o desenvolvimento da educação, mas também para a melhoria de sua qualidade.

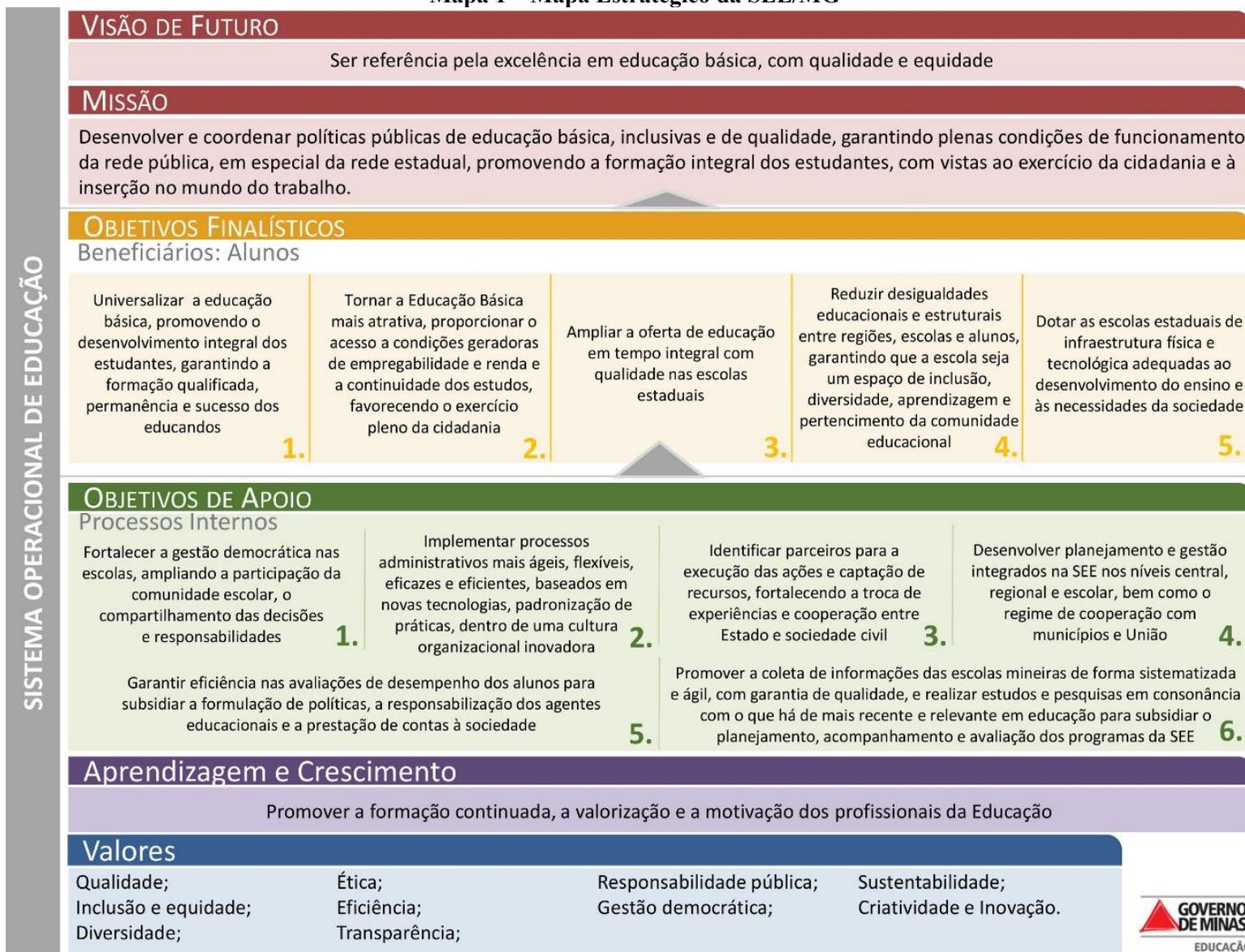
Para uma melhor visualização das competências mencionadas, no Mapa 1 está contido o mapa estratégico da SEE/MG. Neste mapa, estão presentes a missão e a visão deste órgão, às quais estão intrinsecamente ligadas e destacam o desenvolvimento de políticas públicas de educação básica com qualidade e equidade, visando à formação integral dos alunos.

No mapa estratégico são apresentados também dois tipos de objetivos: os finalísticos e os objetivos de apoio. Os objetivos finalísticos, cujos beneficiários são os alunos, dizem respeito às finalidades que se pretende alcançar, enquanto os objetivos de apoio, que estão ligados aos processos internos da SEE/MG.

Dentre os objetivos finalísticos podemos destacar a universalização da educação básica com qualidade, visando possibilitar tanto a permanência quanto o sucesso dos educandos. Contudo, para alcançar este objetivo é necessário tornar a educação básica mais atrativa, conforme o segundo objetivo finalístico. Complementam estes dois objetivos outros ligados à ampliação da oferta de educação em tempo integral, redução das desigualdades educacionais e o suprimento das escolas com a infraestrutura física e tecnológica necessárias.

Nos objetivos de apoio são identificadas ações ligadas ao fortalecimento da gestão democrática, promoção de uma cultura organizacional inovadora, desenvolvimento de planejamento e gestão integrados, busca de parcerias, políticas de avaliação de desempenho e sistematização das informações educacionais. Outro ponto de destaque do contido no mapa estratégico são os valores da SEE/MG, dentre os quais podemos destacar a qualidade, a gestão democrática, a responsabilidade pública, a inclusão e a equidade, dentre outros.

Mapa 1 – Mapa Estratégico da SEE/MG



Fonte: MINAS GERAIS (2012, recurso online)

Para alcançar seus objetivos e competências, a SEE/MG encontra-se organizada em três níveis hierárquicos: Órgão Central, Superintendências Regionais de Ensino (SRE) e escolas, conforme ilustrado no Organograma 1. As SRE possibilitam a comunicação entre o Órgão Central, localizado em Belo Horizonte, e as escolas localizadas nos 853 municípios que compõem o estado de Minas Gerais. Atualmente a SEE/MG é composta por 47 SRE.

Organograma 1 – Estrutura hierárquica da SEE/MG



Fonte: VITT (2015, p. 26)

As Superintendências Regionais de Ensino, segundo o artigo 70 do Decreto nº 45.849/2011, possuem a finalidade de exercer, em nível regional, as ações de orientação normativa, de supervisão técnico-pedagógica, de cooperação, de articulação e de integração do Estado e Município em consonância com as diretrizes e políticas educacionais, competindo-lhes:

- I – promover a coordenação e implantação da política educacional do Estado;
- II – orientar as unidades escolares e prefeituras municipais na elaboração, acompanhamento e avaliação dos planos, programas e projetos educacionais;
- III – coordenar o funcionamento da inspeção escolar, promovendo a sua articulação com os analistas educacionais na gestão pedagógica das escolas;
- IV – coordenar os processos de organização do atendimento escolar e de apoio ao aluno;
- V – planejar e coordenar as ações administrativas e financeiras necessárias ao desempenho das suas atividades;
- VI – fomentar e acompanhar a celebração e a execução de convênios, contratos e termos de compromisso;
- VII – aplicar as normas de administração de pessoal, garantindo o seu cumprimento;
- VIII – orientar a gestão de recursos humanos, observando a política e as diretrizes da administração pública estadual;
- IX – coordenar as ações da avaliação de desempenho e do desenvolvimento de recursos humanos, em consonância com as diretrizes e políticas educacionais do Estado; e

X – coordenar e promover a produção de dados e informações educacionais. (MINAS GERAIS, 2011, p. 33).

A partir da análise das competências das SRE podemos observar que as mesmas estão bem alinhadas com as competências da SEE/MG, uma vez que a primeira é responsável por exercer as ações da segunda em nível regional. Assim, espera-se que as orientações e encaminhamentos do Órgão Central da SEE/MG cheguem até as escolas através da atuação das SRE.

Deste modo, conforme mencionado anteriormente, a SEE/MG está organizada em 47 SRE distribuídas geograficamente pelo estado de Minas Gerais. Na próxima seção temos a apresentação da Superintendência Regional de Ensino de Patrocínio, instituição na qual atuo como Analista Educacional.

2.2 A SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL DE ENSINO DE PATROCÍNIO

A sede da SRE Patrocínio está localizada no município de Patrocínio-MG e sua jurisdição abrange 7 (sete) municípios: Cruzeiro da Fortaleza, Guimarães, Ibiá, Iraí de Minas, Patrocínio, Perdizes e Serra do Salitre. No total, são atendidos 142 estabelecimentos de ensino, que oferecem a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Deste total, 35 são escolas estaduais, 75 escolas municipais e 32 escolas particulares.

O número de servidores da regional é de 49 profissionais, que estão distribuídos na Diretoria Educacional (DIRE), na Diretoria Administrativa e Financeira (DAFI), na Diretoria de Pessoal (DIPE) e no Gabinete (GAB), ao qual está subordinado o serviço de Inspeção Escolar.

Conforme mencionado anteriormente, sou analista educacional da SRE Patrocínio desde 2013, ano em que fui nomeado e assumi este cargo através de concurso público da SEE/MG. A partir de minha posse e exercício, já fui direcionado à DIRE e nela permaneço até os dias atuais. A partir de 2017 passei a atuar também na função de Supervisor Regional da Educação nesta mesma diretoria.

A Diretoria Educacional possui a finalidade de coordenar, no âmbito regional, o desenvolvimento das ações pedagógicas e de atendimento escolar, com a orientação, supervisão técnica e acompanhamento das Subsecretarias de Desenvolvimento da Educação Básica e de Informações e Tecnologias Educacionais (MINAS GERAIS, 2011).

A partir desta definição, podemos observar que as atribuições desta diretoria estão ligadas não apenas a coordenação, mas, também, ao acompanhamento da execução das ações pedagógicas e de atendimento escolar.

Do quantitativo total de 49 servidores, mencionado anteriormente, 11 atuam na DIRE, que é composta das seguintes divisões: Divisão de Equipe Pedagógica (DIVEP), Divisão de Atendimento Escolar (DIVAE), Núcleo de Tecnologia Educacional (NTE) e Serviço de Documentação e Informações Educacionais (SEDINE). Embora o trabalho seja desenvolvido na DIRE de forma integrada entre as divisões, cada uma possui atribuições específicas.

A DIVEP, divisão na qual atuo, está relacionada a coordenação, no âmbito regional, do desenvolvimento das ações pedagógicas. É uma equipe que está mais próxima às escolas, assessorando e dando o suporte pedagógico necessário ao desenvolvimento das aulas, sendo responsável também por realizar formações continuadas, monitoramentos e acompanhamentos pedagógicos.

Deste modo, compreendemos o papel essencial da DIVEP para que o processo educacional se concretize nas escolas. Na SRE Patrocínio, somos 05 analistas educacionais atuando na DIVEP, realizando os acompanhamentos pedagógicos nas escolas, promovendo as formações continuadas para os profissionais da educação e orientando/monitorando a execução dos projetos e/ou programas desenvolvidos no âmbito escolar.

Em relação aos acompanhamentos pedagógicos, é realizada anualmente uma divisão das escolas pelas quais cada analista fica responsável. As escolas recebem, então, visitas periódicas deste “analista de referência”, que além de orientar os diretores e especialistas, também tem a oportunidade de acompanhar a execução das propostas pedagógicas. Em 2019, cada analista ficou responsável pelo acompanhamento de sete escolas, em média.

Em relação a operacionalização dos projetos, programas e ações da SEE/MG, bem como a realização das formações continuadas, os analistas da DIRE foram distribuídos em 5 equipes, na qual cada um deles é coordenador de uma equipe. Os projetos, programas e ações que compõem cada equipe foram divididos de acordo com a afinidade com cada temática.

Uma proposta que tem sido bastante produtiva é a integração entre os membros das divisões da DIRE (DIVEP, DIVAE, SEDINE e NTE) nas equipes. A atual divisão de equipes da Diretoria Educacional da SRE Patrocínio está disponível no Quadro 1, a seguir:

Quadro 1 – Divisão de Equipes da Diretoria Educacional da SRE Patrocínio

Divisões	I - EQUIPE DE ANOS INICIAIS E EDUCAÇÃO INFANTIL	II - EQUIPE DE ANOS FINAIS E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	III - EQUIPE DE ENSINO MÉDIO E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL
DIVEP NTE DIVAE/ SEDINE	<ul style="list-style-type: none"> • Ações e Programas dos Anos iniciais do Ensino Fundamental (Ex.: Prog. Mais Alfabetização); • Educação Infantil; • Curso Normal; • PIBID; • Residência Pedagógica; • Projeto Político Pedagógico; <ul style="list-style-type: none"> • Monitoramento Uso Sala de Informática/Núcleo de Tecnologias Digitais e Multimídia e demais ambientes informatizados; • Ambientes Virtuais/Escola Interativa; • Boletim InformATIVO SRE Patrocínio; <ul style="list-style-type: none"> • Ações SIMADE/Educacenso; • Diário Escolar Digital • Escola Extinta e processos INSS. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ações e Programas dos Anos finais do Ensino Fundamental (Ex.: Prog. Escola do Adolescente.); • Educação de Jovens e Adultos; • Biblioteca Escolar; • Programa de Convivência Democrática; • Planos Nacional, Estadual e Municipal de Educação; • Ações da BNCC e Currículo Referência de MG; <ul style="list-style-type: none"> • OFCTE – Oficinas de Formação Continuada em Tecnologia Educacional; • GSuíte for Education; • Mídias na Educação/Site SRE/Escolas, Blog Educacional, Canal Youtube e Redes Sociais; <ul style="list-style-type: none"> • Ações SIMADE/Educacenso; • Diário Escolar Digital. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ações e Programas do Ensino Médio (Ex.: Prog. Ensino Médio Inovador); • Programa Nacional do Livro Didático; • Ações da Juventude; • Educação Profissional; • Territórios de Iniciação Científica e NUPEEAAS; • Suporte Geral no Sistema PDDE Interativo; <ul style="list-style-type: none"> • Governança de TI/Segurança da Informação; • GETI – Sistema de Gestão Tecnológica; • EAD/Tutoria Online; <ul style="list-style-type: none"> • Ações SIMADE/Educacenso; • SIMADE: Aprovação de turmas – criação e funcionamento; correção encerramento • Plano de Atendimento Escolar.
Divisões	IV - EQUIPE DE EDUCAÇÃO INTEGRAL E MODALIDADES/TEMÁTICAS ESPECIAIS DE ENSINO	V - EQUIPE DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL E EXAMES DE CERTIFICAÇÃO	
DIVEP NTE DIVAE/ SEDINE	<ul style="list-style-type: none"> • Educação no Sistema Prisional e no Sistema Socioeducativo; • Educação Integral nos Ensinos Fundamental e Médio; • Acompanhamento Pedagógico Diferenciado; • Núcleo de Desenvolvimento da Educação Física Escolar e do Esporte Escolar; • Programa Saúde na Escola e Ações do Trânsito; • Educação do Campo; <ul style="list-style-type: none"> • Educação Especial (Sala de Recursos Multifuncionais); • Eventos e Parcerias: Projeto Conexão Educar/CEMIG, Programa Educação Empreendedora/SEBRAE, Semana Nacional de Ciência e Tecnologia/SNCT, Projeto Robô Cerrado/IFTM, NTM – Núcleo de Tecnologia Municipal – Municípios SRE Patrocínio; <ul style="list-style-type: none"> • Ações SIMADE/Educacenso; • Diário Escolar Digital – Escola do Sistema prisional e Socioeducativo. • SIMADE – aprovação alunos AEE/Sala Recurso. 	<ul style="list-style-type: none"> • SAEB e IDEB; • Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública (SIMAVE); • Banco de Gestão das Avaliações da Aprendizagem - Banco de Itens; • Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM); • Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA); • Banca Permanente e Itinerante de Avaliação; <ul style="list-style-type: none"> • Regimento Escolar/Projeto Político Pedagógico da Escola/Manual de Tecnologia Educacional. • Linux SEE/MG; • Google Agenda NTE/DIRE/SRE Patrocínio - Cronograma Visita Técnica em Informática (Mensal); <ul style="list-style-type: none"> • Ações SIMADE – monitoramento/atualização dados turmas e alunos para exportação de dados para avaliação externa. 	

Fonte: Dados da pesquisa (2019)

A partir da análise das informações contidas no Quadro 1, verificamos que são 5 equipes, cada uma com uma linha de frente de trabalho, onde as ações estão distribuídas em temáticas afins. Internamente, há uma distribuição dos membros da DIRE de forma equitativa, buscando-se evitar que haja sobrecarga de trabalho para um ou mais servidores.

Dada a importância que a avaliação assume no processo educacional, conforme verificamos nas legislações que tratam das competências das SEE/MG, há uma equipe específica na DIRE que responde pela Avaliação Educacional e Exames de Certificação. Para aprofundarmos um pouco mais neste assunto, a próxima seção é dedicada à temática avaliação e indicadores educacionais.

2.3 AVALIAÇÃO E INDICADORES EDUCACIONAIS

A avaliação educacional, embora não seja propriamente o foco deste estudo, será utilizada como um dos parâmetros de seleção das escolas pesquisadas a partir da análise da trajetória do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que será apresentado mais adiante nesta seção. Nesse sentido, cabe ressaltar que, embora a avaliação não seja o único indicador de qualidade da educação, ela constitui um parâmetro a partir do qual podemos identificar as competências e habilidades ainda não consolidados nos sistemas de ensino e escolas, a fim de se propor alternativas para sua melhoria dos resultados observados.

As avaliações educacionais sempre estiveram presentes nas escolas por meio de provas, observações, registros e outros instrumentos elaborados pelos próprios professores. Elas também subsidiam as tomadas de decisões políticas, pedagógicas e administrativas. Podemos dividi-las em dois tipos: externas e internas. (MINAS GERAIS, 2019a, p. 3).

As avaliações internas fazem parte da rotina das escolas e são realizadas pelos professores à medida em que o processo ensino-aprendizagem está sendo desenvolvido. São utilizadas para avaliar a aprendizagem de cada aluno nos diferentes componentes curriculares e são elaboradas com base no currículo de cada etapa de ensino, devendo contemplar as habilidades e competências do mesmo.

As avaliações externas são realizadas em períodos específicos e geralmente são aplicadas por agentes externos às escolas. Neste tipo de avaliação, o objetivo não é verificar o desempenho dos estudantes de forma individual, mas, sim, o desempenho das escolas e das redes de ensino. São elaboradas a partir de uma matriz de referência, que é um recorte do

currículo, e contempla apenas habilidades e competências que podem ser verificadas através de um teste de múltipla escolha.

De acordo com Bonamino e Sousa (2012), embora tenha ocorrido a ampliação do uso de testes educacionais desde a década de 1960, apenas nos últimos anos da década de 1980 que se situa a primeira iniciativa de organização de uma sistemática de avaliação dos ensinamentos fundamental e médio em âmbito nacional. Essa sistemática foi denominada, a partir de 1991, pelo Ministério da Educação (MEC) como Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

Ao ser entrevistado pelo Canal Futura em 2013, o professor José Francisco Soares apresentou suas concepções acerca das avaliações da educação básica no Brasil e quais funções estas ocupam no sistema educacional brasileiro. Um aspecto muito importante destacado por este pesquisador reside no fato de os sistemas de avaliações permitirem conhecer de forma objetiva o que se passava nas escolas em termos de aprendizado, o que antes eram apenas impressões (SOARES, 2013).

Conforme nos esclarece Fernandes e Gremaud (2009) o SAEB foi idealizado para conter amostras de escolas e de turmas representativas do país, das regiões e dos estados, para as escolas públicas e privadas brasileiras. A partir de 1995, a incorporação da teoria de resposta ao item (TRI) ao sistema permitiu a comparabilidade entre anos e séries. As avaliações, aplicadas no final dos ciclos de ensino, se concentraram em língua portuguesa (leitura) e matemática (resolução de problemas).

Enquanto o MEC desenvolvia um sistema de avaliação da educação básica de forma amostral, Estados e municípios sentiam necessidade da implantação de avaliações que alcançassem todas as escolas, o que fez com que vários Estados adotassem seus próprios sistemas de avaliação. Como exemplos, podemos citar o Sistema de Avaliação da Educação Pública, criado em 1991, por Minas Gerais, que posteriormente deu origem ao Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública (SIMAVE), e o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica (SPAEB), em 1992, pelo Ceará. A partir de então várias outras iniciativas estaduais e municipais foram sendo desenvolvidas (LOPES, 2007 apud BONAMINO; SOUSA, 2012).

Por meio do SAEB foi introduzida e consolidada uma cultura de avaliação no Brasil, de modo que foram detectadas as dificuldades com a qualidade da educação do país através deste sistema. Contudo, devido ao seu caráter amostral, ele não apreendia toda a diversidade educacional brasileira, o que levou a criação da Prova Brasil em 2005, de forma censitária. Embora tenha sido realizada separadamente do SAEB no referido ano, a Prova Brasil passa a

fazer parte deste sistema em 2007, quando voltamos a ter uma única avaliação externa de caráter federal (FERNANDES; GREMAUD, 2009).

O SAEB passou também por mudanças recentes, através da Portaria INEP nº 366, de 29 de abril de 2019. Cabe destacar, contudo, que tais mudanças se aplicam apenas às avaliações realizadas em 2019 cujos resultados ainda não foram divulgados. Desta forma, os resultados disponíveis até então e que foram analisados nesta dissertação são anteriores às referidas mudanças.

As avaliações de larga escala trouxeram contribuições para as instituições de ensino na medida em que mensuram por meio índices e proficiências as competências e habilidades que os alunos consolidaram. No entanto, é necessário que todos os envolvidos (diretores, especialistas, professores, alunos e comunidade escolar) compreendam o que os resultados sinalizam e que fatores influenciaram os mesmos, para que sejam propostas de ações pedagógicas alternativas e novos caminhos frente aos desafios a serem superados.

É notório que as escolas são submetidas, atualmente, a diversas avaliações que têm como objetivo a mensuração dos resultados alcançados, seja no processo educativo em si, seja nas atividades de apoio, na gestão. A despeito das críticas que podem ser formuladas a alguns processos avaliativos utilizados, não se pode negar a importância da geração de resultados adequados. É certo que tais resultados devem ser definidos a partir de um adequado processo de planejamento, de preferência conduzido de forma participativa, de modo a abarcar a complexa gama de interesses e necessidades envolvidas em instituições de natureza educacional. (FERREIRA, 2016, p. 2)

Conforme destacado por este autor, não podemos negar a importância da produção de resultados educacionais adequados. Outro aspecto muito importante é a gestão destes resultados. Conforme consta no Manual do Prêmio Nacional de Referência em Gestão Escolar, a gestão de resultados educacionais:

Abrange processos e práticas de gestão voltadas para assegurar a melhoria dos resultados de desempenho da escola – rendimento, frequência e proficiência dos alunos. Destacam-se como indicadores de gestão de resultados: avaliação e melhoria contínua do projeto pedagógico da escola; análise, divulgação e utilização dos resultados alcançados; identificação dos níveis de satisfação da comunidade escolar, com o trabalho da sua gestão e transparência de resultados. (CONSED, 2007, p. 11).

Por esta definição, percebe-se que a gestão de resultados educacionais é um processo bastante abrangente na medida em que contempla diversos processos e práticas a serem desenvolvidas pelo gestor escolar. Nas instituições de ensino, quando se fala em resultado, é atribuído um peso muito grande, pela importância que este apresenta, contudo muitas vezes se

esquece que o caminho percorrido até aquele resultado e os encaminhamentos realizados a partir dele também são muito importantes.

Outro ponto de destaque no conceito apresentado reside na utilização de indicadores de gestão de resultados, essenciais para se averiguar o desempenho da gestão. Em se tratando de educação, um indicador ganhou destaque em âmbito nacional e atualmente é bastante difundido entre profissionais da educação, alunos e sociedade em geral: o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB.

O IDEB é uma iniciativa do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) para avaliar o desempenho do sistema educacional brasileiro através da combinação da proficiência que os estudantes obtiveram no SAEB com o indicador de taxa de aprovação, obtido por meio do Censo Escolar, que interfere na eficiência do fluxo escolar (BRASIL, 2007).

Criado em 2007, o IDEB é calculado pelo Inep para cada escola e cada rede por meio de uma combinação de desempenho (proficiência) e rendimento (aprovação). Para que o índice de uma escola ou rede aumente é preciso que os alunos aprendam e sejam aprovados, refletindo melhora de sua qualidade. Desta forma, o cruzamento destas duas dimensões faz com que o índice aponte a necessidade de melhoria do sistema tanto onde alunos forem retidos para melhorar o aprendizado quanto onde eles forem aprovados sem qualidade (FONSECA, 2010).

De acordo com Soares e Pereira Xavier (2013), o IDEB tornou-se a forma privilegiada e frequentemente a única de se analisar a qualidade da educação básica brasileira e, conseqüentemente, tem apresentado grande influência no debate educacional brasileiro. A introdução deste indicador colocou em evidência o debate de que os sistemas educacionais brasileiros devem ser avaliados não apenas pelos seus processos de ensino e gestão, mas principalmente pelo aprendizado e trajetória escolar dos alunos. A valorização dos resultados não estava presente nas análises até então predominantes da educação básica brasileira cujo foco estava na questão de expansão dos sistemas.

Conforme observado, o IDEB representou uma grande inovação enquanto indicador para a gestão de resultados educacionais, na medida em que não se baseia apenas na análise dos resultados de avaliações externas, no caso a Prova Brasil do SAEB, aplicada a cada dois anos. Ao se cruzar as proficiências da referida avaliação com a taxa de aprovação verificada na escola ou na rede, o índice carrega informações importantes sobre a gestão escolar. Nesse caso, cabe à gestão buscar um equilíbrio entre as referidas dimensões, não cabendo extremos como aprovar todos os educandos sem que estes tenham avançado, nem tampouco reprovar

vários alunos sem que a estes sejam oferecidas as intervenções pedagógicas necessárias para que progridam.

O IDEB, que combina as notas da Prova Brasil/Saeb com as taxas de aprovação, visa coibir tanto a reprovação indiscriminada como a prática de aprovar alunos que nada aprenderam. O IDEB foi, também, utilizado para estabelecer as metas para redes e escolas e, assim, propiciar uma movimentação nacional para que, até 2021, o Brasil atinja o estágio educacional atual dos países desenvolvidos. (FERNANDES; GREMAUD, 2009, p. 1).

Fonseca (2010) destaca que o referido índice é apresentado numa escala de zero a dez, para facilitar o entendimento de todos, e calculado a cada dois anos, permitindo que os gestores, pais, responsáveis e demais interessados acompanhem o desempenho das escolas e redes. Para verificar se a educação básica do país está melhorando e avançando com qualidade, o Brasil apresenta metas que foram instituídas em 2005 e que são aferidas a cada dois anos pelo IDEB, criado dois anos depois (QEDU, 2018).

Na tabela 1 estão representados os resultados de IDEB observados e as metas projetadas para a rede pública de ensino do Brasil:

Tabela 1 - Resultados e Metas do IDEB - Brasil

	IDEB Observado							Metas							
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Anos Iniciais	3.6	4.0	4.4	4.7	4.9	5.3	5.5	3.6	4.0	4.4	4.7	5.0	5.2	5.5	5.8
Anos Finais	3.2	3.5	3.7	3.9	4.0	4.2	4.4	3.3	3.4	3.7	4.1	4.5	4.7	5.0	5.2
Ensino Médio	3.1	3.2	3.4	3.4	3.4	3.5	3.5	3.1	3.2	3.4	3.6	4.0	4.4	4.7	4.9

Fonte: INEP (2018)

A partir da análise dos dados observados na tabela 1, que se referem à Educação Básica, identifica-se que nos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), o ensino público brasileiro alcançou todas as metas estabelecidas de 2007 a 2017. Muitos são os fatores agregados que podem contribuir para esses resultados, como a unicodência, que permite maior proximidade e integração dos estudantes com processo de aprendizagem, mas um fator relevante encontra-se na estrutura normativa que organiza os anos iniciais do ensino fundamental em regime de progressão continuada, sem interrupção.

Tal regime está previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Nº 9.394/1996) e contido em outras legislações mais recentes, como a Resolução CNE/CEB

07/2010 e Resolução SEE nº 2197/2012. Como vimos anteriormente, as taxas de aprovação entram no cálculo do IDEB e quanto mais elevadas forem, maior será este indicador.

Contudo, quando analisamos os resultados obtidos nos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) e o Ensino Médio nota-se que as metas não têm sido alcançadas nas três últimas edições do IDEB, o que demonstra que estas etapas não estão conseguindo alcançar o desempenho almejado. Cabe ressaltar que os alunos do ensino médio apenas passaram a ser avaliados de forma censitária a partir da última edição (2017), sendo que anteriormente a avaliação era realizada de forma amostral.

Na tabela 2 estão representados os resultados de IDEB observados e as metas projetadas para a rede pública de ensino de Minas Gerais:

Tabela 2 - Resultados e Metas do IDEB - Minas Gerais

	IDEB Observado							Metas							
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Anos Iniciais	4.6	4.6	5.5	5.8	5.9	6.1	6.3	4.6	4.9	5.3	5.6	5.9	6.1	6.4	6.6
Anos Finais	3.6	3.8	4.1	4.4	4.6	4.6	4.5	3.6	3.7	4.0	4.4	4.8	5.0	5.3	5.6
Ensino Médio*	3.4	3.5	3.6	3.7	3.6	3.5	3.6	3.5	3.6	3.7	4.0	4.4	4.8	5.0	5.3

*Para o ensino médio os resultados contemplam apenas a rede estadual pois não foram divulgados pelo INEP os resultados totais da rede pública (federal, estadual e municipal).

Fonte: INEP (2018)

Ao se aproximar mais um pouco da análise, tendo como referência o estado de Minas Gerais, a realidade não é muito diferente da situação do país, embora os resultados apresentem um crescimento significativo. Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o ensino público alcançou todas as metas estabelecidas de 2007 a 2017, enquanto nos anos finais as metas não foram alcançadas nas duas últimas edições do IDEB. No caso do Ensino Médio, nota-se que as metas não têm sido alcançadas nas três últimas edições, situação semelhante a encontrada nos resultados nacionais.

Os resultados do IDEB não são divulgados pelo INEP a nível regional, pois a organização em SRE é uma iniciativa da SEE/MG. Contudo, foi publicado em 2018 o documento “Série Histórica da Educação Minas Gerais 2008/2017”, organizado pela SEE/MG, onde foram divulgados os dados deste indicador por SRE no período de 2009 a 2015. Estes dados estão sistematizados na tabela 3:

Tabela 3 - Resultados do IDEB – SRE Patrocínio

	IDEB Observado			
	2009	2011	2013	2015
Anos Iniciais	5.6	6.0	5.9	6.1
Anos Finais	4.2	4.6	4.9	4.7

Fonte: MINAS GERAIS (2018c)

Como os dados da tabela 3 foram divulgados pela SEE/MG por iniciativa própria, não há o estabelecimento de metas, como é realizado pelo INEP. Contudo, podemos analisar os resultados da SRE Patrocínio à luz das metas e resultados de Minas Gerais e do Brasil, apresentadas nas tabelas 1 e 2, respectivamente.

Em relação aos anos iniciais do Ensino Fundamental, os resultados da SRE no período considerado estão todos acima das metas estabelecidas tanto para o Brasil quanto para Minas Gerais. Comparando os resultados, estes são superiores aos resultados obtidos pelo Brasil em todo o período considerado e, aos de Minas Gerais, no período de 2009 a 2011. No período de 2013 a 2015, os resultados da SRE foram iguais aos de Minas Gerais.

Em relação aos anos finais do Ensino Fundamental, os resultados da SRE no período considerado são superiores às metas estabelecidas para o Brasil e para Minas Gerais, exceto em 2015 onde o resultado da regional foi menor que a meta estabelecida para o estado. Comparando os resultados, estes são todos superiores aos resultados obtidos tanto para o Brasil quanto por Minas Gerais. Não há divulgação de resultados do ensino médio porque esta etapa ainda não era avaliada de forma censitária no período considerado.

Após essa breve contextualização em relação à avaliação e indicadores educacionais, retomamos a questão central da pesquisa: Quais as ações gestoras e práticas educacionais desenvolvidas em duas escolas da SRE Patrocínio, que se destacam pelos resultados educacionais obtidos no IDEB e pelos projetos educativos desenvolvidos no âmbito escolar?

Investigou-se, então, as ações gestoras e práticas educacionais desenvolvidas por duas escolas, que vêm se destacando em relação aos resultados obtidos no IDEB e também em relação aos projetos educativos desenvolvidos. A delimitação das duas escolas que foram pesquisadas foi realizada a partir de quatro recortes:

- a) escolas que ofertam tanto Anos Finais do Ensino Fundamental quanto Ensino Médio;
- b) escolas que alcançaram as metas projetadas para o IDEB, referente aos anos finais do Ensino Fundamental, pelo menos nas últimas cinco edições;

- c) escolas que atingiram, em alguma edição, a meta máxima projetada (2021) para o IDEB dos anos finais do Ensino Fundamental;
- d) escolas que se destacaram em projetos educativos de iniciativa própria.

Os quatro recortes mencionados foram observados na ordem sequencial em que foram apresentados. Para melhor entendimento dos mesmos, estes serão brevemente descritos a seguir:

a) escolas que ofertam tanto Anos Finais do Ensino Fundamental quanto Ensino Médio;

Como possuo formação acadêmica e experiência nos Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, e também atuo mais diretamente nas mesmas em meu campo de atuação profissional, foram delimitadas estas etapas para a pesquisa. Assim, foram observadas as escolas que ofertam as duas etapas simultaneamente. Este primeiro recorte contemplou então 19 escolas de um total de 35, observando-se aquelas que ofertam o ensino regular.

b) escolas que alcançaram as metas projetadas para o IDEB, referente aos anos finais do Ensino Fundamental, pelo menos nas últimas cinco edições;

O segundo recorte da pesquisa foi a trajetória no IDEB que, conforme detalhado anteriormente, é um indicador dos parâmetros de qualidade da educação nacional produzido por meio do cruzamento de dados como os resultados da Prova Brasil, que faz parte do SAEB, e os dados de fluxo escolar. A escolha por este indicador se deve ao fato de que ele “assume que as escolas devem ser avaliadas não só pelos seus processos de ensino e gestão ou pelos recursos disponíveis, mas também pelo aprendizado de seus alunos sobre as capacidades básicas e pela sua trajetória escolar.” (SOARES; PEREIRA XAVIER, 2013, p. 903). Na tabela 4, está representada a trajetória do IDEB das 19 escolas delimitadas no primeiro recorte realizado.

A tabela 4 apresenta a evolução do desempenho no IDEB, nos anos finais do Ensino Fundamental, obtido pelas escolas da amostra selecionada. A pesquisa não contemplou a análise dos resultados do Ensino Médio uma vez que esta etapa apenas passou a ser avaliada de forma censitária apenas a partir da última edição, realizada em 2017, não apresentando, portanto, uma série histórica de resultados por escola. Com o intuito de não identificar as escolas por seus nomes reais, foram utilizadas as letras do alfabeto para representá-las.

Tabela 4 - Resultados do IDEB nos Anos Finais do Ensino Fundamental – SRE Patrocínio:

Escolas	Ideb Observado							Metas Projetadas							
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
A	2.7	2.8	3.5	3.6	3.9	4.2	4.3	2.8	3.0	3.3	3.8	4.2	4.5	4.8	5.0
B	3.6	3.4	4.5	3.8	4.6	4.9	5.5	3.7	3.8	4.1	4.5	4.9	5.1	5.4	5.6
C	3.4	4.0	4.5	4.5	4.6	4.3	4.1	3.4	3.6	3.9	4.3	4.7	4.9	5.2	5.4
D	4.4	4.8	5.2	5.3	5.6	5.2	4.9	4.4	4.5	4.8	5.2	5.6	5.8	6.0	6.3
E		3.1					**		3.2	3.4	3.7	4.1	4.3	4.6	4.8
F	3.3	3.3	4.6	4.7	4.9	4.6	4.3	3.4	3.5	3.8	4.2	4.6	4.8	5.1	5.4
G	3.6	3.1	3.6	4.5	4.7	5.1	*	3.7	3.8	4.1	4.5	4.9	5.1	5.4	5.6
H	2.5	2.9	3.4	3.7	4.2	4.4	*	2.6	2.9	3.2	3.8	4.2	4.5	4.7	5.0
I	3.3	3.1	3.9	4.2	4.7	4.0	*	3.3	3.5	3.8	4.2	4.5	4.8	5.1	5.3
J		4.4	4.6			5.1	*		4.5	4.7	5.0	5.3	5.6	5.8	6.0
K	2.7	3.3	3.8	4.6	4.1	4.4	4.5	2.7	2.9	3.2	3.6	3.9	4.2	4.5	4.7
L	3.1	3.2	3.9	4.7	4.9	5.8	5.1	3.1	3.3	3.6	4.0	4.3	4.6	4.9	5.1
M	3.0	3.9	3.6	5.1	4.9	4.9	5.2	3.0	3.2	3.5	3.9	4.2	4.5	4.8	5.0
N	3.7	3.9	5.6	5.8	6.0	5.6	5.3	3.7	3.9	4.1	4.6	4.9	5.2	5.4	5.7
O	2.8	2.5	3.7	3.9	4.6	3.9	4.0	2.8	3.0	3.3	3.7	4.1	4.4	4.6	4.9
P		4.0	4.2	4.6	4.5	4.9	4.6		4.0	4.3	4.6	4.9	5.2	5.4	5.7
Q	3.3	3.3	3.8	4.2	5.4	4.9	5.6	3.4	3.5	3.8	4.2	4.6	4.8	5.1	5.4
R						4.0	*						4.3	4.5	4.8
S		3.6	3.6	4.2	5.2	4.9	4.3		3.7	3.9	4.3	4.6	4.9	5.1	5.4

* Número de participantes no SAEB insuficiente para que os resultados sejam divulgados.

** Sem média no SAEB 2017: Não participou ou não atendeu os requisitos necessários para ter o desempenho calculado. Os resultados marcados em verde referem-se ao IDEB que atingiu a meta.

Fonte: INEP (2018)

Com base na trajetória de resultados apresentada na tabela 4, foram selecionadas, dentre as escolas que compunham o primeiro filtro, aquelas que atingiram as metas projetadas para o IDEB, referente aos anos finais do Ensino Fundamental, pelo menos nas últimas cinco edições. Este segundo recorte contemplou 06 escolas da tabela 4: H, K, L, M, N e Q.

c) escolas que atingiram, em alguma edição, a meta máxima projetada (2021) para o IDEB dos anos finais do Ensino Fundamental;

As metas do IDEB são diferenciadas para cada unidade, rede e escola, sendo divulgadas bienalmente de 2007 a 2021. Dessa forma, os estados, municípios e escolas assumem o compromisso de melhorar seus índices, contribuindo conjuntamente para que o Brasil chegue à meta 6,0 em 2022, ano do bicentenário da Independência (BRASIL, 2015).

O terceiro recorte da pesquisa levou em consideração escolas que fizeram parte do filtro anterior e que atingiram, em alguma edição, a meta máxima projetada (2021) para o IDEB, referente aos anos finais do Ensino Fundamental. Ainda considerando a tabela 4, este recorte contemplou 04 escolas: L, M, N e Q.

d) escolas que se destacaram em projetos educativos de iniciativa própria.

O quarto e último recorte da pesquisa contemplou, dentre as escolas do filtro anterior, aquelas que vêm se destacando em relação aos projetos educativos desenvolvidos no âmbito escolar, que refletem na aprendizagem significativa dos alunos.

Em relação às quatro escolas delimitadas no terceiro recorte da pesquisa, tive a oportunidade de atuar diretamente junto às mesmas, orientando e realizando acompanhamentos pedagógicos, enquanto analista educacional de referência das mesmas. Além desta atuação, na DIRE temos conhecimento da realidade de todas as escolas, uma vez que as formações continuadas e reuniões envolvem todas as escolas sob responsabilidade da SRE.

Desta forma, a partir dos acompanhamentos realizados nessas quatro escolas, pude observar que em duas delas o desenvolvimento de projetos ocorre com pouca frequência e apenas quando se trata de uma proposta direcionada pela SEE/MG, enquanto nas outras duas são desenvolvidos diversos projetos educativos, a maioria por iniciativa própria da equipe pedagógica da escola. Nestas duas últimas escolas mencionadas, há inclusive projetos educativos que já são realizados há muitos anos, com participação bem significativa da comunidade escolar.

Os projetos mais significativos das quatro escolas estão listados no Quadro 2:

Quadro 2 – Projetos desenvolvidos nas escolas L, M, N e Q

Escolas:	Projetos:
Escola L	Educação Integral; Feira de Ciências.
Escola M	Educação Integral; Feira de Ciências.
Escola N	Projeto de Leitura; Olimpíadas Verde e Branco; Projeto Sexualidade; Projeto Viver Longe das Drogas; Projeto de Reciclagem; Feira de Ciências.
Escola Q	Projeto “Vocações”; Feira de Física e Química; Feira de Ciências; Projeto de Leitura; Projeto de Dança; Projeto Potências Esportivas Escolares; Educação Integral.

Fonte: Elaborado pelo autor (2019)

Mediante o exposto no Quadro 2, foram selecionadas neste recorte da pesquisa as duas escolas que vêm se destacando, não apenas pela quantidade de projetos, mas, principalmente, pela participação e envolvimento dos alunos e demais membros da comunidade escolar. Desta forma, as duas escolas que compõem este filtro e que são o objeto de estudo da pesquisa são as escolas N e Q.

A partir das considerações apresentadas, podemos sistematizar os recortes da pesquisa no quadro a seguir:

Quadro 3 – Sistematização dos recortes da pesquisa

<u>1º Recorte:</u> Etapas de ensino	<u>2º Recorte:</u> Trajatória do IDEB	<u>3º Recorte:</u> Meta máxima IDEB	<u>4º Recorte:</u> Destaque em projetos
Escola A			
Escola B			
Escola C			
Escola D			
Escola E			
Escola F			
Escola G			
Escola H	X		
Escola I			
Escola J			
Escola K	X		
Escola L	X	X	
Escola M	X	X	
Escola N	X	X	X
Escola O			
Escola P			
Escola Q	X	X	X
Escola R			
Escola S			

Fonte: Elaborado pelo autor (2019)

Na próxima seção, serão apresentadas as escolas N e Q, delimitadas através dos recortes descritos anteriormente e sistematizados no Quadro 3. Estas duas escolas são o objeto de estudo desta dissertação.

2.4 O CONTEXTO DAS ESCOLAS PESQUISADAS

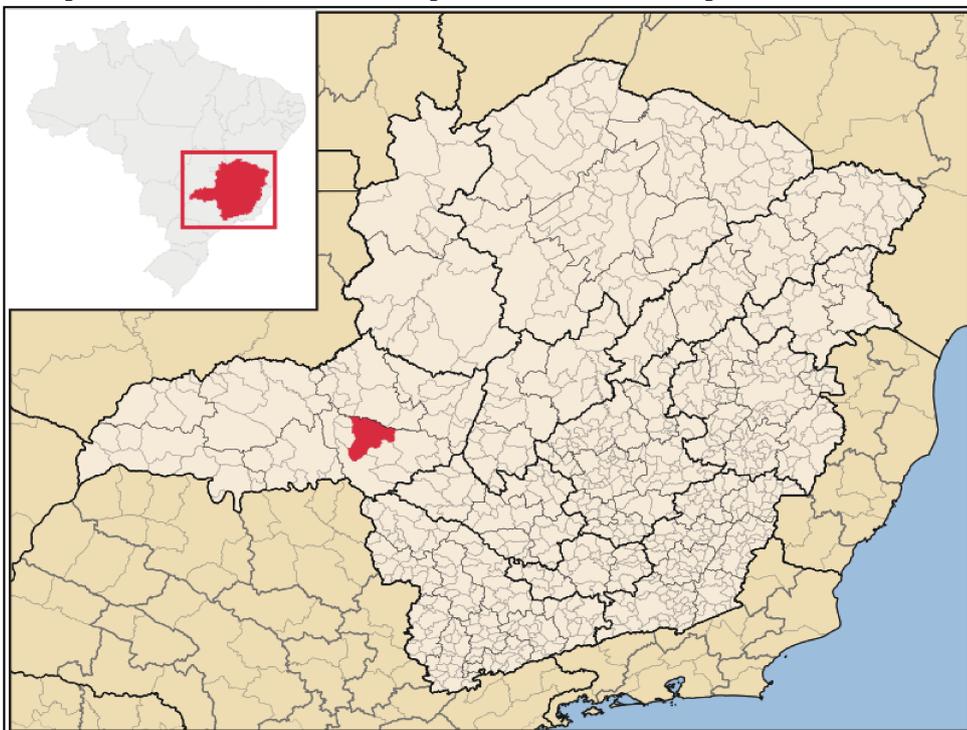
Apresentamos, a seguir, uma descrição detalhada das duas escolas delimitadas para a pesquisa conforme os critérios apresentados na seção anterior.

2.4.1 Escola N

A escola N está localizada no município de Perdizes-MG, que faz parte da Microrregião Araxá e Mesorregião Triângulo Mineiro/Alto Paranaíba. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2019a), o município apresenta uma população estimada em 16.168 pessoas em 2019 e Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) correspondente a 0,723 em 2010. A renda per capita média de Perdizes correspondia a R\$ 861,29 no ano de 2010, de acordo com dados do site Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil (PINTO; COSTA; MARQUES, 2019a).

As principais atividades econômicas estão no setor agropecuário, setor de serviços e no comércio. No mapa 2 está identificado o município de Perdizes no mapa de Minas Gerais:

Mapa 2 – Localização do município de Perdizes no mapa de Minas Gerais:



Fonte: Wikipédia (2019a)

A escola N foi criada em 15 de novembro de 1952, quando a sociedade de Perdizes procurava o pároco, que também era educador, para que juntos revolvessem o problema ora

instalado: o êxodo da juventude perdizense. E assim, fundou-se o ginásio da referida cidade que se iniciou com os cursos de Jardim de Infância, Primário e Clube Agrícola para os menos favorecidos e ampliando-se logo após, com os cursos de Administração e Ginásial. No ano de 1989, já funcionando com o Ensino Médio, passa ser a ter a denominação que possui até hoje (PPP, 2018a).

Atualmente, a escola oferece o Ensino Regular, Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, e Educação de Jovens e Adultos (EJA), funcionando em 3 (três) turnos: matutino (manhã), vespertino (tarde) e noturno (noite), conforme podemos visualizar no Quadro 4:

Quadro 4 - Quantidade de turmas, alunos e turnos de funcionamento da escola N

Níveis e Modalidades de Ensino		Matutino		Vespertino		Noturno		Total	
		Turmas	Alunos	Turmas	Alunos	Turmas	Alunos	Turmas	Alunos
Ensino Regular	Anos Iniciais	-	-	-	-	-	-	-	-
	Anos Finais	1	35	14	480	-	-	15	515
	Ensino Médio	14	501	-	-	3	112	17	613
EJA	Anos Iniciais	-	-	-	-	-	-	-	-
	Anos Finais	-	-	-	-	1	27	1	27
	Ensino Médio	-	-	-	-	1	42	1	42
Curso Normal Magistério		-	-	-	-	-	-	-	-
Educação Integral	Ensino Fundamental	-	-	-	-	-	-	-	-
	Ensino Médio	-	-	-	-	-	-	-	-
Educação Profissional	Mediotec	-	-	-	-	-	-	-	-
	Rede	-	-	-	-	-	-	-	-
Telessala		-	-	-	-	-	-	-	-
APD - Acompanhamento Pedagógico Diferenciado		-	-	-	-	-	-	-	-
Socioeducativo	Anos Iniciais	-	-	-	-	-	-	-	-
	Anos Finais	-	-	-	-	-	-	-	-
	Ensino Médio	-	-	-	-	-	-	-	-
EJA Unidade Prisional	Anos Iniciais	-	-	-	-	-	-	-	-
	Anos Finais	-	-	-	-	-	-	-	-
	Ensino Médio	-	-	-	-	-	-	-	-
Alunos com Necessidades Especiais		5	10	2	2	2	2	9	14
Total Geral		15	536	14	480	5	181	34	1197

Fonte: SISAP/SYSADP (2019)

A partir da análise das informações contidas no Quadro 4, podemos verificar que, em 2019, a escola possui um total de 34 turmas, atendendo a 1197 alunos. Em relação ao número de profissionais que atuam na referida escola, podemos verificar no Quadro 5, a seguir:

Quadro 5 - Quadro de quantificação de pessoal da escola N

Cargos		Nº de Profissionais			Total
		Efetivos	Designados	Autorização Especial	
Diretor		1	-	-	1
Vice-Diretor		2	1	-	3
Secretário de Escola		1	-	-	1
ATB ¹		4	3	-	7
ASB ²	Ensino Regular	-	19	-	19
	Educação Integral	-	-	-	-
	Educação Especial	-	-	-	-
AEB ³		-	-	-	-
EEB ⁴		1	2	-	3
PEB ⁵	PEUB ⁶	-	3	-	3
	Professor Eventual	-	-	-	-
	Regente de Turma	1	1	-	2
	Regente de Aulas	31	36	-	67
	AEE ⁷ /Sala de Recursos	-	-	-	-
	Professor de Apoio à Comunicação	-	1	-	1
	Tradutor Intérprete de Libras	-	-	-	-
	Guia Intérprete	-	-	-	-
	Regente de Aulas (APAE ⁸)	-	-	-	-
	Regente de Turmas (APAE)	-	-	-	-

Fonte: SISAP/SYSADP (2019)

A partir da análise do Quadro 5, é possível verificar que a escola um total geral de 107 servidores. Cabe destacar que, além do diretor, a escola conta com 3 vice-diretores em sua equipe diretiva. A equipe pedagógica da escola é composta por 3 especialistas em educação

¹ Assistente Técnico de Educação Básica

² Auxiliar de Serviços de Educação Básica

³ Analista de Educação Básica

⁴ Especialista em Educação Básica

⁵ Professor de Educação Básica

⁶ Professor para o Ensino do Uso da Biblioteca

⁷ Atendimento Educacional Especializado

⁸ Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

básica (EEB), 3 professores para ensino do uso da biblioteca (PEUB) e 67 professores regentes de aulas.

Podemos observar que o número de professores efetivos, ou seja, admitidos por meio de concurso público, é inferior ao número de professores designados, que são aqueles contratados temporariamente para atuar nas escolas. Na referida escola são 31 professores regentes de aulas efetivos e 36 designados.

Como foram delimitadas para a pesquisa as etapas de anos finais do ensino fundamental e ensino médio na modalidade de ensino regular, foi feito o levantamento da situação final dos alunos nestas etapas em 2018. Na tabela 5 está representado o fluxo escolar, ou seja, a situação final dos 1210 alunos matriculados na escola em 2018:

Tabela 5 - Fluxo Escolar da escola N:

Situação Final dos Alunos	Quantidade de alunos	Porcentagem do total
Aprovados	921	76,12%
Reprovados	90	7,44%
Deixou de frequentar	130	10,74%
Transferidos	66	5,45%
Remanejados de modalidade	03	0,25%
TOTAL	1210	100%

Fonte: SIMADE (2019)

Conforme podemos verificar, a escola possui uma taxa de aprovação relativamente alta, o que contribui para o cálculo dos indicadores educacionais, contudo o número de alunos reprovados e evadidos ainda é bem significativo. Conforme vimos anteriormente, a escola possui uma trajetória de alcance de metas no IDEB cujo cálculo leva em consideração não apenas o aproveitamento dos alunos nas avaliações do SAEB, mas, também, a taxa de aprovação das etapas de ensino.

2.4.2 Escola Q

A escola Q está localizada no município de Serra do Salitre-MG, que faz parte da Microrregião Patrocínio e Mesorregião Triângulo Mineiro/Alto Paranaíba. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2019b), o município apresenta uma população estimada em 11.582 pessoas em 2019 e Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) correspondente a 0,696 em 2010. A renda per capita média de Serra do

Salitre correspondia a R\$ 715,23 no ano de 2010, de acordo com dados do site Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil (PINTO; COSTA; MARQUES, 2019b).

As principais atividades econômicas estão no setor agropecuário, setor de serviços e no comércio. No mapa 3 está identificado o município de Serra do Salitre no mapa de Minas Gerais:

Mapa 3 – Localização do município de Serra do Salitre no mapa de Minas Gerais:



Fonte: Wikipédia (2019b)

A referida escola foi criada em 1959, conforme autorização de funcionamento, tendo como entidade mantenedora a Associação dos Amigos de Serra do Salitre. Após sua criação, sua instalação se deu em 1966, com a publicação no Diário Oficial em 1965, e a partir de então passou a ser uma instituição estadual com a denominação que possui até os dias atuais. Em 1997, um novo prédio foi construído para atender a demanda e as necessidades da comunidade escolar. A atual diretora já havia dirigido a escola anteriormente, no período entre 2007 e 2012. Em 2017, assumiu novamente a direção, devido ao afastamento da diretora anterior para ocupar o cargo de Secretária Municipal da Educação (PPP, 2018b).

Atualmente, a escola oferece o Ensino Regular, Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, e Educação de Jovens e Adultos (EJA), funcionando em 3 (três) turnos:

matutino (manhã), vespertino (tarde) e noturno (noite), conforme podemos visualizar no Quadro 6:

Quadro 6 - Quantidade de turmas, alunos e turnos de funcionamento da escola Q

Níveis e Modalidades de Ensino		Matutino		Vespertino		Noturno		Total	
		Turmas	Alunos	Turmas	Alunos	Turmas	Alunos	Turmas	Alunos
Ensino Regular	Anos Iniciais	-	-	-	-	-	-	-	-
	Anos Finais	-	-	8	275	-	-	8	275
	Ensino Médio	12	433	-	-	1	16	13	449
EJA	Anos Iniciais	-	-	-	-	-	-	-	-
	Anos Finais	-	-	-	-	1	25	1	25
	Ensino Médio	-	-	-	-	3	113	3	113
Curso Normal Magistério		-	-	-	-	-	-	-	-
Educação Integral	Ensino Fundamental	-	-	-	-	-	-	-	-
	Ensino Médio	-	-	-	-	-	-	-	-
Educação Profissional	Mediotec	-	-	-	-	-	-	-	-
	Rede	-	-	-	-	-	-	-	-
Telessala		-	-	-	-	-	-	-	-
APD - Acompanhamento Pedagógico Diferenciado		-	-	-	-	-	-	-	-
Socioeducativo	Anos Iniciais	-	-	-	-	-	-	-	-
	Anos Finais	-	-	-	-	-	-	-	-
	Ensino Médio	-	-	-	-	-	-	-	-
EJA Unidade Prisional	Anos Iniciais	-	-	-	-	-	-	-	-
	Anos Finais	-	-	-	-	-	-	-	-
	Ensino Médio	-	-	-	-	-	-	-	-
Alunos com Necessidades Especiais		6	8	3	3	2	2	11	13
Total Geral		12	433	8	275	5	154	25	862

Fonte: SISAP/SYSADP (2019)

A partir da análise das informações contidas no Quadro 6, podemos verificar que, em 2019, a escola possui um total de 25 turmas, atendendo a 862 alunos. Em relação ao número de profissionais que atuam na referida escola, podemos verificar no Quadro 7, a seguir:

Quadro 7 - Quadro de quantificação de pessoal da escola Q

Cargos		Nº de Profissionais			Total
		Efetivos	Designados	Autorização Especial	
Diretor		1	-	-	1
Vice-Diretor		1	1	-	2
Secretário de Escola		1	-	-	1
ATB		3	4	-	7
ASB	Ensino Regular	-	15	-	15
	Educação Integral	-	-	-	-
	Educação Especial	-	-	-	-
AEB		-	-	-	-
EEB		2	1	-	3
PEB	PEUB	-	3	-	3
	Professor Eventual	-	-	-	-
	Regente de Turma	-	7	-	7
	Regente de Aulas	24	21	-	45
	AEE/Sala de Recursos	-	-	-	-
	Professor de Apoio à Comunicação	-	-	-	-
	Tradutor Intérprete de Libras	-	-	-	-
	Guia Intérprete	-	-	-	-
	Regente de Aulas (APAE)	-	-	-	-
	Regente de Turmas (APAE)	-	-	-	-

Fonte: SISAP/SYSADP (2019)

Conforme análise deste quadro, verifica-se que a escola um total geral de 84 servidores. Cabe destacar que, além do diretor, a escola conta com 2 vice-diretores em sua equipe diretiva. A equipe pedagógica da escola é composta por 3 especialistas em educação básica (EEB), 3 professores para ensino do uso da biblioteca (PEUB) e 45 professores regentes de aulas. Podemos observar que o número de professores efetivos é maior número de professores designados, sendo 24 regentes de aulas efetivos e 21 designados.

À exemplo do que foi feito para a escola N, foi feito o levantamento da situação final dos alunos nas etapas de anos finais do ensino fundamental e ensino médio da modalidade de ensino regular de ensino. Na tabela 6 está representado o fluxo escolar, ou seja, a situação final dos 771 alunos matriculados na escola em 2018:

Tabela 6 - Fluxo Escolar da escola Q:

Situação Final dos Alunos	Quantidade de alunos	Porcentagem do total
Aprovados	628	81,45%
Reprovados	20	2,59%
Deixou de frequentar	64	8,30%
Transferidos	50	6,49%
Remanejados de modalidade	05	0,65%
Reclassificados	04	0,52%
TOTAL	771	100%

Fonte: SIMADE (2019)

Conforme podemos verificar, a escola possui uma taxa de aprovação relativamente alta, sendo maior que a taxa identificada na escola N, fato que interfere de maneira positiva no cálculo dos indicadores educacionais da referida instituição. O último resultado do IDEB desta escola nos anos finais do ensino fundamental foi o maior da SRE dentre as escolas que foram avaliadas nesta etapa.

Após descrever as duas escolas que compõem o recorte da pesquisa, avançaremos para o Capítulo 2, que apresenta uma discussão teórica a respeito do impacto das ações gestoras e práticas educacionais na oferta de um ensino de qualidade. Neste capítulo, aprofundaremos nosso estudo sobre os temas gestão escolar, liderança educacional e qualidade da educação. Serão apresentadas também a metodologia da pesquisa e análise dos dados.

3 O IMPACTO DAS AÇÕES GESTORAS E PRÁTICAS EDUCACIONAIS NA OFERTA DE UM ENSINO DE QUALIDADE

O desenvolvimento contínuo da competência profissional constitui-se em desafio a ser assumido pelos profissionais, pelas escolas e pelos sistemas de ensino, uma vez que essa se constitui em condição fundamental da qualidade de ensino. A escola é um reflexo dos profissionais que nela atuam e um ensino democrático, ou seja, de qualidade para todos, precisa estar apoiado sobre padrões de qualidade e competências profissionais básicas que sustentem essa qualidade. Buscar permanentemente a qualidade e melhoria constante da educação passa, portanto, pela definição de padrões de desempenho e competências de diretores escolares, dentre outros profissionais, norteando e orientando o seu desenvolvimento. Este é um desafio que os sistemas, redes de ensino, escolas e profissionais da educação enfrentam e passam a se constituir na ordem do dia das discussões sobre melhoria da qualidade do ensino (LÜCK, 2009).

Realmente é um desafio se pensar em melhoria da qualidade do ensino quando, em muitos casos, nem a permanência dos alunos está totalmente assegurada. Muitas vezes, o próprio conceito de qualidade é confundido com o simples fato de o aluno estar frequentando as aulas, não importando em que condições se dá esta permanência no ambiente escolar. De fato, não podemos associar a qualidade da educação a uma única dimensão da gestão escolar, pois a mesma é consequência da combinação de vários fatores.

A análise do papel do educando no processo educativo escolar não pode ficar restrita a uma condição de consumidor. Num processo pedagógico autêntico, o educando não apenas está presente como também participa das atividades desenvolvidas, de modo que sua própria presença, aliás, só se faz necessária na medida em que o processo não pode ocorrer sem sua participação (PARO, 2010).

Neste capítulo são analisadas as influências das práticas gestoras na melhoria da qualidade do ensino. O capítulo está organizado em 3 (três) seções. A primeira delas contém a fundamentação teórica que discute a gestão escolar, a liderança educacional e a qualidade da educação à luz de autores como João Luiz Horta Neto, Heloísa Lück, Vitor Henrique Paro, Isabel Alarcão, José Francisco Soares, Victor Cláudio Paradela Ferreira entre outros. Em seguida, são apresentados os procedimentos metodológicos da pesquisa, contemplando os locais de estudo e os mecanismos de coleta de dados. A última seção é destinada à apresentação, análise e discussão dos dados obtidos durante o estudo.

3.1 GESTÃO ESCOLAR, LIDERANÇA EDUCACIONAL E QUALIDADE DO ENSINO

A fundamentação teórica aqui apresentada tratou de aspectos da gestão escolar e da liderança educacional numa perspectiva de melhoria da qualidade do ensino. Para tanto, a pesquisa trouxe para análise a visão de autores como Horta Neto (2010), Lück (2007 e 2009), Paro (2007 e 2010), Alarcão (2001), Soares (2009 e 2013), Ferreira (2016 e 2017) entre outros que também se dedicaram ao estudo da respectiva temática.

3.1.1 Gestão escolar e suas dimensões

Conforme observamos ao descrever as duas escolas que são o objeto de estudo da pesquisa, o papel de cada um dos atores do processo educacional é imprescindível para que este se concretize. Neste sentido, percebemos a importância que a gestão escolar desenvolvida pelos diretores, especialistas e professores assume neste processo.

Lück (2009) afirma que a educação é um processo organizado, sistemático e intencional, ao mesmo tempo em que é complexo, dinâmico e evolutivo, pois não precisa apenas de um grande quadro funcional, mas, também, da participação da comunidade, dos pais e de organizações diversas, para ser efetivado com a qualidade necessária demandada pela sociedade tecnológica da informação e do conhecimento.

De fato, o processo educacional requer muito além do que instituições de ensino, profissionais da educação e alunos. A complexidade desse processo está nas relações que precisam ser construídas entre todos os atores que fazem parte do mesmo, uma vez a escola reflete as aspirações da sociedade. Dessa forma, a Gestão Escolar assume um papel de grande relevância ao propiciar esse diálogo na busca de interesses comuns e na busca de um ensino de qualidade.

A gestão escolar é uma das áreas de atuação profissional na educação que se destina ao planejamento, à organização, à liderança, à orientação, à mediação, à coordenação, ao monitoramento e à avaliação dos processos imprescindíveis para que as ações educacionais sejam efetivas e voltadas para a promoção da aprendizagem e formação dos alunos (LÜCK, 2009).

Para que o processo educacional se concretize é muito importante o papel da gestão escolar, e que esta ocorra de forma eficiente. Um bom gestor escolar precisa ter em mente os mais variados desafios que pode enfrentar e, para isso, é importante que se pautem em

parâmetros para a avaliação da qualidade de sua gestão, como a eficiência, a eficácia e a efetividade.

A eficiência está relacionada a executar bem determinada atividade, equilibrando a relação entre os recursos gastos e os resultados, enquanto a eficácia diz respeito à produção de resultados relevantes, alcançando os objetivos. Já a efetividade, está relacionada ao atendimento às questões sociais, econômicas e culturais da sociedade. Dessa forma, o gestor precisa reunir estes parâmetros e preparar-se para os eventuais desafios que possam surgir (FERREIRA, 2017).

Muitos são os desafios enfrentados pelos gestores escolares, mas é preciso que não se perca o foco nem se imponha nada, pois as decisões precisam ser tomadas de acordo com os interesses comuns e os anseios da comunidade escolar. A participação e integração das famílias no ambiente escolar é fundamental para o sucesso do processo ensino-aprendizagem e um bom gestor deve ter consciência dessa importância, não medindo esforços para buscar essa aproximação com os pais ou responsáveis dos alunos.

De acordo com Castro e Regattieri (2010) a identificação das práticas e atitudes que produzem o distanciamento das famílias para um diálogo sobre o desenvolvimento escolar dos seus filhos permite, por exemplo, que sejam revistos os conteúdos de formação dos docentes, reorganizadas as formas como as famílias são convocadas e recebidas pelas escolas, repensadas as instâncias de participação na gestão da escola, entre outras providências.

De fato, a participação das famílias no ambiente escolar é fundamental para que seja desenvolvida uma gestão eficiente. Contudo, inúmeros outros fatores são essenciais nesse processo. Conforme destacado por Lück (2009), podemos organizar a gestão escolar em 10 (dez) dimensões, para efeitos de estudo, de modo que estas podem ser agrupadas em duas áreas, conforme a sua natureza: organização e implementação.

As dimensões de organização são aquelas cujo objetivo é a preparação, a ordenação, a provisão de recursos, a sistematização e a retroalimentação do trabalho que será desenvolvido. Elas visam a garantia de uma estrutura básica necessária para a implementação dos objetivos educacionais e da gestão escolar. Apesar de não promoverem diretamente os resultados desejados, são imprescindíveis para que as dimensões capazes de o fazer sejam realizadas de maneira mais efetiva. Já as dimensões de implementação são aquelas cuja finalidade é de promover, diretamente, mudanças e transformações no âmbito escolar. A proposta destas é promover transformações das práticas educacionais, ampliando e melhorando o seu alcance educacional (LÜCK, 2008 apud LÜCK, 2009).

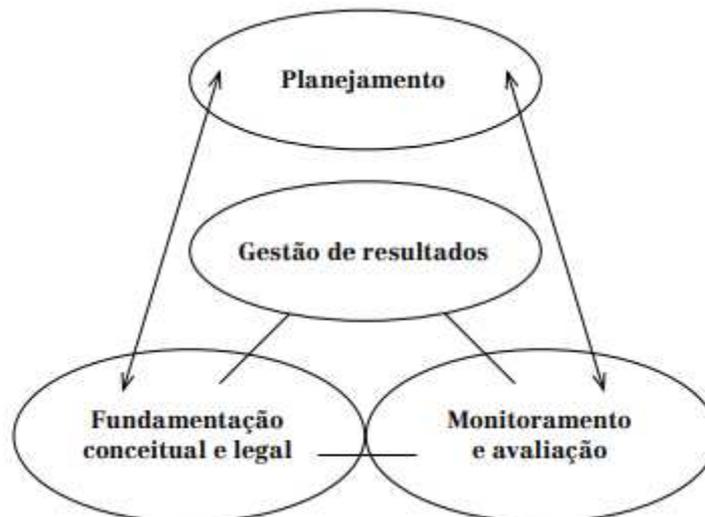
Lück (2009, p. 27) apresenta as dimensões de organização em quatro dimensões:

1. Fundamentos e princípios da educação e da gestão escolar;
2. Planejamento e organização do trabalho escolar;
3. Monitoramento de processos e avaliação institucional;
4. Gestão de resultados educacionais.

As 4 (quatro) dimensões destacadas são imprescindíveis para que os gestores organizem o trabalho a ser desenvolvido nas unidades escolares. Diretores e especialistas lidam constantemente com estas dimensões e o grau de importância que estas assumem refletirá na continuidade do desenvolvimento do processo educacional.

O modo como estas dimensões de organização se relacionam está esquematizado no Fluxograma 1:

Fluxograma 1 - Relacionamento entre as dimensões de organização da gestão



Fonte: Lück (2009, p. 27)

As dimensões de organização são essenciais para a gestão escolar, pois através delas haverá o planejamento e organização dos elementos necessários para o alcance dos objetivos educacionais. Conforme visualizado na Figura 5, a dimensão de planejamento depende tanto da dimensão de fundamentação conceitual e legal quanto da dimensão de monitoramento e avaliação; do mesmo modo que estas duas últimas dimensões estão relacionadas e precisam do planejamento para serem executadas. Esse processo depende também da gestão de resultados educacionais, que influencia tanto a fundamentação conceitual e legal quanto o monitoramento e avaliação.

Ainda de acordo com Lück (2009, p. 28) as dimensões de implementação são aquelas mais diretamente vinculadas à produção de resultados, a saber:

Conforme a própria autora sinaliza, essas áreas e dimensões da gestão escolar são apresentadas separadamente apenas para fins de estudo, pois são de fato inter-relacionadas e interdependentes com maior ou menor intensidade, dependendo da situação envolvida. Dessa forma, uma ação específica poderá demandar a combinação de dimensões, tanto todas as de organização, quanto diversas das de implementação.

Na figura 6, percebemos que as 10 (dez) dimensões da gestão escolar não se processam de maneira isolada e dependem umas das outras para que o processo educacional se concretize. Para que os resultados sejam produzidos na forma de ações pelas dimensões de implementação, que estão relacionadas entre si, é necessário que as dimensões de organização atuem sobre elas conjuntamente.

De acordo com Lück (2009), de todas as dimensões da gestão escolar, a gestão pedagógica é a mais importante, uma vez que está mais diretamente envolvida com o foco da escola, de promover aprendizagem e formação dos alunos. Neste sentido, constitui-se como a dimensão para a qual todas as demais convergem, pois se refere ao foco principal do ensino: a atuação sistemática e intencional de promover a formação e a aprendizagem dos alunos, colocada como condição para que desenvolvam as competências sociais e pessoais necessárias para sua inserção proveitosa na sociedade e no mundo do trabalho, numa relação de benefício recíproco. Esta atuação também é importante para que os alunos se realizem como seres humanos e possuam qualidade de vida.

A gestão pedagógica é constituída como o eixo norteador do trabalho no ambiente escolar, devendo caminhar sempre entre a ação planejada voltada para o sucesso da aprendizagem dos alunos, remetendo, posteriormente, ao campo da reflexão na dimensão da ação curricular e dos resultados obtidos (MAIA, 2013).

Castro e Regattieri (2010) destacam que as relações entre setores, instituições e atores sociais estão muito entrelaçadas no mundo globalizado e complexo em que vivemos. Desta forma, torna-se cada vez mais difícil entender os problemas educacionais observando somente as dificuldades originadas fora da escola ou apenas pelos processos internos a ela. Não podemos desconsiderar a influência da situação socioeconômica, da violência, das mudanças de costumes sobre o comportamento e desempenho dos alunos, mas também, não podemos permitir que a escola se transforme numa agência de assistência social e negligencie sua função específica de zelar pela aprendizagem escolar.

Para acompanhar a evolução da sociedade e compreender os seus anseios é imprescindível que haja participação da comunidade escolar nas decisões realizadas pelas instituições de ensino. Silva (2014) ressalta que a elaboração conjunta do Projeto Político

Pedagógico (PPP) permite unir a comunidade escolar em busca de uma reflexão sobre quais aspectos precisam ser transformados e melhorados na escola. Dessa forma, entende-se que para se concretizar esse instrumento de cidadania, o gestor precisa do esforço e envolvimento da comunidade escolar, a qual também precisa ter metas e visão clara do verdadeiro sentido da democracia e da função social da escola.

É certo que não se muda resultados da noite para o dia. É preciso investir na desconstrução de alguns hábitos exercidos pelos docentes e práticas de gestão que já não atendem às demandas atuais para, então, trabalhar a ressignificação dos conceitos pertinentes à aprendizagem significativa e sua transposição didática no cotidiano da sala de aula, bem como os processos de responsabilização no contexto da gestão escolar dos resultados pedagógicos e a busca pelos fatores reais, geradores de competência na gestão pedagógica no desenvolvimento de ações específicas, que possam fortalecer o gerenciamento dos processos de aprendizagens. (MAIA, 2013, p.17).

De modo geral, a gestão escolar compreende, conjuntamente, o trabalho da direção escolar, da supervisão ou coordenação pedagógica, da orientação educacional e da secretaria da escola, considerados participantes da equipe gestora da escola. Conforme o princípio da gestão democrática, a realização do processo de gestão também inclui a participação ativa de todos os professores e da comunidade escolar como um todo, contribuindo para a efetivação da gestão democrática que garante qualidade para todos os alunos (LÜCK, 2009). Paro (2010, p. 248) afirma que “as vantagens de uma Administração Escolar participativa, em que as decisões são tomadas pelo grupo, não referem apenas à democratização interna da escola, mas também ao fortalecimento da unidade escolar externamente”.

Dessa forma, compreendemos que a gestão escolar exerce influência sobre o processo educacional e a forma como é desenvolvida é condição essencial para a qualidade do ensino ofertado. Contudo, os diretores e especialistas não desenvolvem a gestão escolar de maneira homogênea, mas, sim, de formas bem peculiares. Assim, uma gestão escolar que se demonstre eficiente depende do modo como tais gestores são capazes de envolver e mobilizar suas equipes, exercendo a liderança educacional, que será discutida a seguir.

3.1.2 Aspectos gerais sobre liderança educacional

Quando pensamos em gestão escolar, seja enquanto professor em sala de aula, diretor em uma escola ou gestor em um sistema de ensino, é necessário pensarmos em buscar soluções para os problemas e manter a harmonia entre o grupo com o qual trabalhamos. Nesse contexto, não basta apenas ser gestor, é preciso ser também um líder. Um líder mobiliza um

grupo a fim de se alcançar objetivos comuns, de maneira democrática, com a participação de todos.

Liderar com eficácia equipes de trabalho representa um desafio em qualquer tipo de organização, ainda mais em uma época marcada pela complexidade das relações sociais e pessoais e por diversos fatores de pressão sobre as organizações, como as restrições de recursos e as pressões por resultados, dentre outras características da sociedade atual. A gestão escolar reveste-se de complexidade ainda maior, tendo em vista as peculiaridades das instituições de ensino. (FERREIRA, 2016, p.1).

Lück (2009) aponta que o diretor escolar é o líder, mentor, coordenador e orientador principal da vida da escola e de todo o seu trabalho educacional, de modo que sua responsabilidade não deve ser diluída entre todos os colaboradores da gestão escolar, embora possa ser compartilhada com eles. Desta forma, a gestão escolar constitui, além do sentido abrangente, a responsabilidade principal do diretor escolar, em caráter delimitado, sendo inerente ao seu trabalho a responsabilidade maior por essa gestão.

Nas escolas eficazes, os gestores atuam como líderes pedagógicos, que apoiam o estabelecimento das prioridades, avaliam os programas pedagógicos, organizam e participam dos programas de desenvolvimento de funcionários e ressaltam a importância dos resultados alcançados pelos educandos. Atuam também como líderes em relações humanas, primando pela criação e manutenção de um clima escolar positivo e a solução de conflitos, de modo a promover o consenso quanto aos objetivos e métodos, mantendo uma disciplina eficaz na escola (COELHO; LINHARES, 2008).

Contudo, Ferreira (2016) nos esclarece que a liderança não é concedida pelos superiores, mas sim, conquistada pelo próprio indivíduo, por meio de suas habilidades pessoais. Desta forma, não é necessário ocupar nenhum cargo específico para ser líder. Nas organizações, há muitos funcionários que, mesmo não ocupando funções gerenciais, desempenham grande influência sobre os colegas. O exercício da liderança também não tem as normas burocráticas como parâmetro principal limitador de seu escopo, de modo que seus limites e possibilidades derivam, principalmente, da competência pessoal do líder em exercer influência e do prestígio que ele usufrui junto aos liderados.

Desta forma, percebemos que tanto a gestão escolar quanto a liderança educacional são importantes para atuação dos diretores escolares e especialistas. Ambas influenciam nas ações gestoras e práticas educacionais desenvolvidas pelas escolas, que podem conduzir à melhoria da qualidade do ensino ofertado, o que será discutido na próxima subseção.

3.1.3 Reflexões sobre a qualidade do ensino

Horta Neto (2010) destaca que um dos maiores objetivos dos sistemas de ensino e dos esforços dos pesquisadores em educação vem sendo melhorar a qualidade do ensino. Entretanto, como o termo qualidade apresenta diferentes significados, não é uma tarefa fácil chegar a um consenso sobre qual o seu significado em determinado contexto educativo. Primeiramente, é necessário identificar o conceito de qualidade a que estamos nos referindo, uma vez que se trata de um conceito polissêmico. Para a definição e avaliação de políticas públicas, o autor defende que a qualidade tenha características tais que permitam que ela possa ser mensurada, sem se perder a noção de que essa medida não é absoluta e que deve ser relativizada, uma vez que ela depende do contexto em que foi analisada e encontra-se intimamente ligada ao objetivo para o qual foi desenvolvida.

A educação consiste, assim, na medição através da qual se processa a formação integral do homem em sua dimensão histórica. Partindo desse ponto de vista, considerar a qualidade do ensino em nossas escolas fundamentais é levar em conta em que medida se alcança essa formação, tendo presentes as dimensões individual e social (PARO, 2007). Nessa perspectiva, Castro e Regattieri (2010) apontam que a busca pela qualidade com equidade, isto é, todos os alunos aprendendo e progredindo na carreira escolar na idade certa, está contida na pauta das políticas, nos projetos e também nos programas de pesquisa na área da Educação.

Na visão de Soares (2009) estudar a qualidade de uma escola consiste em verificar em que medida seus alunos aprendem e se estão sendo atendidas as expectativas dos membros da comunidade escolar. Deste modo, a qualidade da escola precisa ser desdobrada na qualidade de cada uma das estruturas que a compõem e dos resultados dos processos escolares, não sendo possível definir um único critério de eficácia escolar.

Firma-se, pois, o entendimento de que tem faltado, para a promoção da qualidade da educação, uma visão global de escola como instituição social e uma percepção abrangente da teia de relações entre os vários componentes que delineiam a experiência educacional; visão e percepção estas capazes de promover a sinergia pedagógica de que até muitas das melhores instituições educacionais estão carentes. Essa sinergia seria promovida, estimulada e orientada sob a liderança do diretor do estabelecimento de ensino, juntamente com sua equipe gestora, voltada para a dinamização e coordenação do processo co-participativo para atender, na escola, às demandas educacionais da sociedade dinâmica e centrada na tecnologia e conhecimentos. (LÜCK, 2007, p.42).

De acordo com Alarcão (2001) é preciso que a instituição escolar seja capaz de ler os ambientes e de agir sobre os mesmos. Para isso, a escola não pode fechar-se em si mesma, mas abrir-se e pensar-se estratégica e eticamente. Muito se tem falado sobre o pensamento estratégico das organizações, contudo muitas vezes tem sido esquecidas as dimensões ética, valorativa, humana, interpessoal que, em uma escola, não podem estar ausentes.

É amplamente reconhecido que a qualidade da educação se assenta sobre a competência de seus profissionais em oferecer para seus alunos e a sociedade em geral, experiências educacionais formativas e capazes de impulsionar o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes essenciais ao enfrentamento dos desafios vivenciados em um mundo globalizado, tecnológico, orientado por um acervo cada vez maior e mais complexo de informações e por uma busca de qualidade em todas as áreas de atuação (LÜCK, 2009).

Horta Neto (2010) argumenta sobre a necessidade de que todos os agentes envolvidos no processo educacional, como dirigentes, professores, pais e alunos, tenham a sua disposição dados por meio dos quais seja possível estabelecer juízos de valor sobre a qualidade da educação. Um acordo mínimo sobre como atuar para aprimorar esse processo ficaria prejudicado sem a existência desses dados, dificultando a discussão que venha a contribuir para a formulação de políticas públicas adequadas.

Em decorrência de sua complexidade e pela multiplicidade de fatores e processos nelas intercorrentes, entende-se que a educação e a questão do desenvolvimento da qualidade do ensino solicitam uma orientação global, abrangente e interativa, com visão de longo prazo, contrapondo-se à localizada, descontextualizada e imediatista, identificada nas ações situacionais e de caráter ativista (LÜCK, 2007).

Uma escola assim concebida pensa-se no presente para se projetar no futuro. Não ignorando os problemas atuais, resolve-os por referência a uma visão que se direcione para a melhoria da educação praticada e para o desenvolvimento da organização. Envolvendo no processo todos os seus membros, reconhece o valor da aprendizagem que para eles daí resulta. (ALARCÃO, 2001, p. 25).

Ao entendermos que a qualidade da educação depende dos diversos atores educacionais mediante a participação individual e/ou coletiva no ambiente escolar, constatamos a importância de compreender as práticas desenvolvidas por todos os envolvidos no processo de ensino (FRANCO, 2016).

De acordo com Coelho e Linhares (2008) o clima relacional de uma escola origina-se, essencialmente, dos educadores que nela atuam, uma vez que são eles que determinam as

relações internas, através do acolhimento, da aceitação, da empatia, da real comunicação, do diálogo, do ouvir e do escutar, do partilhar interesses, preocupações e esperanças.

Como direito fundamental de todas as pessoas, a educação de qualidade apresenta como elementos essenciais a equidade, a relevância e a pertinência, além de dois elementos de caráter operativo: a eficácia e a eficiência (CASTRO; REGATTIERI, 2010). Segundo Batista (2016), o sucesso escolar viabiliza a reflexão sobre as práticas e sua adaptação ou adequação às diversas realidades, buscando o fortalecimento do trabalho em equipe, a valorização e a capacitação dos profissionais que atuam nas escolas, através do reconhecimento do seu trabalho e da promoção de momentos de participação no contexto escolar.

Franco (2016) considera que a educação, desta forma, passa a ter forte relação com qualidade, eficácia, desempenho e avaliação, e um dos atores centrais dessa relação é o gestor escolar, que passa a ter um importante papel na promoção da qualidade e eficácia no âmbito escolar.

De acordo com Soares (2009) a liderança da escola é constituída pelo grupo de coordenadores e pela direção, frequentemente exercida por uma única pessoa, que apresenta uma importante posição simbólica e institucional. Entretanto, em uma organização escolar onde os professores estruturalmente apresentem um grande grau de autonomia, a direção deve, genuinamente, buscar o seu envolvimento e concordância nas decisões a serem tomadas.

O gestor pode ser considerado um dos principais atores responsáveis pelo sucesso da escola, uma vez que, por meio de um trabalho comprometido, torna-se capaz de guiar toda a equipe num trabalho em busca de alcançar resultados cada vez melhores na educação. Para tanto, é necessário que o gestor tenha uma visão ampla dos dados que apresentam o cenário da educação no país, atento a todas as dimensões educacionais, para assim acompanhar e monitorar os procedimentos administrativos e pedagógicos, primando pela qualidade do processo ensino-aprendizagem (FRANCO, 2016).

Apesar de não responderem unicamente pelo sucesso dos alunos, o diretor, a equipe pedagógica e os professores que atuam na escola têm um papel importante em todo o processo educacional, e exatamente devido a este papel de destaque é que devem prestar contas à sociedade, em especial aos alunos e seus familiares, sobre seus atos, assumindo, ao mesmo tempo, responsabilidades sobre o resultado desses atos. Isso não significa que se deva imputar a esses agentes uma culpabilidade sobre os resultados negativos que o processo educacional vem alcançando; mas deve-se buscar formas de colaboração em que juntos – agentes, poder público e sociedade – tenham fóruns adequados que lhes permitam discutir esses resultados e

encontrar soluções que possibilitem superar os problemas encontrados. (HORTA NETO, 2010, p. 98).

As exigências do mundo contemporâneo nos determinam grandes desafios na área educacional e um deles relaciona-se a um novo perfil de gestor, que desempenhe as dimensões administrativas e relacionais, mas sem perder de vista a dimensão das questões pedagógicas, motivo principal de existência da escola. São justamente essas as dimensões do trabalho daquele que dirige os estabelecimentos de ensino e, todas, em maior ou menor intensidade, são indispensáveis para o bom funcionamento e a obtenção de sucesso (FRANCO, 2016).

Uma vez que as formações o preparam mais conceitualmente e para gerir o pedagógico escolar, sem formação inicial para a direção de escola, o gestor pode se encontrar dificuldades no desenvolvimento das tarefas administrativas básicas de maneira tempestiva e eficaz que é condição de possibilidade para a economia de tempo para questões pedagógicas, além de ser substrato para que o funcionamento escolar contemple as necessidades do ensino, atingindo seu objetivo primeiro. (ARAUJO, 2017, p. 69).

Batista (2016) nos destaca também que o papel do gestor é muito importante para envolver a participação da comunidade escolar na construção de uma educação igualitária e eficaz, organizando os espaços com princípios pedagógicos e sociais democráticos, de modo a possibilitar momentos de troca entre os educadores diante dos enormes desafios que pautam as atividades no contexto escolar, além da reflexão sobre suas práticas.

As escolas, nas quais ocorre integração entre os professores, costumam ser mais eficazes do que aquelas onde os professores se mantêm profissionalmente isolados. A escola, os professores, tudo flui e tudo “rende”; e a comunidade escolar constata que naquele ambiente acontece a gestão participativa. As escolas em que há uma boa gestão exibem uma cultura de reforço mútuo das expectativas: confiança, interação entre os funcionários e a participação na construção dos objetivos pedagógicos, curriculares e de prática em sala de aula (COELHO; LINHARES, 2008).

Com a gestão participativa, surge a necessidade do conhecimento e utilização dos resultados das avaliações em larga escala como ponto norteador do fazer pedagógico. Para tanto, a gestão precisa promover interação entre os atores educacionais, de modo a criar uma cultura de trabalhar com indicadores, tornando-os efetivos colaboradores partindo da realidade apresentada nos dados educacionais e não com base intuitiva (FRANCO, 2016). Lück (2009) destaca que a compreensão do papel e dos mecanismos da avaliação de resultados educacionais externos e internos constitui-se em condição fundamental para que sejam definidas qualificações para escolas mais eficazes.

Ribeiro (2011), em seu estudo “A difícil tarefa de manter uma escola de sucesso”, adentrou no cotidiano de uma escola considerada bem-sucedida. A autora considerou que o estudo possibilitou reflexões sobre a conquista do sucesso e a dificuldade em mantê-lo em uma escola pública. Destaca também que o sucesso da instituição é fruto de uma conquista e está vinculado a condições internas, que dependem de ações de diversos elementos da escola (diretor, professores, funcionários, alunos, comunidade), que se articulam em torno de objetivos comuns. Verificou, desta forma, que a busca do sucesso é uma tarefa diária colocada à escola e que possuir determinadas características pode contribuir para o alcance de bons resultados, mas não é suficiente para manter o sucesso ou mesmo para promover a sua expansão.

A partir das reflexões teóricas aqui apresentadas podemos observar as influências que as ações gestoras e práticas educacionais exercidas pelos gestores escolares possuem e os impactos que estas têm sobre a qualidade do ensino ofertado pelas escolas. Com base nessas reflexões foram delimitados os aspectos metodológicos da pesquisa, que são apresentados na próxima seção.

3.2 METODOLOGIA DE PESQUISA

Esta seção contempla os procedimentos metodológicos da pesquisa. Foi adotada uma abordagem qualitativa devido às características do universo pesquisado e das amplas relações estabelecidas entre os sujeitos.

De acordo com André (2013) as abordagens qualitativas de pesquisa estão fundamentadas numa perspectiva que concebe o conhecimento como um processo socialmente construído pelos sujeitos nas suas interações cotidianas, enquanto atuam na realidade, transformando-a e sendo por ela transformados. Dessa forma, os núcleos centrais de preocupação dos pesquisadores são constituídos pelo mundo do sujeito, os significados que este atribui às suas experiências cotidianas, sua linguagem, suas produções culturais e suas formas de interações sociais. Se a visão de realidade é construída pelos sujeitos, nas interações sociais vivenciadas em seu ambiente de trabalho ou em outras situações, torna-se fundamental uma aproximação do pesquisador a essas situações.

Dentro da abordagem qualitativa foi utilizado o estudo de caso das duas escolas pesquisadas. André (2008, p. 150) nos fala acerca desta metodologia:

Estudos de caso podem ser usados em avaliação ou pesquisa educacional para descrever e analisar uma unidade social, considerando suas múltiplas dimensões e sua dinâmica natural. Na perspectiva das abordagens qualitativas e no contexto das situações escolares, os estudos de caso que utilizam técnicas etnográficas de observação participante e de entrevistas intensivas possibilitam reconstruir os processos e relações que configuram a experiência escolar diária.

Os métodos de coleta de dados utilizados foram as entrevistas contemplando temas voltados para as dimensões da gestão escolar. As entrevistas, conforme destacado por Lüdke e André (1986, p. 33) são “uma das principais técnicas de trabalho em quase todos os tipos de pesquisa utilizados nas ciências sociais”. Ainda de acordo com as autoras:

a entrevista permite correções, esclarecimentos e adaptações que a tornam sobremaneira eficaz na obtenção das informações desejadas. Enquanto outros instrumentos têm seu destino selado no momento em que saem das mãos do pesquisador que os elaborou, a entrevista ganha vida ao se iniciar o diálogo entre o entrevistador e o entrevistado. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 34).

As entrevistas foram realizadas com as Diretoras Escolares das duas instituições de ensino estudadas e também com as Especialistas em Educação Básica (EEB) que atuam tanto com os anos finais do Ensino Fundamental quanto com o Ensino Médio, sendo uma de cada escola. Antes, foi apresentada a proposta de estudo às profissionais participantes, que concordaram em participar da pesquisa mediante a assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido (Anexo A).

A escolha destes dois atores se deu pelo fato de que eles são os principais responsáveis pela gestão escolar e pela gestão pedagógica, respectivamente. Dessa forma, a investigação das ações gestoras e as práticas educacionais desenvolvidas nas escolas perpassa pelo viés de coordenação exercido tanto pelo diretor quanto pelo especialista.

Optou-se pela entrevista semiestruturada pela possibilidade de adaptações a partir do roteiro, uma vez que ela “se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações.” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 34).

As entrevistas foram realizadas no período de 07 de maio a 11 de junho de 2019, seguindo os roteiros disponíveis nos apêndices A e B. Todas foram agendadas com antecedência, inicialmente no dia 07 de maio com a diretora e a especialista da escola Q, e no dia 08 de maio com a diretora e a especialista da escola N. Contudo, não foi possível realizar todas as entrevistas nos dias marcados.

Na escola Q, cuja previsão era o dia 07 de maio, a diretora destacou cada temática que lhe era apresentada com riqueza de detalhes e o tempo acabou se estendendo além do planejado, que era de 1 hora. Como as informações eram muito importantes, não vi razão para interrompê-la ou solicitar que fosse mais objetiva. Permiteu que ela respondesse à vontade e expusesse todos os seus pontos de vista. Por essa razão, a entrevista acabou durando aproximadamente 1h e 42 min e não foi possível realizar a entrevista da especialista, que precisou ser reagendada. A entrevista com a especialista foi remarcada para o dia 05 de junho e ocorreu sem outros contratempos nesta data, durando aproximadamente 28 min.

Na escola N, cuja previsão era o dia 08 de maio, a entrevista da diretora ocorreu dentro do esperado e não ultrapassou o prazo previsto, durando aproximadamente 28 min. Contudo, por questões pessoais, a especialista não pode comparecer à entrevista, que também precisou ser reagendada. A entrevista com a especialista então foi remarcada para o dia 11 de junho e ocorreu sem outros contratempos nesta data, durando aproximadamente 28 min também.

A partir da análise e discussão dos resultados obtidos foi elaborado um Plano de Ação Educacional (PAE), como proposta para subsidiar as formações e acompanhamentos pedagógicos da equipe pedagógica da SRE.

3.3 ANÁLISE DE DADOS

Esta seção contempla a análise dos dados obtidos através dos instrumentos utilizados na pesquisa. Considerando os itens abordados nas entrevistas, os dados foram categorizados e organizados nas seguintes subseções: Perfil profissional dos atores da pesquisa; Gestão de Resultados Educacionais; Gestão Pedagógica e Projetos Educativos; Gestão Democrática e Participativa; Gestão do Clima Escolar.

Os autores de referência para as análises e discussões das categorias mencionados foram Lück (2009), Coelho e Linhares (2008), Silva (2014), Pereira e Reboló (2017) entre outros. As categorias de análise estão dispostas a seguir:

3.3.1 Perfil profissional dos atores da pesquisa

Foram entrevistadas as diretoras das escolas N e Q, bem como as especialistas que atuam tanto nos anos finais quanto no ensino médio de ambas as escolas, conforme descrito na metodologia. Para preservar a identidade das entrevistadas, estas foram identificadas com a letra correspondente à escola em que atuam. Dessa forma, utilizaremos as nomenclaturas

“diretora N” e “especialista N”, para a escola N, bem como “diretora Q” e “especialista Q” para a escola Q.

A diretora N possui formação acadêmica de licenciatura em Letras, já tendo atuado como professora de Língua Portuguesa. Há 27 anos atua como educadora dos quais 7 foram dedicados ao cargo de diretora escolar.

A especialista N possui formação acadêmica em Pedagogia, com pós-graduação em Supervisão, Orientação e Inspeção Escolar; e Práticas de Alfabetização e Letramento. Atua como educadora há 11 anos, já tendo atuado como professora e especialista na rede estadual de ensino. Atualmente é professora na rede municipal de ensino e especialista na rede estadual, carreira que ocupa há 8 anos.

Em relação à escola Q, a diretora possui formação acadêmica de licenciatura em Química e em Pedagogia, com pós-graduação em Química e em Supervisão, Orientação e Inspeção Escolar. Atua como educadora há 19 anos, já tendo exercido os cargos de Professora de Educação Básica (PEB), Professora para Ensino do Uso da Biblioteca (PEUB), vice-diretora e diretora escolar. Foi diretora da referida escola no período de 2007 a 2012 e 2017 a até os dias atuais, perfazendo 7 anos nesta função.

A especialista Q possui formação acadêmica em Pedagogia e atua há 5 anos como educadora. Atualmente é professora na rede municipal de ensino e especialista na rede estadual, carreira que ocupa há 4 anos.

Podemos observar que ambas as diretoras possuem o mesmo tempo de atuação nesta função, sendo que a diretora N ocupa este cargo sem interrupção e a diretora Q ocupou dois mandatos em épocas distintas. A especialista N ocupa esta função em um intervalo de tempo que equivale ao dobro do tempo de atuação da especialista Q.

Percebe-se que das quatro entrevistadas, três buscaram formação continuada na área educacional, sendo que a diretora da escola com o maior IDEB possui 2 licenciaturas e 2 especializações. As entrevistadas possuem um tempo considerável (mais de cinco anos) em que atuam como educadoras, principalmente as diretoras, o que lhes confere experiência e conhecimento na área educacional.

Percebe-se que das quatro entrevistadas, três já atuaram em mais de um cargo/função da SEE/MG, sendo que a diretora da escola com o maior IDEB já atuou em quatro funções diferentes na mesma escola. Na função atual, as entrevistadas já possuem um tempo considerável de atuação na mesma escola, o que é positivo para o exercício de suas atribuições.

3.3.2 Gestão de Resultados Educacionais

Segundo Lück (2009) a gestão de resultados corresponde, por sua natureza, a um desdobramento da dimensão de monitoramento e avaliação, com foco específico diretamente nos resultados de desempenho da aprendizagem dos alunos na escola. Esse foco merece destaque uma vez que o papel da escola é promover a aprendizagem e formação dos seus alunos.

Conforme vimos no capítulo 1, as escolas lidam com dois tipos de avaliação: as internas e as externas. As avaliações externas acontecem de forma anual ou bienal, e os resultados são divulgados posteriormente. No caso das avaliações internas, são oferecidas diferentes estratégias aos estudantes ao longo de quatro bimestres letivos e o aproveitamento obtidos pelos mesmos é apurado e validado durante as reuniões do Conselho de Classe.

A 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. Sobre a avaliação da aprendizagem, a referida resolução traz a seguinte redação em seu artigo 70, com alterações da Resolução SEE nº 4058/2018:

Na avaliação da aprendizagem, a Escola deverá utilizar procedimentos e instrumentos diversos, tais como a observação, o registro descritivo e reflexivo, os trabalhos individuais e coletivos, os portfólios, exercícios, entrevistas, provas, testes, questionários, adequando-os à faixa etária, às características de desenvolvimento do educando e suas necessidades de acessibilidade, utilizando a coleta de informações sobre a aprendizagem dos alunos como diagnóstico para as intervenções pedagógicas necessárias. (MINAS GERAIS, 2018b, p.1).

Dessa forma, percebemos que a SEE/MG se preocupa com que haja diferentes estratégias de avaliação aos estudantes para que todos eles tenham oportunidades de demonstrar as habilidades e competências que desenvolveram ao longo dos bimestres, além da oferta de intervenções pedagógicas sempre que forem necessárias.

Ao final de cada bimestre, ocorrem as reuniões do Conselho de Classe. De acordo com Dalben (2010, p. 1), “o Conselho de Classe é um órgão colegiado, de cunho decisório, presente no interior da organização escolar, responsável pelo processo de avaliação do desempenho pedagógico do aluno”.

Percebe-se que nas duas escolas as reuniões dos Conselhos de Classe são realizadas ao final de cada bimestre, conforme orientado pela SEE/MG. Embora o foco esteja nas questões pedagógicas, nota-se que há uma preocupação com a frequência dos alunos, o que é muito positivo. Todavia, ainda se percebe em ambas as escolas, que são discutidas questões

disciplinares no Conselho de Classe, conforme apresentado nas entrevistas e destacado abaixo.

Na escola Q, a especialista destaca que neste ano ela notou uma mudança muito positiva no Conselho, pois os professores antes focavam nas questões disciplinares e agora o foco esteve nas questões pedagógicas, conforme podemos observar:

Agora com essa nova forma de fazer o conselho de classe, eu achei melhor, porque sempre tinha aqueles professores que falavam não só das dificuldades do aluno, mas o que que o aluno não fazia: ah... o aluno não gosta de... não faz atividade. Então eles... eles falavam muito do aluno nessa questão, essa forma agora de fazer o conselho de classe ela está focada no pedagógico mesmo, no que o aluno aprendeu, porque que ele aprendeu, o que... que estratégia que o professor fez pra poder solucionar aquela... aquela dificuldade né... é só marcar a dificuldade que o aluno teve. Então é... eu achei essa forma de conselho de classe melhor do que as anteriores que a gente estava fazendo (Entrevista realizada em 05 de junho de 2019, com a especialista Q).

A mudança à qual a especialista se refere, se deve ao fato de que a SEE/MG elaborou e enviou um documento contendo orientações referentes ao Conselho de Classe para todas as escolas estaduais em 2019. Antes disso, não havia um direcionamento preciso e cada escola fazia o Conselho de Classe da forma como lhe era mais conveniente.

Tanto na escola N quanto na escola Q são realizadas intervenções pedagógicas com os alunos que apresentaram dificuldades nas avaliações internas. Cabe destacar que na Escola N, conforme relatado pela especialista, é elaborado um plano de intervenção pedagógica, com ações semanais:

Ao final de cada bimestre nós temos o resultado dos alunos em cada disciplina, então nós fazemos o acompanhamento do rendimento bimestral dos alunos. Então, os alunos que tem média e os que estão sem média. A partir desse levantamento que é feito no Conselho de Classe, nós já buscamos ações para poder fazer a intervenção pedagógica. E essa intervenção pedagógica, ela é feita semanalmente, dentro das disciplinas de português e matemática com mais ênfase, mais por conta das avaliações externas, porém interdisciplinar com as demais disciplinas (Entrevista realizada em 11 de junho de 2019, com a especialista N).

Já na Escola Q, a especialista menciona que são feitas intervenções no início e ao longo de cada bimestre, e a diretora menciona que há um cronograma de intervenção, o que também evidencia que há um plano de intervenção pedagógica:

Sempre que a gente tem resultado dessas avaliações, cada professor faz o seu levantamento, é repassado para o especialista e o especialista tem o condensado deste levantamento. Então são apontadas assim as habilidades mais deficientes, vamos dizer assim, são muitas elas, então a gente faz um

cronograma para um trabalho interdisciplinar. Então a gente sempre divide os conteúdos junto com a matemática e o português, então a gente pega partes de professores, de acordo com seus conteúdos, para trabalhar o seu próprio conteúdo vinculado à matemática e outros né, a gente tenta dividir para equilibrar, e outros para trabalhar os seus conteúdos vinculados ao português (Entrevista realizada em 07 de maio de 2019, com a diretora Q).

Outro ponto de destaque é que nas duas escolas fica nítido que esse trabalho de intervenção não é realizado de forma isolada por cada professor, mas, sim, de maneira interdisciplinar, demonstrando que o trabalho em equipe é dos pontos fortes apresentados por ambas as escolas.

Na escola Q, inclusive, conforme observado nos acompanhamentos pedagógicos, o Plano de Intervenção Pedagógico foi elaborado em meio digital através da ferramenta Google Formulários. Dessa forma, o trabalho de elaboração foi otimizado uma vez que não havia a necessidade de os professores estarem todos reunidos, podendo as ações serem inseridas nos momentos de atividade extraclasse dos mesmos.

Dessa forma, vale destacar como a utilização das ferramentas tecnológicas tem a contribuir com os processos escolares. Para tanto, há a necessidade da inserção dos recursos tecnológicos no cotidiano dos professores. Cabe ao especialista demonstrar a importância dos mesmos, fazendo um trabalho de apresentação e, inclusive, até de convencimento sobre a utilidade dos mesmos, que muitas vezes passam despercebidos ou são desconsiderados por muitos professores.

Em relação às avaliações externas e o IDEB, os resultados são divulgados em reuniões pedagógicas com os professores e demais servidores da escola, em momentos com os alunos, em reuniões de pais e responsáveis, conforme destacado pelas quatro profissionais entrevistadas. Desse modo, dar visibilidade e propiciar momentos de análise e estudos desses resultados são essenciais para que as escolas busquem a melhoria dos mesmos.

Mas o trabalho não para por aí. Nas duas escolas são elaborados planos de intervenção pedagógica, considerando as habilidades e descritores não consolidados pelos alunos, com vistas a sanar aquelas dificuldades que foram evidenciadas. Segundo a diretora N:

Com base nos resultados das avaliações externas, a supervisão e com o meu acompanhamento também, a gente vê onde estão os nossos alunos, quais as habilidades que eles ainda não adquiriram e montamos um plano de intervenção, que ele vai durar, por exemplo, do ano passado ele de 2018 até 2019. Esse ano que nós já temos os resultados, então nós vamos estudar esses resultados no mês de maio e já vai ser elaborado um plano de intervenção de 2019 até 2020 (Entrevista realizada em 08 de maio de 2019, com a diretora N).

Novamente aqui, vale destacar, uma característica já apontada na intervenção pedagógica realizada com os resultados das avaliações internas: o trabalho interdisciplinar dos professores. Como geralmente as avaliações externas contemplam apenas habilidades básicas de Língua Portuguesa e Matemática, poder-se-ia esperar que fossem realizadas intervenções apenas nesses dois componentes curriculares.

Contudo, a partir do relato das quatro entrevistadas, constatamos que o plano de intervenção em ambas as escolas é interdisciplinar, de modo que os demais componentes curriculares contribuem nas intervenções das habilidades e descritores não consolidados de Língua Portuguesa e Matemática. Esse plano é elaborado em conjunto com todos os professores, onde cada um tem a oportunidade de verificar como pode contribuir, geralmente observando-se as áreas afins.

A Resolução SEE Nº 2.197/2012 menciona sobre o Plano de Intervenção Pedagógica (PIP), como sendo um plano a ser elaborado, anualmente, pela Equipe Pedagógica da Escola, com base nos resultados das avaliações internas e externas, a fim de melhorar o desempenho dos alunos no processo de ensino-aprendizagem e garantir a continuidade de seu percurso escolar (MINAS GERAIS, 2012).

Até 2014, cada SRE tinha uma equipe de especialistas, de diferentes áreas, contratados para implementar o Programa de Intervenção Pedagógica. Essa equipe era responsável pelo assessoramento e monitoramento das ações de intervenção e realizavam visitas semanais às escolas. Como se tratava de uma política de governo, e não de Estado, esse programa não teve continuidade e as SRE passaram a não contar mais com esta equipe.

Dessa forma, cada SRE precisou se reorganizar com os técnicos e analistas efetivos que dispunha de modo a garantir que as escolas recebessem as orientações e acompanhamentos. Contudo, surgiram dois pontos críticos com a descontinuidade do Programa de Intervenção Pedagógica: a escassez de recursos humanos e a ausência de especialistas por componente curricular.

Além dos analistas efetivos não possuírem habilitação em todas as áreas do conhecimento, a quantidade é bem inferior quando comparada ao período do Programa de Intervenção Pedagógica. Para se ter uma ideia, em 2019, a SRE Patrocínio conta com 5 analistas que realizam orientação e acompanhamento pedagógico às escolas, sendo que no auge do programa eram 17 profissionais. A consequência disto foi a redução da periodicidade dos acompanhamentos, que eram semanais, e passaram a ser mensais ou bimestrais, dependendo da localização da escola.

Embora a necessidade do Plano de Intervenção Pedagógica esteja contemplada na Resolução SEE N° 2.197/2012, a descontinuidade do Programa de Intervenção Pedagógica a partir de 2014 e a redução da frequência dos acompanhamentos acabaram tendo impactos na elaboração e na execução desses planos.

Contudo, o que se percebe nas duas escolas pesquisadas é que ambas mantiveram o Plano de Intervenção Pedagógica e trabalham para que este seja funcional e coerente com a realidade das escolas e com as necessidades dos alunos. Essa constatação nos mostra a importância da atuação das lideranças da escola, principalmente os gestores e especialistas.

3.3.3 Gestão Pedagógica e Projetos Educativos

Lück (2009) destaca que o principal objetivo da escola é que os alunos aprendam e tenham a oportunidade de desenvolver o seu potencial e as habilidades necessárias para que possam participar ativamente dos contextos sociais de que fazem parte, tanto aproveitando o seu acervo sociocultural e produtivo, quanto contribuindo para a sua expansão. Em resumo, esse é o papel da escola, que embora seja facilmente reconhecido e indicado por todos, apenas se realiza na medida em que todos e cada um dos profissionais da escola entendem e assumem esse papel como seu. Esse processo, devido à complexidade, dinâmica e abrangência, necessita de uma gestão específica que envolve a articulação entre concepções, estratégias, métodos e conteúdo, bem como esforços, recursos e ações, com foco nos resultados pretendidos. Esse processo de articulação representa a gestão pedagógica.

Nas duas escolas pesquisadas percebe-se que há uma centralidade voltada para a questão pedagógica, o que traz muitos impactos positivos, principalmente para os alunos, que são a razão de ser da escola. Lück (2009) ainda destaca que, na realização desse trabalho de gestão pedagógica, o diretor promove a orientação da elaboração/reelaboração e da implementação do projeto político-pedagógico da escola, a partir de estudo aprofundado dos fundamentos, disposições legais e metodológicas, dentre outras ações.

De acordo com a Resolução SEE N° 2.197/2012 “o Projeto Político-Pedagógico deve expressar, com clareza, os direitos de aprendizagem que devem ser garantidos aos alunos.” (MINAS GERAIS, 2012, p. 6). Ainda de acordo com a referida resolução:

Art. 5º O Projeto Político-Pedagógico e o Regimento Escolar de cada unidade de ensino devem ser elaborados e atualizados em conformidade com a legislação, assegurada a participação de todos os segmentos representativos da Escola, com assessoramento do Serviço de Inspeção Escolar e Equipes Pedagógicas Central e Regional, e aprovados pelo

Colegiado de cada Escola, implementados e amplamente divulgados na comunidade escolar. (MINAS GERAIS, 2012, p. 6).

Pelo exposto nas entrevistas, nas duas escolas o PPP está atualizado. O processo foi realizado em 2018. Nota-se também que o documento vai passando por atualizações em intervalos pequenos de tempo (a cada 2 anos, geralmente) ou sempre que ocorrem grandes mudanças, como a implementação do Currículo Referência de Minas Gerais, que irá acontecer em 2020. Por essa razão, as duas escolas estão novamente realizando a atualização do PPP através dos Itinerários Avaliativos, que é uma plataforma online gerenciada pelo CAEd/UFJF.

Nas duas escolas, as especialistas e diretoras relataram que é o processo de atualização do PPP envolve toda a Comunidade Escolar (todos os funcionários da escola, alunos, pais ou responsáveis), demonstrando que o processo está em acordo com o que pede a legislação. Esse é um ponto de grande relevância por evidenciar que se trata de um processo democrático e participativo.

As mudanças fazem com que o gestor assuma um papel importante nesse processo, visando à organização da escola, com recursos para a promoção de experiências de formação de seus alunos, tornando-os cidadãos participativos na sociedade. O gestor não decide de forma arbitrária pela escola em que atua, mas convida a comunidade para a elaboração do projeto político-pedagógico, momento em que se discute, no coletivo, o dia-a-dia da escola em todos os sentidos que lhe sejam inerentes. Procura criar momentos de conscientização da comunidade escolar, como um todo, para o fato de que os problemas enfrentados no cotidiano escolar não estão dissociados da realidade social em que a escola está inserida. Inclusive, pode fazer um trabalho com os professores no sentido de que revejam sua postura e atualizem-se para melhor exercerem sua função de agentes educativos e de transformação neste contexto. (COELHO; LINHARES, 2008, p. 1-2).

A especialista N relatou que o processo de atualização do PPP “*tem a participação do colegiado, dos alunos, é... de todos os funcionários e professores, então ele é construído de uma forma dialógica né... ele é um planejamento participativo e que engloba todas essas esferas que envolvem a escola*” (Entrevista realizada em 11 de junho de 2019, com a especialista N). Esse relato reafirma o que havia sido apontado pela diretora N, quando entrevistada:

Ele é feito... a revisão dele é feita com a Comunidade Escolar, nas reuniões de módulo II, que a gente procura toda reunião, toda atividade tem que ser feita com a Comunidade Escolar, a gente aproveita... procura aproveitar o módulo II. Então, nas reuniões de módulo II com as turmas de professores, aí a gente convoca os outros servidores da escola, igual ASB, ATB, o Colegiado Escolar para representar Comunidade de pais (Entrevista realizada em 08 de maio de 2019, com a diretora N).

Manter o PPP atualizado e garantir que essa atualização seja realizada de forma democrática é uma realidade apresentada pelas duas escolas pesquisadas. Contudo, a gestão pedagógica também perpassa pelo planejamento dos professores, que também deve ser atualizado anualmente ou sempre que necessário.

Nas duas escolas pesquisadas, as entrevistadas disseram que todos os professores elaboram e entregam o Planejamento Anual de Curso, cujo processo de elaboração/atualização é iniciado nos dias escolares que antecedem o início do ano letivo e são destinados para planejamento. Relataram também que após a entrega dos mesmos, estes são acompanhados pelas especialistas. A diretora da escola Q relatou que embora não acompanhe de perto os planejamentos, ela pede o *feedback* das especialistas.

A importância de que os planejamentos sejam atualizados e coerentes com a realidade da escola fica evidenciada nas palavras da diretora Q:

E assim, é... a gente já teve muito problema dos professores não... de as vezes, assim, de a gente pegar atividades avaliativas não adequadas sabe, às vezes, o aluno vir diretamente reclamar a mim ou reclamar ao especialista. Alguma avaliação, algum trabalho, sabe, colocado por algum professor e, como a gente sempre... esse problema... porque os meninos, especialmente do ensino médio, os alunos são muito espertos. Alguma coisa ali que não está condizente com a realidade deles ou né... qualquer coisa que o professor faz que eles acham que está passando, ultrapassando algum limite deles, eles falam mesmo, nem sempre com o especialista, muitas vezes diretamente a mim, que eles têm muita liberdade falar comigo. Então a gente passou a fazer assim, um acompanhamento bem mais é... incisivo em cima das atividades, dessas atividades e isso ajudou, então, assim, por exemplo, atividade avaliativa, atividade cotidiana, seja uma lista de exercícios (Entrevista realizada em 07 de maio de 2019, com a diretora Q).

Dessa forma, percebemos o quanto é importante que o planejamento dos professores esteja atualizado e que seja coerente com a realidade dos alunos. Em todas as turmas, mas principalmente no ensino médio, os alunos são mais amadurecidos para cobrar seus direitos à aprendizagem e percebem quando as aulas não estão planejadas adequadamente, o que acaba contribuindo para que os professores se empenhem ao máximo em seus planejamentos. Conseqüentemente, os especialistas realizam um acompanhamento mais sistemático dos planejamentos dos professores.

Dentro da gestão pedagógica, outro ponto de destaque apresentado pelas duas escolas é o desenvolvimento de projetos educativos. Nesta categoria verifica-se que em ambas as escolas há uma cultura de projetos, o que inclusive foi afirmado pela diretora Q: “*A escola tem uma cultura de projetos, então a gente trabalha muitos projetos que são, assim, muito importantes para nós*” (Entrevista realizada em 07 de maio de 2019, com a diretora Q). A

maioria desses projetos é realizada considerando a necessidade pedagógica dos alunos, ou seja, são desenvolvidos pensando em sanar alguma dificuldade que os alunos apresentaram em sala de aula.

Esse é um grande diferencial: não basta desenvolver um projeto porque foi determinado por alguma instância superior ou porque é agradável e divertido; os projetos precisam estar em consonância com os planejamentos dos componentes curriculares, visando o desenvolvimento de habilidades pelos alunos, tanto as relacionadas aos conteúdos quanto aquelas relacionadas aos temas transversais.

Percebe-se que há uma colaboração muito grande entre os professores, um trabalho interdisciplinar em muitos dos projetos. Há projetos inclusive com muitos anos de execução, como o Projeto Vocações da Escola Q, realizado há quase 25 anos, e o Projeto das Olimpíadas Verde e Branco da Escola N, realizado há mais de 30 anos.

Verifica-se pelas respostas das entrevistadas que os projetos contam, de forma geral, com a participação da Comunidade Escolar, tanto na participação quanto na execução das ações. Os professores idealizadores e/ou coordenadores dos projetos e os alunos diretamente envolvidos são os que mais participam do planejamento e organização, enquanto os demais funcionários da escola, pais e responsáveis participam mais assistindo as culminâncias e apresentações. Contudo, conforme destacado pela diretora da Escola Q, muitos projetos contam com parcerias, seja de alguma instituição, como as secretarias municipais e empresas da região, seja dos próprios pais que colaboram com a escola.

Corroborando com o que foi observado nas falas das diretoras e especialistas, temos a visão de Silva (2014, p. 28):

Outra possibilidade de atrair a comunidade e conseguir sua participação é mediante o desenvolvimento dos projetos educativos. O projeto educativo é um forte aliado da gestão democrática, pois traz em sua própria concepção a necessidade da participação efetiva da comunidade escolar, além de, necessariamente, partir de um problema local.

No quadro 8, a seguir, estão sintetizados os principais projetos educativos desenvolvidos na escola N:

Quadro 8 – Projetos educativos da escola N

Projeto	Descrição
Projeto de Leitura	O projeto é desenvolvido com os alunos do 6º ao 9º ano, semanalmente. Eles têm um dia em que vão à biblioteca, acompanhados e orientados pelos professores de língua portuguesa, que já separaram os livros que eles vão fazer a leitura. A cada mês, eles também levam livros para casa para realizarem a leitura e o fichamento.
Olímpiadas Verde e Branco	Projeto desenvolvido há mais de 30 anos na escola, que considera o esporte um meio de interação muito importante. A semana da Olimpíada é a uma semana que movimenta toda a escola, onde são desenvolvidas atividades esportivas diversificadas.
Projeto Sexualidade	Inicia-se nos 8º anos, dentro do componente curricular de Ciências, em diálogo com o planejamento do mesmo. A professora passa toda a orientação relacionada a esse tema, no sentido de prevenir e de orientar os adolescentes sobre assuntos relacionados à temática. O projeto foi idealizado a partir da observação do número crescente adolescentes grávidas e tem contribuído muito para a redução deste índice a partir da conscientização dos jovens.
Projeto Viver Longe das Drogas	O projeto surgiu para dar continuidade ao Programa Educacional de Resistência às Drogas (PROERD), que é realizado pela Polícia Militar nos 7º anos. Então, a escola começou também a partir dos 8º, para dar continuidade, o projeto Viver Longe das Drogas. As professoras de Língua Portuguesa trabalham textos e são realizadas palestras com psicólogo, tenente, juiz, promotora, médico, dentro outros profissionais. O objetivo é discutir a respeito dos efeitos das drogas no organismo e, a partir dessa conscientização, prevenir o uso de drogas pelos adolescentes e jovens.
Projeto de Reciclagem	O professor de geografia observou que os alunos descartavam uma grande quantidade de papel e o lixo produzido era enorme. Então, a partir daí, surgiu a ideia de reciclar, aproveitar esse papel. Cada sala tem uma caixinha, onde os meninos colocam o papel e a cada 15 dias ele é levado para a usina de reciclagem.
Feira de Ciências	No Calendário Escolar é previsto um dia específico, determinado através de resolução, destinado à realização de Feira de Ciências nas Escolas Estaduais de Ensino Fundamental e Médio, da Mostra de Trabalhos realizados pela disciplina “Diversidade, Inclusão e Mundo do Trabalho (DIM) do Ensino Médio Regular e na Educação de Jovens e Adultos noturno” e “Diversidade, Inclusão e Formação para a Cidadania (DIC) da Educação de Jovens e Adultos do Ensino Fundamental noturno”.

Fonte: Dados da pesquisa (2019)

Conforme podemos observar no Quadro 8, os projetos educativos desenvolvidos na Escola N, muito além de eventos realizados na escola, são oportunidades que os alunos têm de desenvolver uma aprendizagem significativa, associando teoria à prática. Ao mesmo tempo que estão tendo uma iniciação científica, os estudantes têm a oportunidade de sanar dificuldades e consolidar competências e habilidades.

No projeto de leitura, os estudantes do ensino fundamental têm a oportunidade de conhecer diversas obras e autores, a medida em que estão consolidando habilidade de leitura e escrita. Já no projeto Olimpíadas Verde e Branco, além de estarem desenvolvendo habilidades relacionadas a diferentes modalidades esportivas, os alunos estão desenvolvendo competências socioemocionais, a medida em que percebem a importância do colega no trabalho em equipe.

No caso do projeto Sexualidade, o mesmo surgiu diante do crescente número de adolescentes grávidas que havia na escola, o que impacta no desempenho e na permanência das mesmas no ambiente escolar. A diretora N explicou que esta foi uma preocupação logo no início de sua gestão e o projeto veio para orientar e conscientizar os adolescentes sobre a temática. A diretora também destacou que houve uma redução bem significativa de casos de gravidez na adolescência na escola a partir da implementação do projeto.

O projeto Viver Longe das Drogas também foi idealizado na perspectiva de orientação e conscientização, nesse caso, para prevenir o uso de drogas pelos adolescentes e jovens. Essa temática é desenvolvida pela Polícia Militar na escola N, e em outras escolas públicas, através do Programa Educacional de Resistência às Drogas (PROERD), contudo apenas em anos de escolaridade específicos. Considerando a importância deste tipo de trabalho em todos os anos de escolaridade, a escola criou o projeto para dar continuidade às ações de prevenção ao uso de drogas junto à Comunidade Escolar.

Já o projeto de Reciclagem surgiu como uma iniciativa para enfrentar um problema que estava bem crítico na escola: a elevada quantidade de lixo produzida pelos alunos. O interessante é que o foco das ações não foi apenas em dar uma destinação adequada ao lixo produzido, através da reciclagem, mas também a conscientização dos alunos para a redução da quantidade de lixo que estavam produzindo, muitas vezes desnecessária.

Em relação à Feira de Ciências, a mesma faz parte de uma atividade prevista no Calendário Escolar de todas as escolas estaduais a partir de 2015. Geralmente ela é o momento de culminância da Semana de Educação para a Vida, realizada em novembro de cada ano, onde os alunos têm mais uma oportunidade de associar teoria à prática, com base no que estudaram ao longo do ano.

Após a apresentação dos principais projetos educativos desenvolvidos na escola N, apresentaremos também os projetos desenvolvidos na escola Q, dispostos no Quadro 9, a seguir:

Quadro 9 – Projetos educativos da escola Q

Projeto	Descrição
Projeto Vocações	O projeto Vocações é realizado anualmente na escola e tem aproximadamente 25 anos de execução. Tem uma importância muito grande na motivação dos alunos de terceiro ano, em relação às profissões, o que faz ele perdurar por todos esses anos. As ações ocorrem durante o ano todo, geralmente, uma vez por mês em cada turma de 3º ano do ensino médio. Os alunos da turma são divididos em grupos e cada grupo convida um profissional de uma determinada área para falar sobre a profissão para os colegas, expondo os aspectos positivos e negativos e tirando dúvidas.
Feira de Física e Química	A Feira de Química e Física é um evento promovido anualmente desde 2011. É uma marca registrada da escola muito antes do Calendário Escolar das escolas estaduais prever um dia para a Feira de Ciências, o que ocorreu somente em 2015. Em 2014, a escola Q apresentou o projeto “III Feira de Física e Química: A Compreensão Como Fonte Absoluta do Conhecimento” no Congresso “Conhecendo e Compartilhando Experiências II: Encontro de Formação com Especialistas em Educação Básica dos Anos Finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio”. Nos últimos dois anos a escola conseguiu inserir também a biologia junto com a física e a química, o que trouxe um grande diferencial para a mesma.
Feira de Ciências	No Calendário Escolar é previsto um dia específico, determinado através de resolução, destinado à realização de Feira de Ciências nas Escolas Estaduais de Ensino Fundamental e Médio e da Mostra de Trabalhos realizados pela Educação de Jovens e Adultos e pelo Ensino Médio Noturno. A partir de então a Feira de Química e Física foi incorporada à Feira de Ciências.
Projeto de Leitura	É desenvolvido com os alunos do turno da tarde, a partir do 6º ano, com foco no desenvolvimento e na consolidação de habilidades de leitura e de escrita.
Projeto de Dança	Projeto coordenado pelos professores de educação física, com apresentações de danças diversas em todas as turmas de ensino médio. Em uma edição, o professor participou de todas as apresentações das 12 turmas do ensino médio. Com os alunos do ensino fundamental, do turno da tarde, a escola realiza uma gincana pedagógica, esportiva e cultural na semana da criança
Projeto Potências Esportivas Escolares	Os Jogos Escolares de Minas Gerais (JEMG) são uma competição esportiva que acontece entre as escolas públicas e particulares dos municípios de Minas Gerais. Na escola, os jogos são muito trabalhados, os alunos são muito incentivados na área esportiva. Em 2018, a escola foi selecionada para integrar o projeto Potências Esportivas Escolares, iniciativa da SEE/MG que visava implementar centros de referência nas diversas modalidades esportivas olímpicas e paralímpicas em escolas da rede estadual de ensino de Minas Gerais. Este ano, apesar do projeto não ter tido continuidade, a escola, em parceria com a secretaria de educação do município, conseguiu que os alunos continuassem com a assistência que o professor de educação física desenvolve com o handebol.
Educação Integral	A escola já ofertou a educação integral em alguns anos. Atualmente, embora não esteja mais ofertando, devido à ausência de espaço físico, muitas das metodologias e propostas utilizadas foram adaptadas e mantidas. Uma delas é ação da Horta Escolar, onde os alunos participam de todas as etapas, desde o cultivo da terra e plantio até a colheita, trabalhando várias habilidades de ciências e geografia.

Fonte: Dados da pesquisa (2019)

Conforme destacado anteriormente, o projeto Vocações, da escola Q, já é realizado há quase 25 anos. Cabe ressaltar que os próprios estudantes participam da organização do projeto, indicando e/ou buscando os profissionais que irão ministrar as palestras sobre as profissões. A diretora Q destacou que, ao ter esse contato mais próximo a cada profissão, através da explanação dos profissionais convidados, muitos estudantes esclarecem dúvidas e já projetam em que área gostaria de atuar.

A Feira de Química e Física da escola Q é realizada anualmente desde 2011, quatro anos antes de vir prevista no Calendário Escolar das escolas estaduais uma data destinada à Feira de Ciências. Os alunos têm a liberdade de escolher temas que lhes despertam interesse e curiosidade, tornando-os construtores do próprio conhecimento e preparando-os para serem cidadãos reflexivos e participativos. Dessa forma, ficam bastante motivados ao desenvolvem a iniciação científica, alcançando uma aprendizagem significativa. O referido evento tem uma grande repercussão para os alunos e para a Comunidade Escolar.

Os professores de Educação Física da escola Q também desenvolvem projetos esportivos e ligados às danças, que possuem grande participação dos alunos. Em 2018, a escola foi selecionada para integrar o projeto Potências Esportivas Escolares, uma iniciativa da SEE/MG que previa inclusive ampliação da carga horária do professor para treinar os estudantes. Uma dificuldade relatada pela diretora Q é rotatividade de professores, tanto pelo fato de muitos serem designados apenas por um período quanto pelo fato de que os efetivos podem pedir remoção para outras escolas. Dessa forma, muitos projetos acabam não tendo continuidade ou precisam ser adaptados pelos novos professores.

A escola Q já ofereceu em anos anteriores a Educação Integral que, dentre outras características, previa a ampliação de carga horária para os estudantes. Com o crescente aumento do número de estudantes atendidos pela unidade de ensino, não foi possível dar continuidade a essa oferta por não haver mais espaço físico disponível. Contudo, muitas das metodologias e propostas utilizadas na Educação Integral foram mantidas e adaptadas ao ensino regular e são utilizadas até os dias atuais.

Os quadros 8 e 9 representam a síntese dos principais projetos desenvolvidos pelas duas escolas. Claro que as duas escolas desenvolvem mais projetos, contudo, estes são os maiores e de maior abrangência. Conforme destacado anteriormente, o objetivo principal de cada projeto é intervir nas dificuldades apresentadas pelos alunos de modo a auxiliar na consolidação de competências e habilidades, propiciando o seu pleno desenvolvimento. Somado a esse objetivo, vemos a integração dos alunos, professores, demais funcionários e comunidade extraescolar.

Nessa perspectiva, Lück (2009) destaca que a gestão pedagógica deve estar direcionada para se alcançar um equilíbrio na construção da unidade do trabalho educacional, contemplando, entretanto, a diversidade e peculiaridade de cada escola. O alcance desse todo, articulado internamente com unidade de princípios e de objetivos, está assentado sobre a capacidade do diretor escolar em articular unidade e diversidade. E é justamente essa articulação que possibilita a construção e a existência da unidade escolar e de uma direção coordenadora e integrada de partes e elementos tão distintos e complexos que se fazem representar na escola e a constituem.

3.3.4 Gestão Democrática e Participativa

Araújo (2017), após afirmar que a escola é um campo de interpretação das normas, legislações e políticas públicas por excelência, ressalta que, do mesmo modo que a implementação de uma política, quaisquer ações escolares propostas não conseguem plena execução sem a participação de todos os “atores” envolvidos na instituição. Para Lück (2009, p. 69), “escola democrática é aquela em que os seus participantes estão coletivamente organizados e compromissados com a promoção de educação de qualidade para todos”.

De fato, a gestão democrática e participativa impacta diretamente na qualidade do ensino ofertado. Além disso, Lück (2009, p. 70) nos relembra que “a realização da gestão democrática é um princípio definido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Art. 3º. Inciso VIII), e na Constituição Federal (Art. 206, inciso VI)”.

Conforme percebemos nas categorias anteriores, nas duas escolas são observados elementos da gestão democrática e participativa. Cabe destacar que o próprio processo de escolha de diretores para as escolas estaduais de Minas Gerais constitui um processo democrático, sendo realizado por meio de consulta à comunidade escolar, seguindo critérios definidos em resoluções específicas.

Para aprofundarmos mais na temática da gestão democrática e participativa iremos analisar como as entrevistadas descrevem as reuniões que ocorrem no âmbito escolar: as reuniões com a equipe pedagógica da escola, as reuniões com o Colegiado Escolar e as reuniões com os pais ou responsáveis pelos estudantes.

De acordo com o Ofício Circular GS nº 2663/2016, as reuniões pedagógicas, que possuem caráter coletivo, serão programadas pela Direção, em conjunto com os Especialistas em Educação Básica, para o desenvolvimento de temas pedagógicos, administrativos ou institucionais de forma a atender às diretrizes do Projeto Político Pedagógico (MINAS

GERAIS, 2016c). Em ambas as escolas, as reuniões pedagógicas são realizadas semanalmente, conforme cronograma de cada instituição.

Embora as reuniões sejam destinadas a temas pedagógicos, administrativos ou institucionais, observa-se que as escolas priorizam os temas ligados às questões pedagógicas. Nota-se que há uma corresponsabilidade entre especialistas e diretoras na condução das referidas reuniões, onde também há espaço para que os professores possam dialogar e trocar experiências. Vejamos, a seguir, trechos das entrevistas em que pode se notar como são realizadas as reuniões pedagógicas:

As reuniões pedagógicas, elas acontecem basicamente no módulo II, e são aproveitadas aquelas duas horas que nós temos para estudo. Então tem às vezes algum assunto que é administrativo, então que nós vamos tratar desse assunto também é na reunião de módulo II. Mas é basicamente estudo, repassar as orientações que vêm da superintendência, estudo de resolução, das resoluções que chegam, que o servidor precisa estar a par. E, além de tudo, a gente sempre deixa aí alguns minutinhos, uma meia horinha porque precisa ter uma troca de experiências também entre os professores, porque como a escola é uma escola maior, nós temos, por exemplo, sete 1º anos, então não é um professor só (Entrevista realizada em 08 de maio de 2019, com a diretora N).

Então é monitorar os planos de intervenção, as avaliações, aquilo que a gente vê a necessidade de ser acompanhado. Então, nos momentos de módulo II, de cumprimento de carga horária obrigatória, a gente sempre prioriza essas atividades né... onde o professor é... sempre... está em consonância com os projetos da escola, que a gente precisa executar, com os prazos, determinações daquilo que a gente tem que fazer, das nossas atividades. Então, a gente sempre está caminhando nesse sentido (Entrevista realizada em 11 de junho de 2019, com a especialista N).

Então a gente tenta priorizar assuntos pedagógicos, é raro um módulo que seja administrativo, propriamente dizendo, mas sempre tem aquele primeiro período administrativo no módulo, que é a hora que eu tento repassar e colocar todo mundo a par de tudo que acontece na escola né. A gente utiliza muito para estudo das resoluções né... dos decretos, mas a gente utiliza mais ainda para as questões cotidianas da escola, especialmente, as questões pedagógicas. Então nós utilizamos demais os módulos para trabalhar todas essas questões de avaliações internas, externas, resultados, planejamentos, acompanhamentos. Então nós né... sugestões dos professores, quando a gente tem que detalhar os pontos, na hora de atualizar documentos da escola como o PPP, como o Regimento, então é muito utilizado o módulo (Entrevista realizada em 07 de maio de 2019, com a diretora Q).

Então é onde a gente trabalha mesmo, trabalha... faz o estudo das avaliações externas, quando sai o resultado, faz o planejamento dessas ações, como que vai ser trabalhado, como vai ser desenvolvida. Separa os grupos de trabalho, tem o itinerário que a gente está trabalhando agora toda semana, que gente passa para os professores em conjunto (Entrevista realizada em 05 de junho de 2019, com a especialista Q).

Pelo exposto nas falas, percebemos que as reuniões pedagógicas são um espaço muito importante para a gestão democrática e participativa na escola. É o momento em que todos estão reunidos e tem a oportunidade de dialogar sobre temáticas como: questões ligadas ao cotidiano da escola, estudo de legislações, troca de experiências, planejamento de intervenções pedagógicas e projetos educativos, análise dos resultados das avaliações internas e externas, atualização de documentos como o PPP e o Regimento Escolar entre outros.

Como as reuniões pedagógicas fazem parte da carga horária de trabalho do professor, as entrevistadas relataram que não há problemas quanto à assiduidade dos professores nas reuniões. Contudo sempre há professores que são mais participativos e outros que não gostam muito de interagir e dar opinião. A especialista N destaca que a reunião não pode ser unilateral: “*Então eu não vejo, por exemplo, sentido se a reunião for só unilateral, a gente só repassar o conhecimento*” e completa ainda: “*As reuniões têm que ser um momento aonde o professor vai participar, fugir daquele contexto sala de aula, mas que reflita sua prática.*” (Entrevista realizada em 11 de junho de 2019, com a especialista N).

Já a diretora Q destaca a importância de ouvir e considerar as opiniões e sugestões dos professores, mas pontua que as discussões devem ter um direcionamento senão não se chega a lugar algum:

Nós temos essa questão: o que que vocês acham da gente tentar trabalhar assim, assim ou assado? Se você deixar... nós temos essa questão: como que a gente deve trabalhar e não direcionar, às vezes, tem sim uma discussão muito longa e não chegamos num ponto em comum. Então a gente sempre tem que direcionar, direcionou a coisa flui muito bem. Então, assim, a participação é muito boa (Entrevista realizada em 07 de maio de 2019, com a diretora Q).

Em relação ao Colegiado Escolar, a Resolução SEE nº 4.188/2019 esclarece que ele é “órgão representativo da comunidade escolar, com funções de caráter deliberativo e consultivo, conforme a natureza da matéria, respeitadas as normas legais.” (MINAS GERAIS, 2019c, p. 2).

Ambas as diretoras destacam que os membros do Colegiado são bastante participativos e assíduos. Na escola N percebe-se que os membros se reúnem através de reuniões ordinárias: “*As reuniões com o Colegiado, elas acontecem, às vezes, normalmente uma vez por mês*” (Entrevista realizada em 08 de maio de 2019, com a diretora N). Já na escola Q, a diretora destaca que reúne muito o Colegiado para tomar as decisões, não apenas nas reuniões consideradas ordinárias, mas, também, de forma extraordinária: “*A reunião ordinária do Colegiado ela é mais talvez assim... a gente não seja tão fiel com a reunião*

ordinária, por tantas as vezes que a gente necessita de reunir extraordinariamente então” (Entrevista realizada em 07 de maio de 2019, com a diretora Q).

Cabe esclarecer que, de acordo com a Resolução SEE nº 4.188/2019, as reuniões do Colegiado Escolar devem ocorrer ordinariamente, uma vez por mês, e extraordinariamente, sempre que necessário (MINAS GERAIS, 2019c).

Em ambas as escolas, as entrevistadas relataram que as famílias até participam bem, porém em momentos específicos, como reuniões para entrega de notas, quando são chamadas. Contudo, destacam que a participação dos pais ou responsáveis na vida escolar dos alunos poderia ser bem melhor. Que poderiam ir à escola sem precisarem ser chamados, principalmente os pais daqueles alunos que estão com dificuldades e que precisam de ser acompanhados pelas famílias.

A diretora Q apresenta um relato bastante interessante sobre como a escola mudou a metodologia da reunião de pais e conseguiu atrair os mesmos, melhorando sua participação:

E nas reuniões antigas da escola, de um tempo pra trás, se falava muito dos problemas nas reuniões de pais e responsáveis. Ai, de 2017 pra cá, nós mudamos completamente a reunião de pais. Nós fazemos reuniões mais curtas, que as reuniões eram mais longas, especialmente porque se falava demais de problemas. Então nós apresentamos pra eles projetos, dos que foram realizados pelos alunos, fazemos apresentação mesmo, apresentação musical, declamação de poesias pelos alunos, sempre a gente convida um grupo de alunos e outro. Então, a gente sempre assim... a gente deixou a reunião de pais mais agradável. Então é uma reunião mais agradável, menos burocrática, mais curta e a participação tem crescido demais nas reuniões, todos os professores. Os pais que vêm, que faz a maior questão de ir na reunião de pais, são os pais dos bons alunos e não dos alunos que estão com problema. Então nós mudamos completamente o foco das reuniões. E aí, aqueles pontos específicos, alunos com nota vermelha, que não conseguiram na recuperação se recuperar, que estão problemas específicos ou que não fizeram recuperação, aquele que tem faltas meio excessivas, eles são chamados depois da reunião. Os pais são convocados a vir na escola para esclarecer, para gente tentar uma ajuda da família para recuperar aquele aluno. Mas aí, eles são convocados posterior à reunião, esses pontos não são tratados na reunião, são tratados depois individualmente (Entrevista realizada em 07 de maio de 2019, com a diretora Q).

Ao observarmos esse relato da diretora Q, percebemos a importância de se verificar quais ações podem ser desenvolvidas a fim de melhorar a participação da família na escola. Segundo Castro e Regattieri (2009) a identificação das práticas e atitudes que produzem o distanciamento das famílias para um diálogo sobre o desenvolvimento escolar dos seus filhos permite, por exemplo, que se promova a revisão dos conteúdos de formação dos docentes, a

reorganização das formas como as famílias são convocadas e recebidas pelas escolas, que sejam repensadas as instâncias de participação na gestão da escola, entre outras providências.

3.3.5 Gestão do Clima Escolar

O clima escolar integra o cenário educativo e constitui um fator que impacta sobre o trabalho do professor. O bom clima existente em uma escola favorece as relações positivas entre professores, alunos, direção e demais funcionários da escola (PEREIRA e REBOLO, 2017).

Tanto na escola N quanto na escola Q observa-se que a relação entre os professores é tranquila. De maneira geral, é uma relação muito boa, a ponto de, nas falas das entrevistadas das duas escolas, os professores serem comparados a uma família: “*a gente costuma até referir à escola como a família P. B., a gente considera assim uma família mesmo, são colegas, são de dividir o material, são de trocar experiências, são de sair juntos*” (Entrevista realizada em 08 de maio de 2019, com a diretora N); “*a relação entre os professores na escola é uma relação boa. Eles é... tudo que um precisa, o outro apoia... vamos fazer um projeto, o outro se empolga. Então eu acho que é uma relação familiar, muito boa mesmo, aqui da escola.*” (Entrevista realizada em 05 de junho de 2019, com a especialista Q).

A diretora Q também destaca que há exceções, mas que de maneira geral, as relações entre os professores são muito positivas:

Então assim... inclusive a gente percebe a criação de laços de amizade, de contato entre os professores, no momento de descanso, no momento de lazer no final de semana, uma viagem juntos. A gente percebe que é... o grupo, logicamente a gente tem exceções né, como todo grupo a gente tem. Mas, de uma maneira geral, eu vejo o grupo cada vez mais coeso. (Entrevista realizada em 07 de maio de 2019, com a diretora Q).

No que diz respeito ao relacionamento entre professores e alunos, nas duas escolas os relatos são de que seja uma relação tranquila, salvo algumas exceções. Contudo, conforme destacado pela diretora N, mesmo essas exceções não chegam a representar situações graves:

Nós não temos assim, caso de agressão, de falta de respeito exagerado nós não temos. Acontece casos de indisciplina e tudo, o que eu acho que é até peculiar de escola mesmo, acontecer algumas situações, mas nós não temos assim, agravantes nisso. (Entrevista realizada em 08 de maio de 2019, com a diretora N).

Ainda no tocante a questão disciplinar, a especialista N reafirma o que foi dito pela diretora, com outras palavras:

Então, nós não temos aqui problemas de relacionamento entre aluno e professor, porém a gente tem assim, a questão da disciplina, que a disciplina escolar ela está presente em toda escola né, questão indisciplinar ou disciplinar, e que vai muito do jeito que professor né, conduz aquele momento ou a própria aula dele (Entrevista realizada em 11 de junho de 2019, com a especialista N).

Outro ponto que cabe salientar é que, em grande parte dos casos de indisciplina identificados, as especialistas de ambas as escolas percebem que esses casos estão relacionados à gestão do professor em sala de aula ou são consequência dele. Isso fica evidente na percepção apresentada pela especialista e pela diretora da escola Q sobre a relação entre professores e alunos:

Essa relação entre professores já, eu acho que tem... tem professor que tem uma certa dificuldade em gerir a sala de aula mesmo. Que tem professor, na mesma turma, tem professor que ele é respeitado, ele consegue manter a ordem, consegue manter a disciplina dentro da sala. Então é... e nessa mesma turma tem professor que não consegue, às vezes o aluno não respeita muito, é um professor que me chama muito na sala, porque tenho que resolver uma questão de disciplina, é um aluno que não quer fazer, é um aluno que está atrapalhando dar aula. Então é essa forma de gerir, eu acho que depende muito... da sala de aula, ela depende muito do professor mesmo (Entrevista realizada em 05 de junho de 2019, com a especialista Q).

Mas, assim, no dia-a-dia da escola, eu considero como um avanço grande entre... nesse relacionamento professor-aluno. Acho que melhorou muito, mas o professor tem que fazer a sua parte. Professor não pode ser corda bamba, ele tem que ter a empatia do aluno, mas ele tem que saber se impor, ele tem que se colocar como autoridade em sala de aula, que é ele que orienta, ele que organiza. É ele quem permite ou não, sabe. Se o professor não tiver essa autoridade, ele não consegue levar numa boa a sala de aula e os seus alunos (Entrevista realizada em 07 de maio de 2019, com a diretora Q).

Essa influência da gestão de sala de aula do professor no clima escolar da turma também é mencionada pela especialista N ao descrever a relação professor-aluno na escola em que atua: “Bom, é lógico que depende muito do clima dentro da sala de aula. Nós temos muitos professores que eles têm independência dentro da sala de aula, eles trabalham com tranquilidade né, questão de disciplina, questão de o próprio desenrolar do conteúdo dele.” (Entrevista realizada em 11 de junho de 2019, com a especialista N).

Essa constatação da especialista é considerada nas orientações realizadas nos atendimentos individuais aos professores, onde há as devolutivas das visitas realizadas nas

salas de aula. Dessa forma, aqueles professores que estão enfrentando algum problema, mas que podem não estar conseguindo superar as dificuldades, por estarem tão imersos no ambiente da sala de aula, tem o apoio da especialista que tem uma visão externa ao processo.

Nesse sentido, a especialista N destaca que a partir dessas devolutivas “*o professor começa a perceber aquilo que precisa ser ajustado na prática dele, que está causando a indisciplina ou não, o que está causando a própria queda no rendimento do aluno e que precisa ser reajustado.*” (Entrevista realizada em 11 de junho de 2019, com a especialista N).

Após comentarmos a respeito das relações interpessoais dos professores entre si e com os alunos, avançamos agora para uma análise do relacionamento entre os alunos. As entrevistadas também destacaram que se trata de uma relação tranquila e que os casos em que há atritos entre os mesmos são exceções. Contudo, mesmo sendo situações que ocorrem com pouca frequência, cada escola demonstra sua preocupação não apenas de mediar essas situações, mas, também, de preveni-las.

Na escola Q, tanto a especialista quanto a diretora relataram perceber que a relação entre os alunos está a cada ano melhor. Contratempos existem, mas nesses momentos a atuação da especialista e da diretora se fazem necessárias para que tudo se resolva da melhor maneira possível, conforme podemos observar nas falas da especialista e da diretora:

Então a gente vê que está acontecendo, o professor vê que está acontecendo, chama a gente, a gente chama esses alunos, conversa com uma parte e conversa com a outra e vê o que realmente está acontecendo. Conversa com os dois juntos e resolve ali mesmo. E depois dessa conversa não acontece mais. Mas tirando essas “rílias” mesmo, que pode ter às vezes, o ambiente é muito bom, entre os alunos é muito bom. (Entrevista realizada em 05 de junho de 2019, com a especialista Q).

[...] algumas questões assim que às vezes causa alguma intriga... algum assim... algum contratempo entre eles, a gente sempre chama uma parte e ouve, chama a outra parte e ouve, chama as duas partes juntas. E sempre consegue resolver os problemas mais... sabe assim... ali no início antes que gere qualquer, assim, indisposição maior. (Entrevista realizada em 07 de maio de 2019, com a diretora Q).

Na escola N, tanto a especialista quanto a diretora destacaram que o projeto Paz na Escola tem um papel muito importante para esse clima que há na escola entre os alunos. Embora não tenham citado este projeto no tópico específico destinado aos projetos educativos desenvolvidos na escola, o mesmo foi lembrado e registrado nesta categoria da Gestão do Clima Escolar, conforme podemos observar nos relatos da diretora e da especialista:

[...] a gente tem um projetinho que eu podia ter citado lá atrás que se chama Paz na Escola, que é a professora de Ensino Religioso que é quem faz. Eu acho que colabora, que ajuda, tudo o que você tem que estar falando para poder estar orientando... estar conscientizando, é a palavra certa (Entrevista realizada em 08 de maio de 2019, com a diretora N).

O bullying, a gente procura combater principalmente pelo projeto Paz na Escola né, que é onde a gente envolve, desenvolve ações dentro do conteúdo principalmente de ensino religioso, filosofia e sociologia. Aonde a gente coloca essa questão da empatia pelo outro né, de se colocar no lugar do outro (Entrevista realizada em 11 de junho de 2019, com a especialista N).

Podemos notar que há uma preocupação com a mediação de conflitos para uma convivência harmônica e democrática na escola. Ações pontuais também são desenvolvidas, mas o projeto específico demonstra de forma clara como essa é uma questão importante para a escola.

O clima escolar interfere bastante no processo ensino-aprendizagem e, conforme observamos, as duas escolas se preocupam com essa gestão de clima escolar. Antes de avançarmos nossa análise, ainda dentro do relacionamento entre os alunos, gostaria de destacar o relato da diretora Q sobre o recreio em sua escola, onde percebi uma experiência muito positiva na gestão do clima escolar:

[...] a gente está sempre nos intervalos junto com os alunos. Eu gosto muito de estar com eles pra eu ver como que está, o clima é muito amistoso entre eles. Por exemplo, no turno da manhã, que é só o ensino médio, eles são muito amigos, eles são muito alegres, eu percebo os nossos alunos muito felizes. Então, a gente tem algum problema ou outro muito específico. Não temos um problema generalizado. Eu considero a escola assim... que a escola trabalha, por exemplo... a gente talvez, a gente não... eu tenho muito cuidado na questão da gente não ver a discriminação, não ver o bullying. Porque eu não... sinceramente eu não ando enxergando, de uma maneira geral eu não vejo, sabe. Então assim, às vezes eu fico pensando, será que não está acontecendo mesmo ou se é porque eu tenho dificuldade de perceber. Porque eu vejo eles, eu sempre estou com eles, andando pra lá pra cá, como eu te disse. A questão do vôlei na hora do recreio, eles estão sempre bem alegres, divertidos, aquelas turminhas que tem até um ponto específico onde eles gostam de ficar, de sentar. Eles lancham muito bem na escola, gostam de lanchar na escola. Então é um momento assim muito tranquilo pra gente, sabe é um momento em que você vê. E atrito dentro da sala de aula são poucos, poucos mesmo (Entrevista realizada em 07 de maio de 2019, com a diretora Q).

A partir das reflexões sobre as relações estabelecidas entre alunos e professores, caminhamos agora para a reflexão de como os atores envolvidos no processo educacional se relacionam com a equipe gestora da escola, representada pelos diretores, vice-diretores e especialistas.

Para a especialista N, a equipe gestora desempenha o importante papel de articular e integrar todos os setores da escola, conforme destacado a seguir:

Então, assim, a gestão, eu vejo hoje que a gestão, a importância, como você fala do diretor, do vice-diretor, da equipe pedagógica, como um elo. A escola, ela é um organograma, ela não funciona só em um setor, ela não funciona só na secretaria, ela não funciona só na sala de aula. Se não tiver um elo de ligação entre todos os setores, e de forma dialógica, de forma que eu consiga ter esse diálogo, essa participação de todos até chegar na família e na comunidade, a escola não se constrói (Entrevista realizada em 11 de junho de 2019, com a especialista N).

Deste modo, a participação e a articulação entre todos os membros da Comunidade Escolar são essenciais para que a escola alcance seus objetivos, refletindo na qualidade do ensino ofertado. A diretora N destaca sobre a relação da família com os professores e com a equipe gestora da escola:

Quando procura, quer falar com o professor, eu, enquanto gestora, estou sempre junto. A gente conhece a grande maioria, não há problemas mais sérios, procuram porque querem tratar do que está acontecendo com o filho, o professor tem a justificativa, tem a resposta (Entrevista realizada em 08 de maio de 2019, com a diretora N).

A diretora Q também destaca como a gestão possui um papel fundamental para que todos os membros da Comunidade Escolar se sintam corresponsáveis no processo educacional:

Então eu penso, acredito muito nisso, que a escola não existe sem gestão, a escola não se constrói sem a relação professor-aluno, sem os processos de ensino-aprendizagem que permeiam tudo isso, porém ela vai se construindo em consonância com essa ligação. A comunidade só vai ter acesso aqui dentro se a gestão abrir as portas para que a comunidade participe, para que os pais estejam presentes e vice-versa (Entrevista realizada em 07 de maio de 2019, com a diretora Q).

Vale destacar que, nesta fala da diretora Q, ela salientou que a escola vai sendo construída em consonância com a ligação entre as relações e processos educacionais, o que vai ao encontro do que foi destacado pela especialista N quando relata sobre a necessidade do elo de ligação entre todos os setores que compõem a escola.

A relação dos alunos com a equipe gestora da escola, que já foi mencionada em nossas discussões anteriores, foi um tema que a especialista Q quis destacar bastante, conforme podemos observar a seguir:

Então essa forma de gerir, com carinho, dando atenção a eles, às vezes com uma conversa né, que eles sentem que tem carinho mesmo, a gente tem

cuidado com eles, eles focam na escola. E às vezes de uma conversa que a gente tem, eles desenvolvem. Então eu acho assim, que essa forma de gerir, ela acompanha tanto essa parte pedagógica, parte administrativa, eu acho que ajuda muito. Então é um conjunto, é um apoiado com outro. Essa parte de tratá-los bem, eu acho que é a melhor forma que a gente tem, porque o mundo está tão difícil hoje em dia. Se a gente for tratar os alunos da mesma forma que, às vezes, eles nos tratam o que que ia virar. Então a gente tenta tratar dessa forma, a gente ouve, a gente procura saber o que que está acontecendo com esse aluno, e depois a gente conversa, sempre com um com muita atenção a eles mesmo, que são coisas que eles não têm no dia-a-dia deles, na vivência deles. Então a gente tenta fazer isso para dentro da escola, então a gente trata eles muito bem, conversa muito com eles, e isso tem ajudado bastante aqui na escola. Minha percepção é tratá-los com amor, com carinho mesmo e tentar trazer eles mais próximos da gente, não afastar. Trazer eles mais próximos da gente porque aí eles desenvolvem. Eu percebo desta forma (Entrevista realizada em 05 de junho de 2019, com a especialista Q).

Esse cuidado em relação aos alunos demonstrado pela especialista Q, em estar sempre próxima e atenda, mantendo um diálogo constante, também é uma preocupação demonstrada pela diretora Q, conforme podemos observar a seguir:

[...] pontos assim muito específicos, como receber os alunos na hora que eles estão chegando na escola, conversar com eles na hora do recreio sabe. Eu, por exemplo, no ensino médio, eu paro, bato vôlei... lá na quadra, falo: quem vai dar lugar para mim? Bater um vôlei com eles de cinco minutos, eles acham o máximo. Eu vou numa turminha lá que está deixando o prato para trás, converso com eles. Aí eu já passo do lado de cá, converso com quem nunca se abre de forma nenhuma (Entrevista realizada em 07 de maio de 2019, com a diretora Q).

Em outro momento da análise dos dados, a referida diretora havia falado sobre o momento do recreio na escola, e no trecho acima ela destaca além do recreio, os momentos de entrada dos alunos na escola e as atividades esportivas. O cuidado e atenção que se demonstra com os alunos, e as intervenções, quando necessário, tem um impacto muito positivo no desempenho dos mesmos.

Cabe salientar que, em dezembro de 2016, a SEE/MG apresentou a proposta do Programa de Convivência Democrática no Ambiente Escolar. De acordo com o documento orientador deste programa, ele tem por finalidade a promoção, defesa e garantia de Direitos Humanos, o reconhecimento e a valorização das diferenças e das diversidades no ambiente escolar. Visa também articular projetos e estratégias educativas para promoção e defesa de direitos, compreensão e enfrentamento das violências no ambiente escolar, incentivo à participação política da comunidade escolar, valorização das diversidades e fortalecimento da

política de educação integral nos territórios onde as escolas estão inseridas (MINAS GERAIS, 2016a).

Em 2018, o Programa de Convivência Democrática no Ambiente Escolar foi instituído através da Resolução SEE nº 3685, de 29 de janeiro. Nesta resolução, além dos objetivos do referido programa, ficou definido que as escolas deveriam elaborar um Plano de Convivência Democrática no prazo de 90 dias após o início das aulas, conforme previsto no Calendário Escolar. Em maio de 2018, a SRE Patrocínio promoveu o “I Seminário do Programa Convivência Democrática no Ambiente Escolar”, onde a escola Q foi destaque em uma troca de experiências realizada pela diretora.

3.4 CONSIDERAÇÕES SOBRE A ANÁLISE REALIZADA

Ao analisar as ações gestoras e práticas educacionais desenvolvidas pelas escolas N e Q, percebemos que as mesmas podem ser enquadradas dentro das principais dimensões da gestão escolar, elencadas por Lück (2009). Embora todas estejam presentes em maior ou menor grau, até por serem indissociáveis, conforme discutido anteriormente, a análise esteve mais centrada na Gestão de Resultados Educacionais, Gestão Pedagógica, Gestão Democrática e Participativa, Gestão do Clima Escolar.

No tocante à Gestão de Resultados Educacionais, as duas escolas divulgam e analisam os resultados tanto das avaliações internas quanto externas, buscando desenvolver intervenções pedagógicas voltadas para as habilidades nas quais os alunos apresentaram dificuldades. São elaborados planos de intervenção pedagógica que são executáveis, não sendo meros documentos teóricos, mas um documento norteador da prática pedagógica. Tais planos são elaborados de forma conjunta, com a participação de professores de todos os componentes curriculares. Conforme nos destaca Machado (2016):

Para a realização de um trabalho colaborativo, o gestor precisa ter conhecimento profícuo dos resultados educacionais da sua escola. Só assim poderá conduzir a comunidade escolar no processo de apropriação e busca da melhoria educacional. Assim, percebe-se a necessidade de formação específica em apropriação e uso dos resultados para os gestores, a fim de que eles possam orientar melhor a comunidade escolar a utilizar os resultados como uma ferramenta de melhoria no processo de ensino e aprendizagem. (MACHADO, 2016, p. 121).

Em relação à Gestão Pedagógica, o Projeto Político Pedagógico das duas escolas foi atualizado no primeiro semestre de 2018 e está passando por uma nova atualização, que deve

ser concluída até dezembro de 2019. Os planejamentos anuais dos professores são atualizados anualmente e monitorados pelas especialistas ao longo do ano letivo.

Os professores também têm muito espaço de diálogo com a equipe gestora durante as reuniões pedagógicas cujo direcionamento e condução são realizados pelas especialistas e pelas diretoras. As duas escolas possuem uma cultura de desenvolvimento de projetos que visa sanar as dificuldades dos alunos e formá-los integralmente para a vida.

Marques (2017), na pesquisa que desenvolveu em uma escola mineira, identificou que a mesma vê os projetos com uma possibilidade de organização do currículo escolar por temas e situações-problema, permitindo o envolvimento dos estudantes na pesquisa, o que torna o ensino mais significativo e ativo, contribui de forma considerável para autonomia dos mesmos e para a melhoria da relação professor/aluno.

A Gestão Democrática e Participativa está presente nas duas instituições de ensino cujas equipes gestoras a consideram muito importante. As reuniões pedagógicas não representam apenas um espaço para as diretoras e especialistas repassarem informações, mas, sim, um espaço de diálogo, análise e definição de encaminhamentos. A atuação do Colegiado Escolar, como elemento representativo da Comunidade Escolar, também é evidenciada pelas duas diretoras, principalmente na escola Q.

No tocante à participação das famílias, ambas as escolas relatam que os pais ou responsáveis vão quando são chamados, mas que gostariam que fossem mais presentes na vida escolar dos estudantes. Quanto à participação das famílias em reuniões, as duas diretoras consideram que a participação seja bem significativa, embora conte mais com a presença dos pais de alunos com bom desempenho do que daqueles que mais necessitam de um acompanhamento mais próximo. A forma como a escola Q conseguiu ampliar a participação das famílias nas reuniões é um aspecto bastante relevante, que merece ser compartilhado com outras escolas.

Em relação à Gestão do Clima Escolar, a pesquisa esteve focada no relacionamento interpessoal de professores, alunos, famílias e equipe gestora da escola. Nas duas escolas foi destacado pelas entrevistadas que as relações estabelecidas são, de maneira geral, tranquilas. Um ponto importante observado é a comparação do relacionamento desses atores ao de uma grande família. Ainda assim, as diretoras e especialistas não deixaram de relatar que há também exceções.

Tais exceções estão associadas a situações de indisciplina apresentada por alguns educandos. Em muitos casos, conflitos existentes no âmbito familiar acabam repercutindo no ambiente escolar e precisam de uma atenção maior da equipe gestora com esses educandos.

Em outros casos, percebe-se que há situações que são consequência das dificuldades de alguns professores na gestão da sala de aula. Em ambas as situações, a equipe gestora demonstra-se preocupada em buscar as melhores soluções e encaminhamentos.

Tanto as diretoras quanto as especialistas consideram muito importante essa articulação entre toda a Comunidade Escolar, representada pelos estudantes, professores, pais ou responsáveis e demais funcionários da escola. A equipe gestora da escola é considerada o elo entre esses diferentes atores, que, embora apresentem diferentes atribuições, devem trabalhar para alcançar um mesmo objetivo, que é uma educação de qualidade.

A partir da análise realizada foi possível identificar as ações gestoras e práticas educacionais desenvolvidas em cada instituição de ensino. No capítulo seguinte, temos a proposta de um Plano de Ação Educacional (PAE) elaborado com base nos resultados evidenciados pela pesquisa. Cabe salientar que ações que compõem o PAE foram inspiradas nas boas práticas evidenciadas pelas escolas N e Q, mas as mesmas também se aplicam às duas escolas pesquisadas como proposta de aperfeiçoamento e/ou aprimoramento das práticas já desenvolvidas. O PAE aqui proposto se dirige à equipe pedagógica da SRE (DIVEP) e às escolas estaduais que compõem a sua área de atuação.

4 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL: PROPOSTAS PARA O APRIMORAMENTO DA GESTÃO ESCOLAR

Anteriormente, foram analisados aspectos e dimensões da gestão escolar das escolas N e Q. A partir dessa análise, este capítulo contempla a proposição de um Plano de Ação Educacional (PAE), que foi elaborado para contribuir com o aprimoramento das ações gestoras e práticas educacionais das duas escolas pesquisadas, bem como das demais escolas que compõem a jurisdição da SRE Patrocínio.

Considerando que o acompanhamento pedagógico e a formação continuada são duas importantes vertentes do trabalho desenvolvido pelos analistas educacionais da Diretoria Educacional, pensou-se em uma proposta de intervenção contemplando estas duas vertentes. Assim sendo, o PAE aqui apresentado baseia-se no desenvolvimento de ações de formação continuada e monitoramentos pedagógicos a serem promovidos pelos analistas da DIVEP e realizadas por diretores e especialistas a partir do próximo ano.

O presente planejamento se baseou na perspectiva de que o trabalho desenvolvido pelos analistas, diretores e especialistas não pode vincular-se apenas às intervenções pedagógicas com os alunos, mas principalmente no viés de orientação e formação continuada em serviço. Acredita-se que intervenções de correção sejam prevenidas e até mesmo evitadas quando as formações e acompanhamentos são constantes e fazem parte da rotina de trabalho dos profissionais mencionados.

Deste modo, para cada categoria ou eixo de análise delimitado no capítulo anterior foram propostas ações a serem desenvolvidas a partir dos resultados observados. No quadro 10, a seguir, estão alinhados os principais achados da pesquisa, organizados por eixos de análise, e as respectivas ações:

Quadro 10 – Delimitação das ações a serem desenvolvidas

EIXOS DE ANÁLISE	PRINCIPAIS ACHADOS	AÇÕES PROPOSTAS
Gestão de Resultados Educacionais	<ul style="list-style-type: none"> - Reuniões dos Conselhos de Classe com foco nas questões pedagógicas em detrimento das questões disciplinares; - Plano de intervenção pedagógica elaborados, de forma conjunta, a partir dos resultados das avaliações internas e externas, e com ações interdisciplinares voltadas para as competências e habilidades que os alunos apresentaram dificuldades. 	Ação 1: Realizar capacitações e monitoramentos com foco na análise, apropriação e intervenções pedagógicas frente aos resultados, tanto das avaliações internas quanto das externas.
Gestão Pedagógica e Projetos Educacionais	<ul style="list-style-type: none"> - O PPP está atualizado e a atualização ocorre com a participação da Comunidade Escolar; - Os planejamentos anuais dos professores são atualizados anualmente e monitorados ao longo do ano pelas especialistas; - São desenvolvidos projetos educativos que não estão desvinculados da realidade dos estudantes, mas que visam sanar as dificuldades dos mesmos e oferecer-lhes uma formação integral. 	Ação 2: Desenvolver formações sobre elaboração e implementação de documentos pedagógicos, contemplando oficinas sobre projetos educativos.
Gestão Democrática e Participativa	<ul style="list-style-type: none"> - As reuniões pedagógicas não representam apenas um espaço para as diretoras e especialistas repassarem informações, mas, sim, um espaço de diálogo, análise e definição de encaminhamentos; - A atuação do Colegiado Escolar, como elemento representativo da Comunidade Escolar, evidenciada pelas duas escolas, principalmente na escola Q; - No tocante à participação das famílias, ambas as escolas relatam que os pais ou responsáveis vão quando são chamados, mas que gostariam que fossem mais presentes na vida escolar dos estudantes. 	Ação 3: Promover encontros para orientação e compartilhamento de boas práticas das ações ligadas a participação da Comunidade Escolar.
Gestão do Clima Escolar	<ul style="list-style-type: none"> - Nas duas escolas foram destacados pelas entrevistadas que as relações estabelecidas são, de maneira geral, tranquilas, sendo comparadas inclusive a uma relação familiar; - As diretoras e especialistas não deixaram de relatar, entretanto, que também há exceções, ligadas a situações de indisciplina decorrentes, principalmente, de problemas familiares dos alunos e de dificuldades da gestão de sala de aula por alguns professores; - A equipe gestora da escola é considerada o elo de ligação entre esses diferentes atores, que, embora apresentem diferentes atribuições, devem trabalhar para alcançar um mesmo objetivo, que é uma educação de qualidade. 	Ação 4: Realização do Seminário Regional do Programa de Convivência Democrática no Ambiente Escolar, com troca de experiências ligadas à prevenção e ao enfrentamento de situações de violência.

Fonte: Dados da pesquisa (2019)

A partir da delimitação das ações propostas apresentadas no quadro 10, estas foram desdobradas e detalhadas ao longo deste capítulo, que foi subdividido em quatro seções. A primeira seção contém o plano de ação referente às ações ligadas à Gestão de Resultados Educacionais. A segunda contempla o plano referente às ações que dizem respeito à Gestão Pedagógica e Projetos Educativos. A terceira e a quarta seção são destinadas aos planos referentes às ações relacionadas à Gestão Democrática e Participativa e à Gestão do Clima Escolar, respectivamente.

Para a apresentação dos planos de ação será utilizada a ferramenta 5W2H. De acordo com Ferreira (2018), esse modelo é conhecido dessa maneira porque resume em sete definições fundamentais o que se pretende buscar em um determinado plano de ação, partindo de expressões que, no original em inglês, começam com as letras W e H, conforme explicado a seguir:

- What (o que será feito?) – representa a definição clara das ações que serão empreendidas;
- Why (por que, qual a importância?) – destaca a relevância dessas ações para a organização, justificando, assim, os investimentos que deverão ser feitos no plano que está sendo proposto;
- Who (quem será responsável?) – define as instituições, os setores e as pessoas que serão responsáveis pela execução das atividades propostas, sendo fundamental que fique bem claro o papel que cada um deverá desempenhar para o sucesso do que foi planejado;
- Where (onde a ação ocorrerá?) – algumas ações podem ocorrer em espaços distintos, fora das instalações da escola e mesmo as que serão realizadas internamente podem requerer espaços específicos com determinados recursos como, por exemplo, uma quadra de esportes;
- When (Quando ela ocorrerá?) – define o período em que cada ação deverá ser empreendida, sendo recomendável a definição de um cronograma que deixe claro o que precisa ser feito em cada momento, evitando que atrasos em uma determinada atividade impactem negativamente as demais;
- How (como será desenvolvida?) – de que forma cada ação prevista será empreendida? Que métodos e técnicas serão empregados em sua execução?
- How Much (quanto custará?) – representa uma definição de grande importância, pois sem recursos financeiros adequados os planos fracassam, sendo fundamental, portanto, que exista uma definição precisa de quanto custarão as atividades propostas para que possam ser negociadas dotações orçamentárias adequadas. (FERREIRA, 2018, p.4).

Deste modo, a partir de cada uma dessas expressões mencionadas que compõe o 5W2H temos as diretrizes essenciais para a execução do PAE, identificando as etapas de cada ação, a justificativa para as mesmas, o local e período de realização, os responsáveis, a metodologia e os custos.

4.1 AÇÕES RELACIONADAS À GESTÃO DE RESULTADOS EDUCACIONAIS

No primeiro capítulo vimos que as avaliações educacionais são divididas em tipos, as internas e as externas, e fizemos a distinção entre as mesmas. No segundo capítulo, retomamos os dois tipos de avaliação ao apresentar a análise dos dados coletados nas escolas pesquisadas. Contextualizamos a importância do Conselho de Classe para as avaliações internas, e da análise e apropriação dos resultados das avaliações externas.

A partir da análise das ações gestoras e práticas educacionais desenvolvidas nas escolas N e Q, delimitou-se no quadro 10 as ações gerais a serem desenvolvidas pela SRE junto às escolas que compõem a sua jurisdição, no âmbito da formação continuada e do monitoramento.

Conforme apresentado no referido quadro, foi delimitada para a Gestão de Resultados Educacionais a Ação 1: “Realizar capacitações e monitoramentos com foco na análise, apropriação e intervenções pedagógicas frente aos resultados, tanto das avaliações internas quanto das externas”. Dessa ação, desdobram-se outras ações ou etapas que são necessárias à execução da mesma.

Considerando os analistas da DIVEP são os responsáveis pelas formações e monitoramentos pedagógicos realizados pela SRE, faz-se necessário que estes sejam os primeiros a serem capacitados, dentro da agenda de formação continuada da DIRE. Após a capacitação desses atores, será realizada a formação para os diretores e especialistas das escolas em dois momentos distintos: antes do Conselho de Classe, para orientar a realização dos mesmos, no que diz respeito às avaliações internas, e após a divulgação dos resultados das avaliações externas, para orientar a análise e apropriação de resultados das mesmas.

Posteriormente a cada capacitação, ocorrerá o repasse das orientações aos professores pelos diretores e especialistas nas reuniões pedagógicas (módulo II). A partir de então, os analistas da DIVEP irão realizar monitoramentos pedagógicos, através de visitas mensais a cada escola, onde será verificado o andamento das ações de intervenção pedagógica e oferecidas orientações específicas de acordo com cada realidade observada.

Espera-se que o encadeamento destas ações articuladas de formação e monitoramento permitam que as ações sejam mais assertivas e previnam retrabalhos em decorrência de ações realizadas de forma indevida. Os desdobramentos da ação 1, proposta para a Gestão de Resultados Educacionais, encontram-se no Quadro 11:

Quadro 11 - Desdobramentos da Ação 1, referente à Gestão de Resultados Educacionais

What (o que será feito?)	Why (por quê?)	Who (quem será responsável?)	Where (onde a ação ocorrerá?)	When (quando ela ocorrerá?)	How (como será desenvolvida?)	How Much (Quanto custará?)
1.1. Capacitar a equipe de analistas da DIVEP	Alinhamento das ações a serem realizadas com as escolas ao longo do ano	Equipe de Avaliação da SRE	Diretoria Educacional	Março de 2020	Formação continuada dos analistas da DIVEP	Não haverá custos adicionais uma vez que capacitações, de modo geral, fazem parte da agenda de formação da SRE e podem ser incluídas no planejamento conforme a necessidade.
1.2. Capacitar os diretores e especialistas para o Conselho de Classe e seus desdobramentos	Direcionamento das ações que os mesmos irão desenvolver em cada escola	Equipe de Avaliação da SRE, com colaboração dos demais analistas da DIVEP	Salão de reuniões da SRE ou espaços cedidos por instituições parceiras	Abril de 2020	Formação continuada de diretores e especialistas	
1.3. Capacitar diretores e especialistas para a análise e apropriação de resultados das avaliações externas	Direcionamento das ações que os mesmos irão desenvolver em cada escola	Equipe de Avaliação da SRE, com colaboração dos demais analistas da DIVEP	Salão de reuniões da SRE ou espaços cedidos por instituições parceiras	Assim que os resultados forem divulgados	Formação continuada de diretores e especialistas	
1.4. Capacitar os professores	Direcionamento das ações e esclarecimento de dúvidas	Diretores e especialistas	Escolas	Semanalmente, nas reuniões pedagógicas (módulo II)	Formação continuada da equipe escolar	Não haverá custos adicionais uma vez que estas reuniões fazem parte da rotina das escolas
1.5. Realizar monitoramentos pedagógicos	A visita <i>in loco</i> permite orientações mais específicas, diagnóstico e avaliação dos processos	Analistas de DIVEP	Escolas	Mensalmente	Visitas às escolas	Não haverá custo adicional uma vez que podem ser planejadas visitas às escolas, conforme a necessidade.
1.6. Realizar reuniões para a devolutiva dos monitoramentos pelos analistas	Acompanhamento das ações e planejamento das intervenções necessárias	Gestores da DIRE	Diretoria Educacional	Semanalmente	Formação continuada dos analistas da DIVEP	Não haverá custos uma vez que estas reuniões fazem parte da rotina da SRE

Fonte: Elaborado pelo autor (2019)

Conforme podemos observar no Quadro 11, a primeira ação será uma capacitação a ser organizada pela Equipe de Avaliação da SRE, da qual sou coordenador. Esta formação será destinada aos analistas que atuam da DIVEP, com o objetivo de realizar um alinhamento das ações que serão realizadas ao longo do ano com foco na análise, apropriação e intervenções pedagógicas frente aos resultados das avaliações internas e externas.

No segundo momento, serão planejadas e organizadas duas capacitações com diretores e especialistas. A primeira delas abordará a temática do Conselho de Classe, com o objetivo de discutir sobre a análise dos resultados das avaliações internas e as possibilidades de intervenções pedagógicas com os estudantes. A segunda capacitação, que será realizada assim que os resultados das avaliações externas forem divulgados, terá como foco a análise e apropriação desses resultados para a elaboração do Plano de Intervenção Pedagógico.

Após cada uma dessas capacitações, diretores e especialistas realizam o repasse para os professores, conforme mencionado anteriormente. Após essa primeira etapa de capacitações, os analistas da DIVEP irão realizar as visitas de acompanhamento pedagógico às escolas. Conforme essas visitas forem acontecendo, os analistas já irão visualizando as boas práticas realizadas pelas escolas e intervindo, se necessário, nas situações em que couber uma nova orientação. Concomitante a realização das visitas, os analistas apresentarão à equipe gestora de DIRE as devolutivas dos monitoramentos realizados.

4.2 AÇÕES RELACIONADAS À GESTÃO PEDAGÓGICA E PROJETOS EDUCATIVOS

Durante a análise dos dados, falamos sobre alguns documentos pedagógicos que são essenciais ao bom funcionamento das escolas, como o Projeto Político Pedagógico e o Planejamento Anual de Curso dos professores. Vimos também sobre a importância de os mesmos estarem atualizados e coerentes com a realidade da escola.

Em outro momento discorremos sobre os projetos educativos desenvolvidos nas duas escolas pesquisadas, compreendendo que estes não são elaborados ao acaso, mas que possuem conexão com o currículo trabalhado em sala de aula. Os mesmos auxiliam na articulação entre teoria e prática, sendo utilizados, muitas vezes, para sanar dificuldades em determinadas competências ou habilidades.

Conforme consta no quadro 10, a ação geral delimitada para a Gestão Pedagógica e Projetos Educativos é a Ação 2: “Desenvolver formações sobre elaboração e implementação de documentos pedagógicos, contemplando oficinas sobre projetos educativos”, que se desdobra nas demais ações detalhadas no Quadro 12:

Quadro 12 - Desdobramentos da Ação 2, referente à Gestão Pedagógica e Projetos Educativos

What (o que será feito?)	Why (por quê?)	Who (quem será responsável?)	Where (onde a ação ocorrerá?)	When (quando ela ocorrerá?)	How (como será desenvolvida?)	How Much (Quanto custará?)
2.1. Realizar formação com a equipe de analistas da DIVEP	Alinhamento das ações a serem realizadas com as escolas ao longo do ano	Supervisor Regional da DIRE (pesquisador)	Diretoria Educacional	Janeiro de 2020	Formação continuada dos analistas da DIVEP	Não haverá custos adicionais uma vez que formações, de modo geral, fazem parte da agenda de formação da SRE e podem ser incluídas no planejamento conforme a necessidade.
2.2. Realizar formação com diretores e especialistas sobre PPP, planejamento anual e de aulas	Orientações sobre a relevância destes documentos para as escolas e a importância dos mesmos estarem atualizados	Equipe de analistas da DIVEP	Salão de reuniões da SRE ou espaços cedidos por instituições parceiras	Em um dos dias escolares de fevereiro previstos no Calendário 2020	Formação continuada de diretores e especialistas	
2.3. Realizar formação dos professores	Orientações sobre a elaboração dos documentos pedagógicos	Diretores e especialistas	Escolas	Em um dos dias escolares de fevereiro previstos no Calendário 2020	Formação continuada da equipe escolar	
2.4. Realizar uma oficina de formação sobre projetos educativos	Orientações e trocas de experiências e compartilhamento de boas práticas	Equipe de analistas da DIVEP	Espaço cedido por instituições parceiras	Junho de 2020	Encontro para especialistas e professores	
2.5. Realizar monitoramentos pedagógicos	A visita in loco permite orientações mais específicas, diagnóstico e avaliação dos processos	Analistas de DIVEP	Escolas	Mensalmente	Visitas às escolas	Não haverá custo adicional uma vez que podem ser planejadas visitas, de acordo com a necessidade.
2.6. Realizar reuniões para a devolutiva dos monitoramentos pelos analistas	Acompanhamento das ações e planejamento das intervenções necessárias	Gestores da DIRE	Diretoria Educacional	Semanalmente	Formação continuada dos analistas da DIVEP	Não haverá custos uma vez que estas reuniões fazem parte da rotina da SRE

Fonte: Elaborado pelo autor (2019)

Para o desdobramento das ações dispostas no Quadro 12, seguir-se-á uma articulação semelhante à utilizada na seção anterior, iniciando-se com a formação dos analistas da DIVEP, seguida da formação de diretores e especialistas, ambas voltadas para a elaboração e implementação de documentos pedagógicos. Nas escolas, os diretores e especialistas capacitados irão promover o repasse das orientações nos dias escolares do mês de fevereiro, previstos no Calendário Escolar e destinados a reuniões, planejamento, formação continuada dos profissionais das escolas, entre outras ações.

Ainda seguindo o mesmo princípio da seção anterior, os analistas da DIVEP irão realizar monitoramentos pedagógicos, através de visitas mensais a cada escola, com o objetivo de analisar os referidos documentos e sua implementação. Retornando à SRE, os analistas apresentarão as devolutivas das visitas à equipe gestora de DIRE, apresentando o diagnóstico de cada escola e as intervenções que foram realizadas.

Um diferencial desta seção é que haverá uma oficina de formação sobre projetos educativos para especialistas e professores, para trocas de experiências e compartilhamento de boas práticas. Com estas ações, espera-se que os documentos pedagógicos sejam realmente aplicáveis, e não apenas documentos para serem arquivados e ficarem guardados, e que os projetos desenvolvidos pelas escolas sejam coerentes, e não desvinculados da realidade dos alunos.

4.3 AÇÕES RELACIONADAS À GESTÃO DEMOCRÁTICA E PARTICIPATIVA

Ao longo de todo este trabalho, defendemos a importância da Gestão Democrática e Participativa no ambiente escolar. Vimos inclusive que a gestão democrática está prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e na Constituição Federal.

Na análise de dados, pudemos acompanhar a descrição de três importantes momentos que a Comunidade Escolar pode participar de forma democrática nas escolas: as reuniões pedagógicas realizadas com os professores, as reuniões do Colegiado Escolar e as reuniões de pais ou responsáveis.

A ação geral delimitada para a Gestão Democrática e Participativa, contida no quadro 10, é a Ação 3: “Promover encontros para orientação e compartilhamento de boas práticas das ações ligadas à participação da Comunidade Escolar”. No Quadro 13, temos os desdobramentos da ação proposta para esta dimensão da gestão:

Quadro 13 - Desdobramentos da Ação 3, referente à Gestão Democrática e Participativa

What (o que será feito?)	Why (por quê?)	Who (quem será responsável?)	Where (onde a ação ocorrerá?)	When (quando ela ocorrerá?)	How (como será desenvolvida?)	How Much (Quanto custará?)
3.1. Realizar formação com a equipe de analistas da DIVEP	Estudo das legislações que tratam das reuniões pedagógicas, do Colegiado Escolar e de pais ou responsáveis	Supervisor Regional da DIRE (pesquisador), com participação dos responsáveis na DIPE pelo Colegiado Escolar e Inspeção Escolar	Diretoria Educacional	Fevereiro de 2020	Formação continuada dos analistas da DIVEP	Não haverá custos adicionais uma vez que este tipo de formação faz parte da rotina da SRE
3.2. Realizar encontro com diretores e especialistas sobre as reuniões realizadas com a Comunidade Escolar	Orientações acerca das legislações que tratam das referidas reuniões	Equipe de analistas da DIVEP, com participação dos responsáveis na DIPE pelo Colegiado Escolar e Inspeção Escolar	Salão de reuniões da SRE ou espaços cedidos por instituições parceiras	Março de 2020	Formação continuada de diretores e especialistas	Não haverá custos adicionais uma vez que este tipo de formação faz parte da agenda de formação da SRE
3.3. Realizar as reuniões pedagógicas, do Colegiado Escolar e de pais ou responsáveis	Além de serem obrigatórias, são importantes momentos de participação desses segmentos nas decisões	Diretores e especialistas (a reunião do Colegiado é de responsabilidade do diretor)	Escolas	Conforme o planejamento de cada escola, seguindo a legislação vigente	Reunião com a Comunidade Escolar	Não haverá custos adicionais uma vez que estas reuniões fazem parte da rotina das escolas
3.4. Promover encontro entre as escolas da SRE	Compartilhamento de boas práticas das ações ligadas à participação da Comunidade Escolar	Equipe de analistas da DIVEP	Espaço cedido por instituições parceiras	Agosto de 2020	Encontro para diretores e especialistas	Não haverá custos adicionais uma vez que formações, de modo geral, fazem parte da agenda de formação da SRE e podem ser incluídas no planejamento conforme a necessidade.

Fonte: Elaborado pelo autor (2019)

Conforme visualizado no Quadro 13, ainda partindo do princípio de que antes de monitorar e/ou corrigir quaisquer atividades é necessário capacitar, orientando e oferecendo os subsídios para que os profissionais executem o trabalho, temos novamente a proposta de ações de formação.

Como as reuniões pedagógicas, as reuniões do Colegiado Escolar e as reuniões de pais ou responsáveis são obrigatórias e possuem legislações específicas, serão convidados a colaborar com as formações os analistas da Diretoria de Pessoal (DIPE) que são responsáveis pelo Colegiado Escolar e o Serviço de Inspeção Escolar, composto por analistas educacionais/inspetores escolares. Dessa forma, é proposta uma integração dos analistas da DIVEP com estes dois outros setores da SRE num trabalho conjunto, que poderá trazer bons resultados para ambos.

Propõe-se que seja realizada a formação dos analistas da DIVEP e posteriormente um encontro com diretores e especialistas, ambas voltadas para estudo das legislações que tratam de cada uma das reuniões supracitadas. Nas escolas, os diretores e especialistas capacitados irão realizar as reuniões, com base nas orientações recebidas e conforme previsto na legislação.

No segundo semestre de 2020, propõe-se que seja realizado um encontro entre as escolas da SRE para compartilhamento de boas práticas das ações ligadas a participação da Comunidade Escolar, como aquela apresentada pela diretora Q no tocante a participação das famílias em reuniões. Esse espaço para troca de experiências de Gestão Escolar permite que muitas escolas que estejam enfrentando determinado problema ou dificuldade, tomem conhecimento das estratégias utilizadas por outras escolas que já encontraram um caminho para a solução.

Com isso espera-se que as reuniões sejam de fato um espaço democrático de participação na escola, onde professores e pais possam expor seus pontos de vista e dar sugestões e o Colegiado Escolar tenha voz ativa nas decisões tomadas no âmbito escolar.

4.4 AÇÕES RELACIONADAS À GESTÃO DO CLIMA ESCOLAR

Em se tratando de Clima Escolar, as duas escolas pesquisadas relataram haver um clima propício à aprendizagem, com relações bastante satisfatórias de modo geral. Ao analisar as entrevistas, ficam claras as iniciativas próprias de cada escola, como os projetos “Paz na Escola” e “Viver Longe das Drogas”, da escola N, e as iniciativas da SEE/MG, como

o Programa de Convivência Democrática no Ambiente Escolar, descrito anteriormente, no qual a escola Q se empenhou na implementação das ações.

O Programa de Convivência Democrática apresenta os seguintes objetivos, de acordo com a Resolução SEE nº 3.685/2018:

- I - difundir a defesa e garantia de Direitos Humanos nas escolas e territórios educativos;
- II - fomentar o reconhecimento e o respeito às identidades e à diversidade no ambiente escolar;
- III - estimular a convivência democrática nas escolas;
- IV - contribuir para a prevenção e redução das violências no contexto escolar;
- V - promover a formação continuada de gestores/as e educadores/as;
- VI - consolidar espaços de diálogo e construção coletiva dentro do ambiente escolar integrando escola e comunidade;
- VII - incentivar as parcerias com as Redes de Proteção Social no território educativo. (MINAS GERAIS, 2018a, p. 1).

No caso específico do Programa de Convivência Democrática no Ambiente Escolar, poderíamos pensar que, por se tratar de uma iniciativa em âmbito estadual, ele já seria por si só uma proposta de intervenção para a prevenção e combate das violências e promoção de uma cultura de paz nas escolas. Contudo, isso vai depender de como as ações são elaboradas e desenvolvidas nas escolas, podendo ter resultados bem expressivos ou nenhum efeito.

Partindo desse pressuposto e considerando que um dos objetivos do programa é a promoção da formação continuada de gestores e educadores, propomos a Ação 4: “Realização do Seminário Regional do Programa de Convivência Democrática no Ambiente Escolar, com troca de experiências ligadas à prevenção e ao enfrentamento de situações de violência”.

Embora a SRE Patrocínio já tenha realizado um seminário em 2018, a ação não teve continuidade em 2019, e o que se propõe aqui é a retomada desta ação, antecedida de formações para estudo da legislação e orientações que tratam do referido programa. A sistematização destas ações está esquematizada no Quadro 14, a seguir:

Quadro 14 - Desdobramentos da Ação 4, referente à Gestão do Clima Escolar

What (o que será feito?)	Why (por quê?)	Who (quem será responsável?)	Where (onde a ação ocorrerá?)	When (quando ela ocorrerá?)	How (como será desenvolvida?)	How Much (Quanto custará?)
4.1. Realizar formação com a equipe de analistas da DIVEP	Estudo da legislação e orientações sobre o Programa de Convivência Democrática no Ambiente Escolar	Equipe de Anos Finais e Educação de Jovens e Adultos	Diretoria Educacional	Fevereiro de 2020	Formação continuada dos analistas da DIVEP	Não haverá custos adicionais uma vez que este tipo de formação faz parte da rotina da SRE
4.2. Realizar encontro com diretores e especialistas sobre o Programa de Convivência Democrática no Ambiente Escolar	Orientações acerca das legislações que tratam do referido programa	Equipe de analistas da DIVEP	Salão de reuniões da SRE ou espaços cedidos por instituições parceiras	Março de 2020	Formação continuada de diretores e especialistas	Não haverá custos adicionais uma vez que este tipo de formação faz parte da agenda de formação da SRE
4.3. Elaborar o Plano de Convivência Democrática	Trata-se do documento que conterà as ações da escola para prevenção e enfrentamento de situações de violência	Todos os profissionais que atuam na escola	Escolas	Em reuniões pedagógicas até abril de 2020	Formação continuada da equipe escolar	Não haverá custos adicionais uma vez que estas reuniões fazem parte da rotina das escolas
4.4. Realização do Seminário Regional do Programa de Convivência Democrática no Ambiente Escolar	Compartilhamento de experiências ligadas à prevenção e ao enfrentamento de situações de violência.	Equipe de analistas da DIVEP	Espaço cedido por instituições parceiras	Setembro de 2020	Encontro para diretores, especialistas e professores	Não haverá custos adicionais uma vez que este tipo de ação pode ser incluída no planejamento da SRE.

Fonte: Elaborado pelo autor (2019)

Da mesma forma como foi previsto nas seções anteriores, a primeira ação elencada no Quadro 14 para a dimensão de Gestão do Clima Escolar diz respeito à formação da equipe de analistas de DIVEP. Esta formação se destina ao estudo da legislação e orientações sobre o Programa de Convivência Democrática no Ambiente Escolar. Como as ações do referido programa são de responsabilidade da Equipe de Anos Finais e Educação de Jovens e Adultos (conforme divisão apresentada no Quadro 1 do Capítulo 1), esta equipe será a responsável por organizar e realizar a referida formação.

Posteriormente, será realizado um encontro com diretores e especialistas também com a finalidade de orientá-los acerca do Programa de Convivência Democrática. Em seguida, cada escola deverá elaborar o seu Plano de Convivência Democrática, documento que conterà as ações da escola para prevenção e enfrentamento de situações de violência cujo prazo máximo para conclusão é de até 90 dias após o início do ano letivo 2020.

Após a conclusão das etapas supracitadas, a SRE irá organizar e promover o Seminário Regional do Programa de Convivência Democrática no Ambiente Escolar, destinado a diretores, especialistas e professores para compartilhamento de experiências ligadas à prevenção e ao enfrentamento de situações de violência. O evento também contará com a participação de profissionais convidados, que também estão relacionados à temática, como juízes, promotores, policiais, psicólogos entre outros.

Espera-se, dessa forma, que as ações do Programa de Convivência Democrática no Ambiente Escolar sejam colocadas em prática e que seja, de fato, promovida uma Cultura de Paz nas escolas. Com isso, acredita-se que os gestores, especialistas e professores tenham um ambiente propício à gestão eficiente do clima escolar.

Cabe destacar também que todas as ações aqui previstas e as contidas nas seções anteriores não preveem um custo adicional para a execução das mesmas, uma vez que a SRE conta com os recursos do Plano de Aplicação de Recursos (PAR) para garantir o desenvolvimento do trabalho ao longo de ano. A utilização deste recurso está atrelada ao planejamento e o detalhamento das despesas, que deve ser realizado pela SRE a cada ano para o próximo exercício.

Em relação ao lanche para as formações, não foram incluídos no planejamento da SRE recursos para esta finalidade, uma vez que estão suspensas as despesas para contratações e realização com serviços de *coffee-break*. Dessa forma, o procedimento que será utilizado para a disponibilização de lanche nas formações é a parceria com instituições, como prefeituras e secretarias municipais de educação dos municípios da jurisdição da SRE, além do apoio das próprias escolas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa aqui apresentada permitiu conhecer um pouco mais sobre a realidade de duas escolas estaduais da SRE Patrocínio que vêm se destacando pelos resultados educacionais obtidos no IDEB e pelos projetos educativos desenvolvidos. Conforme destacado anteriormente, o objetivo geral deste estudo buscou compreender as ações gestoras e práticas educacionais desenvolvidas pelas escolas N e Q, bem como o impacto destas no processo ensino-aprendizagem dos estudantes.

Em ambas as escolas foi possível perceber a presença das dimensões da gestão escolar, em maior ou menor intensidade, bem como de características da liderança educacional nas diretoras e especialistas participantes da pesquisa. O que se percebe, contudo, é que isso só é possível através da unidade encontrada nessas instituições, onde o trabalho em equipe é fundamental para o sucesso das ações.

Notadamente vimos que a gestão de resultados educacionais assume um papel central nas duas unidades de ensino. As equipes pedagógicas das duas instituições conhecem os seus resultados, os mesmos não são apenas divulgados, mas, também, passam pela análise e apropriação, a partir das quais eles são compreendidos pedagogicamente. A partir dessa compreensão são elaboradas e planejadas as intervenções pedagógicas a serem desenvolvidas com os alunos diante das dificuldades que são identificadas. E as equipes trabalham em conjunto, os professores se apoiando e buscando maneiras para ajudar uns aos outros.

Na gestão pedagógica, pudemos observar que documentos, como o Projeto Político Pedagógico (PPP) e os planejamentos dos professores das referidas escolas, não são apenas documentos elaborados para cumprir uma exigência. Também não são documentos que ficam guardados ou arquivados, sem nunca ninguém os consultar. Muito pelo contrário, o PPP é atualizado com a participação da Comunidade Escolar traduzindo a realidade de cada escola e os planejamentos dos professores são monitorados pelas especialistas para verificar a coerência com as aulas ministradas ao longo do ano.

Os projetos educativos são outro grande diferencial na gestão pedagógica das duas unidades de ensino. As duas escolas demonstraram que os projetos precisam ter objetivos e dialogar com as competências e habilidades que estão sendo trabalhadas em sala de aula. Eles são estratégias para se alcançar uma aprendizagem significativa, aliando teoria à prática e auxiliando os alunos a superarem suas dificuldades. Conseqüentemente, o desempenho dos estudantes melhora gradativamente, o que vai sendo evidenciado tanto pela avaliação interna quanto pela externa.

Uma característica marcante das duas escolas é a gestão democrática e participativa. As reuniões pedagógicas são espaços abertos ao diálogo, onde os professores são ouvidos, podem dar sugestões e imprimir suas opiniões. O colegiado escolar, que representa a comunidade escolar, é bem atuante nas decisões que são tomadas em ambas as unidades escolares, reunindo-se, muitas vezes, além do previsto. Quanto às reuniões de pais ou responsáveis, as duas instituições mostraram-se muito abertas à participação das famílias que consideram, contudo, que ainda precisa melhorar bastante, pois essa participação na vida escolar dos estudantes é fundamental para o seu desempenho no processo ensino-aprendizagem.

Em uma das escolas, a diretora apresentou o relato de como conseguiu ampliar a participação dos pais ou responsáveis nas reuniões. Considerando que a maioria dos alunos cujos pais participam das reuniões muitas vezes não apresentavam problemas disciplinares e/ou de desempenho, a diretora modificou o formato das reuniões da escola, evitando falar de problemas de indisciplina e reclamações para esses pais. As reuniões tornaram-se, então, momentos agradáveis para a participação da família na escola, que foi sendo ampliada gradativamente.

E falando em família, as duas escolas relataram que as relações estabelecidas em seus ambientes escolares lembram um ambiente familiar, demonstrando uma boa gestão do clima escolar. Para os diferentes atores que compõem a comunidade escolar, sejam diretores, especialistas, professores, estudantes ou famílias, foram identificadas relações tranquilas e produtivas a partir dos relatos das entrevistas. Claro que existem exceções, como em quaisquer outras instituições, mas são situações que as duas escolas sabem lidar e dar os encaminhamentos necessários.

Assim sendo, a pesquisa permitiu alcançar os objetivos específicos de analisar as ações gestoras e as práticas educacionais desenvolvidas nas duas escolas que compunham o recorte da pesquisa, bem como compreender as relações destas com as dimensões da gestão escolar e liderança educacional, com vistas à oferta de um ensino de qualidade.

É importante salientar que não estamos tomando as escolas pesquisadas como modelos a serem seguidos, até porque não existem receitas prontas para uma educação de qualidade. O que percebemos é que estas duas unidades escolares também possuem problemas e dificuldades, mas buscaram estratégias para que estas fossem contornadas ou até mesmo solucionadas.

Deste modo, as ações gestoras e práticas educacionais desenvolvidas pelas referidas escolas serviram como inspiração para a proposição de estratégias para o aprimoramento das

formações e acompanhamentos pedagógicos realizados pela equipe pedagógica da SRE Patrocínio, alcançando, assim, o último objetivo específico da pesquisa. O PAE proposto neste trabalho contemplou ações para o aprimoramento da gestão escolar para todas as escolas jurisdicionadas a esta SRE, inclusive para as escolas pesquisadas que podem aprimorar cada vez mais o trabalho que já vem sendo desenvolvido.

Acreditamos que a formação continuada tenha um papel muito importante para quem atua em cargos de gestão, por isso as ações contemplam desde os gestores que estão no âmbito regional, no caso os analistas da SRE, até os que estão nas unidades escolares, no caso os diretores e especialistas. Há formações que contemplam professores, pois estes acabam exercendo também a gestão de sala de aula e têm um papel imprescindível nesta articulação das ações pedagógicas. Isso ficou evidente quando analisamos os projetos educativos e pudemos observar como os professores mobilizam os alunos para o desenvolvimento dos mesmos.

Sendo a formação continuada fundamental para que os profissionais da educação sejam orientados e munidos de conhecimento para o desempenho de suas atribuições, os monitoramentos ou acompanhamentos pedagógicos somam-se a este trabalho. Através dos mesmos, as escolas encontram momentos para esclarecer dúvidas e percebem que não estão sozinhas no desenvolvimento do processo educacional. E o compartilhamento de experiências exitosas vem para agregar mais a este trabalho. Deste modo, através desse trabalho conjunto entre a SRE e as escolas, todos os profissionais poderão colher bons resultados e alcançar o crescimento que tanto se almeja.

Assim, foi possível com esta pesquisa alcançar os objetivos que haviam sido propostos e cabe salientar que os temas aqui tratados possuem um campo vasto para pesquisa e aprofundamentos pelos leitores, caso seja de interesse. Há também a perspectiva de realização de novos estudos, incluindo outras estratégias metodológicas, com os grupos focais, e abrangendo também a visão dos professores.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, Isabel. A escola reflexiva. *In*: ALARCÃO, Isabel. (org.). **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001. p. 15-30.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Avaliação revela impacto de um programa de formação de professores. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 58, p. 149-168, jan./mar. 2008.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da FAEEBA: educação e contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013.
- ARAÚJO, Eduardo Santos. **Gestão escolar na rede estadual de Minas Gerais: desafios da formação administrativa do diretor**. 2017. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Programa de Pós-Graduação Profissional, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2017.
- BATISTA, Simone da Silva. **Práticas de gestão estratégica e seus efeitos no sucesso escolar: o estudo de caso de uma escola da regional centro sul fluminense**. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Programa de Pós-Graduação Profissional, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2016.
- BONAMINO, Alicia; SOUSA, Sandra Zákia. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.38, n.2, p.373-388, abr./jun. 2012.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Press Kit Ideb 2017**. Brasília, DF, 2017. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/portal_ideb/press-kit/2017/press-kit_ideb2017.pdf. Acesso em: 21 fev. 2019
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Nota Técnica: índice de desenvolvimento da educação básica – Ideb**. Brasília, DF, 2015. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/portal_ideb/o_que_e_o_ideb/Nota_Tecnica_n1_concepcaoIDEB.pdf. Acesso em: 21 jul. 2018.
- CASTRO, Jane Margareth; REGATTIERI, Marilza (Org.). **Interação escola-família: subsídios para práticas escolares**. Brasília: UNESCO, MEC, 2009.
- COELHO, Salete do Belem Ribas; LINHARES, Clarice. Gestão participativa no ambiente escolar. **Revista Eletrônica Lato Sensu**, Paraná, ano 3, n.1, mar. 2008. ISSN 1980-6116.
- CONSED. **Manual do prêmio nacional de referência em gestão escolar**. Ciclo Ano Base 2006. Brasília: Consed, 2007.

DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas. Conselho de classe. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancellata; VIEIRA, Livia Maria Fraga. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CD-ROM.

FERREIRA, Victor Claudio Paradela. A escola como uma organização: desafios para os gestores. In: **Plataforma do mestrado em gestão e avaliação da educação pública PPGP/CAED/UFJF**. Juiz de Fora, 2017. Disponível em: <http://ppgp4.caedufjf.net/mod/resource/view.php?id=1836>. Acesso em: 19 out. 2018. (acesso restrito).

FERREIRA, Victor Claudio Paradela. Competências da liderança na gestão escolar. In: **Plataforma do mestrado em gestão e avaliação da educação pública PPGP/CAED/UFJF**. Juiz de Fora, 2016. Disponível em: <http://ppgp4.caedufjf.net/mod/resource/view.php?id=1815>. Acesso em: 19 out. 2018. (acesso restrito).

FERREIRA, Victor Claudio Paradela. O planejamento e sua aplicação no contexto escolar. In: **Plataforma do mestrado em gestão e avaliação da educação pública PPGP/CAED/UFJF**. Juiz de Fora, 2018. Disponível em: <http://ppgp4.caedufjf.net/mod/resource/view.php?id=1825>. Acesso em: 10 out. 2019. (acesso restrito).

FERNANDES, Reynaldo; GREMAUD, Amaury. Qualidade da educação básica: avaliação, indicadores e metas. In: VELOSO, Fernando et al. (Orgs.). **Educação básica no Brasil: construindo o país do futuro**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009.

FONSECA, Gilson Luiz Bretas. **Qualidade dos indicadores educacionais para avaliação de escolas e redes públicas de ensino básico no Brasil**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2010.

FRANCO, Suênia dos Santos. **Práticas gestoras: um estudo de caso em uma escola estadual da cidade de Manaus**. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Programa de Pós-Graduação Profissional, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2016.

HORTA NETO, João Luiz. Avaliação externa de escolas e sistemas: questões presentes no debate sobre o tema. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 91, n. 227, p. 84-104, jan./abr. 2010.

IBGE. Cidades@ -Sistema agregador de informações do IBGE sobre os municípios e estados do Brasil. In: **Instituto brasileiro de geografia e estatística**. Rio de Janeiro: IBGE, 2019a. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/perdizes>. Acesso em: 10 mar. 2019.

IBGE. Cidades@ -Sistema agregador de informações do IBGE sobre os municípios e estados do Brasil. In: **Instituto brasileiro de geografia e estatística**. Rio de Janeiro: IBGE, 2019b. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/serra-do-salitre>. Acesso em: 10 mar. 2019.

INEP. Resultados IDEB. *In: Instituto nacional de estudos e pesquisas educacionais Anísio Teixeira*. Brasília: INEP, 2018. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/>. Acesso em: 10 set. 2018.

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

LÜCK, Heloísa. **Gestão educacional: uma questão paradigmática**. Petrópolis: Vozes, 2007.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Andréa Sebastiana do Rosário Cavalcante. **O gestor escolar e os desafios da apropriação dos resultados das avaliações em larga escala: impactos de intervenções pedagógicas em quatro escolas amazonenses**. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Programa de Pós-Graduação Profissional, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2016.

MAIA, Rita de Cássia Costa. **O desempenho de escolas da rede estadual no município de Patrocínio - MG no PROALFA: uma análise dos fatores afetos à gestão escolar de quatro casos comparados**. 2013. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Programa de Pós-Graduação Profissional, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2013.

MARQUES, Maria Vanderli de Souza. **Apropriação de resultados da avaliação em larga escala em uma escola mineira de ensino médio: limites e possibilidades de ações gestoras**. Dissertação (Mestrado Profissional). 2017. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Programa de Pós-Graduação Profissional, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2017.

MINAS GERAIS. **Conhecendo as avaliações e os indicadores educacionais**. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Belo Horizonte: SEEMG, 2019a.

MINAS GERAIS. **Decreto nº 45.849, de 27 de dezembro de 2011**. Dispõe sobre a organização da Secretaria de Estado de Educação. Belo Horizonte: Assembleia Legislativa do Estado de Minas Gerais, [2011].

MINAS GERAIS. **Documento orientador do programa de convivência democrática**. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Belo Horizonte: SEEMG, 2016a.

MINAS GERAIS. **Lei nº 15.293, de 05 de agosto de 2004**. Institui as carreiras dos profissionais de educação básica do estado. Belo Horizonte: Assembleia Legislativa do Estado de Minas Gerais, [2004]. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa-nova-min.html?tipo=lei&num=15293&ano=2004>. Acesso em: 10 mar. 2019.

MINAS GERAIS. **Lei nº 23.304, de 30 de maio de 2019**. Estabelece a estrutura orgânica do poder executivo do estado e dá outras providências. Belo Horizonte: Assembleia Legislativa do Estado de Minas Gerais, [2019b]. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa-nova-min.html?tipo=LEI&num=23304&comp=&ano=2019&texto=original>. Acesso em: 03 jun. 2019.

MINAS GERAIS. **Mapa estratégico da SEE/MG**. [2012]. 1 ilustração. Disponível em: <http://www2.educacao.mg.gov.br/sobre/mapa-do-site/servicos-18/missao-e-valores>. Acesso em: 08 fev. 2019.

MINAS GERAIS. **Resolução nº 2.197, de 26 de outubro de 2012**. Dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino nas escolas estaduais de educação básica de Minas Gerais e dá outras providências. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Educação, [2012b].

MINAS GERAIS. **Resolução nº 3.685, de 29 de janeiro de 2018**. Institui na rede estadual de ensino do estado de Minas Gerais o programa de convivência democrática no ambiente escolar. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Educação, [2018a].

MINAS GERAIS. **Resolução nº 4.058, de 21 de dezembro de 2018**. Altera o art. 70 da resolução SEE nº 2197, de 26 de outubro de 2012. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Educação, [2018b].

MINAS GERAIS. **Resolução nº 4.188/2019, de 23 de agosto de 2019**. Dispõe sobre a assembleia escolar e sobre a estrutura, funcionamento e processo de eleição dos membros do colegiado escolar na rede estadual de ensino de Minas Gerais. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Educação, [2019c].

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Ofício circular 2663/SEE**. Belo Horizonte, MG: Secretaria de Estado de Educação, 13 dez. 2016. Assunto: Orienta sobre o cumprimento de 1/3 da carga horária de professor destinada às atividades extraclasse. [2016c].

MINAS GERAIS. **Série histórica da educação Minas Gerais 2008/2017**. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Belo Horizonte: SEEMG, 2018c.

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar: introdução crítica**. 16.ed. São Paulo: Cortez, 2010

PARO, Vitor Henrique. **Gestão escolar, democracia e qualidade do ensino**. São Paulo: Ática, 2007

PEREIRA, Peter Paul; REBOLO, Flavinês. Clima escolar e suas implicações para o trabalho docente. **Série-Estudos**, Campo Grande, v. 22, n. 46, p. 93-112, set./dez. 2017.

PINTO, Daniela Gomes; COSTA, Marco Aurélio; MARQUES, Maria Luiza de Aguiar (coord.). Perdizes, MG. *In*: **Atlas do desenvolvimento humano no brasil**. Brasília: PNUD, Ipea, FJP, 2019a. Disponível em: http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/perfil_m/perdizes_mg. Acesso em: 23 abr. 2019.

PINTO, Daniela Gomes; COSTA, Marco Aurélio; MARQUES, Maria Luiza de Aguiar (coord.). Serra do Salitre, MG. *In: Atlas do desenvolvimento humano no Brasil*. Brasília: PNUD, Ipea, FJP, 2019b. Disponível em: http://atlasbrasil.org.br/2013/pt/perfil_m/serra%20do%20salitre_mg. Acesso em: 23 abr. 2019.

PPP - **Projeto Político Pedagógico**. Perdizes, Escola N, 2018a.

PPP - **Projeto Político Pedagógico**. Serra do Salitre, Escola Q, 2018b.

INEP. Resultados IDEB. *In: Instituto nacional de estudos e pesquisas educacionais Anísio Teixeira*. Brasília: INEP, 2018. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/>. Acesso em: 10 set. 2018.

QEDU. Metas do Ideb. *In: Academia QEDU*. [S. l.], 2018. Disponível em: <https://academia.qedu.org.br/ideb/metas-do-ideb/>. Acesso em: 03 dez. 2018.

RIBEIRO, Maria Teresa de Moura. A difícil tarefa de manter uma escola de sucesso. *In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 27.*, 2004, Caxambu. *Anais [...]*. Caxambu: ANPED, 2004. Disponível em: <https://anped.org.br/biblioteca/item/dificil-tarefa-de-manter-uma-escola-de-sucesso>. Acesso em: 10 set. 2018.

SILVA, Rosana Maria Christofolo. **A ação gestora e a responsabilização na educação pública**: Um estudo de caso em uma escola do estado do Mato Grosso. 2014. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Programa de Pós-Graduação Profissional, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2014.

SIMADE. Resultados finais do período letivo. *In: Plataforma do sistema mineiro da administração escolar*. Belo Horizonte, 2019. Disponível em: <https://www.simadeweb.educacao.mg.gov.br/SimadeWeb/login.faces>. Acesso em: 10 mai. 2019. (acesso restrito).

SISAP/SYSADP. Quadro de quantificação de pessoal e quantidade de turmas, alunos e turnos de funcionamento. *In: Plataforma do sistema integrado de administração de pessoal*. Belo Horizonte, 2019. Disponível em: <http://www.sisap.mg.gov.br/beneficiosescola/telaAcesso2.htm>. Acesso em: 10 mai. 2019. (acesso restrito).

SOARES, José Francisco. Avaliação da qualidade da educação escolar brasileira. *In: SCHWARTZMAN, Luisa Farah et al (org.). O sociólogo e as políticas públicas: ensaios em homenagem a Simon Schwartzman*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009. p. 215-242.

SOARES, José Francisco. Avaliações da educação básica. *In: Entrevista do Canal Futura*. 2013. 14 min. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=GTbrLjKJvNg>. Acesso em: 08 out. 2018.

SOARES, José Francisco; PEREIRA XAVIER, Flávia. Pressupostos educacionais e estatísticos do Ideb. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 34, n. 124, p. 903-923, jul./set. 2013.

VITT, Marília Romeiro. **A diretoria de pessoal da regional de ensino de Governador Valadares – MG: desafios e perspectivas**. 2015. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Programa de Pós-Graduação Profissional, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2015.

WIKIPÉDIA. **Localização de Perdizes em Minas Gerais**. [2019a]. 1 mapa. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Perdizes#/media/Ficheiro:MinasGerais_Municip_Perdizes.sv. Acesso em: 08 mar. 2019.

WIKIPÉDIA. **Localização de Serra do Salitre em Minas Gerais**. [2019b]. 1 mapa. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Serra_do_Salitre#/media/Ficheiro:MinasGerais_Municip_SerradoSalitre.svg. Acesso em: 12 mar. 2019.

APÊNDICE A – Roteiro de entrevista semiestruturada (diretoras)

- 1) Qual a sua formação acadêmica?
- 2) Há quanto tempo atua como educador(a)?
- 3) Em qual(is) carreira(s) da Secretaria de Estado de Educação você já atuou?
- 4) Há quanto tempo você atua como diretora escolar?
- 5) Como são realizados os Conselhos de Classe na escola?
- 6) A partir da análise dos resultados das avaliações internas, são realizadas intervenções pedagógicas com os alunos que apresentaram dificuldades? Com que frequência e de que modo?
- 7) Como os resultados das avaliações externas e do IDEB são divulgados na escola?
- 8) A partir da análise dos resultados das avaliações externas, é elaborado algum plano de ação visando a melhoria do desempenho da escola? Como é desenvolvido esse plano de ação?
- 9) O Projeto Político Pedagógico da escola está atualizado? Como é realizada a sua elaboração ou atualização?
- 10) Todos os professores elaboram e entregam o Planejamento Anual de Curso? Como é feita a análise dos mesmos?
- 11) Quais os principais projetos educativos desenvolvidos pela escola?
- 12) Fale sobre a participação dos professores, alunos e comunidade extraescolar nos projetos pela escola.
- 13) Como são realizadas as reuniões pedagógicas (modulo II)?
- 14) Fale um pouco sobre a participação dos professores nessas reuniões.
- 15) Como são realizadas as reuniões com o Colegiado Escolar?
- 16) Fale sobre como ocorre a participação da família na escola.
- 17) Como são estabelecidas as relações entre os professores da escola?
- 18) Como você percebe a relação entre os professores e os alunos?
- 19) Há alguma dificuldade de relacionamento entre os alunos? Explique.
- 20) Como é a relação dos professores, alunos e famílias com a equipe gestora da escola?

APÊNDICE B – Roteiro de entrevista semiestruturada (especialistas)

- 1) Qual a sua formação acadêmica?
- 2) Há quanto tempo atua como educador(a)?
- 3) Em qual(is) carreira(s) da Secretaria de Estado de Educação você já atuou?
- 4) Há quanto tempo você atua como especialista em educação básica?
- 5) Como são realizados os Conselhos de Classe na escola?
- 6) A partir da análise dos resultados das avaliações internas, são realizadas intervenções pedagógicas com os alunos que apresentaram dificuldades? Com que frequência e de que modo?
- 7) Como os resultados das avaliações externas e do IDEB são divulgados na escola?
- 8) A partir da análise dos resultados das avaliações externas, é elaborado algum plano de ação visando a melhoria do desempenho da escola? Como é desenvolvido esse plano de ação?
- 9) O Projeto Político Pedagógico da escola está atualizado? Como é realizada a sua elaboração ou atualização?
- 10) Todos os professores elaboram e entregam o Planejamento Anual de Curso? Como é feita a análise dos mesmos?
- 11) Quais os principais projetos educativos desenvolvidos pela escola?
- 12) Fale sobre a participação dos professores, alunos e comunidade extraescolar nos projetos pela escola.
- 13) Como são realizadas as reuniões pedagógicas (modulo II)?
- 14) Fale um pouco sobre a participação dos professores nessas reuniões.
- 15) Fale sobre como ocorre a participação da família na escola.
- 16) Como são estabelecidas as relações entre os professores da escola?
- 17) Como você percebe a relação entre os professores e os alunos?
- 18) Há alguma dificuldade de relacionamento entre os alunos? Explique.
- 19) Qual o impacto que as ações gestores e práticas educacionais desenvolvidas pela escola promove no processo ensino-aprendizagem?

ANEXO A - Termo de consentimento livre e esclarecido

V. Sa. está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa “LIDERANÇA EDUCACIONAL E GESTÃO ESCOLAR: Estudo de caso de duas escolas estaduais da Superintendência Regional de Ensino de Patrocínio”. Nesta pesquisa pretendemos investigar as ações gestoras e práticas educacionais desenvolvidas por duas escolas (dentre as quais está a escola onde o V. Sa. atua) que vêm se destacando em relação aos resultados obtidos no IDEB e também em relação aos projetos educativos desenvolvidos. O motivo que nos leva a desenvolver este estudo de caso é compreender os fatores preponderantes para a construção deste ambiente favorável ao sucesso do processo ensino-aprendizagem.

Para esta pesquisa adotaremos como metodologia uma abordagem qualitativa, através da realização de entrevistas com os especialistas em educação básica (EEB) e diretores das duas escolas, além da análise documental. A partir da análise e discussão dos resultados obtidos será elaborado um Plano de Ação Educacional (PAE), como proposta para subsidiar as formações e acompanhamentos pedagógicos da equipe pedagógica da SRE.

V. Sa. terá o esclarecimento sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que V. Sa. é atendido (a) pelo pesquisador, que tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. V. Sa. não será identificado (a) em nenhuma publicação que possa resultar. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira, utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável, no **Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora** e a outra será fornecida a V. Sa. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados no mesmo local acima indicado.

V. Sa. concorda que o material coletado possa ser utilizado em outros projetos do **Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora**, sendo assegurado que sua identidade será tratada com padrões profissionais de

sigilo, atendendo a legislação brasileira, utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos?

() Sim ou () Não

Caso sua manifestação seja positiva, esta autorização poderá ser retirada a qualquer momento sem qualquer prejuízo.

Eu, _____, portador do documento de Identidade _____ fui informado (a) dos objetivos da pesquisa “LIDERANÇA EDUCACIONAL E GESTÃO ESCOLAR: Estudo de caso de duas escolas estaduais da Superintendência Regional de Ensino de Patrocínio”, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar.

Declaro que concordo em participar. Recebi uma via original deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

_____, _____ de _____ de 2019.

Nome	Assinatura participante	Data
------	-------------------------	------

Nome	Assinatura pesquisador	Data
------	------------------------	------

Em caso de dúvidas, com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:

Nome do Pesquisador Responsável:

Endereço:

CEP:

Fone:

E-mail: