

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

Valéria de Cássia Rodrigues Medeiros Severo

**O processo de apropriação de políticas públicas pelos professores em uma escola
mineira: possibilidades e desafios**

Juiz de Fora
2020

Valéria de Cássia Rodrigues Medeiros Severo

O processo de apropriação de políticas públicas pelos professores em uma escola mineira: possibilidades e desafios

Dissertação apresentada como requisito parcial para a conclusão do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, para a obtenção do título de Mestre em Gestão e Avaliação: Gestão e Avaliação da Educação Pública.

Orientadora: Prof.^a Dra. Rosângela Veiga Júlio Ferreira

Juiz de Fora

2020

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

Severo, Valéria de Cássia Rodrigues Medeiros.

O processo de apropriação de políticas públicas pelos professores em uma escola mineira : possibilidades e desafios / Valéria de Cássia Rodrigues Medeiros Severo. -- 2020.

131 f.

Orientador: Rosângela Veiga Júlio Ferreira

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2020.

1. Apropriação docente. 2. Políticas públicas educacionais. 3. Possibilidades. 4. Desafio. 5. Gestão. I. Ferreira, Rosângela Veiga Júlio, orient. II. Título.

Valéria de Cássia Rodrigues Medeiros Severo

**O processo de apropriação de políticas públicas pelos professores em uma
escola mineira: possibilidades e desafios**

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 19 de dezembro de 2019.

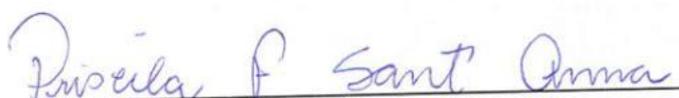
BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Rosângela Veiga Júlio Ferreira - Orientadora
Universidade Federal de Juiz de Fora



Profa. Dra. Beatriz de Basto Teixeira
Universidade Federal de Juiz de Fora



Profa. Dra. Priscila Fernandes Sant'Anna
Prefeitura de Juiz de Fora - PJF

Dedico este trabalho, aos Docentes,
Servidores, Estudantes, Pais e/ou
Responsáveis da *Escola Estadual Barão do
Rio Branco*.

AGRADECIMENTOS

O meu primeiro agradecimento é a Deus, sem Ele nada seria possível.

Em seguida, agradeço aos meus pais, Luiz e Cida, que nunca mediram esforços para que a educação fosse prioridade na vida dos sete filhos. Hoje colho mais um fruto dessa batalha incondicional.

Agradeço também aos homens da minha vida, Alexandre e Caleb. Foram dias de privação, compreensão e apoio para que esse momento fosse compartilhado. A vocês, o meu eterno amor.

Aos meus irmãos, irmãs, cunhados, cunhadas, sobrinhos, sobrinhas, minha sogra Alayde e toda minha família, o meu agradecimento pelas orações, pela torcida, pelo suporte e amparo nas horas difíceis.

Agradeço a todos que estiveram comigo, servidores, pais e/ou responsáveis e estudantes, da Escola Estadual Professora Sílvia de Alencar Zschaber em Buritizeiro (MG), onde iniciei minha trajetória como gestora, sendo a base do que sou hoje.

Agradeço, ainda, aos professores, servidores, pais e/ou responsáveis e estudantes da Escola Estadual Barão do Rio Branco, que tornaram possível a conquista deste Mestrado.

Agradeço, em especial, à Prof.^a Dra. Rosângela Veiga Júlio Ferreira, muito obrigada por escolher meu trabalho, acreditando que faríamos o melhor.

Agradeço ao Prof. Dr. Daniel Eveling, pelo suporte seguro e preciso, pelo incentivo nas horas difíceis, pela paciência e pelo carinho com que passou cada orientação, sem você esse momento seria inimaginável.

Agradeço também aos membros da Banca de Qualificação e Defesa, Profa. Dra. Beatriz de Basto Teixeira, Prof. Dr. Roberto Perobelli de Oliveira e Profa. Dra. Priscila Fernandes de Sant'Anna. Suas orientações foram essenciais para perceber o trabalho sob um outro olhar, dando novos contornos melhorando, assim, sua qualidade.

Aos colegas e amigos do PPGP/2017, obrigada pela convivência calorosa, pelos conhecimentos compartilhados, pela amizade e companheirismo. Foram momentos de aprendizado, trocas e sofrimentos compartilhados, que auxiliaram no objetivo final do tão sonhado título de mestre.

Por fim, agradeço ao povo de Minas Gerais que, através da iniciativa da Secretaria Estadual de Educação, custeou o meu curso.

A todos vocês, o meu muito obrigada!

A política não é “feita” em um ponto no tempo; em nossas escolas é sempre um processo de “tornar-se”, mudando de fora para dentro e de dentro para fora. É analisada e revista, bem como, por vezes, dispensada ou simplesmente esquecida. (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 15).

RESUMO

O presente trabalho, desenvolvido no Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Universidade Federal de Juiz de Fora, apresenta um caso de gestão que discutiu de qual maneira as políticas públicas educacionais chegam a uma escola mineira, refletindo sobre como elas têm sido compreendidas pelos docentes, ou seja, se e como têm contribuído para as práticas pedagógicas. Defendemos, em confluência com um campo teórico já consolidado, que um ciclo de políticas consistente é aquele que encontra sentido na operacionalização das propostas nas escolas. Muitos são os fatores que provocam descontinuidades de políticas públicas, dentre eles, destacamos a relação entre políticas de governo e de Estado. Em que pese tal constatação, entendemos que o pensamento docente em torno das políticas é um fator a ser considerado em processos de análise de permanências e/ou mudanças em quadros políticos operados nas escolas. Trabalhamos com a hipótese de que há docentes na escola investigada que ainda não puderam refletir sobre potencialidades de políticas públicas educacionais, tais como: Base Nacional Comum Curricular, Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública e Itinerários Pedagógicos de Minas Gerais, talvez por desconhecê-las. Temos ainda a hipótese de que ações gestoras pautadas na compreensão de como políticas públicas educacionais chegam à escola podem contribuir para diminuir lacunas do processo de aprendizagem. Utilizamos como aporte teórico os estudos realizados por autores como: Avelar (2026), Ball (2016), Mainardes (2006), Oliveira (2014), dentre outros. Nessa linha reflexiva, definimos como questão de pesquisa: de qual maneira tem sido realizada a apropriação de políticas públicas educacionais pelos docentes da Escola Estadual Barão do Rio Branco? Definimos, como objetivo geral, compreender possibilidades e desafios do processo de apropriação de políticas públicas educacionais, considerando a perspectiva dos professores, buscando operar com os dados para (re)definir ações gestoras com vistas à melhoria da aprendizagem. Os objetivos específicos que concorrem para a compreensão do caso de gestão são: i) identificar evidências do caso de gestão da Escola Estadual Barão do Rio Branco, investigando o processo de apropriação de políticas públicas educacionais entre os docentes; ii) analisar de que forma os docentes dessa escola têm se apropriado de políticas públicas contemporâneas, identificando possíveis efeitos dessa apropriação nas práticas operadas na escola investigada; iii) propor um plano de ação para a constituição de uma gestão atenta às potencialidades do processo de apropriação de políticas públicas educacionais, em diálogo com práticas fundadas na experiência docente. Para obter os dados da pesquisa, utilizamos, como instrumentos

metodológicos, questionário e roda de conversa. Os dados coletados apontam que os professores desconheciam as especificidades das políticas públicas educacionais que chegam à escola e, na mesma medida, que seria necessária a implementação de ações gestoras centradas no fortalecimento do pedagógico. Nesse sentido, apresentamos um Plano de Ação Educacional tomando como referência a gestão colaborativa, pautada na ampliação de espaços de estudo, discussão e reflexão na escola pesquisada para a apropriação crítica de políticas públicas educacionais voltadas também ao desenvolvimento da gestão de pessoas e do trabalho colaborativo.

Palavras-chave: Apropriação docente. Políticas públicas educacionais. Possibilidades. Desafios. Gestão.

ABSTRACT

The management case discusses how educational public policies reach a mining school, reflecting on how they have been understood by teachers, ie, if and how they have contributed to pedagogical practices. We argue, in confluence with a well-established theoretical field, that a consistent policy cycle is one that finds meaning in the operationalization of proposals in schools. There are many factors that cause discontinuities of public policies, among them, we highlight the relationship between government and state policies. Despite this finding, we understand that teaching thinking around policies is a factor to be considered in processes of analysis of permanences and / or changes in political frameworks operated in schools. We work with the hypothesis that there are teachers in the school investigated who could not yet reflect on the potential of educational public policies, such as: Common National Curriculum Base, Minas Gerais System of Evaluation and Equity of Public Education and Pedagogical Itineraries of Minas Gerais, perhaps due to the lack of knowledge them. We also hypothesize that managerial actions based on the understanding of how educational public policies arrive at school may contribute to reduce gaps in the learning process. We used as theoretical support the studies carried out by authors such as: Avelar (2026), Ball (2016), Mainardes (2006), Oliveira (2014), among others. In this reflexive line, we define as a research question: how has the appropriation of educational public policies by teachers of the Barão do Rio Branco State School been carried out? We define as general objective to understand possibilities and challenges of the process of appropriation of educational public policies in a state school of Minas Gerais, considering the perspective of teachers, seeking to operate with the data to (re) define managerial actions aimed at improving learning. The specific objectives that contribute to the understanding of the management case are: i) to identify evidence of the management case of the Barão do Rio Branco State School, investigating the process of appropriation of educational public policies among teachers; ii) analyze how the teachers of this school have appropriated contemporary public policies, identifying possible effects of this appropriation on the practices operated in the investigated school; ; iii) to propose an action plan for the constitution of a management attentive to the potentialities of the process of appropriation of educational public policies, in dialogue with practices based on teaching experience. To obtain the survey data, we applied two unidentified questionnaires with distinct and complementary objectives at different stages of the survey. In the first, we mapped among the professors of the institution investigated how

they understood the policy of large-scale evaluation. Based on clues about the process of appropriation of this policy, we proposed the second instrument, which made up the subsequent stage, in which we investigated how these professionals had been appropriating other policies in teaching actions. Both evidences were problematized in the third stage of the research, structured by means of a Conversation Wheel, aiming to discuss possibilities and limits of the appropriation of the listed public policies. After analysis, we found that, both in the questionnaires and in the Conversation Wheel, the teachers were unaware of the specificities of the educational public policies that arrive at school and, to the same extent, which it would be necessary to implement managerial actions focused on strengthening the pedagogical. In this sense, we present an Educational Action Plan based on collaborative management, based on the expansion of spaces for study, discussion and reflection in the researched school for the critical appropriation of educational public policies aimed also at the development of people management and collaborative work.

Keywords: Teaching Appropriation. Educational public policies. Possibilities. Challenges. Management.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Fachada da Escola Estadual Barão do Rio Branco	41
Figura 2 - Salão nobre da Escola Estadual Barão do Rio Branco	42
Figura 3 - <i>Hall</i> de entrada da Escola Estadual Barão do Rio Branco durante a reforma	43

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Resultado final da Escola Estadual Barão do Rio Branco no ano de 2017	45
Gráfico 2 - Participação nas reuniões sobre a apropriação de resultados	50
Gráfico 3 - Apropriação dos resultados pela equipe gestora e professores	50
Gráfico 4 - Discussão dos programas do governo federal	53
Gráfico 5 - Momentos de reflexão sobre programas governamentais	54
Gráfico 6 - A Base Nacional Comum Curricular enquanto qualidade educacional	55
Gráfico 7 - A BNCC e sua estruturação a partir da discussão dos materiais disponíveis	55
Gráfico 8 - A discussão da BNCC pelos professores	56
Gráfico 9 - O debate da BNCC contribui para a construção do currículo	56
Gráfico 10 - Utilização do CBC no planejamento dos professores	57
Gráfico 11 - Contribuição do CBC na melhoria das práticas pedagógicas	58
Gráfico 12 - Conhecimento dos itinerários pedagógicos	58
Gráfico 13 - Contribuição dos itinerários para as práticas pedagógicas	59
Gráfico 14 - Os itinerários e a discussão dos resultados das avaliações externas	59
Gráfico 15 - Os itinerários e a discussão dos resultados das avaliações internas	60

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Tipos de avaliação do PROALFA	38
Quadro 2 - Quadro atual da composição discente da Escola Estadual Barão do Rio Branco	44
Quadro 3 - Quantitativo de professores da Escola Estadual Barão do Rio Branco	44
Quadro 4 - PAE - Ações para apresentação da pesquisa na escola	85
Quadro 5- PAE – Formação e espaços de estudo e discussões para docentes da Escola Estadual Barão do Rio Branco	88
Quadro 6 - PAE – Reflexões e espaços de discussões para docentes da Escola Estadual Barão do Rio Branco	89
Quadro 7 - Plano de ação referente ao trabalho colaborativo e ao fortalecimento da gestão	92
Quadro 8 - Projetos da escola para o ano de 2020	93

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Proficiência média dos 7º e 9º anos em Matemática e Língua Portuguesa	46
Tabela 2 - Resultados do PROEB/SIMAVE dos estudantes do 7º e 9º anos em Matemática	47
Tabela 3 - Resultados do PROEB/SIMAVE dos estudantes do 7º e 9º ano em Língua Portuguesa	48

LISTA DE SIGLAS

ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
ANEB	Avaliação Nacional da Educação Básica
ANRESC	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAED	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CBC	Currículo Básico Comum
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
FDG	Fundação de Desenvolvimento Gerencial
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PAAE	Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar
PAE	Plano de Ação Educacional
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
PROALFA	Programa de Avaliação da Alfabetização
PROEB	Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica
SAE	Superintendência de Avaliação Educacional
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAEP	Sistema de Avaliação da Educação
SEEMG	Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais
SIMAVE	Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública
SNE	Sistema Nacional de Educação
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	17
2	AS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS EM MINAS GERAIS E SUAS INFLUÊNCIAS NA ESCOLA	26
2.1	O CICLO DE POLÍTICAS PÚBLICAS	27
2.2	POLÍTICAS PÚBLICAS NA EDUCAÇÃO MINEIRA	30
2.2.1	BNCC no Estado de Minas Gerais	30
2.2.2	Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública (SIMAVE)	35
2.2.3	Itinerários pedagógicos em Minas Gerais	39
2.3	A ESCOLA ESTADUAL BARÃO DO RIO BRANCO	40
2.3.1	O ensino na Escola Estadual Barão do Rio Branco	45
2.4	PERCEPÇÕES DAS POLÍTICAS PÚBLICAS NA ESCOLA ESTADUAL BARÃO DO RIO BRANCO	49
3	APROPRIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS PARA A MELHORIA DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO	62
3.1	A IMPORTÂNCIA DA APROPRIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS COMO USO PEDAGÓGICO	63
3.2	POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO: AÇÕES PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA NO CONTEXTO DA ATUAÇÃO PROFISSIONAL	66
3.3	A RODA DE CONVERSA: COMPREENDENDO A APROPRIAÇÃO PELOS PROFESSORES DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DO LÓCUS INVESTIGADO	69
3.3.1	Considerações iniciais	70
3.3.2	Análise do entendimento das políticas públicas educacionais pelos docentes	70
3.3.3	Análise das políticas públicas educacionais na visão do trabalho colaborativo	77

4	PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL (PAE): A FORMAÇÃO CONTINUADA COM FOCO NA APROPRIAÇÃO DOCENTE DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS	82
4.1	DETALHAMENTO DAS AÇÕES DE IMPLEMENTAÇÃO DO PAE	83
4.1.1	Apresentação dos resultados da pesquisa para a escola	84
4.1.2	Formações e espaço de estudo e discussões sobre políticas públicas	86
4.1.3	Formulação de propostas de trabalho colaborativo e fortalecimento da gestão	90
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	96
	REFERÊNCIAS	99
	APÊNDICE A – Quadro com a definição do Plano amostral	104
	APÊNDICE B – Fotos da Escola Estadual Barão do Rio Branco	107
	APÊNDICE C – Questionário 1	122
	APÊNDICE D – Questionário 2	125
	APÊNDICE E – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	128

1 INTRODUÇÃO

Que possibilidades e desafios a apropriação de políticas públicas educacionais apresenta aos gestores das escolas públicas brasileiras? Essa pergunta de partida nos coloca diante do caso de gestão que visa discutir como professores de uma escola pública mineira estabelecem sentido para políticas públicas, que chegam à escola, tais como: Base Nacional Comum Curricular, Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública e Itinerários Pedagógicos de Minas Gerais, identificando evidências que possibilitem propor um plano de ação por meio do qual a gestão possa contribuir para a articulação entre o que já se opera na escola, fortalecendo, simultaneamente, as ações em torno da garantia do direito à aprendizagem.

Diante da experiência de 24 anos como profissional da educação e, desde janeiro de 2016, atuando como gestora da Escola Estadual Barão do Rio Branco, situada em Belo Horizonte/MG, tenho percebido que as políticas públicas que chegam à escola, citadas acima, apresentam lacunas em sua compreensão por parte dos docentes¹.

Partindo de tais preocupações, analisamos a apropriação de políticas públicas entre os sujeitos elencados pelo recorte da pesquisa, trazendo, num primeiro momento, algumas considerações gerais sobre políticas públicas. Na sequência, apresentando o mapa da dissertação, quer seja a questão e os objetivos que concorrem para problematizar o tema em tela. Para concluir a introdução, trazemos uma síntese sobre o que é discutido nos três capítulos que compõem a dissertação. Pensar essa experiência gestora na relação com as políticas públicas representou uma aprendizagem teórico-metodológica e, simultaneamente, sobre o próprio espaço em que atuo: possibilidades colocadas, desafios multiplicados!

Na contemporaneidade, as políticas públicas² destinadas à educação têm se intensificado na busca por uma educação de qualidade. Dentre as políticas públicas educacionais em vigor, interessa a este trabalho aquelas que se atrelam à reestruturação curricular, seja esta pautada em resultados das avaliações, seja fundada em estratégias do Plano Nacional de Educação - PNE (BRASIL, 2014). Especificamente, referimo-nos à avaliação em larga escala e à Base Nacional Comum Curricular, cujas bases de operacionalização apontam para o desdobramento em outras políticas públicas.

¹ Informamos ao leitor que nossa opção metodológica é escrever esse parágrafo na primeira pessoa do

² Tomamos como referência a concepção de política pública como soma de atividades dos governos, que agem diretamente ou por meio de delegação, influenciando na vida dos cidadãos em diferentes esferas sociais (SOUZA, 2006).

Diante desse recorte, o presente trabalho pretende discutir como essas políticas públicas educacionais têm sido compreendidas no cotidiano de uma escola estadual mineira, ouvindo os profissionais que nela atuam e investigando práticas pedagógicas já existentes.

Entendemos que as políticas públicas educacionais pretendem estabelecer padrões de qualidade para a escola pública e buscam cumprir o que está disposto na Constituição Federal de 1988, em seu Art. 206, ao dizer que “[...] o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios [...] VII - garantia de padrão de qualidade” (BRASIL, 1988, p. 160). Apesar desse embasamento de cunho legal, temos ciência de que as escolas públicas ainda precisam de apoio para avançar no sentido de garantir essa qualidade a que se refere nossa Carta Magna. A questão é: por que ainda não conseguimos melhorar a educação pública de nosso país? Estaria o problema em políticas públicas que se distanciam da escola? Como inserir os profissionais que atuam diretamente com o ensino numa perspectiva de criticidade diante das políticas públicas? Em que pontos estariam os ruídos da relação entre o que está estruturado nessas políticas públicas educacionais e o que compreendem os profissionais da educação?

Uma das possibilidades da razão da existência de dificuldades na implementação de políticas públicas educacionais pode estar pautada no fato de que, a despeito das intencionalidades que as constituem, além de “recursos financeiros e humanos, capacidade institucional e técnica, a execução de uma política apresenta hiatos entre o que é formulado e o que é implementado, sendo que os efeitos alcançados são totalmente distintos dos objetivos e metas previamente almejados” (PASSONE, 2013, p. 53-54).

Notamos que elementos similares acontecem nas avaliações externas de Matemática cujos resultados são geralmente inferiores aos resultados de Língua Portuguesa. No ano de 2017, os dados divulgados pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) mostram um avanço do Ensino Fundamental, mas uma estagnação do Ensino Médio. Em 2009, por exemplo, a média de Matemática do Ensino Médio era de 275 pontos, tendo caído, em 2017, para 270 (BRASIL, 2018). Do ponto de vista pedagógico, os números do Ensino Médio significam que, em Matemática, a maioria dos estudantes não é capaz de resolver problemas com operações fundamentais com números naturais ou reconhecer o gráfico de função a partir de valores fornecidos em um texto. Essas habilidades fazem parte das matrizes de referência do Ministério da Educação e são esperadas em estudantes classificados em níveis de proficiência superiores ao insuficiente (BRASIL, 2018).

Uma ação política que visa atuar em lacunas do processo de escolarização é a proposição do Plano Nacional de Educação (PNE), cuja principal finalidade é direcionar esforços e investimentos para a melhoria da qualidade da educação no país. O PNE, que tem

duração até 2024, estabelece em suas três primeiras metas, a busca pela universalização dos segmentos que compõem a Educação Básica. Dentre as vinte metas, cabe enfatizar a referente à formação de professores, assim como a destinada à manutenção de recursos para o atendimento a todas as demandas educacionais vigentes. O pano de fundo do documento, portanto, é a qualidade da educação (BRASIL, 2014). Por ocasião de sua aprovação, havia expectativa de que as pesquisas mostrem um quadro diferente após o decênio 2014-2024. Para tanto, as estratégias nele definidas orientam as políticas públicas em vigor, na busca por caminhos para uma educação mais equânime, que atenda aos diferentes ritmos de aprendizagem nas áreas do conhecimento, atentos ao que acontece na e pela escola.

De uma forma ainda mais abrangente, podem-se considerar as políticas públicas como decisões governamentais sobre o que fazer ou não, voltadas para questões de amplo aspecto, como saúde, segurança, alimentação e, em nosso caso analisado, educacionais. Segundo Bastos (2017, p. 254), em nosso país, “[...] as políticas públicas [educacionais] surgiram nos anos da república, quando se defendia o ensino primário gratuito para todos os indivíduos”. Essa preocupação com o ensino público existe desde o início da República, quando o intelectual Rui Barbosa³ (1849-1923), em seus pareceres, já enfatizava a presença do ensino público (VENANCIO FILHO, 2007). Rui Barbosa apontou, à época, no documento, a responsabilidade com a instrução pública do Estado que deveria assumi-la, consciente de que seria preciso empregar grandes verbas para a reforma do ensino. Para Machado (1999),

Rui Barbosa destacou também, em vários momentos dos pareceres sobre educação, que no século XIX, a instrução popular tornaria-se uma necessidade imperiosa. Muitos intelectuais, representando os mais diferentes países, acreditavam que através dos sistemas nacionais de ensino seriam alcançados melhoramentos na sociedade (MACHADO, 1999, p. 5).

Assim, percebemos a preocupação com a educação desde os anos iniciais da República Brasileira, visando à garantia de direitos fundamentais ao povo. Essa preocupação, pode ser entendida através das ações coletivas que visam à orientação e garantia de direitos perante a sociedade, envolvendo compromissos e tomadas de decisões. Para isso, as ações

³ **Ruy Barbosa de Oliveira** (Salvador, 5 de novembro de 1849 — Petrópolis, 1 de março de 1923) foi um polímata brasileiro, tendo se destacado principalmente como jurista, advogado, político, diplomata, escritor, filólogo, jornalista, tradutor e orador. Um dos intelectuais mais brilhantes do seu tempo, foi um dos organizadores da República e coautor da constituição da Primeira República juntamente com Prudente de Moraes. Ruy Barbosa atuou na defesa do federalismo, do abolicionismo e na promoção dos direitos e garantias individuais. Foi membro fundador da Academia Brasileira de Letras (1897).

governamentais precisam ser planejadas com objetivos, metas, efeitos e efetividade. Isso porque, conforme nos diz Theodoulou (1995 *apud* LIMA, 2012, p. 52), “[...] a política pública afeta profundamente a vida cotidiana de cada indivíduo na sociedade”. Se afeta, quanto mais estiver atrelada aos objetivos e os profissionais a elas relacionados estiverem afinados em torno dos objetivos, maior será a probabilidade de que estes se efetivem com sucesso.

No Brasil, embora tenhamos ciência de que as políticas públicas educacionais têm foco mais específico nas questões escolares, entendemos, com base nas leituras que vimos realizando, que a educação vai além do ambiente escolar, estando relacionada a tudo o que se aprende socialmente na família, na vizinhança, nos centros religiosos, na rua, etc. Tomando por referência essa visão ampliada, a educação se voltará ao hemisfério escolar, quando for passível de delimitação por um sistema que é fruto de políticas públicas. Segundo Duarte (2007), na busca pela concretização do direito educacional, o Estado precisaria providenciar o que fosse necessário para que todos tenham preservados os serviços educacionais mínimos. Para que tal direito seja concretizado, seriam necessários o planejamento e a implementação de políticas públicas. Isso significa que não basta apenas garantir uma vaga na escola. É preciso que o poder público garanta o direito de acesso e permanência até a finalização dos níveis de ensino, tendo como meta que os estudantes que frequentam a instituição escola aprendam conhecimentos importantes ao seu desenvolvimento intelectual e afetivo-social.

Pensar em Brasil nos coloca um desafio, dados o tamanho e as diferenças regionais. Sendo assim, como o caso de gestão está voltado para a compreensão de um processo de apropriação de políticas públicas em uma escola mineira, nossa reflexão introdutória atinge o estado de Minas Gerais.

Em Minas Gerais, existem políticas que intentam atender às metas do PNE, ou seja, estão voltadas à melhoria da qualidade do ensino. Entre elas, podemos citar: o Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública (SIMAVE), que visa diagnosticar o processo de aprendizagem por meio das avaliações externas, contribuindo, assim, com informações para políticas de formação continuada de professores; o Currículo Básico Comum (CBC) que, atualmente, encontra-se em fase de reformulação considerando as orientações nacionais da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018); e os itinerários pedagógicos, que auxiliam a gestão do conhecimento nas escolas.

As avaliações externas permitem a verificação do cumprimento do direito ao aprendizado, além de possibilitarem que secretarias e escolas tracem um diagnóstico de suas redes e desenvolvam estratégias para o enfrentamento dos problemas que afetam o desempenho dos estudantes. O CBC busca oferecer às escolas estaduais mineiras uma base

curricular comum, que permita aos estudantes terem acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários ao exercício da cidadania. Além disso, o CBC se propõe a ir mais além e detalha o trabalho que pode ser realizado entre estudantes e professores. Os itinerários avaliativos visam promover a análise de dados e debates para a construção coletiva da avaliação interna e a definição de um plano de ação nas escolas estaduais para melhorar o processo de aprendizagem de seus estudantes.

Notamos que, apesar de as discussões sobre políticas públicas educacionais estarem em foco em muitas instituições educacionais, a compreensão dos eixos estruturantes de cada uma das políticas que optamos por considerar nesta dissertação que ainda está em processo, o que pode comprometer uma apropriação crítica. Nesse sentido, temos como hipóteses: i) que há docentes na escola investigada que ainda não puderam refletir sobre potencialidades de políticas públicas educacionais, talvez por desconhecê-las; ii) que ações gestoras pautadas na compreensão de como políticas públicas educacionais chegam à escola podem contribuir para diminuir lacunas do processo de aprendizagem.

Considerando o exposto até aqui, que vai desde uma problematização sobre desafios da busca pela qualidade da educação, pensando no papel das políticas públicas nesse processo, em especial, o recorte das implementadas em Minas Gerais, a que nos referimos nos parágrafos que antecedem essa reflexão, uma pergunta impulsiona a realização da pesquisa: de qual maneira tem sido realizada a apropriação de políticas públicas educacionais pelos docentes da Escola Estadual Barão do Rio Branco?

Para pensar nessa questão, considerando o caso de gestão, traçamos, como objetivo geral, conhecer a apropriação de políticas públicas educacionais em uma escola estadual mineira, considerando a perspectiva dos professores e propor ações para a gestão, com vistas à melhoria da aprendizagem.

Os objetivos específicos que concorrem para a compreensão do caso de gestão são: i) buscar evidências do caso de gestão da Escola Estadual Barão do Rio Branco, investigando o processo de apropriação de políticas públicas educacionais entre os docentes; ii) analisar de que forma os docentes dessa escola têm se apropriado de políticas públicas contemporâneas, identificando possíveis efeitos dessa apropriação nas práticas operadas na escola investigada; iii) propor um plano de ação para a constituição de uma gestão atenta às potencialidades do processo de apropriação de políticas públicas educacionais, em diálogo com práticas fundadas na experiência docente.

Para obter os dados que validaram o caso de gestão, analisado à luz de uma pesquisa qualitativa, aplicamos dois questionários não identificados, estruturados com questões abertas

e a partir da Escala Likert⁴, com propósitos distintos e complementares, de verificar as questões atinentes às avaliações em larga escala e, posteriormente, à BNCC e aos itinerários. Destacamos que a Escola Estadual Barão do Rio Branco possui, atualmente, um total de 38 professores regentes de aula e, desse total, 25 responderam ao primeiro questionário, aplicado entre abril e maio de 2018. O segundo instrumento, respondido por 26 professores, foi aplicado entre outubro e novembro de 2018, por questões de ampliação do escopo da pesquisa.

A opção por usar o instrumento questionário fundamenta-se no objetivo de captar a percepção dos professores quanto à apropriação e compreensão das políticas públicas que chegam à escola, bem como para levantar evidências do caso de gestão. Na busca por evidências e tomando como referência a política pública de avaliação em larga escala, buscamos, no primeiro momento, mapear, entre os docentes da instituição investigada, como eles compreendiam o Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública. O primeiro questionário versava sobre elementos relativos às avaliações externas, em especial o SIMAVE, e como é debatido na escola.

Expandindo a pesquisa, ainda no movimento de busca por evidências e movidos pelas inquietações trazidas pelas leituras do processo, optamos por ampliar a reflexão em torno da busca pela compreensão sobre como vinha ocorrendo a apropriação de outras políticas públicas educacionais. Nessa segunda etapa da pesquisa, consideramos alguns indícios analisados por ocasião do primeiro questionário. O segundo questionário, nesse recorte analítico, contemplava elementos relativos à BNCC e aos Itinerários Pedagógicos do governo de Minas⁵. Assim, passamos a investigar como os profissionais compreendiam o papel de outras políticas nas ações de ensino, atentos a possíveis pistas de como ações gestoras poderiam contribuir para a gestão do conhecimento já operacionalizado na escola em articulação com o que nos propõem as políticas públicas educacionais atualmente em vigor. Nessa investigação, conseguimos delinear um percurso para a estruturação da dissertação: mapear como as políticas públicas têm chegado e a atuação docente frente a elas.

Além desses elementos, realizamos consulta e interpretação de documentos oficiais (atas, boletins de resultados, Regimento, Projeto Político Pedagógico da escola). Ao analisar

⁴ Cabe destacar que ambos os questionários foram pautados em Escala Likert com os seguintes graus: 1: Discordo; 2: Mais discordo que concordo; 3: Nem concordo nem discordo; 4: Mais concordo que discordo; 5: Concordo.⁴ Mediante tais dados, estruturamos a pesquisa a partir de um estudo de caso de abordagem qualitativa pautada nos seguintes elementos: levantamento bibliográfico e documental para a realização de um panorama das questões legais e organizacionais da escola.

⁵ Os roteiros dos questionários encontram-se nos apêndices C e D do texto.

os documentos e os questionários, foi possível verificar como vinha ocorrendo a apropriação das políticas educacionais que chegam à escola e como elas são compreendidas por parte dos docentes. Os questionários proporcionaram a verificação da realidade da escola em relação à apropriação das políticas educacionais, cujas informações subsidiaram a segunda parte/terceira etapa da pesquisa. Para problematizar as informações advindas dos questionários sobre a apropriação de políticas públicas, optamos pela utilização do instrumento roda de conversa⁶. Conforme Duarte (2002, p. 140), “[...] a definição do objeto de pesquisa assim como a opção metodológica constituem um processo tão importante para o pesquisador quanto ao texto que se elabora no final”. Segundo a autora, as conclusões de um estudo são possíveis devido aos instrumentos utilizados na coleta de dados e a interpretação dos resultados obtidos, sendo que a descrição desses procedimentos, além de apresentar uma formalidade, permite aos outros pesquisadores percorrerem o mesmo caminho da pesquisa e confirmarem as afirmações apontadas no estudo inicial.

A opção por usar a roda de conversa como instrumento de coleta de dados fundamenta-se na perspectiva de compreender como os docentes da escola em estudo percebem as políticas públicas e o que pensam sobre esse processo de apropriação das políticas que chegam à escola. Essa metodologia tem por característica proporcionar que os participantes expressem, simultaneamente, suas impressões, conceitos, opiniões e concepções sobre o tema proposto, assim como possibilita reflexões sobre as manifestações apresentadas pelos docentes. O diálogo entre os docentes nos permitiu identificar percepções, sentimentos, atitudes e ideias a respeito do processo de apropriação e compreensão das políticas públicas que chegam à escola. Isso porque, conforme afirmam Sampaio *et al.* (2014, p. 1301), “[...] as rodas de conversas possibilitam encontros dialógicos, criando possibilidades de produção e ressignificação de sentido – saberes – sobre as experiências dos partícipes”. Essa metodologia contribui para a produção e ressignificação das narrativas dos docentes, auxiliando na problematização sobre informações, opiniões e experiências a respeito de como é feita a apropriação e a compreensão das políticas educacionais na escola investigada.

Em linhas gerais, buscávamos problematizar o que foi aferido nos questionários, com vistas a discutir coletivamente possibilidades e limites das apropriações das políticas investigadas, considerando, em especial, os sentidos que já vinham sendo atribuídos pelos professores da escola investigada. Assim, a partir dos dados obtidos na roda de conversa, foram analisados fatores que poderiam interferir na apropriação e compreensão das políticas

⁶ O roteiro para a roda de conversa encontra-se no apêndice E.

públicas educacionais. Entendemos que a combinação de procedimentos metodológicos possibilitou a obtenção de dados sobre o contexto analisado, o que permitiu a interação do pesquisador com seu objeto de estudo na relação com os sujeitos de pesquisa.

A roda de conversa foi feita em um único momento, tendo sido a discussão direcionada para que os objetivos propostos fossem alcançados. Foi realizada no mês de maio de 2019, com a participação de 31 docentes de todas as disciplinas lecionadas na escola, utilizando as questões previamente elaboradas pela pesquisadora, que tomou, como referências, elementos observados nos questionários no entrecruzamento com teorias sobre dificuldades de apropriação de políticas públicas.

Com vistas a buscar evidências do caso de gestão, apresentamos, no segundo capítulo deste trabalho, as políticas públicas segundo a visão de Stephen Ball, trazendo o ciclo de políticas públicas e reflexões sobre contribuições para o contexto brasileiro. Com base nessa concepção de política pública, detalhamos políticas públicas como o Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública, a Base Nacional Comum Curricular no contexto estadual, os Conteúdos Básicos Comuns (CBC'S), os itinerários pedagógicos e especificidades que constituem e descrevem a escola que se constitui como lócus da pesquisa.

No terceiro capítulo, abordamos a importância da apropriação de políticas públicas voltadas para a melhoria da educação, como elas chegam à escola, como são utilizadas e como proporcionam reflexos diretos no cotidiano escolar. Para isso, utilizamos, como estratégia metodológica, uma pesquisa qualitativa, baseada em análises interpretativas de documentos oficiais, como atas, boletins de resultados, Regimento Escolar e Projeto Político Pedagógico da escola e dados obtidos nos dois questionários aplicados aos docentes. O conjunto dessas análises é problematizado na roda de conversa e as informações advindas desse encontro servem de base para a elaboração do ponto central do terceiro capítulo: o Plano de Ação Educacional (PAE).

No quarto capítulo, expomos, a partir dos dados coletados no trabalho de campo, ações que busquem contribuir para a solução de possíveis falhas referentes à apropriação das políticas públicas educacionais, atentando para as possibilidades e desafios desse processo. Para isso, é apresentado um PAE a ser colocado em prática no ano de 2020. Esse Plano tem, como propósito, incentivar uma cultura de estudo, discussão e reflexão para a apropriação e compreensão das políticas públicas educacionais que chegam à escola, pautado na ideia de que há desafios e possibilidades claras para a gestão escolar e para os docentes, tanto na compreensão da política pública, quanto no cenário do trabalho colaborativo.

A seguir, apresentamos o caso de gestão e os fundamentos que levaram ao estudo e à necessidade de a pesquisa pensar um PAE para a organização de uma gestão escolar colaborativa e atenta ao que resulta da política pública educacional no lócus de investigação, retornando à comunidade escolar os investimentos do trabalho de pesquisa.

2 AS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS EM MINAS GERAIS E SUAS INFLUÊNCIAS NA ESCOLA

As políticas públicas são ações e programas desenvolvidos pelo poder público a fim de garantir e colocar em prática os direitos previstos na Constituição Federal. Além disso, outros direitos, mesmo que não estejam previstos em lei, podem vir a ser garantidos por meio de uma política pública, como, por exemplo: transporte, alimentação, trabalho, moradia, assistência social, entre outros. Em outras palavras, são direitos identificados como uma necessidade da sociedade. Nesse sentido, Oliveira (2010, p. 96) afirma:

As políticas públicas educacionais são aquelas, portanto, voltadas para a educação com um foco específico no tratamento da educação que, em geral, aplica-se às questões escolares, ou seja, as políticas públicas educacionais dizem respeito à educação escolar.

Assim, torna-se fundamental, para os diversos sujeitos envolvidos na questão educacional, o debate e a compreensão do que vêm a ser as políticas públicas dentro das preocupações governamentais e nas escolas, ponta do processo. Para compreendermos como esse elemento tem sido compreendido pelos docentes da escola alvo de nossa pesquisa, o presente capítulo está dividido em quatro seções, descritas em linhas gerais nos parágrafos subsequentes.

Na primeira seção, destinada a mostrar o ciclo de políticas, buscaremos apresentá-lo conjuntamente a uma reflexão dessa abordagem para o contexto brasileiro, entendendo que especificidades desse ciclo são elementos-chave para pensar nas possibilidades de efetivação de uma política pública no escopo escolar.

Na segunda seção, apresentamos uma discussão sobre as políticas educacionais brasileiras e o embasamento legal para a criação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), como ocorreu o seu processo de elaboração, quais foram os atores envolvidos nesse processo, como está sendo realizada a sua implantação e quais os impactos esperados na qualidade do ensino que é oferecido aos brasileiros. Abordamos ainda, algumas das políticas públicas voltadas para a educação mineira, como o Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública (SIMAVE) e a criação dos itinerários pedagógicos para auxiliarem na articulação da avaliação externa com a avaliação interna. É apresentado, ainda, o processo de implantação da BNCC em Minas Gerais. Discorreremos também acerca da implantação do Sistema Mineiro de Educação (SIMAVE) em Minas Gerais e qual sua importância como

diagnóstico para embasamento de políticas públicas educacionais. É feita uma análise da criação dos itinerários pedagógicos como estratégia de auxiliar a articulação das avaliações externas e internas, visando à qualidade da educação mineira. Apresentamos, também, como ocorreu o processo de implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em Minas Gerais; quem foram os atores envolvidos nesse processo e quais foram as ações propostas para a elaboração da revisão curricular, de acordo com a realidade do estado.

Na terceira seção, trazemos a história da Escola Estadual Barão do Rio Branco e como ela se configura dentro do cenário educacional de Belo Horizonte, como a equipe gestora e os docentes realizam a apropriação das políticas públicas que chegam à escola através da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais e de que forma essas políticas são utilizadas na busca da melhoria da qualidade do ensino oferecido pela instituição. Mostramos, ainda, alguns aspectos vinculados às práticas de ensino da Escola Estadual Barão do Rio Branco, de acordo com o Projeto Político Pedagógico da escola e como têm sido os resultados da escola nas avaliações externas.

Na quarta seção, apresentamos como é a percepção das políticas públicas na Escola Estadual Barão do Rio Branco por parte dos docentes; como elas chegam à escola e a visão de quem as recebe. A seguir, passaremos à exposição acerca do ciclo de políticas públicas.

2.1 O CICLO DE POLÍTICAS PÚBLICAS

Pensar no ciclo de políticas implica compreender meandros do seu processo de implementação. Uma política pública é sempre uma escolha: resultado de disputas de arenas, em sua maioria, conflitantes. Em que pese tal constatação, uma escolha é poder, principalmente se a escolha estiver pautada em argumentos consistentes. No momento em que políticas são gestadas, é preciso considerar o contexto político e as disputas de poder que nele se operam para que delas possamos nos apropriar de forma crítica, considerando nossas crenças, valores, conhecimentos acumulados, entre outros fatores que contribuam para a sua compreensão. Noutras palavras, negar ou aceitar, total ou parcialmente, uma política pública demanda, primeiramente, conhecê-la em suas potencialidades e limites. Para Ball e Bowe (1992 *apud* MAINARDES, 2006), as políticas não são simplesmente implementadas, mas reinterpretadas no contexto da prática diária, sendo marcadas por cinco diferentes contextos: influência, produção do texto, contexto da prática, resultados/efeitos e estratégia política.

É importante destacar que esse debate é necessário para entendermos como as políticas públicas são formadas e, posteriormente, aplicadas. Dessa maneira, elas sofrem reflexos do

processo diário da sua implementação. Na visão de Ball e Bowe (1992 *apud* MAINARDES, 2006), o foco da análise de políticas deveria incidir sobre a formação do discurso da política e sobre a interpretação ativa que os profissionais que atuam no contexto da prática fazem para relacionar os textos da política à prática. Isso envolve a identificação de processos de resistência, acomodações, subterfúgios e conformismo, dentro e entre as arenas da prática, e o delineamento de conflitos e disparidades entre os discursos nessas arenas.

Segundo Ball e Bowe (1992 *apud* MAINARDES, 2006), o contexto de influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática estão inter-relacionados, porém, não têm uma dimensão temporal ou sequencial, tampouco são etapas lineares. Cada um desses contextos apresenta arenas, lugares e grupos de interesse. Além disso, cada um deles envolve disputas e embates.

Ademais, os mesmos autores trazem, como o primeiro contexto, o de influência no qual normalmente as políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos são construídos. É nesse contexto que grupos de interesse disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado. Atuam nesse contexto as redes sociais dentro e em torno de partidos políticos, do governo e do processo legislativo. É também nesse contexto que os conceitos adquirem legitimidade e formam um discurso de base para a política. O discurso em formação algumas vezes recebe apoio e outras vezes é desafiado por princípios e argumentos mais amplos que estão exercendo influência nas arenas públicas de ação, em especial os meios de comunicação social. Além disso, há um conjunto de arenas públicas mais formais, tais como comissões e grupos representativos, que podem ser lugares de articulação de influência.

De acordo com Ball e Bowe (1992 *apud* MAINARDES, 2006), no contexto da prática, a política está sujeita à interpretação e recriação. Da mesma maneira, pode produzir efeitos e consequências que, por sua vez, podem representar mudanças e transformações significativas na política original. Para esses autores, o ponto chave é que as políticas não são simplesmente implementadas nessa arena (contexto da prática), estando, sim, sujeitas a serem interpretadas, ou seja, recriadas:

Os profissionais que atuam no contexto da prática [escolas, por exemplo] não enfrentam os textos políticos como leitores ingênuos, eles vêm com suas histórias, experiências, valores e propósitos [...]. Políticas serão interpretadas diferentemente uma vez que histórias, experiências, valores, propósitos e interesses são diversos. A questão é que os autores dos textos políticos não podem controlar os significados de seus textos. Partes podem

ser rejeitadas, selecionadas, ignoradas, deliberadamente mal-entendidas, réplicas podem ser superficiais etc. Além disso, interpretação é uma questão de disputa. Interpretações diferentes serão contestadas, uma vez que se relacionam com interesses diversos, uma ou outra interpretação predominará, embora desvios ou interpretações minoritárias possam ser importantes. (BALL; BOWE, 1992 *apud* MAINARDES, 2006, p. 22).

O último contexto do ciclo de políticas, citado por Ball e Bowe (1992 *apud* MAINARDES, 2006) é o contexto de estratégia política. Esse contexto envolve a identificação de um conjunto de atividades sociais e políticas que seriam necessárias para lidar com as desigualdades criadas ou reproduzidas pela política investigada. Segundo Ball e Bowe (1992 *apud* MAINARDES, 2006), este é um componente essencial da pesquisa social crítica e do trabalho daqueles que Foucault chama de “intelectuais específicos”, o qual é produzido para uso estratégico em embates e situações sociais específicas.

De acordo com Ball e Bowe (1992 *apud* MAINARDES, 2006), “[...] a abordagem do ciclo de políticas traz várias contribuições para a análise de políticas, uma vez que o processo é entendido como multifacetado e dialético, necessitando articular as perspectivas macro e micro”. Para eles, na observação de políticas públicas por meio da utilização do questionamento do ciclo de política, a abordagem do ciclo de políticas oferece instrumentos analíticos para a análise da trajetória de políticas (formulação, produção de textos, implementação, resultados). Uma outra teoria mais específica poderia ser empregada para a análise da política ou do programa a ser analisado.

Seguindo nessa linha argumentativa, vimos que o ciclo de políticas públicas apresenta diversas fases, que objetivam o bem-comum e a diminuição da desigualdade social. Para isso, as políticas públicas precisam desenvolver ações e programas estruturados de maneira funcional e sequencial, para que a produção e a organização sejam possíveis. Logo, o ciclo de políticas públicas é um processo que leva em conta: a participação de todos os atores públicos e privados na elaboração das políticas públicas, ou seja, governantes, políticos, trabalhadores e empresas; o poder que esses atores possuem e o que podem fazer com ele; o momento atual do país no aspecto social (problemas, limitações e oportunidades); a organização de ideias e ações.

Sendo assim, é necessário tratarmos o ciclo de políticas públicas, uma vez que esse modelo nos possibilita compreender a situação na qual se encontra a educação no país e os aspectos ainda necessários de melhoria. O ciclo de políticas públicas é tratado aqui, pois fornece elementos importantes que buscam entender essas fases na aplicabilidade da pesquisa realizada.

Na próxima seção abordaremos algumas das políticas públicas voltadas para a educação mineira, como o SIMAVE e qual sua importância como diagnóstico para embasamento de políticas públicas educacionais. Será feita também uma análise da criação dos itinerários pedagógicos enquanto estratégia de auxiliar a articulação das avaliações externas e internas, visando à qualidade da educação mineira. Será apresentado, ainda, o processo de implantação da BNCC em Minas Gerais e o uso do Currículo Básico Comum (CBC), que é utilizado atualmente no Estado.

2.2 POLÍTICAS PÚBLICAS NA EDUCAÇÃO MINEIRA

A educação de Minas Gerais passou por grandes transformações nas últimas décadas. No entanto, estas não têm sido suficientes para colocar o Estado no patamar necessário, tanto no ponto da equidade, isto é, da igualdade de oportunidades que a educação deve proporcionar a todos os cidadãos, quanto da competitividade e do desempenho. Em outras palavras, a capacidade que o estado possui em participar de forma afetiva das novas modalidades de produção e trabalho deste fim de século, altamente dependente da educação e da pesquisa (MINAS GERAIS, 2018). Assim, apresentam-se a seguir as políticas públicas educacionais de Minas Gerais.

2.2.1 BNCC no Estado de Minas Gerais

As discussões sobre a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) avançaram em Minas Gerais, com ampla participação social, e entram na “reta final” para a entrega da primeira versão do currículo para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Esse currículo vai sugerir os conhecimentos, as competências e as habilidades que se espera que os estudantes mineiros desenvolvam ao longo da Educação Básica, independentemente da escola que frequentam. Mesmo com a contribuição de diversos setores da sociedade, o documento inicial também foi submetido ao processo de consulta pública no site do Ministério da Educação (MEC), para que tivesse ainda mais cooperação.

Outra política educacional importante foi a criação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), que são as normas obrigatórias para a Educação Básica e orientam o planejamento curricular das escolas e sistemas de ensino, fixadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). As DCN têm origem na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996, na qual foi assinalado ser incumbência da União “[...] estabelecer, em colaboração com

os Estados, Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e os seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar a formação básica comum” (BRASIL, 1996, p. 10).

As Diretrizes Curriculares Nacionais consideram a questão da autonomia da escola e da proposta pedagógica, incentivando as instituições a montar seu currículo, recortando, dentro das áreas de conhecimento, os conteúdos que lhes convêm para a formação das competências explicitadas nas diretrizes curriculares. Dessa forma, a escola deve trabalhar esses conteúdos nos contextos que lhe parecerem necessários, considerando o tipo de pessoas que atende, a região em que está inserida e outros aspectos locais relevantes.

A BNCC, em teoria, estava prevista nas discussões da Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/96. Porém, no Brasil, não existia um sistema nacional de educação que pudesse alavancar sua elaboração. A esse respeito, Gracindo (2010) expressa:

Em contraste com grande parte dos países do mundo, que se responsabilizou amplamente pela educação pública de seu povo, o poder público no Brasil, não garantiu esse direito para todos, optando por não institucionalizar o SNE, como instrumento para concretização de seus deveres (GRACINDO, 2010, p. 54).

A BNCC, política educacional homologada em 20/12/2017, em Brasília, pelo Ministro da Educação, foi elaborada em dois anos e meio, tendo sido debatida pela sociedade e por autoridades em educação. A primeira versão do texto recebeu mais de 12 milhões de propostas de emendas, formuladas por 310 mil pessoas. A segunda foi submetida a debates públicos, que contaram com a participação de 9 mil professores, gestores e técnicos de secretarias:

A BNCC está prevista na Constituição de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases, nas Diretrizes Curriculares Nacionais e no Plano Nacional de Educação. Ao determinar com clareza o que os estudantes têm o direito de aprender, a BNCC poderá ajudar a melhorar a qualidade do ensino em todo o Brasil. Como referência comum para todos os sistemas de ensino, a BNCC contribui para promover a equidade educacional (BRASIL, 2017, p. 1).

Durante a elaboração da BNCC, foram realizadas várias audiências públicas em todo o país. Na audiência pública de São Paulo, diversos representantes de associações e entidades reiteraram a importância de se ter uma BNCC, com o objetivo de apoiar o trabalho do professor em sala de aula, bem como para sua formação. Foi reforçada a importância da BNCC para ajudar a promover a qualidade e a equidade no sistema nacional brasileiro, sendo

isso enfatizado por diversas entidades. Segundo o documento BNCC educação, a terceira versão definiu o conjunto de aprendizagens essenciais a que todos os estudantes têm direito na Educação Básica, tornando-se um compromisso do Estado brasileiro para favorecer as aprendizagens, fortalecendo a colaboração entre os entes federados.

Se os estudantes ganham em direitos de aprendizagem, os professores têm, pela frente, um grande desafio: adaptar-se aos novos conceitos propostos na Base, cujo ponto principal são as dez competências gerais que tratam dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento no âmbito pedagógico. As dez competências gerais norteadoras do documento contemplam aspectos cognitivos, sociais e pessoais a serem desenvolvidos pelos estudantes, como pensamento científico, crítico e criativo, capacidade de argumentação, autonomia e resiliência; aprendizagem ativa em que cada conhecimento está ligado a uma habilidade que permite ao estudante aplicá-lo a um fim. Há habilidades envolvendo processos cognitivos mais sofisticados como investigar, analisar e criar, em contraposição a outros mais passivos, como lembrar e identificar (BRASIL, 2017).

De acordo com o MEC, em seu Guia de Implementação da Base (2018), com a homologação da BNCC, devem ser empreendidas as ações para implementação das medidas na rede de ensino – etapas que devem contar com participação essencial do corpo docente. A proposta é a de que os currículos escolares fossem adaptados, ao longo do ano de 2018, devendo a implementação da nova base ser iniciada em 2019 e se prolongar até 2020. Ainda segundo o MEC, os professores devem ser orientados sobre os novos parâmetros e objetivos de aprendizagem. Ao mesmo processo, serão submetidos o material didático e os sistemas de avaliação diversos (BRASIL, 2018).

Quanto às responsabilidades na implementação da BNCC, cabe ao MEC, à União, um papel suplementar, uma vez que a responsabilidade da educação é dos estados, com a prioridade do Ensino Médio, e dos municípios, com a prioridade do Ensino Fundamental e Educação Infantil. O trabalho conjunto, princípio central da implementação da BNCC, busca maximizar a colaboração entre entes federados, assegurando-se que as orientações propostas respondam às diferentes realidades das escolas brasileiras. Mais do que uma possibilidade, a parceria entre estados e municípios é compreendida como um importante catalisador desse processo.

Nesse sentido, a educação é pensada por vários representantes da sociedade (especialistas, legisladores, representantes dos atores envolvidos), muitas vezes por muitos anos. Ela se traduz em documentos como a BNCC, produto de anos de discussões que deve nortear os currículos e as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas do

país. Segundo o documento homologado da BNCC, na sua implementação, os professores são responsáveis por colocar os currículos em prática na sala de aula, sendo eles interlocutores indispensáveis. Por isso, é importante que façam parte do processo em todas as ações e discussões relacionadas aos desdobramentos da BNCC na rede, para que essa política de estado seja de fato colocada em prática (BRASIL, 2017).

A falta de um Sistema Nacional de Educação (SNE) contribuiu para que políticas educacionais importantes demorassem tanto tempo para serem instituídas. Tal como afirma Dourado (2018, p. 478):

A trajetória das políticas e da gestão da educação no Brasil, incluindo seus processos de regulação e avaliação, é permeada por disputas de projetos e concepções distintas sobre o papel do Estado e, conseqüentemente, sobre o planejamento (ou sua ausência), a relação entre os entes federados e suas obrigações constitucionais. A história da educação no Brasil também é marcada pela interpenetração entre as esferas pública e privada, em detrimento do público.

Para o autor, a defesa da criação e institucionalização do SNE é necessária na educação brasileira há décadas, tornando-se um tema complexo, cuja discussão e regulamentação são marcadas por ideias, avanços e recuos. Segundo Dourado (2018, p. 479), “[...] articulam-se aos complexos processos de consolidação da República, do federalismo e do Estado Democrático de Direito no Brasil”.

Nesse contexto, cada Estado se vê na obrigação de desenvolver políticas públicas estaduais, que contribuam para o desenvolvimento de ações educacionais que melhorem e elevem a qualidade do ensino que oferecem.

Para dar início à discussão e elaboração da primeira versão do currículo, foi formada, em fevereiro de 2018, uma comissão estadual encarregada de fomentar e articular os debates sobre o processo de implementação da BNCC. O “Dia D” da Base Nacional Comum Curricular, incentivado pelo Ministério da Educação (MEC), Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) em todo o país, foi realizado no mês de abril, nas escolas públicas mineiras. A iniciativa é mais uma forma de debater a elaboração de um currículo que respeite a diversidade regional, histórica, social e política de Minas Gerais. Educadores, equipe pedagógica, estudantes, familiares de estudantes e comunidade escolar em geral fizeram suas considerações sobre que estudantes se quer formar e, para isso, qual o currículo seria ideal para a educação mineira. O “Dia D” foi uma primeira mobilização das escolas, constituindo-

se como o primeiro momento de parar para entender o que é a BNCC, em que medidas a Base e, conseqüentemente, o currículo vão interferir na vida diária da escola, dos educadores e dos estudantes, na forma de desenvolver os conteúdos, debatendo sobre isso (MINAS GERAIS, 2018).

A comissão estadual que estuda a BNCC para implementação em Minas Gerais segue os passos sugeridos e recomendados pelo MEC, mas foi além no que diz respeito a realizar ações que contribuam para uma melhor elaboração do currículo. As discussões da Base já chegaram em 2018, a 618 municípios, 102 mil profissionais e em 2.778 escolas. Além das reuniões quinzenais do comitê executivo, o debate continuou com 12 encontros regionais realizados no estado durante os meses de junho e julho. A primeira versão da Base já está disponível para consulta pública. Após as contribuições, foi elaborada uma versão final, cujo prazo de entrega para o Ministério da Educação terminou em 30 de novembro de 2018.

Com a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Fundamental, em 2017, tornou-se necessário que o Estado de Minas Gerais revisasse seu Currículo Básico Comum (CBC). Assim, desde 2018, a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e a Secretaria de Estado de Educação (SEE) atuam em conjunto para a criação da versão preliminar do Currículo de Minas Gerais. De acordo com a Secretaria de Estado da Educação, a versão preliminar esteve disponível por meio de uma plataforma de consulta pública, no período de 13 de agosto a 23 de setembro de 2018. Foi aberta para qualquer cidadão que quis participar, conhecer o currículo e apresentar contribuições. A consulta foi *on-line*, em um site criado para esse fim. O interessado deveria fazer um cadastro para acessar o sistema⁷. O fato de a consulta ter sido feita *on-line* foi importante para que a maioria dos cidadãos mineiros pudesse conhecer e contribuir com a formatação dos currículos de Minas (MINAS GERAIS, 2018).

Os municípios mineiros se mobilizaram para fomentar as discussões da versão preliminar e para colher contribuições da sociedade civil. Foram realizados encontros que contaram com a participação de todas as redes de ensino, pais e estudantes. A versão preliminar foi criada tendo como base o Currículo Básico Comum utilizado pelas escolas mineiras e versões de currículos utilizadas por outros estados. Os redatores responsáveis pelos conteúdos foram indicados pela SEE e pela UNDIME. Eles participaram de formações

⁷ O endereço para o site de consulta está disponível no portal da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais no campo “Currículo Referência”.

realizadas pelo Ministério da Educação (MEC) e formações internas oferecidas por professores e pesquisadores de universidades mineiras.

Além disso, para a produção da versão preliminar, também foram analisadas as contribuições das escolas através do “Dia D”, do qual participaram 120 mil pessoas e mais de 3100 escolas de 667 municípios. É importante destacar que houve um intenso debate com a sociedade civil organizada, o que garantiu o exercício da democracia.

A seção subsequente trata do SIMAVE e de sua importância para embasamento de políticas públicas no Estado de Minas Gerais.

2.2.2 Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública (SIMAVE)

A avaliação em larga escala surgiu, como já mencionado, como uma forma de realizar o diagnóstico educacional e, a partir disso, estruturar formas de melhoria dos padrões educacionais, tanto no que concerne à organização do sistema de ensino, como na definição de metas em busca de se garantir as necessidades básicas de aprendizagem ao indivíduo. Esse propósito está associado à concepção da educação como um direito social e um dever do estado, ancorado à Constituição Federal de 1988. Nesse sentido, cabe aos governos federais e estaduais, por meio da Secretaria de Educação, assegurar padrões mínimos de acesso, permanência e desempenho escolar dos estudantes.

Nesta seção, a fim de situar o SIMAVE, apresentaremos, de forma breve, um histórico das avaliações externas no Brasil, como foi feita a constituição do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Nesse sentido, avaliação é compreendida como uma política pública, pois, a partir das informações produzidas por ela, é permitida a implementação de ações voltadas à oferta de uma educação de qualidade e promoção da equidade de oportunidades educacionais.

A política de avaliação externa, nos anos de 1960 e 1970, permeava o cenário internacional, principalmente nos contextos inglês e norte-americano. O Brasil, ao sofrer as pressões externas do contexto internacional, estabeleceu, em finais da década de 1980, sua primeira experiência avaliativa de larga escala com o Sistema de Avaliação da Educação (SAEP), substituído, em 1990, pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) (BRASIL, 2011). Assim, a partir da institucionalização do SAEB, a Educação Básica brasileira passou a discutir elementos de qualidade alicerçados nos pressupostos constitucionais, estabelecidos em 1988.

Em decorrência do estabelecido constitucionalmente e das determinações legais de padrões de qualidade, foram estruturadas as avaliações externas. Inicialmente, as avaliações em larga escala buscavam produzir diagnósticos do quadro educacional brasileiro. Esse quadro ganhou densidade com a criação do SAEB, no início dos anos 1990, fruto de algumas iniciativas de avaliação patrocinadas pelo Ministério da Educação (MEC). Segundo Alavarse (2013), várias redes estaduais e municipais criaram iniciativas no sentido de construir suas próprias avaliações. Além disso, foram observadas iniciativas de articulação das avaliações externas para repensar e planejar ações pedagógicas tanto a respeito da política educacional, quanto na perspectiva da elaboração e uso dos resultados das avaliações.

Cumprir os padrões mínimos de acesso, permanência e desempenho escolar dos estudantes é uma tarefa complexa que envolve grandes desafios, como enfrentar as desigualdades extras e intraescolares; a pobreza e a violência; as novas formas de estrutura familiar; as particularidades de cada local, de cada escola e do desenvolvimento cognitivo de cada estudante (MINAS GERAIS, 2012). Diante disso, o Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE) foi criado em 2000⁸, em um momento no qual as avaliações começavam a ser discutidas nacionalmente e, desde então, tem tido o propósito de fomentar mudanças em busca de uma educação de qualidade. Inicialmente, o sistema contou com o Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (PROEB), mas, ao longo dos anos, foram incorporados o Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar – PAAE (2005) e o Programa de Avaliação da Alfabetização – PROALFA (2006), tornando o diagnóstico produzido pelo SIMAVE mais completo.

O SIMAVE cumpre esse papel, ao avaliar o desempenho dos estudantes atendidos pela rede pública, nos aspectos pedagógicos, e busca averiguar o clima escolar e a situação socioeconômica dos estudantes, por meio de questionários contextuais vinculados à avaliação. Com isso, o governo tem conhecimento sobre o ensino ofertado, de modo a poder auxiliar na superação do desafio da garantia e da qualidade da educação. Assim, a partir de dados consistentes, embasa sua organização educacional de maneira que atenda às próprias necessidades, criando, também, metas de melhoria dentro de uma perspectiva plausível. (MINAS GERAIS, 2012).

Com o intuito de acompanhar a melhoria da qualidade do ensino ofertado em sua rede, o estado de Minas Gerais busca, por meio do PROEB, produzir diagnósticos sobre o desempenho dos estudantes nas áreas de conhecimento avaliadas. Tal aspecto permite, uma

⁸ Em 2016, adotando uma nova concepção, incorporou o termo “equidade”, passando a se denominar Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública.

vez identificada qualquer fragilidade nesse processo, que ações sejam realizadas para que a qualidade da educação possa ser melhorada. Nesse sentido, a Revista Contextual do SIMAVE assinala:

Não é preciso ser cientista para saber que o desempenho dos estudantes é impactado por diversos fatores, sejam eles características demográficas dos indivíduos, como sexo, cor ou raça, idade, sejam as condições econômicas da família, ou mesmo, as peculiaridades das escolas. Mas é preciso organizar metodicamente (como um cientista) essa gama de fatores, sob pena de nos perdermos no discurso da impossibilidade de se determinar o que é importante para a melhora do processo de ensino e aprendizagem. Organizar o pensamento dessa forma é construir um modelo conceitual que explique (ou, ao menos, tente explicar) as relações entre um contexto favorável e boas práticas com melhores resultados escolares (MINAS GERAIS, 2015, p. 37).

A partir dessa citação, entendemos a busca de novos saberes e de novas perspectivas, alinhadas a práticas pedagógicas efetivas na produção do conhecimento favorecendo os processos educativos. Saber analisar os resultados das avaliações externas, para refletir sobre as práticas pedagógicas da escola e aprimorar o ensino, é um desafio para todo gestor. Assim, enfrentar essa discussão exige que a escola como um todo (diretor, equipe pedagógica e docentes) adote uma série de ações como: fazer a leitura e a análise detalhada do boletim com os resultados, reunir a equipe para debater as informações obtidas e, com base no diagnóstico e nas reflexões realizadas, preparar um plano para transformar tudo isso em trabalho efetivo na escola.

Em nossa percepção, o SIMAVE é um instrumento importante para Minas Gerais e, mais do que isso, para o Brasil. Trata-se de um sistema pioneiro desenvolvido para avaliar a rede estadual de Educação Básica e, a partir dessa avaliação, pensar a construção de políticas públicas. Até a criação do SIMAVE, o Brasil não tinha uma tradição de avaliação destinada a verificar o desempenho dos estudantes nas diferentes etapas do percurso de aprendizagem. A partir do SIMAVE, o Brasil avançou muito e, hoje, foram construídos, pelo governo federal, outros indicadores e instrumentos, como a Prova Brasil, que avalia todas as crianças do 5º e 9º ano no país inteiro. Além desses, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) (MINAS GERAIS, 2014).

Conforme já afirmado, o SIMAVE tem seguido o propósito de fomentar mudanças em busca de uma educação de qualidade. Esse sistema teve início com o Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (PROEB) e, com seu desenvolvimento, foram incorporados o Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar (PAAE) no ano de 2005 e o Programa de Avaliação da Alfabetização (PROALFA) em 2006, que contribuem para que os

dados apresentados pelo SIMAVE sejam cada vez mais abrangentes. O Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (PROEB) integra o Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE) desde a primeira edição no ano 2000. No final de 2014, o PROEB avaliou os estudantes do 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e do 3º ano do Ensino Médio das escolas municipais e estaduais de Minas Gerais, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. A linha do tempo apresentada no Quadro 1 sistematiza a trajetória do PROEB, em todos os seus ciclos de avaliação.

Quadro 1 - Tipos de avaliação do PROALFA – Avaliação realizada apenas na rede estadual

2005 (apenas na rede estadual)
• Avaliação amostral - 2º ano
2006
• Avaliação amostral - 2º ano
• Avaliação censitária - 3º ano
2007 – 2014 (apenas na rede estadual)
• Avaliação amostral - 2º ano
• Avaliação censitária - 3º ano
• Avaliação amostral - 4º ano
• Avaliação censitária baixo desempenho ⁹

Fonte: elaboração própria, com base em dados da Revista Simave (2014).

O Programa de Avaliação da Alfabetização (PROALFA) integra o Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública (SIMAVE) e avalia os estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental em Língua Portuguesa. Iniciado em 2005, o programa passou por sucessivas ampliações, agregando novas avaliações. A incorporação de novos programas ao longo das edições do PROALFA visou à promoção de um diagnóstico cada vez mais abrangente dos processos de alfabetização e letramento na rede pública em Minas Gerais, a partir da implantação do Ensino Fundamental de nove anos. Importa ressaltar que o 3º ano marca a conclusão do ciclo da alfabetização. Por isso, avaliar os estudantes dessa etapa, de forma censitária, possibilita diagnosticar, pontualmente, o desempenho de cada estudante, a fim de promover as intervenções necessárias à constante melhoria da aprendizagem. Dessa

⁹ A avaliação do baixo desempenho é aquela aplicada aos estudantes que, na avaliação censitária (3º ano) da edição anterior, obtiveram baixo desempenho, ou seja, não consolidaram as habilidades previstas para o período de escolaridade. Dessa forma, o monitoramento da evolução da aprendizagem desses estudantes é fundamental para o processo de intervenção pedagógica que visa integrá-los ao padrão recomendado de leitura e escrita.

forma, a avaliação censitária do 3º ano torna-se indicador indispensável à proposição de políticas públicas correlatas à alfabetização (MINAS GERAIS, 2013). Na próxima seção, abordaremos a implementação da BNCC no Estado de Minas Gerais e os avanços que ocorreram até o momento.

2.2.3 Itinerários pedagógicos em Minas Gerais

A Secretaria de Estado de Educação disponibilizou, em 2016, o caderno “Itinerários Pedagógicos da Educação em Minas Gerais”, no qual apresentou programas e ações em curso na educação no Estado. Ele partiu de quatro itinerários pedagógicos que expressam concepções comprometidas com a agenda da diversidade, o pressuposto da dialogia na condução dos processos de gestão da educação e as prioridades educacionais, diante de um cenário que convocou os profissionais da educação, à sustentabilidade e à superação das desigualdades educacionais no Estado (MINAS GERAIS, 2016).

A Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, por meio da Superintendência de Avaliação Educacional (SAE), ofereceu, no ano de 2017, para diretores e especialistas das escolas estaduais, uma formação em exercício intitulada Curso Itinerários Avaliativos de Minas Gerais. A iniciativa foi desenvolvida pela SEE, em parceria com o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF). O curso foi criado para que o diretor e os especialistas pudessem desenvolver estratégias de gestão participativa e envolver a comunidade escolar em torno dos objetivos estabelecidos em seu Projeto Político Pedagógico, visando elevar os níveis de equidade e melhorar a qualidade do processo de ensino e aprendizagem. O objetivo era que, na medida em que se capacitassem, os educadores também pudessem refletir sobre a realidade escolar e elaborar as atividades propostas nos itinerários avaliativos, tornando-as práticas do dia a dia escolar (CAEd, 2017).

Os itinerários pedagógicos deveriam promover a análise de dados e debates para a construção coletiva da avaliação interna e a definição de um plano de ação nas escolas estaduais para melhorar e consolidar o processo de aprendizagem de seus estudantes. Nessa perspectiva, eles foram elaborados e distribuídos entre os eixos discutidos durante a Semana Escola em Movimento, buscando promover a ampliação do diálogo entre a avaliação externa e avaliação interna. Os diretores escolares e especialistas deveriam realizar a “Etapa 1 – Itinerário 1”, que era o momento de conhecimento da plataforma e preparação para o uso dos Itinerários Avaliativos. Ao todo, foram 16 Itinerários agrupados em quatro etapas:

Preparação, Avaliação Interna, Plano de Ação e Monitoramento e Avaliação. Para a realização do curso, a escola utilizou os momentos de reunião já agendados e o período compreendido entre o término do ano letivo e o ano escolar (MINAS GERAIS, 2016).

Na próxima seção, apresentaremos a história da Escola Estadual Barão do Rio Branco e como ela se configura dentro do cenário educacional de Belo Horizonte.

2.3 A ESCOLA ESTADUAL BARÃO DO RIO BRANCO

A escola lócus da pesquisa foi o primeiro grupo escolar de Minas Gerais, segundo a edição independente Barão Centenário (100 anos da Escola Estadual Barão do Rio Branco)¹⁰. Iniciou suas atividades no início de 1906, tendo sua regulamentação legal, publicada por meio do Decreto nº 1960, apenas em 16 de dezembro de 1906. A instituição foi organizada por Artur Joviano, professor da Escola Normal, e começou a funcionar regularmente em 1º de fevereiro de 1907, com 230 estudantes, conforme depoimento da primeira diretora Helena Pena, contando com cinco classes e cinco professoras regentes: Elvira Magalhães Brandão, Olynthina Cobra Olyntho, Maria da Conceição Pereira da Silva, Rita de Cassia de Souza Lima e Maria de Rezende Costa. Contava ainda com uma professora substituta (Adelaide Emília Netto) e uma servente (Camilla Carmelita Ferreira) (PEIXOTO, 2006).

O prédio, embora menor que o definitivo, já se destacava na paisagem da cidade. Sua localização, na Avenida Liberdade (hoje João Pinheiro), ligava a principal artéria de Belo Horizonte ao centro do poder. Em 8 de março de 1910, o “Primeiro Grupo Escolar” passou a se chamar Grupo Escolar “Barão do Rio Branco”, em homenagem ao estadista brasileiro¹¹.

Em 15 de junho de 1914, o Grupo Escolar Barão do Rio Branco foi transferido para o prédio definitivo, situado na Avenida Paraúna, atual Avenida Getúlio Vargas, no bairro Funcionários, região nobre da cidade. Erguido nos canteiros de margaridas da Praça Alexandre Stockler, por Jayme Sales, engenheiro responsável pela construção de grandes prédios da capital, naquela época, sua arquitetura evidenciava a importância da escola no século XX. Ocupando uma área de 4600 m², o prédio dispõe de salas de aula sóbrias e arejadas, refeitório e quadra de esportes, em blocos separados. A distribuição interna do

¹⁰ A edição a que nos referimos diz respeito a uma publicação comemorativa dos 100 anos da escola na qual se efetuou um trabalho de pesquisa histórico para a construção do material.

¹¹ José Maria da Silva Paranhos Júnior, Barão do Rio Branco (Rio de Janeiro, 20/04/1845 - Rio de Janeiro, 10/02/1912), foi um advogado, diplomata, geógrafo, nobre e historiador brasileiro. Filho de José Maria da Silva Paranhos, Visconde do Rio Branco, Rio Branco é o patrono da diplomacia brasileira e uma das figuras mais importantes da história do Brasil.

espaço separa a parte reservada às atividades administrativas (diretoria, secretaria, sala de professores) das pedagógicas (biblioteca, museu, pátio para recreação, pátio para exercícios de educação física, etc.).

Grandioso, dispõe de uma fachada primorosa, onde se destaca o frontispício com as armas da República, do Estado de Minas e do Município, conforme pode ser visto na figura 1 a seguir:

Figura 1 - Fachada da Escola Estadual Barão do Rio Branco no ano de 1914



Fonte: arquivo da escola (2018).

Ainda hoje, o Barão do Rio Branco se distingue na paisagem da cidade e se mantém presente na memória de seus habitantes. Pessoas públicas passaram pela instituição como estudantes. Exemplarmente, podemos citar o ex-prefeito de Belo Horizonte, Celso de Mello Azevedo, que discursou na cerimônia de plantio da árvore que fica no canteiro central da escola, dizendo:

A árvore, tronco robusto sobre cuja sombra repousamos, leva muitos anos a crescer; mas ela tem seu começo na plantinha humilde que fincamos na terra dadivosa. Cheias de dedicação, desinteresse e bondade, nossas mestras plantaram a cultura do espírito nos meninos de ontem que, hoje, são esses cidadãos ilustres, antigo discípulo da Casa, que hora nos honram com sua presença e que saudamos com orgulho. Plantemos nós também, de coração

generoso, as plantinhas pequeninas que serão frondes encopadas de amanhã. (AZEVEDO *apud* PEIXOTO, 2006, p. 14).

Em 2006, a escola comemorou o seu centenário e cinco anos depois, em 2011, foi transferida para o Instituto de Educação de Minas Gerais para passar pela maior reforma de sua história, que durou quase sete anos. Foi um investimento de quase dez milhões de reais. A fachada ganhou um amarelo *croissant*, caramelo e branco padeiro, suas cores originais. A escola, de 112 anos, foi toda “plastificada”, como se estivesse envelopada, com tinta especial antipichação. No interior, grades e janelas são agora colorados, um tom avermelhado. Os anexos foram pintados de branco gelo e detalhe azul cinza. A cor bananada deu o toque final ao pátio coberto. O auditório foi, literalmente, redescoberto. No trabalho de restauração, preciosidades que estavam escondidas, em meio a sete camadas de pinturas feitas ao longo das décadas, surgiram em forma de imagens com contornos surpreendentes e belos, como pode ser visto na Figura 2:

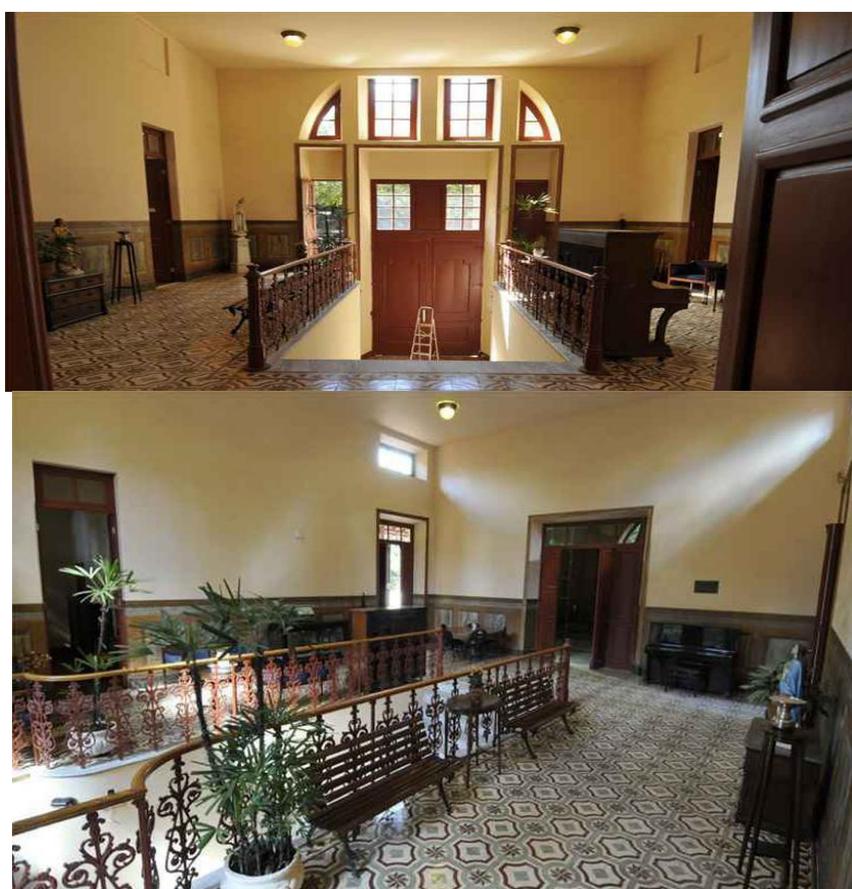
Figura 2 - Salão nobre – Vista de frente e de fundo



Fonte: arquivo da escola (2018)

Ladrilhos hidráulicos originais foram mantidos no *hall* da entrada principal (figura 3) e nos corredores das salas de aula do porão. Já os da área de circulação externa da varanda do prédio principal foram confeccionados sob medida. Dois laboratórios de ciências (antes era só um) com lavabo permitem aulas simultâneas, sem prejuízo às turmas. Os blocos anexos foram derrubados e reerguidos para comportarem a cantina, a sala de professores, a sala de especialistas, a direção, o xerox e secretaria (do lado da Rua Tomé de Souza), biblioteca, laboratório de informática (com ar-condicionado) e ciências (do lado da Rua Rio Grande do Norte):

Figura 3 - *Hall* de entrada durante e após a reforma



Fonte: Arquivo da escola (2018)

Mais de 20 banheiros, todos com espelho, papelreira, suporte para sabonete líquido e torneira automática, estão à disposição dos estudantes. A escola é toda acessível, com toaletes para cadeirantes, rampas, escada com granito antiaderente e corrimão. Uma plataforma elevatória garante acesso entre o pátio coberto e as salas de aula, havendo, ainda, um elevador

entre a sala a de vídeo e o museu da escola. A quadra ganhou cerca e alambrado e os jardins foram projetados paisagisticamente. Na horta há salsinha, manjerição, alecrim e hortelã. A biblioteca ainda está vazia, aguardando livros e mobiliário. Carteiras e mesas de professores foram trocadas, bem como os quadros brancos para pincel.

Para o atendimento dos estudantes, no espaço restaurado, a escola funciona, em dois turnos matutino e vespertino, de acordo com o Quadro 2 a seguir:

Quadro 2 - Quadro da composição discente da Escola Estadual Barão do Rio Branco

Nível de Ensino: 6º ao 9º anos	Número de turmas	Número de estudantes
6º ano	10	350
7º ano	07	245
8º ano	07	245
9º ano	06	210
Total	31	1050

Fonte: SIMADE (2019).

Para atender a essa demanda, o quadro da escola conta com cerca de 80 funcionários e com mais de 90 % de professores efetivos conforme exposto no Quadro 3:

Quadro 3 - Quantitativo de professores da Escola Estadual Barão do Rio Branco

Disciplina	Quantitativo de professores	Vínculo com a escola
Língua Portuguesa	7	7 efetivos
Matemática	6	5 efetivos / 1 designado
Ciências	6	6 efetivos
História	5	5 efetivos
Geografia	5	5 efetivos
Língua Inglesa	4	4 efetivos
Ensino Religioso	2	2 efetivos
Educação Física	3	3 efetivos
Arte	1	1 efetivo

Fonte: arquivo da escola (2019)

O Quadro 3 mostra que a Escola Estadual Barão do Rio Branco possui, atualmente, a maioria dos servidores efetivos, sendo esse fator positivo, uma vez que a pouca rotatividade tende a criar vínculos e, possivelmente, fortalece a comunidade levando à construção da identidade escolar. Na próxima seção, mostraremos alguns aspectos vinculados às práticas de

ensino da Escola Estadual Barão do Rio Branco de acordo com o Projeto Político Pedagógico da escola e como têm sido os resultados da instituição nas avaliações externas.

2.3.1 O ensino na Escola Estadual Barão do Rio Branco

De acordo com o Projeto Político Pedagógico, a Escola Estadual “Barão do Rio Branco” tem como missão:

Formar um cidadão autônomo, íntegro, responsável e consciente, capaz de responder com eficiência e de modo crítico às exigências da sociedade, sendo capaz de uma atuação participativa que garanta melhor qualidade de vida para todos (E. E. BARÃO DO RIO BRANCO, 2012, p. 2).

Isso se deve ao fato de a escola, entre as muitas brasileiras, em seu percurso, ter enfrentado os reflexos das idas e vindas, dos avanços e retrocessos nas políticas públicas de educação. Entretanto, graças a seu corpo profissional e ao apoio da comunidade, vem mantendo, ao longo de mais de 100 anos de existência, o seu lugar no cenário cultural e pedagógico mineiro, sendo o seu trabalho educacional reconhecido em toda a sociedade. No ano de 2017, o resultado da escola em termos de aprovados, reprovados e evadidos está retratado no Gráfico 1:

Gráfico 1 - Resultado final da Escola Estadual Barão do Rio Branco no ano de 2017



Fonte: elaboração própria com dados retirados do SIMADE (2018).

Como se observa no gráfico apresentado, a escola encerrou o ano de 2017 com um número total de 872 estudantes, sendo que, desse total, 90,6% foram aprovados, 8,5% foram reprovados, tendo havido uma evasão de 0,9%, que não foi descrita no gráfico, por ser inferior a 1%. Levando-se em consideração os resultados obtidos pela escola, sabe-se que a avaliação interna é uma ferramenta que fornece informações importantes para a escola, no intuito de avançar em suas práticas pedagógicas ou retomar alguma etapa, a fim de vencer as dificuldades nela apresentadas pelos estudantes. Além disso, ela identifica o desempenho de cada estudante e possibilita o planejamento e a discussão de ações específicas para cada caso:

As informações produzidas a partir de um sistema de avaliação têm papel importante sobre os rumos do sistema de ensino, além do cuidado na garantia da fidedignidade das informações oferecidas, é fundamental garantir a reflexão sobre esses resultados e constante melhoria na sua produção, seja pelo envolvimento crescente dos atores participantes do processo, seja pelo aprimoramento de métodos, instrumentos e logística de realização da avaliação (CAEd, 2017, p. 1).

Nas avaliações externas SIMAVE/PROEB, nos resultados da Escola Estadual Barão do Rio Branco, tanto na disciplina de Matemática quanto na disciplina de Língua Portuguesa, os estudantes apresentam um desempenho melhor, em comparação aos resultados do Estado e da SRE, como mostra a Tabela 1 a seguir:

Tabela 1 - Proficiência média dos estudantes dos 7º e 9º anos em Matemática e Língua Portuguesa

		PROFICIÊNCIA MÉDIA MATEMÁTICA	PROFICIÊNCIA MÉDIA LÍNGUA PORTUGUESA
2015 7º ano	ESTADO	234,0	227,8
	SRE	234,7	228,3
	ESCOLA	257,5	260,4
2016 9º ano	ESTADO	254,5	250,1
	SRE	255,3	251,8
	ESCOLA	257,4	263,8

Fonte: elaboração própria com dados retirados do SIMADE (2018).

Essa proficiência média foi detectada nos resultados apresentados pela Secretaria de Estado da Educação, em todos os anos em que ocorreu avaliação externa. No ano de 2015, na proposta da Secretaria de Educação de Minas Gerais, foram avaliados os estudantes do 7º ano e os resultados da escola se mostraram melhores do que as avaliações realizadas nos anos

anteriores com as turmas de 9º anos, conforme dados da tabela 1. Esse fato demonstra que, ao longo de dois anos, do 7º ano para o 9º ano, os estudantes apresentam uma queda de desempenho tanto em Matemática, quanto em Língua Portuguesa, conforme os dados das tabelas 2 e 3.

Na Tabela 2, apresentamos os resultados dos estudantes da Escola Estadual Barão do Rio Branco PROEB/SIMAVE, na disciplina de Matemática:

Tabela 2 - Resultados do PROEB/SIMAVE dos estudantes dos 7º e 9º anos em Matemática

Resultados dos estudantes da Escola Estadual Barão do Rio Branco PROEB/SIMAVE - Disciplina: Matemática						
Ano		Proficiência média da escola	Nível Baixo	Nível Intermediário	Nível Recomendado	Nível Avançado
2011	9º ANO	270,4	14,5	59,2	26,3	3,4
2012	9º ANO	276,4	11,9	60,4	27,7	6,4
2013	9º ANO	269,8	18,2	55,2	26,6	2,8
2014	9º ANO	270,8	15,5	58,6	25,9	6,9
2015	7º ANO	257,5	10,4	33,3	50,7	5,5
2016	9º ANO	257,4	21,5	63,4	12,4	2,7
2017	7º ANO	246,5	12,2	43,6	39,9	4,3

Fonte: elaboração própria com dados retirados do SIMADE (2018).

Vimos, na Tabela 2, que os resultados da escola se mantiveram estáveis no 9º ano, ao longo dos anos de 2011 a 2014, porém, comparados ao resultado do 7º ano, em 2015 e 2017, existe uma queda considerável de um ano para o outro, sendo que, no resultado de 2017, no 7º ano, houve queda da proficiência média da escola, aumento no nível baixo e intermediário e queda no nível recomendado e avançado.

Na Tabela 3 seguinte, apresentamos os resultados dos estudantes da Escola Estadual Barão do Rio Branco PROEB/SIMAVE, na disciplina de Língua Portuguesa:

Tabela 3 - Resultados do PROEB/SIMAVE dos estudantes dos 7º e 9º anos em Língua Portuguesa

Resultados dos estudantes da Escola Estadual Barão do Rio Branco PROEB/SIMAVE - Disciplina: Língua Portuguesa						
Ano		Proficiência média da escola	Nível Baixo	Nível Intermediário	Nível Recomendado	Nível Avançado
2011	9º ANO	261,0	10,9	46,4	35,1	7,6
2012	9º ANO	276,4	4,4	38,9	48,8	10,8
2013	9º ANO	273,9	5,2	44,3	41,2	9,3
2014	9º ANO	269,3	7,5	45,7	38,2	8,6
2015	7º ANO	260,4	4,5	15,4	38,8	41,3
2016	9º ANO	263,8	11,8	43,5	35,2	9,1
2017	7º ANO	248	5,3	27,7	37,2	29,8

Fonte: elaboração própria com dados retirados do SIMADE (2018).

Pela leitura comparativa das tabelas, o número de estudantes que estão no nível baixo é bem inferior que os níveis intermediários e recomendados, retratando, ainda, um desempenho melhor em Língua Portuguesa. Em 2017, comparado a 2015, no 7º ano, houve uma queda na proficiência média da escola, aumento do nível baixo e intermediário e queda no nível recomendado e avançado, tanto em Língua Portuguesa, quanto em Matemática. Na disciplina de Matemática, houve uma queda considerável ao longo das avaliações, ocorrendo uma queda maior no ano de 2016, ocasionando um aumento nos níveis baixo e intermediário e uma queda nos níveis recomendado e avançado:

Com o intuito de acompanhar a melhoria da qualidade do ensino ofertado em sua rede, o estado de Minas Gerais busca, por meio do PROEB, produzir diagnósticos sobre o desempenho dos estudantes nas áreas de conhecimento avaliadas, permitindo, uma vez identificada qualquer fragilidade nesse processo, que ações sejam realizadas para que a qualidade da educação do município possa ser melhorada (MINAS GERAIS, 2019, p. 1).

Com isso, verifica-se que é necessário um trabalho coletivo para melhorar essa realidade, não pensando apenas em resultados, mas, principalmente, na qualidade do ensino que é oferecido aos estudantes.

Neste ponto, é importante ressaltar que a Escola Estadual Barão do Rio Branco, alvo da análise, funciona, atualmente, em dois turnos manhã e tarde, atendendo a estudantes do Ensino Fundamental, anos finais, 6º ao 9º anos, num total de 932 estudantes, sendo 16 turmas no turno da manhã, sete turmas de 8º anos e oito turmas de 9º anos e uma turma de Telessala,

num total de 452 estudantes. No turno da tarde, temos 15 turmas, sendo sete turmas de 6º anos e oito turmas de 7º anos, num total de 480 estudantes. Contamos atualmente com um quadro de mais de 90 % de professores efetivos, conforme apresentado no Quadro 3.

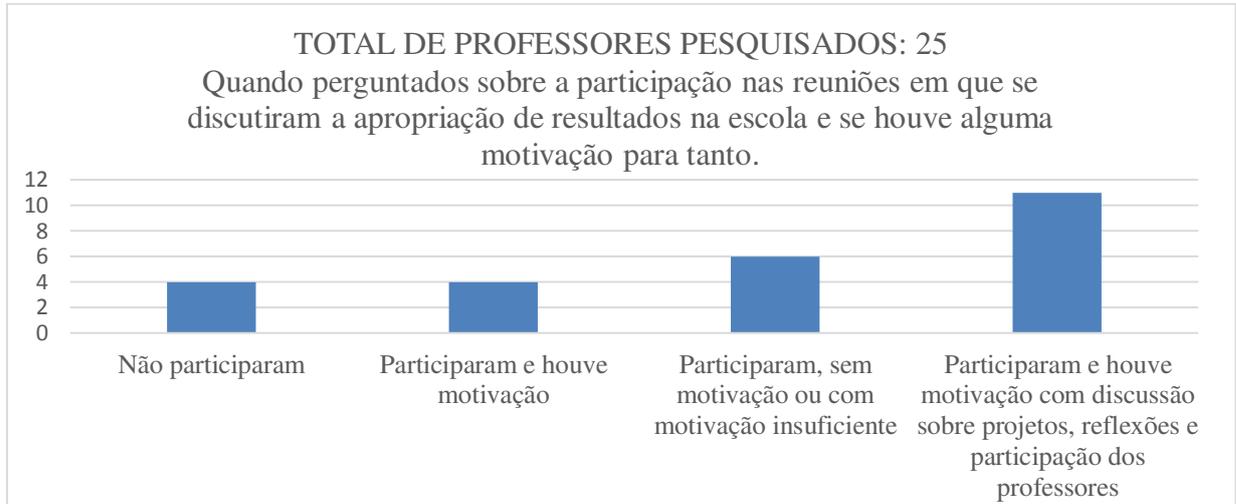
Nos dados apresentados pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, observamos que os resultados da escola apresentam um número inferior de estudantes no nível baixo em todos os anos em que foram avaliados, apresentando um aumento no ano de 2016. No ano de 2015, na proposta da Secretaria de Educação de Minas Gerais, foram avaliados os estudantes dos 7º anos e os resultados da escola se mostraram melhores do que as avaliações realizadas nos anos anteriores com as turmas de 9º anos. Esse fato demonstra que, ao longo de dois anos, do 7º ano para o 9º ano, os estudantes apresentam uma queda de desempenho, tanto em Matemática, quanto em Língua Portuguesa (tabela 3). Em 2016, a escola apresentou, no nível intermediário, uma porcentagem de 43,5% de estudantes do 9º ano na disciplina de Língua Portuguesa e 63,4% de estudantes do 9º ano na disciplina de Matemática, nas avaliações externas, SIMAVE/PROEB, obtendo um resultado melhor na disciplina de Língua Portuguesa, comparado ao resultado de Matemática em todos os anos avaliados, conforme mostram as tabelas 2 e 3.

A seguir, apresentamos como é a percepção das políticas públicas na Escola Estadual Barão do Rio Branco, por parte dos docentes, como elas chegam à escola e a visão de quem as recebe:

2.4 PERCEPÇÕES DAS POLÍTICAS PÚBLICAS NA ESCOLA ESTADUAL BARÃO DO RIO BRANCO

Os questionários aplicados foram de suma importância, pois serviram de base para evidenciar o caso de gestão. Após a aplicação realizamos a tabulação dos dados do primeiro questionário, observam-se várias percepções nas respostas dos professores, em relação à sua participação nas reuniões para apropriação dos resultados, conforme se observa no Gráfico 2 apresentado a seguir:

Gráfico 2 - Participação nas reuniões sobre a apropriação de resultados

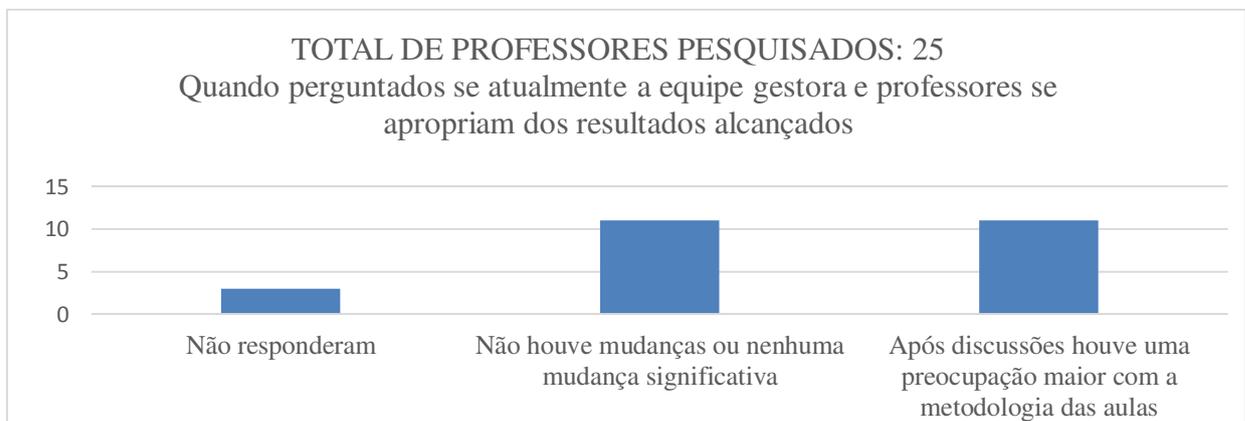


Fonte: autoria própria a partir das respostas dos questionários aplicados (2018).

As respostas apresentadas no gráfico 2 sinalizam que, apesar da variabilidade, foi levantada a questão da participação e motivação, sendo que apenas seis apontaram a motivação ausente ou insuficiente. Isso demonstra que os professores não conseguem se mobilizar para a discussão de dados, sendo este um aspecto que interfere diretamente no processo de apropriação das políticas que chegam à escola, tornando-se um problema, uma vez que tais políticas não se concretizam nesse ambiente escolar, não atingindo, assim, seu objetivo.

O Gráfico 3 apresenta as respostas quando perguntamos sobre a apropriação dos resultados alcançados pela equipe gestora e professores. Vejamos os dados levantados:

Gráfico 3 - Apropriação dos resultados pela equipe gestora e professores



Fonte: autoria própria a partir das respostas dos questionários aplicados (2018).

De acordo com os dados, o grupo ficou dividido. Metade do grupo entende não ter havido nenhuma mudança ou mudança significativa, afirmando que as discussões ocorrem, porém, não se chega a um consenso sobre o que fazer coletivamente, que nada é colocado em prática. Um deles cita ainda que a equipe é desunida e que não aceita a sugestão do outro, sendo cada um dono de sua verdade. Já a outra metade do grupo descreve que, após as discussões sobre os resultados, embora tenha havido uma preocupação maior com a metodologia das aulas e atividades aplicadas, as iniciativas foram individuais. Houve também uma percepção maior em relação às dificuldades básicas dos estudantes que devem ser sanadas antes de prosseguir com o conteúdo. As questões levantadas acima sinalizam que, conquanto, para o segundo grupo, tenha havido uso dos resultados, é preciso repensar o trabalho coletivo. Notamos que existe uma divisão de opiniões e que a falta do trabalho coletivo, que é citada pelo grupo, interfere claramente na apropriação das políticas públicas que chegam à escola, uma vez que elas não se concretizam ou se concretizam parcialmente, não alcançando, dessa forma, o objetivo final da escola.

Em relação ao trabalho desempenhado pela coordenação pedagógica, quando perguntados se houve algum tipo de mudança, que possa ser explicitada e sobre quais seriam as principais mudanças, três professores não responderam, justificando estarem há menos de um ano na escola. Novamente, o grupo se divide em duas linhas de pensamento. Metade acredita que não houve mudança. Um professor cita que houve alguns debates, mas nada conclusivo, não criando, assim, ações coletivas que permitam uma real mudança. Outro cita ainda que a coordenação pedagógica, nas várias escolas que ele conhece, não faz o trabalho pedagógico relacionado ao ensino e aprendizagem por estar assoberbada com as questões disciplinares. Para ele, a principal mudança seria implantar, de fato, a reaprendizagem.

Por fim, é citado que a coordenação pedagógica não apresenta projetos específicos para otimizar os resultados, que apresenta críticas durante as reuniões, mas no dia a dia não oferece suporte para os professores. Isso, mais uma vez, sinaliza que o trabalho coletivo está fragilizado e, ao que parece, ideias, reflexões e ações não estão sendo compartilhadas pelo grupo de professores e equipe pedagógica. Isso pode significar, mais do que nunca, a necessidade de trabalhos consolidados para debater os dados da avaliação.

No que diz respeito à apropriação dos resultados alcançados nas avaliações externas, quando perguntados se atualmente a equipe gestora e professores se apropriam dos resultados alcançados, quatro professores não responderam, três justificaram estar há menos de um ano na escola e apenas um não justificou. Nessa questão, a maioria acredita que a equipe gestora e professores não se apropriam dos resultados alcançados ou que se apropriam apenas em parte.

Um professor cita que a equipe de professores tem conhecimento dos resultados, mas acredita que não se apropria deles. Outro relata que os resultados são apropriados em parte, pois os professores de Português e Matemática passaram a pensar novas metodologias de aula e formas avaliativas mais próximas das avaliações do SIMAVE, familiarizando os estudantes.

Uma outra minoria acredita que os resultados são apropriados pela equipe gestora e pelos professores e que os resultados são apresentados à equipe que a eles têm acesso através da demonstração em gráficos expostos em reuniões. Isso aponta, justamente, para não avaliação e compreensão dos dados, ficando evidente que não existe, por parte dos professores da escola, uma análise e percepção dos dados fornecidos pelas avaliações. Sabe-se que é necessário analisar os resultados das avaliações externas para refletir sobre as práticas pedagógicas da escola e aprimorar o ensino e a aprendizagem. Uma vez que isso não acontece, as práticas pedagógicas da escola não são analisadas, não abrindo espaço também para o aprimoramento de novas práticas, comprometendo diretamente na qualidade da educação que a escola almeja.

Na tabulação do segundo questionário, perguntamos aos professores se haviam participado de reuniões na escola em que se discutiram avaliações externas, itinerários pedagógicos e a Base Nacional Comum Curricular. Vinte e três responderam que sim e três responderam que não participaram. Nessa questão foi perguntado, ainda, para os professores que responderam sim, de quais temas haviam participado das discussões, apresentando-se as alternativas: apropriação de resultados das avaliações externas, discussão sobre os itinerários pedagógicos e discussão sobre a implementação da Base Nacional Comum Curricular, podendo-se marcar mais de uma resposta.

Sendo assim, 17 marcaram que participaram de reuniões com o tema “*apropriação de resultados das avaliações externas*”; nove marcaram que participaram de reuniões com o tema discussão sobre os itinerários pedagógicos e outros nove marcaram que participaram de reuniões com o tema “*discussão sobre a implementação da Base Nacional Comum Curricular*”. Em comparação ao primeiro questionário, no que diz respeito à discussão sobre as avaliações externas, confirma-se que houve discussão do tema.

Em uma segunda parte do questionário, os professores precisavam analisar algumas assertivas e marcar a resposta de acordo com a escala de Likert. Uma vez interpelados se, na escola, acontecem programas estruturados a partir de determinações governamentais em nível federal, seis responderam “*discordo*”, seis responderam “*mais discordo que concordo*”, quatro responderam “*nem concordo nem discordo*”, nove responderam “*mais concordo que discordo*” e um respondeu “*concordo*”.

Uma vez questionados se, na escola, acontecem programas estruturados a partir de determinações governamentais em nível estadual, um respondeu “*discordo*”, quatro responderam “*mais discordo que concordo*”, um respondeu “*nem concordo nem discordo*”, 11 responderam “*mais concordo que discordo*” e nove responderam “*concordo*”.

Quando interpelados se a escola participa de projetos do governo federal a partir da identificação dos problemas existentes nela, nove responderam “*discordo*”, oito responderam “*mais discordo que concordo*”, sete responderam “*nem concordo nem discordo*”. Nenhum respondeu “*mais concordo que discordo*” e dois responderam “*concordo*”.

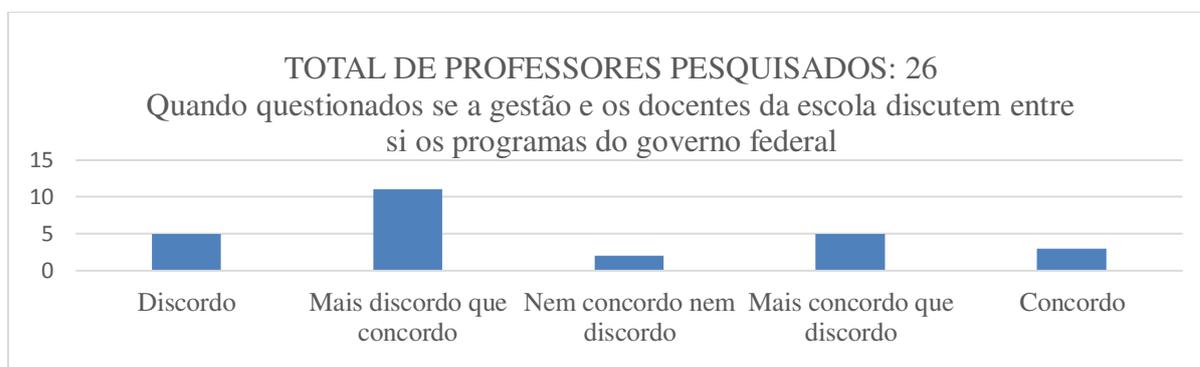
Uma vez questionados se a escola participa de projetos do governo estadual a partir da identificação dos problemas existentes nela, quatro responderam “*discordo*”, oito responderam “*mais discordo que concordo*”, quatro responderam “*nem concordo nem discordo*”, sete responderam “*mais concordo que discordo*” e três responderam “*concordo*”.

Quando indagados se os professores da escola discutem entre si os programas do governo federal, seis responderam “*discordo*”, treze responderam “*mais discordo que concordo*”, quatro responderam “*nem concordo nem discordo*”, um respondeu “*mais concordo que discordo*” e dois responderam “*concordo*”.

Verifica-se, pelos dados apresentados nas respostas dos professores, que eles não percebem a questão da BNCC com seus desdobramentos, enquanto projetos do governo, tanto na esfera federal quanto na esfera estadual, nem a importância de aprimorar a reflexão e debate em relação a BNCC, enquanto política de Estado e não política de governo, construída de maneira democrática e colaborativa.

No Gráfico 4, constam os dados relacionados ao questionamento da discussão dos programas do governo federal pela gestão e docentes da escola:

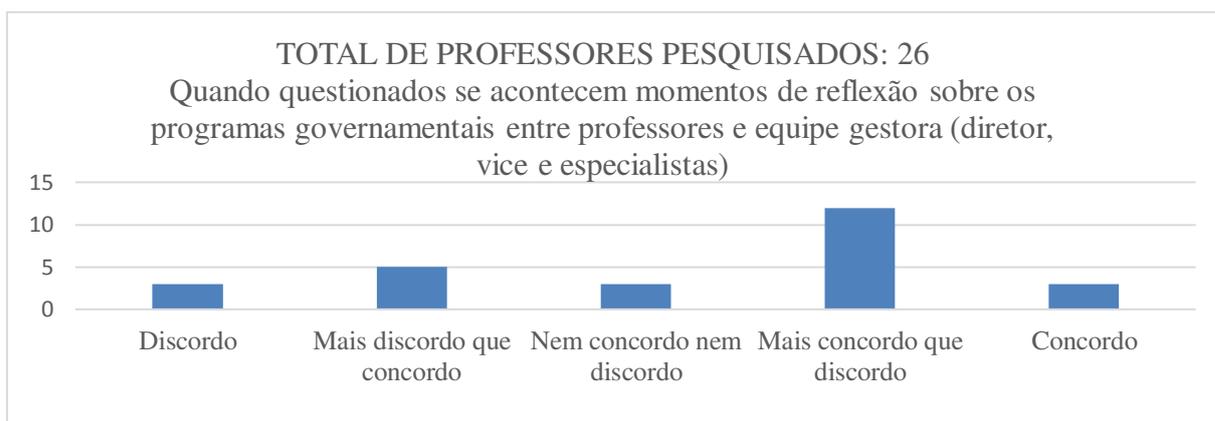
Gráfico 4 - Discussão dos programas do governo federal



Fonte: elaboração própria a partir das respostas dos questionários aplicados (2018).

Observa-se, pelas respostas dos docentes, que a maioria afirma que não existe uma discussão entre a gestão e os docentes da escola acerca dos programas do governo federal. Já quando questionados se acontecem momentos de reflexão sobre os programas governamentais entre professores e equipe gestora (diretor, vice e especialistas), as respostas se contradizem, como retratado no Gráfico 5 a seguir:

Gráfico 5 - Momentos de reflexão sobre programas governamentais

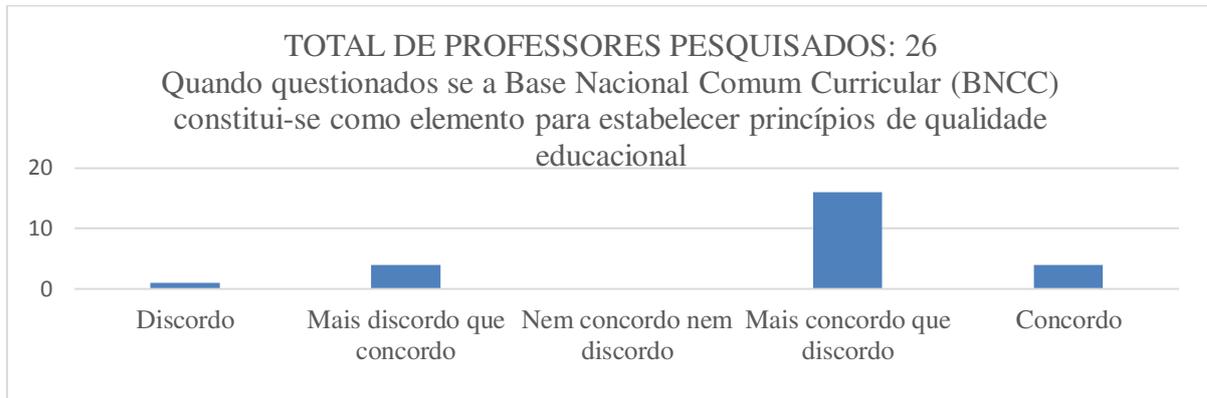


Fonte: elaboração própria a partir das respostas dos questionários aplicados (2018).

Verifica-se que não existe um entendimento entre o que seria discussão entre a gestão e os docentes da escola acerca dos programas do governo federal e momentos de reflexão sobre os programas governamentais entre professores e equipe gestora (diretor, vice e especialistas), uma vez que demonstram uma contradição nas respostas apresentadas no Gráfico 4 e no Gráfico 5.

No questionário, havia quatro assertivas em relação à Base Nacional Comum Curricular, cujos resultados estão expostos em quatro gráficos na sequência. No Gráfico 6, apresentamos as respostas ao primeiro questionamento: a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) constitui-se como elemento para estabelecer princípios de qualidade educacional:

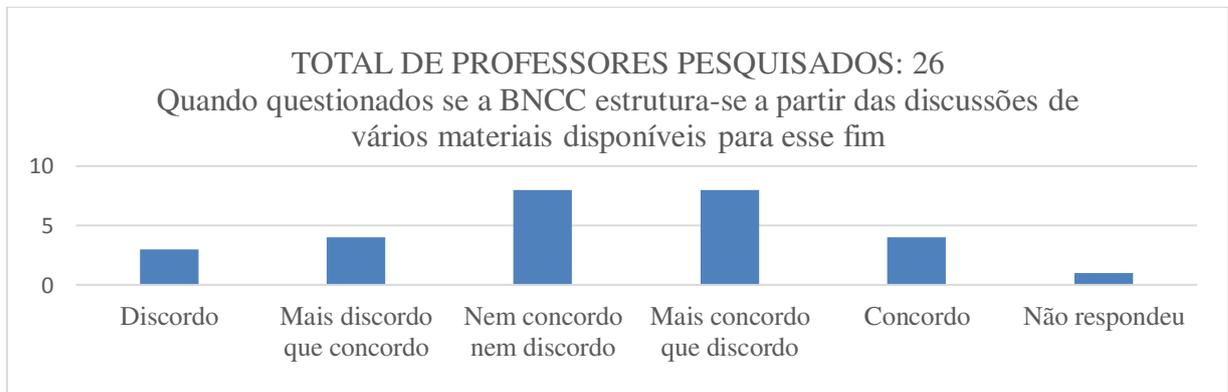
Gráfico 6 - A Base Nacional Comum Curricular enquanto qualidade educacional



Fonte: elaboração própria a partir das respostas dos questionários aplicados (2018).

Nessa assertiva, fica claro que a maioria dos docentes entende a BNCC como um elemento que pode estabelecer princípios que visem melhorar a qualidade do ensino. Na segunda assertiva, a BNCC estrutura-se a partir das discussões de vários materiais disponíveis para esse fim. As respostas foram tabuladas no Gráfico 7:

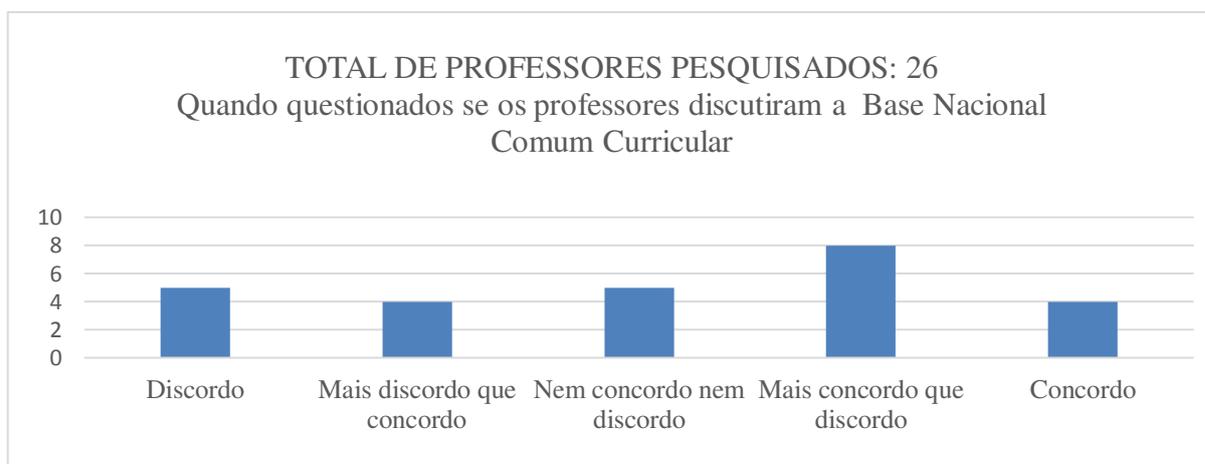
Gráfico 7 - A BNCC e sua estruturação a partir da discussão dos materiais disponíveis



Fonte: elaboração própria a partir das respostas dos questionários aplicados (2018).

Esses dados são interessantes, uma vez que demonstram que muitos professores optaram por não se posicionar. Essa opção comprova um desconhecimento do que seria a BNCC e seus materiais de discussão. Nas duas últimas assertivas sobre a BNCC, foi questionado se os professores discutiram Base Nacional Comum Curricular e se debater a BNCC pode contribuir para a construção do currículo. No gráfico 8, constam as respostas da terceira assertiva sobre a BNCC:

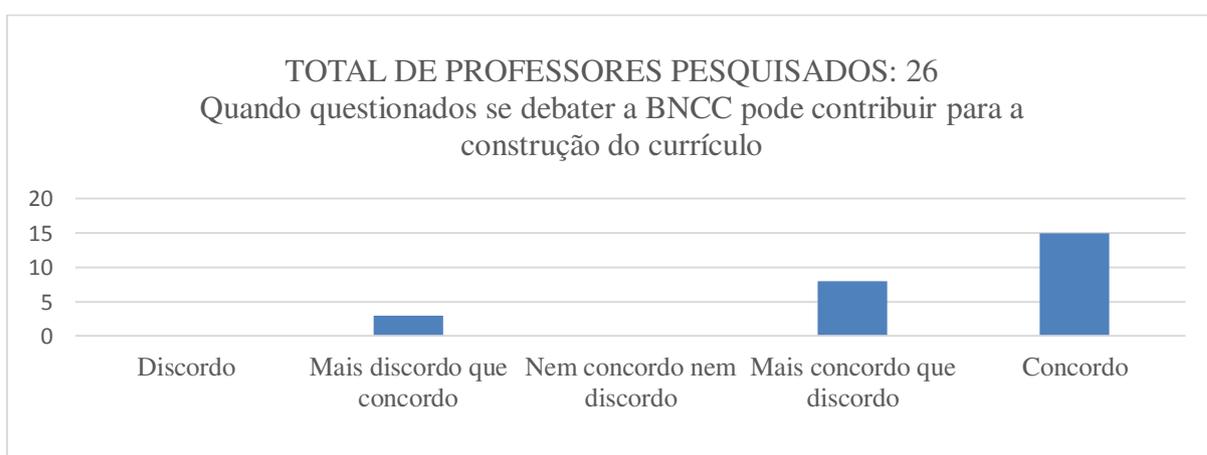
Gráfico 8 - A discussão da BNCC pelos professores



Fonte: elaboração própria a partir das respostas dos questionários aplicados (2018).

Os dados mostram uma divisão da equipe docente em relação à assertiva, o que demonstra que não existe um senso comum. Sendo assim, não é possível precisar se houve ou não a discussão sobre a BNCC, comprovando uma falha na apropriação dessa política. Já no Gráfico 9, apresentamos as respostas da quarta assertiva sobre a BNCC:

Gráfico 9 - O debate da BNCC contribui para a construção do currículo



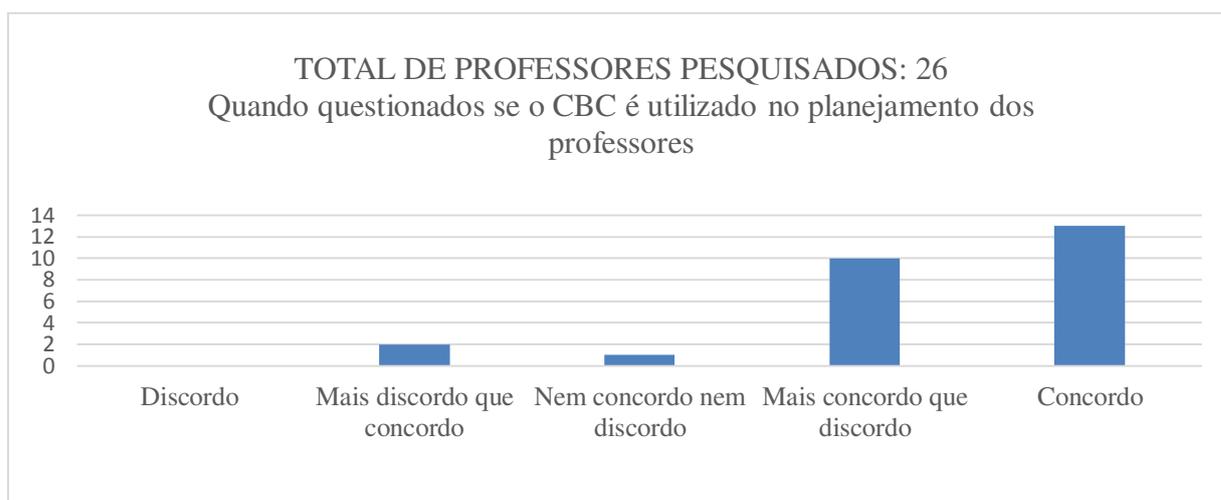
Fonte: elaboração própria a partir das respostas dos questionários aplicados (2018).

A partir das respostas dos docentes, percebemos uma tendência segundo a qual esses profissionais desconhecem os materiais para a discussão da BNCC. Isso se apresenta como um problema a partir do momento em que tais materiais deveriam subsidiar a discussão dessa

política pública na escola, fomentando e formulando o contexto de prática, no qual sua aplicação seria feita no cotidiano.

No questionário, foram feitas ainda duas assertivas em relação ao Conteúdo Básico Comum (CBC). Na primeira delas, foi questionado se o CBC é utilizado no planejamento dos professores. O Gráfico 10 apresenta as respostas dos professores:

Gráfico 10 - Utilização do CBC no planejamento dos professores

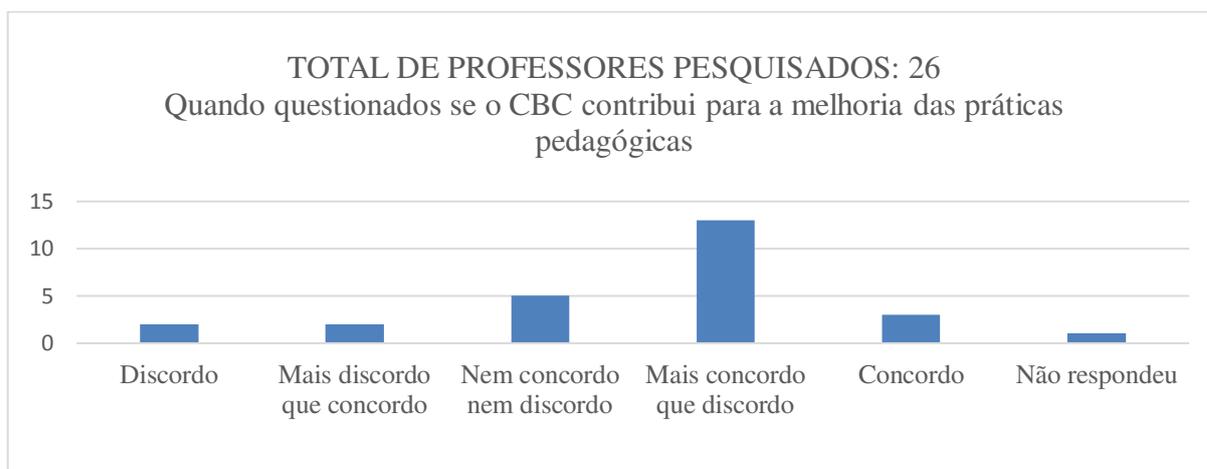


Fonte: elaboração própria a partir das respostas dos questionários aplicados (2018).

Sendo assim, observa-se, pelas respostas apresentadas pelos docentes, que a maioria utiliza o CBC em seu planejamento. O CBC é uma política pública que interfere diretamente na atividade profissional do docente, logo é importante que esse profissional perceba e o entenda como uma política de apoio à sua prática.

Na segunda assertiva, em relação ao CBC, os professores foram questionados se o CBC contribui para a melhoria das práticas pedagógicas. O Gráfico 11 apresenta as respostas dos professores:

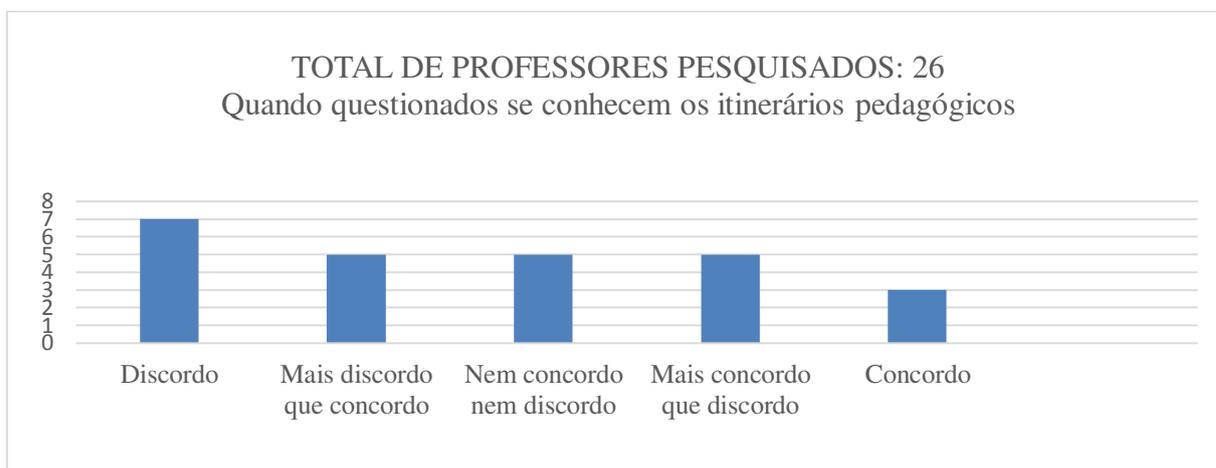
Gráfico 11 - Contribuição do CBC na melhoria das práticas pedagógicas



Fonte: elaboração própria a partir das respostas dos questionários aplicados (2018).

No questionário, foram feitas também quatro assertivas sobre os itinerários pedagógicos. Na primeira assertiva, os professores foram questionados se conheciam os itinerários pedagógicos. O Gráfico 12 retrata as respostas dos professores:

Gráfico 12 - Conhecimento dos itinerários pedagógicos

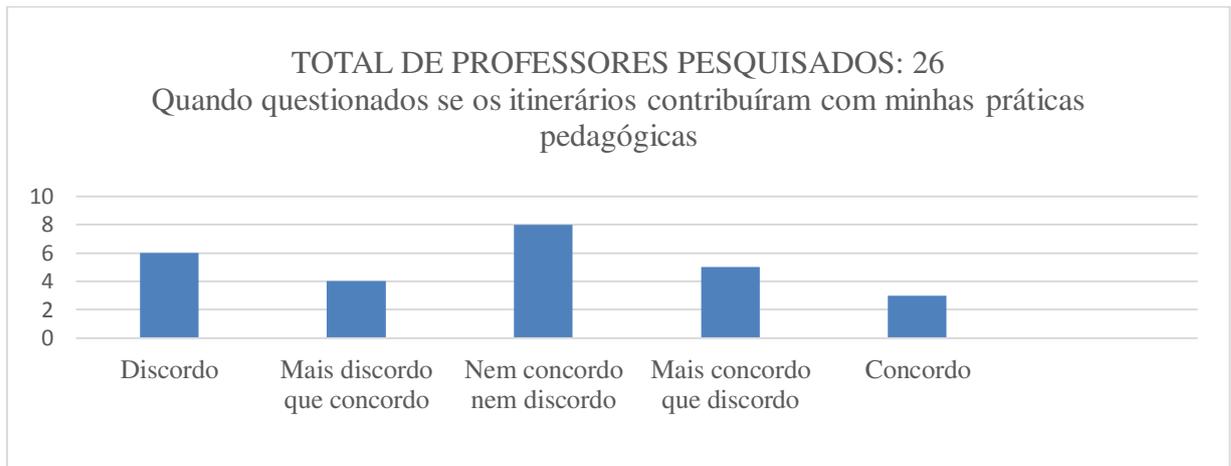


Fonte: elaboração própria a partir das respostas dos questionários aplicados (2018).

Com base nas respostas dos docentes, verificamos que a maioria não conhece os itinerários pedagógicos. Logo, verifica-se mais uma política que não foi apropriada pelos professores dessa instituição de ensino.

Na segunda assertiva, os professores foram questionados se os itinerários contribuíram com as suas práticas pedagógicas. O Gráfico 13 retrata as respostas dos professores:

Gráfico 13 - Contribuição dos itinerários para as práticas pedagógicas

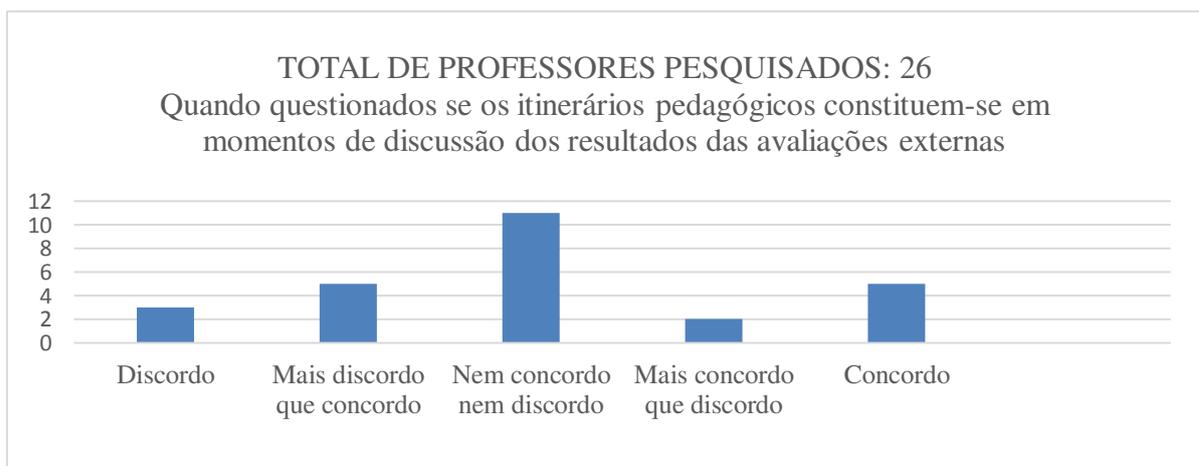


Fonte: elaboração própria a partir das respostas dos questionários aplicados (2018).

Baseado nas respostas dos docentes, apresentadas nos gráficos 12 e 13, em relação ao conhecimento dos itinerários e a sua contribuição, a grande maioria afirma que os itinerários não contribuíram para suas práticas pedagógicas.

Na terceira assertiva os professores foram questionados se os itinerários pedagógicos se constituem em momentos de discussão dos resultados das avaliações externas. O Gráfico 14 retrata as respostas dos professores:

Gráfico 14 - Os itinerários e a discussão dos resultados das avaliações externas

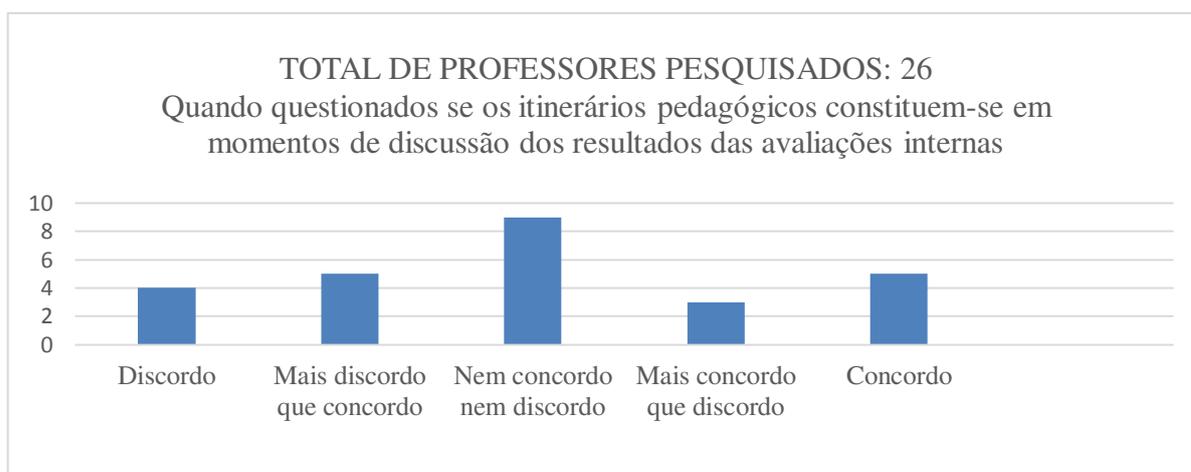


Fonte: elaboração própria a partir das respostas dos questionários aplicados (2018).

Em mais uma assertiva, torna-se claro que não houve discussão dos itinerários pedagógicos na escola por parte dos docentes, comprovando, assim, um desconhecimento dessa política.

Na quarta assertiva, os professores foram questionados se os itinerários pedagógicos se constituem em momentos de discussão dos resultados das avaliações internas. O gráfico 15 mostra as respostas dos professores:

Gráfico 15 - Os itinerários e a discussão dos resultados das avaliações internas



Fonte: elaboração própria a partir das respostas dos questionários aplicados (2018).

De acordo com as respostas da assertiva em relação aos itinerários pedagógicos e sua relação com as avaliações internas, verificamos que os docentes, como não têm muito conhecimento acerca desses itinerários, não o relacionam com os resultados das avaliações externas, o que comprova que essa política não foi apropriada pelos docentes da escola.

A partir das respostas dos docentes, constatamos que a maioria tem conhecimento do CBC e mais concorda que discorda que o CBC contribui para a melhoria das práticas pedagógicas. Nas respostas, é possível perceber que essa política pública é utilizada pelos professores, sendo sua importância justificada pelo fato de o documento ser tomado como base para a elaboração da avaliação anual do Programa de Avaliação da Educação Básica (PROEB), conforme estabelece a Secretaria de Educação de Minas Gerais (SEE/MG). Nota-se que essa política está associada às avaliações externas, que, no primeiro questionário, também foram apontadas como uma política discutida pelos professores.

O questionário foi finalizado com um item de livre resposta: “Há algo que gostaria de registrar, que não foi abordado nas questões anteriores? Fique à vontade para escrever, pois

sua opinião será muito importante para entender como nossa escola pensa o papel das políticas públicas no ensino”. Quatro professores responderam a essa questão. O primeiro cita a necessidade de haver mais reuniões (encontros) para discutir os “problemas” que os estudantes apresentam. Para ele, a defasagem do ensino continua muito intensa. O segundo relata que a divulgação para as mudanças ocorridas nos diversos documentos elaborados nunca ocorre de maneira eficiente. Para ele, poucas vezes os profissionais que estão dentro da sala de aula, com larga experiência, conseguem participar de forma ativa desse processo. O terceiro menciona que é necessário que o governo atenda às sugestões propostas pelos professores, pedagogos e funcionários da escola. Para ele, a instituição escolar precisa de uma atuação mais eficaz do Conselho Tutelar, sendo que esse órgão deveria ser mais participativo, mais presente e atuante na escola, verificando e acompanhando aqueles estudantes que requerem mais cuidado e atenção. O quarto professor aponta que, na elaboração de políticas públicas para a educação tanto o governo federal quanto o governo estadual, traçam diretrizes que, muitas vezes, mostram-se distantes da realidade das escolas e da sala de aula, no dia a dia. Para ele, a distância entre o que se quer fazer e o que de fato é possível fazer, evidencia-se nas avaliações, tanto internas quanto externas. Alega, ainda, que sabe que todo plano de políticas públicas tem, como eixo central, diretrizes federais. Assim, os planos devem adaptar-se à realidade das diversas comunidades escolares, que nem sempre são realmente conhecidas e contempladas no plano de políticas públicas, mas muitas vezes, tornam o trabalho no dia a dia, bem diverso, ou seja, diferente do que se tem em mente, por parte dos órgãos estruturais.

Verificamos assim, que os questionários utilizados nessa pesquisa, subsidiaram muitas evidências que nos permitiram apresentar o caso de gestão. No capítulo seguinte, verificamos como essas políticas podem ser pensadas com potencialidades e limites para o fazer cotidiano da escola, considerando, em especial, os desafios que se colocam para a gestão.

3 APROPRIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS PARA A MELHORIA DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO

No primeiro capítulo, apresentamos reflexões em torno de possibilidades e desafios do processo de implementação de políticas públicas, considerando dados que apresentam o lócus investigado e as percepções dos sujeitos que nele atuam. Tendo por base as evidências obtidas, neste segundo capítulo, retomamos o ciclo de políticas públicas, considerando os contextos de influência, da produção de texto, da prática, dos resultados/efeitos e de estratégia política.

Neste capítulo, retratamos a importância da apropriação de políticas públicas voltadas para a melhoria da educação, como elas chegam à escola, como são utilizadas e como proporcionam reflexos diretos no cotidiano escolar, aprofundando, assim, o que trouxemos no primeiro capítulo. Para isso, utilizamos, como estratégia metodológica, uma pesquisa qualitativa baseada em análises interpretativas de documentos oficiais como atas, boletins de resultados, Regimento Escolar e Projeto Político Pedagógico da escola, a coleta de dados através de questionários aplicados aos docentes e, em um momento posterior, uma roda de conversa.

As políticas públicas existem para fazer com que o comando legal e as questões sociais atinjam seus objetivos. Nessa perspectiva, as políticas educacionais são voltadas para as demandas de cunho educacional, considerando variáveis que constituem demandas de diferentes naturezas, o que muitas vezes promove uma fronteira tênue com outras políticas públicas, podendo estar em favor da população de forma imbricada. Em que pese tal reconhecimento e destaque à relevância de políticas públicas de cunho educacional, segundo Dourado (2007), a constituição e a trajetória histórica das políticas educacionais no Brasil, em especial os processos de organização e gestão da Educação Básica nacional, têm sido marcados, hegemonicamente, pela lógica da descontinuidade, por carência de planejamento de longo prazo que evidenciasse políticas de Estado em detrimento de políticas conjunturais de governo.

Segundo o entendimento de alguns autores referenciados como Ball e Bowe (1992 *apud* MAINARDES, 2006), que trazem a abordagem do ciclo de políticas públicas; Dourado (2007), que elenca limites e perspectivas das políticas e gestão da educação no Brasil; Avelar (2016), que traz, em sua entrevista com Ball (2016), uma análise da contribuição do autor para a pesquisa da política educacional, juntamente com dados colhidos no trabalho de campo, analisamos a apropriação de políticas públicas educacionais para a melhoria da

qualidade da educação. Apresentamos como a equipe gestora e os docentes realizam a apropriação das políticas públicas que chegam à escola através da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais e de que forma essas políticas são utilizadas na busca da melhoria da qualidade do ensino oferecido pela escola, para possibilitar a reflexão, fomentando, assim, a discussão pedagógica e aperfeiçoando o processo de apropriação de políticas públicas.

Além disso, o capítulo é voltado para a verificação da importância da apropriação e da compreensão das políticas públicas educacionais como uso pedagógico, relacionado com as ideias de autores que apontam e argumentam o ciclo de políticas públicas e a sua importância para a melhoria da qualidade da educação. Apresentamos, na próxima seção, como fundamentação teórica, alguns autores que respaldam a pesquisa.

3.1 A IMPORTÂNCIA DA APROPRIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS COMO USO PEDAGÓGICO

Esta seção é voltada para a verificação da importância da apropriação de políticas públicas educacionais como uso pedagógico, relacionada com as ideias de autores que apontam e argumentam o ciclo de políticas públicas e a sua importância para a melhoria da qualidade da educação. Avelar (2016), falando sobre as contribuições de Ball, assim se manifesta:

Com uma abordagem de pesquisa que combina coleta de dados modernista e teorização pós-estrutural, Ball desafia conceitos analíticos e pressupostos epistemológicos sobre ordem e estrutura social, que tendem a excluir qualidades complexas e confusas do mundo social e da educação. Assim, ele oferece ferramentas conceituais que podem ser trabalhadas em diferentes contextos (AVELAR, 2016, p. 3).

Em entrevista a Avelar (2016), Ball (2016, p. 6) cita que “[...] tentou pensar na política não como documento, ou uma coisa, mas sim uma entidade social que se move no espaço e o modifica enquanto se move, e modifica coisas nesse movimento, modifica o espaço pelo qual se move. Então, a política é mudada por coisas e muda coisas”. Logo, aparecem os contextos da política: o contexto da influência, o contexto da produção do texto e o contexto da prática. Assim, Ball (2016) chama a atenção para como as políticas na verdade são coisas diferentes nesses diferentes contextos:

As perguntas que precisamos fazer enquanto pesquisadores de política dependem dos contextos que estamos olhando, ou da posição que tomamos em relação às questões que perguntamos sobre apolítica. Logo, o ciclo de políticas tem por objetivo criar problemas a serem pensados (BALL, 2016, p. 6).

Em nossa problemática, o ponto central do ciclo de políticas está no contexto de prática. Entendemos os três em constante rotação e com interferência uns nos outros, mas, no nosso caso, é como a política é aplicada. Sendo assim, Dourado (2007) apresenta os limites e possibilidades à gestão das políticas (dada a situação nacional, em que estados e municípios se colocam como principais atores na oferta da Educação Básica no país), de modo a propiciar elementos para a compreensão dos processos de regulação e financiamento, bem como os arranjos institucionais que contribuem para a materialidade das políticas de gestão e organização educacionais no Brasil.

Dourado (2007) traz ainda o entendimento de escola como instituição social, cuja lógica organizativa e finalidades são demarcadas pelos fins político-pedagógicos que extrapolam o horizonte custo-benefício stricto sensu, impactando diretamente no que se entende por planejamento e desenvolvimento da educação e da escola. Nesse sentido, o autor ainda afirma:

A constituição e a trajetória histórica das políticas educacionais no Brasil, em especial os processos de organização e gestão da educação básica nacional, têm sido marcadas hegemonicamente pela lógica da descontinuidade, por carência de planejamento de longo prazo que evidenciasse políticas de Estado em detrimento de políticas conjunturais de governo. E ressalta ainda que tal dinâmica tem favorecido ações sem a devida articulação com os sistemas de ensino, destacando-se, particularmente, gestão e organização, formação inicial e continuada, estrutura curricular, processos de participação (DOURADO, 2007, p. 925-926).

Sob essa perspectiva, é necessário que existam, no âmbito escolar, ações pedagógicas e administrativas para que o conhecimento e a apropriação das políticas que chegam à escola sejam utilizados como instrumentos de reflexão pelos atores educacionais. Tais reflexões devem acontecer de forma que mobilizem estratégias pedagógicas aprimoradas, que contribuam para o aperfeiçoamento de intervenções pedagógicas nas ações realizadas pela escola, em médio e longo prazos, gerando impactos positivos na qualidade do ensino que é oferecido. Como afirmam Ball, Maguire e Braun (2016, p. 13):

Assim, queremos “transformar” a política em um processo, tão diverso e repetidamente contestado e/ou sujeito a diferentes “interpretações” conforme é encenado (colocado em cena, atuação) (ao invés de implementado) de maneiras originais e criativas dentro das instituições e das salas de aula, mas de maneiras que são limitadas pelas possibilidades de discurso [...] A política é feita pelos e para os professores; eles são atores e sujeitos, sujeitos e objetos da política.

Dessa forma, vemos como os professores, no contexto de prática, precisam debater, entender, discutir e até mesmo contestar a política. Para isso, é preciso que eles se apropriem e conheçam a política em profundidade. Ainda conforme Ball, Maguire e Braun (2006), “o contexto é um fator mediador no trabalho de atuação de políticas feito nas escolas - e é único para cada escola”. Observamos, então, a importância de os docentes compreenderem as políticas educacionais que chegam à escola, visto que se percebe que muitos profissionais não estão preparados para atuar com tais políticas, na maioria das vezes por falta de entendimento, de discussão e de momentos de reflexão sobre o tema. A discussão aqui proposta é voltada para as questões de como e de qual maneira esses docentes têm compreendido e interpretado essas políticas no contexto de prática, sendo fundamentais para os processos da escola. Sendo assim, é imprescindível que os docentes tenham tempo e espaço de discussão, para que eles possam conhecer as políticas, conversar sobre elas, tendo acesso a elas, uma vez que, como Ball, Maguire e Braun (2016, p. 101) afirmam:

Os professores estão posicionados de forma diferente em relação à política em uma variedade de sentidos. Eles estão em pontos diferentes de suas carreiras, com quantidades diversas de experiência acumulada. Eles têm quantidades e tipos de responsabilidades diferentes, aspirações e competências variadas. Algumas pessoas avançam, outras estão desgastadas ou não evoluem; experiência pode produzir possibilidades e limites à realização.

Essa perspectiva é basilar para se entender de qual maneira ocorre a compreensão do trabalho com políticas e seus efeitos no contexto escolar. Isso porque é nesse contexto que as políticas são colocadas em ação. Abordaremos, na próxima seção, a importância da formação continuada em serviço e como ela é relevante para a compreensão das políticas públicas.

3.2 POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO: AÇÕES PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA NO CONTEXTO DA ATUAÇÃO PROFISSIONAL

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/96, em seu Art. 61, define:

A formação de profissionais da educação, de modo a atender os objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos: I- A associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço; II- Aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades (BRASIL, 1996, p. 26).

A formação continuada de professores tem como propósito aprofundar os conhecimentos desses profissionais, tornando-os mais preparados para refletir sobre sua atuação nos aspectos pedagógicos, bem como para propor estratégias a serem utilizadas que visem sanar as dificuldades apresentadas na busca de mudanças significativas para o ambiente escolar. Para Gatti (2008), a formação continuada deve ser tomada de modo mais genérico, compreendendo qualquer tipo de atividade que venha contribuir para o desenvolvimento profissional.

É evidente o papel dos órgãos governamentais voltados à educação na construção de políticas públicas para garantir o direito de crianças e adolescentes a uma educação de qualidade. Desse modo, políticas públicas formuladas de forma intersetorial¹² são um dos meios de se concretizar aquilo que já está contido no Artigo 205 da Constituição Federal de 1988, que aponta a educação como um dever do Estado e da família, promovida e incentivada com a colaboração de toda a sociedade.

Para que esse direito seja efetivado no âmbito escolar, é imprescindível que os profissionais que atuam nas instituições, principalmente os docentes, conheçam e compreendam as políticas públicas voltadas para a educação. Segundo Emiliano (2008), o principal instrumento para colocar em prática as políticas educacionais é o professor. Esse profissional que, ao longo de sua história, se depara com tantas e tão rápidas mudanças precisa ter tempo e espaço para aprimorar sua formação. As constantes transformações que

¹² Que se efetiva ou se desenvolve entre dois ou mais setores; que compreende mais de um ramo, domínio, subdivisão ou seção. Que envolve mais de uma divisão ou subdivisão de um órgão público ou de uma empresa responsável por um serviço ou assunto específico: reunião intersetorial de gestão pública. FORMA INTERSETORIAL. In: DICIO. Dicionário Online de Português. Porto: 7 Graus, 2018.

acontecem nas políticas trazem insegurança ao professor, já que sua formação não dá conta da rapidez com que elas decorrem.

Disso, provém a necessidade de aprimorar os conhecimentos com intuito de acompanhar as políticas educacionais importantes para o desenvolvimento profissional do docente. Segundo Daga e Alcântara (2006 *apud* FERRAZ; FORTE; ENS, 2015), o agente da educação deve ser sujeito de seu próprio desenvolvimento profissional. Todavia, para garantir o cumprimento dessas orientações legais, compete aos sistemas de ensino instituir políticas voltadas à garantia das condições de trabalho dos profissionais da educação.

A BNCC também prevê, em seu texto, a formação continuada de professores, que evidentemente, tem que ter maior foco na realidade, sendo contextualizada para ensinar, de forma significativa, a construir elementos que auxiliem, orientem e preparem os educandos para resolver problemas. Para isso, os professores devem ser criativos para buscar soluções fora de regras ou modelos previamente preparados em que os alunos devem apenas copiar, sabendo trabalhar em equipe, de modo cooperativo, atuando sempre de forma ética e cidadã (BRASIL, 2018).

Ainda que a contextualização da política em cada um dos Estados e municípios do país seja aspecto chave para o sucesso da BNCC, uma série de demandas do processo de implementação será comum a todos os entes da federação. Dentre essas demandas, está a estruturação de formação continuada de professores para implementação dos currículos que serão elaborados (ou adaptados) à luz da BNCC. Isso porque, conforme elucidado pela versão final do documento enviado ao CNE, a base é uma

referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares, a BNCC integra a política nacional da Educação Básica e vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação (CONSED, 2017, p. 3).

A formação de educadores, dentro desse modelo da BNCC, não significa abandonar o que, até o presente momento, foi constituído, mas aproveitar as boas práticas, teorias e ideias que vigoraram, utilizando a prática dos docentes com experiência profissional, para que a combinação de saberes e aprendizados desses profissionais se reúna à visão modernizadora da educação nacional relacionada à BNCC. Para isso, é proposta uma reforma gradual dos níveis de ensino por segmentos existentes no Brasil, atingindo, inclusive, a própria universidade.

Assim, é necessário criar amplas frentes de estudo, dialogar com experiências bem-sucedidas, buscar ideias e realizações de políticas públicas existentes e consolidadas para investir em novas formas de pensar os processos de ensino e de aprendizagem. Para Machado (2018), é fundamental comunicar-se de modo problematizador juntamente com seus pares e com os estudantes, com finalidade de mobilizar a curiosidade intelectual, trabalhar dentro de conceitos científicos. Nesse sentido, ler/estudar muito são ações mais que prementes e necessárias para essa transição.

Ao longo dos anos, o país tem se empenhado no processo de universalização da escola. Com o acesso à escola garantido para a maioria das crianças brasileiras, a preocupação com a melhoria da qualidade da educação torna-se central nas políticas públicas. Para cumprir esse desafio, é necessário que a escola fomente mudanças na sua estrutura, organização e, especialmente, nas práticas pedagógicas que desenvolve. A formação de professores, inicial ou continuada, conseqüentemente, torna-se um tema importante na busca pela promoção de condições para que a escola cumpra efetivamente sua função de ensinar e formar cidadãos que sejam ativos na construção de uma sociedade caracterizada por equidade e justiça. Para Altenfelder (2005, p. 8),

A função da escola é transmitir democraticamente a cultura construída ao longo do tempo, instrumentalizando o estudante para perceber criticamente a realidade social e comprometer-se com a sua transformação. Ao professor cabe a função social de fazer a mediação entre o que o estudante aprende espontaneamente na vida cotidiana e a formação do estudante no que não é reiterativo na vida social, garantindo a apropriação de instrumentos culturais básicos que permitam elaboração de entendimento da realidade social e promoção do desenvolvimento individual. Assim, a atividade pedagógica do professor é um conjunto de ações intencionais, conscientes, dirigidas para um fim específico.

Dessa forma, torna-se necessário promover intensas reflexões sobre as ações propostas acerca da realidade escolar. A apropriação do conhecimento socialmente construído se efetiva na interação entre membros da cultura no interior de práticas sociais. Em nossa sociedade, essa apropriação se dá nas esferas do cotidiano e em instituições criadas para esse fim, como a escola. Assim, é essencial que as políticas públicas educacionais, contribuam com as ações que concebam a qualidade na educação. A esse respeito, Oliveira (2014, p. 8) assinala:

Na esteira desse processo, as mudanças nas escolas referem-se ao suprimento, pela União, de necessidades materiais já existentes, à apropriação desses recursos, em geral, pela via da sua adequação às culturas

das escolas e à exigência de enfrentamento dos desafios situados, principalmente, no campo da formação continuada, da participação e da infraestrutura das escolas. Desses desafios emergem possibilidades pelo reconhecimento da condição de “poder” na instituição escolar que, embora percebida, ainda não se inscreve em uma perspectiva participativa capaz de induzir mudanças a partir da escola, sobretudo pela atuação dos profissionais da educação nos processos de planejamento nas escolas e nos órgãos do poder público.

Para tanto, é de suma importância que a gestão da escola reconheça a necessidade da formação continuada e a sua relevância dentro do contexto escolar, principalmente por se tratar da apropriação de políticas públicas educacionais, voltando-se para ações pautadas na participação e autonomia dos profissionais, nas quais cada um se sinta pertencente a um coletivo, comprometendo-se com as decisões em uma gestão compartilhada. É necessário provocar reflexões sobre as ações que possibilitam desencadear a construção de uma cultura de apropriação e compreensão das políticas educacionais que chegam à escola, permitindo o diálogo e a partilha de saberes conforme cita Oliveira (2014, p. 27):

O modo e a condição dessa gestão, as interfaces entre os programas implementados nessas instituições, a forma como os estudantes e professores participam dos processos escolares, entre outros aspectos, constituem ocorrências que não podem ser desprezadas quando o que interessa investigar são os efeitos de uma determinada política no espaço de gestão escolar.

Sendo assim, a partir desses elementos, é perceptível, tanto na citação de Altenfelder (2005) quanto na de Oliveira (2014), a preocupação de ambos em pensar as formas de entendimento dessas políticas para a atuação profissional de docentes e gestores. Na próxima seção, discutiremos os dados coletados a partir da utilização do instrumento metodológico roda de conversa.

3.3 A RODA DE CONVERSA: COMPREENDENDO A APROPRIAÇÃO PELOS PROFESSORES DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DO LÓCUS INVESTIGADO

A discussão na roda de conversa foi pautada nas percepções dos docentes em relação às políticas públicas que chegam à escola que tinham sido explicitadas nos questionários que foram anteriormente aplicados. Assim, foi utilizado esse instrumento cujo objetivo é apresentar as concepções dos sujeitos em conjunto com uma discussão teórica, utilizando a

análise e a interpretação dos dados obtidos, que são fundamentais para verificar como ocorre a apropriação e a compreensão de tais políticas pelos docentes da escola.

3.3.1 Considerações iniciais

A pesquisadora iniciou a roda de conversa cumprimentando todos e pedindo autorização para gravar o evento. Após esse momento, foi distribuído o termo consentimento livre e esclarecido¹³, explicando-se seu teor e objetivo, para que todos pudessem ler e assinar. Foi informado, ainda, que consentimento poderia ser retirado a qualquer momento, de acordo com a vontade do participante, servindo o áudio apenas como suporte para análise das informações. Em seguida, foi apresentada aos 31 participantes uma síntese do diagnóstico dos dois questionários que foram respondidos na primeira etapa da pesquisa.

Durante o desenvolvimento da roda de conversa, observamos que alguns professores ficaram o tempo todo calados e não se envolveram do início ao fim. Outros saíam e voltavam, com algumas manifestações, respostas ou opiniões, em relação ao que estava sendo discutido no momento. Percebemos também que alguns demonstravam expressões faciais, movimentos que aparentemente demonstravam insatisfação, tédio e até mesmo indiferença, durante as falas dos colegas. Foi possível notar a composição de grupos dentro da roda, na qual determinados sujeitos ficaram em torno de figuras centralizadoras do processo. Percebemos, ainda, a separação dos grupos por questões políticas, um grupo voltado para partidos da esquerda e o outro para partidos da direita, já presente na escola após as eleições presidenciais de 2018. Essa questão interferiu nos processos de pesquisa de campo, principalmente, na roda de conversa, quando ocorreram silenciamentos, quando se tocou nesse assunto. Na seção a seguir são realizadas as análises da roda de conversa.

3.3.2 Análise do entendimento das políticas públicas educacionais pelos docentes

Ball e Bowe (1992 *apud* MAINARDES, 2006) assinalam que, desde a fase de formulação até a implementação das políticas educacionais, é necessário haver continuidade, realçando a importância do envolvimento dos atores imbricados no processo educacional. Ainda nesse sentido, Ball, Maguire e Braun (2016) afirmam:

¹³ O modelo se encontra no apêndice E.

O processo da política é iterativo e aditivo, feito de interpretações e de traduções, que são um pouco infligidas por valores e interesses existentes (professores têm uma multiplicidade de interesses e valores, pessoais e institucionais), pelo contexto, pela história e pela necessidade. Em tudo isso, a interpretação e a tradução podem tornar-se desconectadas [...]. Os professores e outros adultos aqui não são atores ingênuos, eles são criativos e sofisticados e eles conseguem, mas eles também estão cansados e sobrecarregados a maioria do tempo (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 99-100).

Nesse cenário, conforme descrito no capítulo 1, torna-se fundamental, para os diversos sujeitos envolvidos na questão educacional, o debate e a compreensão do que vem a ser esse elemento dentro das preocupações governamentais e nas escolas, “ponta do processo” das políticas. Para compreendermos como esse elemento tem sido compreendido pelos docentes da escola alvo de nossa pesquisa, conforme citam Ball, Maguire e Braun (2016, p. 45), é preciso considerar que “[...] a maioria das escolas tem conjuntos distintos de culturas profissionais, perspectivas e atitudes que têm evoluído ao longo do tempo e que incidem respostas políticas de forma particular”. Percebemos, assim, elementos da pesquisa que evidenciam que o professor não entende uma série de cobranças que são necessárias para a compreensão das políticas educacionais, como cita o Professor 1:

Pega uma pessoa que estuda de forma fragmentada até um determinado ponto, alguém vem propondo todo negócio engessado para que as escolas, os trabalhadores tenham que fazer acontecer, então aquilo lá é completamente inviável, porque está completamente isolado da realidade, mais do que isso, quando a gente parte do lugar em que nós estamos, quem disse que existe uma regra? (PROFESSOR 1, Roda de Conversa, 2019).¹⁴

Nessa perspectiva, observa-se que, conquanto as políticas públicas busquem englobar as diferentes realidades escolares, os docentes não percebem esses elementos para a formação de suas práticas. Assim, um fator que chama a atenção durante a roda de conversa é que os docentes enxergam as políticas que chegam à escola como algo imposto, como um elemento fruto de políticas *top-down* na qual os sujeitos não são reconhecidos. Durante a conversa, em determinado ponto, um docente diz que: “*As políticas públicas são ações impostas*” (PROFESSOR 2, Roda de Conversa, 2019). Ao ser questionado sobre quem faria essas imposições, o mesmo participante responde: “*Essas ações seriam impostas pelo Estado, sem diálogo entre os pares, entre os sujeitos que fazem parte da comunidade educacional*”

¹⁴ Esclarecemos ao leitor que, por opção de textualidade, utilizaremos o itálico para demarcar as falas dos sujeitos de pesquisa e diferenciar das transcrições bibliográficas.

(*PROFESSOR 2, Roda de Conversa, 2019*), o que ressalta, na visão do docente, a imposição do Estado. Dessa forma, é importante pensar nos papéis da política e como fazer para que as elas aconteçam, uma vez que a participação de quem vai implementar aumenta a clareza e diminui as resistências. A esse respeito, Secchi (2012) pontua:

O modelo *top-down* de implementação parte de uma visão funcionalista e tecnicista de que as políticas públicas devem ser elaboradas e decididas pela esfera política e que a implementação é mero esforço administrativo de achar meios para os fins estabelecidos. Esse modelo também é visualizado como estratégia da classe política para “lavar as mãos” em relação aos problemas de implementação: se as políticas, os programas e as ações estão bem planejados, com objetivos claros e coerentes, então uma má implementação é resultado de falhas dos agentes (por exemplo, policiais, professores, médicos) (SECCHI, 2012, p. 47).

Frente ao estudo exploratório, ficou evidente o aspecto de os docentes não se reconhecerem nas políticas e, com isso, ocorrer o distanciamento com seus pressupostos. Após a identificação desses elementos, o segundo questionamento sobre como as políticas chegam à escola ocasionou respostas como esta:

De cima para baixo (PROFESSOR 1, Roda de Conversa, 2019);
Sem espaço para diálogo, sem discussão (PROFESSOR 2, Roda de Conversa, 2019);
Normalmente chegam como normas mesmo (PROFESSOR 3, Roda de Conversa, 2019);
Imposição (PROFESSOR 4, Roda de Conversa, 2019);
O que deveria partir da prática da educação acaba vindo de pessoas que às vezes têm muitos cursos, mas que não teve a experiência, experiência acho que é fundamental, tem mais importância, mas não acontece não parte dos educadores, normalmente (PROFESSOR 5, Roda de Conversa, 2019);
Na maioria, para mim, ficando apenas na teoria e pouco é colocado em prática para a mudança do nosso trabalho (PROFESSOR 6, Roda de Conversa, 2019);
A proposta nem sempre casa com a nossa realidade da escola (PROFESSOR 7, Roda de Conversa, 2019);
Talvez por eles não terem a prática, aquilo que é colocado como norma não é adequado à realidade (PROFESSOR 8, Roda de Conversa, 2019);
Não é viável (PROFESSOR 9, Roda de Conversa, 2019);
Talvez porque o interesse das pessoas não seja educar, seja mais interesse comercial, o interesse econômico está acima do bem maior que é a educação, por isso as ordens vêm de cima (PROFESSOR 10, Roda de Conversa, 2019).

Observa-se, assim, que os docentes apontam incômodo em relação à forma como as políticas públicas chegam à escola, afirmando tratar-se de proposições que não dialogam com o cotidiano escolar. Será que não dialogam mesmo?! Como os professores entendem que o

diálogo com a escola deveria/poderia acontecer? Esse é um ponto importante das reflexões aqui apresentadas, principalmente se considerarmos o esforço de um grupo de professores da instituição. Esse aspecto confirma a hipótese de que a gestão pode contribuir para uma apropriação ampla das políticas públicas educacionais, auxiliando na apropriação crítica das propostas apresentadas pelo governo, contribuindo no processo de adequação à realidade, apoiando a adoção e/ou a negação, considerando, sobretudo, a oportunidade de refletir sobre a relação com o cotidiano e o que nele se impõe na luta pelo direito à aprendizagem. Verifica-se, no leque de colocações dos professores sobre o distanciamento entre política pública e escola, que a questão da gestão escolar pode ser o ponto e elemento, em tese, fundamental para essa discussão. Nesse sentido, não perceber esses elementos antes conduz ao reducionismo da proposta, evidenciando-se que o contexto de prática é fundamental para a efetivação de políticas públicas.

Intrínseco a esse questionamento, um professor pontua: *“tem uma série de coisas que eles (governantes) avaliam que as políticas públicas querem que a gente simplesmente acate”* (PROFESSOR 1, *Roda de Conversa*, 2019). Pela fala do professor, pode-se perceber que ele não compreende que essa série de cobranças é para pensar os dados contextuais e mais globais. Observamos, a partir disso, um ponto para mostrar como há uma resistência às políticas implementadas pelas instâncias oficiais dentro da escola, ou seja, no contexto de prática, a política chega com ruídos e afastamentos, sendo preciso, dessa maneira, pensar como a escola pode agir. Afinal é no contexto da prática que surgem as dificuldades. Nesse sentido, Ball, Maguire e Braun (2016, p. 21) postulam:

Políticas não lhe dizem normalmente o que fazer, elas criam circunstâncias nas quais a gama de opções disponíveis para decidir o que fazer são estreitas ou alteradas ou metas ou resultados particulares são definidos (apud BALL, 1994, p. 19) e que colocar as políticas em prática é um processo criativo, sofisticado e complexo.

Logo, analisando o contexto da prática, percebe-se que gestores e docentes, de maneira contínua, mudam e reformulam as políticas que chegam à escola, segundo suas crenças, perspectivas e possibilidades, de acordo com a realidade do contexto no qual tais políticas estão inseridas. Nesse contexto prático, em que a política apresentada irá produzir efeitos e resultados, os atores devem exercer sua função de maneira atuante na interpretação da política. Além disso, é necessário conhecer a política que chega à escola. Para isso, é

fundamental propiciar momentos de discussão e estudo que possam fomentar a construção do conhecimento e das potencialidades que as políticas públicas educacionais proporcionam.

No capítulo 1, trouxemos elementos apresentados nos dados dos questionários sobre as políticas que têm apresentado hiatos em sua interpretação. Ao realizar questionamentos em relação à Base Nacional Comum Curricular, percebemos essas falhas, como, por exemplo, quando os docentes foram questionados se a BNCC estruturava-se a partir das discussões de vários materiais disponíveis para esse fim, os dados obtidos foram interessantes, uma vez que muitos professores optaram por não se posicionar, o que comprovou um desconhecimento do que seria a BNCC e seus materiais de discussão. Em outra assertiva, foi questionado se os professores discutiram a Base Nacional Comum Curricular. Os resultados mostraram uma divisão da equipe docente em relação à assertiva, o que demonstrou que não existe um consenso. Sendo assim, não foi possível precisar se houve ou não a discussão sobre a BNCC, o que confirmou uma falha na apropriação dessa política.

Nessa perspectiva, em uma última assertiva sobre a BNCC, foi questionado se debater a BNCC poderia contribuir para a construção do currículo. A partir das respostas dos docentes, percebemos uma tendência segundo a qual esses profissionais desconheciam os materiais para a discussão da BNCC. Isso se apresentou como um problema, a partir do momento no qual tais materiais deveriam subsidiar a discussão dessa política pública na escola, fomentando e formulando o contexto de prática, no qual sua aplicação seria feita no cotidiano escolar. Para Ball, Maguire e Braun (2016, p. 21), “[...] a interpretação é, por vezes, de suma importância; a responsabilidade de dar sentido à política recai sobre as escolas, em que (às vezes) nenhuma é auto evidente”.

Ao escutar esses professores, percebemos esses elementos com mais bases analíticas, proporcionando a reflexão sobre a necessidade da consolidação das interpretações das políticas, com seus entraves e facilidades, no fazer da gestão e dos docentes. Durante a roda de conversa, outro fator que chamou a atenção nas falas é que, muitas vezes, os docentes acabaram não respondendo aos questionamentos e utilizaram a roda de conversa como uma forma de desabafo. Além disso, foi possível perceber que, ao desabafarem e fugirem dos questionamentos, levantou-se, mais uma vez, a evidência da falta de entendimento do que estava sendo debatido. Quando questionados sobre quais políticas públicas voltadas para a qualidade do ensino foram discutidas na escola, um docente afirma o seguinte: “[...] o laboratório de informática que está desativado” (PROFESSOR 1, Roda de Conversa, 2019). Já outro falou sobre “o laboratório de ciências”, (PROFESSOR 2, Roda de Conversa,

2019), o que causou um certo tumulto. Um terceiro professor continuou na mesma linha sem responder o questionamento:

Tem problemas estruturais, financeiros, a destinação de verba para a qualificação profissional, nós temos ausência de profissionais, nós temos descaso com os profissionais, e os assuntos pedagógicas chegam pra gente, por exemplo, chegam para nós pessoas que nos obrigam, colocam prazo para as coisas, chega uma programação de como você tem que entregar, inclusive de conteúdo, só querem saber se você deu aquela aula hoje e se você deu aquele conteúdo, de forma alguma disponibiliza agentes públicos para poder fazer uma discussão do porquê em determinada sala demorou mais ou essa menos, porque esse estudante tem deficiência e outro não, são poucos profissionais que são as nossas supervisoras, é um mundo muito limitado dentro da escola (PROFESSOR 3, Roda de Conversa, 2019).

Ressalta-se, aqui, a não existência dos elementos das políticas para o estabelecimento de práticas, tempos e o que poderia vir desses espaços, como os dados das avaliações externas fornecendo indícios dos processos de aprendizagem que deveriam ser interpretados e analisados pelos docentes, equipe pedagógica e gestora.

Por outro lado, quando indagados se eles consideram que as políticas públicas educacionais possuem relevância no ensino e aprendizagem, um grupo de docentes responde:

Ninguém citou as nossas avaliações externas, o quantitativo sempre mensurando ai em números e desconsiderando o contexto onde o sujeito está inserido, uma mesma prova para avaliar todos e desrespeitando o processo de ensino e aprendizagem (PROFESSOR 1, Roda de Conversa, 2019); Essa avaliação quantitativa faz com que cada dia que passa as políticas públicas façam que tenha um número maior de meninos fora da realidade dessa prova mesmo, essa prova tem nível extremamente baixo (PROFESSOR 2, Roda de Conversa, 2019).

Isso falou tudo, inúmeras escolas que pincelam a coisa que nem sempre são reais (PROFESSOR 3, Roda de Conversa, 2019).

Nesse cenário, ao levantarem a questão das avaliações externas, verificamos os contrastes das falas e a não identificação da real importância dessas avaliações enquanto política pública educacional. Os docentes não enxergam que os resultados das avaliações externas permitem a formulação de pontos para intervenção pedagógica, como instrumentos de diagnóstico e reflexão sobre a prática pedagógica, além da formulação de novas políticas educacionais voltadas para a qualidade do ensino que é oferecido. Já o professor 4 fez uma ponderação interessante quanto à necessidade de entendimento das políticas públicas e da adequação à realidade da escola, ressaltando ser necessário “[...] *entender melhor as ideias*

das políticas públicas e encaixar na nossa comunidade” (PROFESSOR 4, Roda de Conversa, 2019). Ball, Maguire e Braun (2016, p. 197) afirmam que “[...] nosso argumento é que a atuação da política não é um processo simples e racional – embora, às vezes, ela é feita para parecer assim – e os seus resultados não são fáceis de se ler fora das origens da política”.

Assim, toda escola tem reflexos decorrentes das políticas públicas, o que proporciona reações diretas no cotidiano escolar. Para que essas reações repercutam de maneira positiva, é imprescindível que os docentes e equipe gestora compreendam tais políticas e reflitam sobre suas potencialidades e como elas devem ser propagadas dentro do ambiente escolar. É fato que as pessoas tendem a se comprometer com o que lhes pertence, com o que lhes diz respeito. Percebemos, assim, a necessidade de momentos para compreensão, reflexão e entendimento das políticas públicas educacionais que chegam à escola. Desse modo, esse tema deve ser debatido, analisado e compreendido pelos docentes, equipe pedagógica e gestora, de maneira que todos possam realmente se apropriar dessas políticas com vistas à promoção de uma educação de qualidade para todos.

Partindo desse contexto, a pesquisadora continuou interpelando os docentes, na busca de evidências que comprovassem a falta de compreensão das políticas públicas que chegam à escola. Lembrou aos docentes que eles haviam citado algumas políticas públicas que conheciam, que falaram do engessamento das políticas públicas que vêm de cima para baixo. Assim, questionou sobre o que seria necessário para que uma política pública voltada para a educação fosse implementada dentro da escola. Um docente respondeu:

Eu acho que não vai dar certo enquanto a escola estiver isolada, a gente está tentando lidar com várias questões aqui. Quando a gente busca órgãos de fora que deveriam nos dar estrutura, a gente não encontra, mesmo a gente levando a demanda para eles, eles não fazem nada (PROFESSOR 8, Roda de Conversa, 2019).

Outro continuou:

Se as políticas públicas elas são para atender demanda da sociedade ou de parte dela que necessita dela e ela não consegue dar um passo fazendo o levantamento da realidade de cada um, das atuações que as políticas públicas vão assumir, ela jamais dará certo (PROFESSOR 2, Roda de Conversa, 2019).

E, em sequência, um terceiro respondeu:

Estamos abordando os termos do que cada um pensa que está faltando e tudo o que faltou ao meu ver é a incapacidade do Estado por meio de políticas públicas de levantar as reais necessidades de certos tipos de público (PROFESSOR 3, Roda de Conversa, 2019).

A partir desses excertos, podemos perceber sinais de que, além de não responderem ao que foram questionados, os professores não demonstram compreensão do que são políticas públicas educacionais, fazendo ainda uma apropriação equivocada do que chega à escola, voltando, mais uma vez, no caso do professor 3, a levantar a questão da política *top-down*. A partir desse contexto, temos indícios de que uma grande parte dos professores não tem compreensão das políticas públicas educacionais, que deveriam subsidiar o trabalho docente contribuindo para a melhoria dos processos educacionais. A esse respeito, Ball, Maguire e Braun et al (2016, p. 193) enfatizam:

Aqui nós não “culpamos” o professor por uma falha de percepção política, de fato nós reconhecemos, apenas demasiado imediatamente, as formas em que todos nós estamos profundamente implicados, vinculados e ligados no estabelecimento contemporâneo neoliberal e globalizante, e seu triunfo é que, na maioria das vezes, nós nem sequer percebemos o que está lá.

É fundamental que a escola e seus docentes e a equipe gestora tomem conhecimento e, além disso, que compreendam as políticas públicas educacionais que chegam à escola, a fim de que utilizem essas políticas para a busca de uma aprendizagem efetiva de seus estudantes. Logo, o papel do gestor escolar nessa articulação entre o que chega à escola e o que é compreendido pelos docentes é fundamental. É importante uma cultura de práticas, formas rotineiras e até consideradas banais como reuniões, eventos e momentos coletivos para que as políticas sejam colocadas nas interações do cotidiano da escola.

Nesse cenário, o trabalho colaborativo dentro do ambiente escolar é imprescindível para que esse movimento de compreensão e apropriação das políticas públicas educacionais de fato aconteça. A análise seguinte apresenta a percepção das políticas públicas educacionais dos docentes na visão do trabalho colaborativo, a partir de dados obtidos na roda de conversa.

3.3.3 Análise das políticas públicas educacionais na visão do trabalho colaborativo

No movimento inicial de análise dos resultados da roda de conversa, foi possível observar que existe uma carência de momentos coletivos de discussão. Alguns profissionais se sentem incomodados com esse tipo de atividade, o que comprova a possível carência de

apropriação e compreensão das políticas que chegam à escola. Mediante esse cenário, observamos, nas falas dos professores 1 e 2, evidências da ausência ou necessidade de momentos coletivos de discussão: *“A discussão não é uma coisa pessoal como acontece, é no coletivo, então quando a coisa é educacional, tem que pensar como um todo”* (PROFESSOR 1, *Roda de Conversa*, 2019). Já outro professor segue dizendo que: *“É essa a discussão que a gente quer, que as políticas não venham só do governo, mas que vêm agregar a nossa discussão”* (PROFESSOR 2, *Roda de Conversa*, 2019).

Assim, verifica-se que a falta de discussão em conjunto pode ocasionar problemas que afetam negativamente o cotidiano da escola. Dessa forma, percebe-se a necessidade de ações gestoras voltadas para o trabalho em equipe, em que todos os atores envolvidos tenham responsabilidade e consciência de que devem estar comprometidos com o trabalho colaborativo. Nota-se a percepção do grupo sobre a necessidade da coletividade na construção dos processos educacionais. Nesse sentido, Ball, Maguire e Braun (2016) afirmam:

As atuações são coletivas e colaborativas, mas não simplesmente no sentido distorcido do trabalho em equipe, apesar de estar lá, mas também na interação e na inter-relação entre os diversos atores, textos, conversas, tecnologias e objetos (artefatos) que constituem respostas em curso à política, às vezes duráveis, muitas vezes frágeis, dentro das redes e das cadeias (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 14-15).

Sendo assim, o trabalho coletivo possui entraves. Isso porque trabalhar em equipe ou coletivamente, realmente, não parece uma tarefa fácil, dado que esse procedimento não faz parte da cultura da maioria de nossas escolas. Porém, é necessário que, entre várias habilidades, os educadores saibam trabalhar de maneira colaborativa, enfrentando os desafios e mudanças constantes, assimilando e aplicando as diversas demandas diárias do trabalho docente. Logo, entendemos a necessidade do trabalho coletivo como uma atividade consciente entre os docentes, engendrando um elo entre o desejo individual e a necessidade da equipe, à medida que cada um desempenhe aquilo que lhe compete com uma visão do todo concretizando demandas que chegam à escola, para que elas sejam efetivadas e resultem na qualidade do ensino.

Retomando evidências apresentadas no capítulo 1, captadas através do instrumento questionário, para demonstrar a fragilidade do trabalho colaborativo, em uma assertiva, quando os docentes foram interpelados se a equipe gestora e professores se apropriavam dos resultados da escola, verificamos que o grupo ficou dividido. Metade dos indivíduos

questionados entendeu não haver nenhuma transformação ou mudança significativa, afirmando que, apesar de ocorrerem discussões, não se chegava a um consenso sobre o que fazer coletivamente, e que nada era colocado em prática. Além disso, mencionou-se a desintegração da equipe, uma vez que intervenções externas não costumavam ser aceitas. Já a outra metade do grupo relatou que, após as discussões sobre os resultados, houve uma preocupação maior com a metodologia das aulas e atividades aplicadas. Mesmo assim, as iniciativas ocorriam de forma individual.

As questões levantadas acima sinalizam que, para o segundo grupo, a despeito de ter havido uso dos resultados, seria preciso repensar o trabalho coletivo. Em suma, existem adversidades de opiniões e a carência do trabalho coletivo, citada pelo grupo, tem interferido claramente na compreensão e apropriação das políticas públicas que chegam à escola, uma vez que elas não se concretizam ou se concretizam parcialmente, não atingindo, assim, o objetivo final da escola, que é a melhoria da qualidade do ensino. Logo, verifica-se que, o trabalho coletivo está fragilizado e, ao que parece, as ideias, as reflexões e as ações não estão sendo compartilhadas pelos profissionais da escola. Isso pode significar, mais do que nunca, a necessidade de trabalhos consolidados e colaborativos, para debater e compreender as políticas educacionais que chegam à escola. Nesse sentido, Ball, Maguire e Braun (2016) elucidam:

Os professores são “elaboradores de sentido”; eles colocam criatividade e compromisso, seu entusiasmo, na atuação da política, mas essa criatividade e esse compromisso envolvem trabalhar neles mesmos, em seus colegas e em seus estudantes, a fim de “fazer” a política e fazê-la bem (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 192).

Vale dizer que os docentes dão sentido e vida as políticas educacionais, a partir do momento em que as compreendem e as colocam em prática. Para isso, o trabalho colaborativo é essencial, é preciso compartilhar ideias, informações, reflexões e ações. Para além disso, é propício respeitar e preservar a individualidade e as produções do outro, ter autonomia e iniciativa para emitir opiniões e críticas construtivas. Estar comprometido com a tarefa que o coletivo pretende dar conta é primordial, afinal, para realizar um trabalho colaborativo, é necessário se identificar com os objetivos propostos, avaliando as ações e as atitudes do grupo como um todo, dialogando com ética e respeito.

Durante a roda de conversa, os docentes foram indagados se já haviam ouvido falar em políticas públicas, os presentes responderam que sim. Esse aspecto proporcionou um

segundo questionamento: “a que eles recorriam” quando existiam incertezas sobre tais elementos, ao qual os docentes responderam que, para sanarem dúvidas sobre políticas públicas, recorriam à sociedade, a sites institucionais, a assembleias, ao congresso, ao senado e a documentos disponíveis. A partir desses dados, podemos verificar que os professores não apresentam em suas falas elementos para os próprios docentes e para a gestão da escola, isso significa que eles não reconhecem no espaço escolar os pontos para debate.

Nessa perspectiva, quando inquiridos sobre o que seriam as políticas educacionais, um participante respondeu que “*seriam propostas para a melhoria na área da educação, que atendem às necessidades básicas*”, (PROFESSOR 1, Roda de Conversa, 2019). O que demonstra, mais uma vez, que eles não enxergam que as políticas públicas educacionais existiriam para além das necessidades básicas. Contudo, quando indagados sobre quais foram as políticas públicas discutidas na escola nesses últimos tempos e como essas discussões foram feitas, outro docente respondeu que “*o Projeto Político Pedagógico (PPP) é uma política pública educacional, que foi discutida na escola*”, (PROFESSOR 2, Roda de Conversa, 2019), o que faz sentido, tendo em vista que o PPP está delimitado nas preocupações governamentais.

Logo, verificamos a necessidade de ações que consolidem e fortaleçam o trabalho colaborativo, para que, assim, os docentes sejam capazes de respeitar a individualidade do outro e consigam articulá-lo a ponto de compreender coletivamente as políticas que chegam à escola. Para isso, os conflitos e críticas precisam ser ponderados com equilíbrio. Estes devem ser discutidos para se buscarem soluções coletivas, um grande desafio democrático que precisa ser exercitado pelos educadores. Para tanto, reconhecemos que somente através de um esforço mútuo, as atitudes e falas ou até a ausência delas poderão ser apropriadas pelos docentes e equipe gestora.

Considerando as análises realizadas no capítulo 2, foram identificados problemas, como a falta de compreensão e apropriação das políticas educacionais que chegam à escola, assim como fragilidades no trabalho colaborativo e, conseqüentemente, na gestão escolar. Foi possível aferir a necessidade de ações gestoras a serem aplicadas na escola que podem contribuir para a compreensão e apropriação das políticas públicas educacionais por parte dos docentes, sendo necessário para isso, um perfil de gestão que possa contribuir tanto para a compreensão e potencialidades da política pública educacional, quanto para o fortalecimento de ações pedagógicas e do trabalho colaborativo.

Assim, o capítulo 4 tem como objetivo apresentar um Plano de Ação Educacional (PAE), com a proposição de sanar as dificuldades de apropriação e compreensão das políticas

públicas educacionais que chegam à escola, buscando, além disso, o fortalecimento do trabalho colaborativo. Para tanto, tomamos como referência a gestão colaborativa, pautada na ampliação de espaços de estudo, discussão e reflexão na escola pesquisada, para a apropriação crítica de políticas públicas educacionais, com foco no desenvolvimento e fortalecimento da gestão e do trabalho colaborativo, melhorando o entendimento e a participação dos docentes nos processos de apropriação das políticas, bem como visando à articulação dessa compreensão com a qualidade do ensino que é oferecido aos estudantes.

No capítulo seguinte, apresentamos o PAE, propondo ações que serão desenvolvidas para a compreensão e apropriação das políticas públicas educacionais por parte dos docentes da escola pesquisada, visando ao aprimoramento do trabalho colaborativo e ao fortalecimento da gestão.

4 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL (PAE): A FORMAÇÃO CONTINUADA COM FOCO NA APROPRIAÇÃO DOCENTE DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS

No decorrer deste estudo, analisamos como tem sido realizada a apropriação de políticas públicas educacionais pelos docentes da Escola Estadual Barão do Rio Branco. No capítulo 2, foram levantadas evidências, coletadas através do instrumento de pesquisa questionário. Tendo sido aplicados dois questionários, pôde-se chegar a indícios que comprovaram uma lacuna na apropriação e compreensão dessas políticas. Assim, devido à falta de conhecimento e compreensão das políticas por parte dos docentes, verificou-se que a escola passou a ter dificuldade em consolidar o trabalho colaborativo.

No terceiro capítulo, demos continuidade à pesquisa de campo, utilizando como instrumento a roda de conversa, para coletar mais dados junto aos docentes. Concluímos que os docentes da Escola Estadual Barão do Rio Branco possuem vários desafios a serem superados, dentre os quais destacamos: a dificuldade de apropriação coletiva das políticas públicas educacionais; a falta de compreensão das políticas que chegam à escola; a dificuldade no trabalho coletivo entre os docentes; a carência de integração entre docentes e equipe gestora para realizar com eficácia o processo de apropriação e compreensão dessas políticas.

O capítulo 4 tem como proposta apresentar um Plano de Ação Educacional (PAE), a ser executado no ano de 2020. Este PAE tem como objetivo colocar em prática, na escola pesquisada, uma cultura de apropriação das políticas públicas educacionais que chegam à instituição. As ações propostas neste PAE têm, como propósito, provocar o debate coletivo e interação entre os docentes e a equipe pedagógica e gestora, objetivando a discussão e compreensão dos temas abordados, fazendo com que o grupo se sinta responsável pelas práticas que precisam ser executadas na escola, a fim de superar as dificuldades relacionadas à apropriação e compreensão das políticas públicas educacionais, despertando, dessa forma, a construção do trabalho colaborativo entre os pares.

O objetivo é fazer com que os docentes compreendam e se apropriem das políticas públicas educacionais que chegam à escola, utilizando esse conhecimento para a busca da melhoria da qualidade da educação que é oferecida pela instituição de ensino. Dessa forma, as políticas educacionais devem ser utilizadas pelos docentes como um meio de construção de valores e conhecimentos que possibilitam o pleno desenvolvimento do educando, incluindo

sua capacidade de se comunicar, compreender o mundo ao seu redor, defender suas ideias e exercer a cidadania.

Em tal perspectiva, o fortalecimento da gestão e do trabalho colaborativo é essencial para que os docentes, além de compreenderem as políticas públicas educacionais, delas se apropriem, tornando-as parte do cotidiano escolar, transformando-as em prática recorrente no aperfeiçoamento da ação docente, através da criação de hábitos de estudo, discussão e reflexão. É necessário engendrar ações pontuais voltadas para o processo de compreensão e apropriação das políticas públicas educacionais, contribuindo para práticas gestoras que visem à consolidação do trabalho colaborativo, para que todos se responsabilizem na busca pelo aprimoramento da prática docente.

Desse modo, este PAE tem como objetivos: (i) promover momentos de formações, estudo, discussão e reflexão aos docentes da escola, integrando o grupo em geral; (ii) promover o fortalecimento da gestão escolar; (iii) promover a formação de grupos de trabalho por área de conhecimento, com o propósito de incentivar a cultura do trabalho colaborativo; (iv) estimular a reflexão sobre a prática docente a partir da compreensão e apropriação das políticas públicas educacionais que chegam à escola; (v) efetivar ações gestoras voltadas para ampliar e motivar o trabalho colaborativo.

No curto prazo, o objetivo é promover a interação dos docentes e da equipe gestora, num processo de estudo/discussão/reflexão, de forma a contribuir para a compreensão e apropriação das políticas públicas educacionais que chegam à escola, atendendo a uma das finalidades das políticas públicas educacionais, que é aprimorar a ação docente para a melhoria da qualidade do ensino. Em longo prazo, o objetivo é a articulação de práticas pedagógicas, através do trabalho colaborativo, visando à integração coletiva para a garantia das aprendizagens essenciais aos estudantes.

A seguir, tratamos do detalhamento das ações que integram o plano de ação educacional.

4.1 DETALHAMENTO DAS AÇÕES DE IMPLEMENTAÇÃO DO PAE

Partindo das respostas obtidas nos instrumentos aplicados aos docentes, nesta seção é apresentado o detalhamento das ações a serem executadas, com o objetivo de contribuir para a melhoria das práticas que culminam na apropriação coletiva das políticas públicas educacionais. Nesse sentido, o PAE é estruturado a partir de três ações principais, sendo elas: 1ª) Apresentação dos resultados da pesquisa para a escola; 2ª) Formações e espaço de estudo e

discussões sobre políticas públicas; 3ª) Formulação de propostas de trabalho colaborativo e fortalecimento da gestão.

Salienta-se que as ações para elaboração do PAE, serão apresentadas em formato de Plano de Ação, por meio da ferramenta 5W2H, o que possibilita mensurar sua importância, acompanhando-as de forma objetiva e organizada. Para isso, serão utilizadas as seguintes perguntas: O que será feito? (*What*); Por que será feito? (*Why*); Onde será feito? (*Where*); Quando será feito? (*When*); Por quem será feito? (*Who*); Como será feito? (*How*) e quanto custará fazer? (*How much*).

Na próxima subseção, apresentamos a primeira ação que será desenvolvida no Plano de Ação Educacional.

4.1.1 Apresentação dos resultados da pesquisa para a escola

A primeira ação do PAE consiste na apresentação da pesquisa aos atores nela envolvidos. Essa apresentação será feita para todos os docentes envolvidos no trabalho de campo, estendendo-se também ao corpo de especialistas da educação e às vice-diretoras. Tal ação se justifica pela relevância do trabalho realizado pela instituição de ensino pesquisada e para que os docentes e demais envolvidos possam refletir sobre os aspectos discutidos, considerando possibilidades e limites das políticas públicas educacionais, visando ofertar uma educação de qualidade.

Para a execução dessa primeira ação, aproveitaremos os dias escolares, do início do ano letivo de 2020, que serão estabelecidos em resolução própria da SEE/MG, geralmente no começo do mês de fevereiro de 2020, para a apresentação da pesquisa. O propósito de fixar essa data no início do ano letivo é para despertar, nos atores envolvidos na pesquisa, a necessidade de fomentar efetivamente as ações do PAE. A seguir, no Quadro 4, apresentamos um resumo detalhado dessa ação.

Para tal ação, apresentaremos um vídeo, de aproximadamente 15 a 20 minutos, gravado pela professora Dra. Rosângela Veiga Júlio Ferreira, no qual ela explanará sobre os temas: O que é política pública; A importância da política pública; Trabalho colaborativo; Desafios da gestão de pessoas. A gravação, direcionada aos docentes da escola em tela, tem um duplo objetivo: fortalecer a política educacional de formação continuada de gestores e professores; compartilhar práticas de gestão, aproximando-se, assim, do cotidiano da escola. Esse vídeo pode contribuir na apresentação da pesquisa, como uma “voz” que vem de fora

para sensibilizar os docentes da sua relevância para o contexto escolar. O quadro 4, a seguir, detalha as ações que serão desenvolvidas para a apresentação da pesquisa aos docentes.

Quadro 4 - PAE – Ações para apresentação da pesquisa para a escola

O que será feito?	1ª Ação: Exibição do vídeo da professora Rosângela Veiga. 2ª Ação: Apresentação da pesquisa para os docentes e demais envolvidos, com o detalhamento do Plano de Ação Educacional, assim como elaboração do calendário anual para o desenvolvimento das ações propostas.
Por que será feito?	Para esclarecer a importância da pesquisa sobre apropriação das políticas públicas educacionais pelos docentes e demais envolvidos, especialmente, sobre a falta de compreensão dessas políticas, levando-os a refletir sobre os efeitos que isso acarreta no contexto escolar. Para debater com os docentes e demais envolvidos a exequibilidade da implementação do PAE e do cronograma de execução.
Onde será feito?	Auditório da Escola Estadual Barão do Rio Branco.
Quando será feito?	Início de fevereiro de 2020.
Por quem será feito?	Gestor escolar.
Como será feito?	Apresentação da pesquisa através da exposição de vídeo e utilização de multimeio e <i>PowerPoint</i> para explicar e debater importância de executar ações no cenário pesquisado.
Quanto custará fazer?	Sem custos.

Fonte: elaboração própria (2019).

O objetivo dessa ação é motivar os atores envolvidos para que eles se responsabilizem pelo trabalho que será desenvolvido no PAE. É primordial que eles se conscientizem da importância da efetiva participação nessa tarefa. Para isso, é preciso que os atores se apropriem da pesquisa, debatam e discutam, definindo as metas a serem desenvolvidas e cumpridas pelo grupo, assim como as responsabilidades de cada um ao longo do ano letivo de 2020. Contudo, para que essas ações sejam abarcadas pelos docentes, a atuação do gestor é imprescindível na apresentação da pesquisa e na persuasão quanto à relevância da participação de todos, para que o trabalho seja fortalecido. Tal como afirma Oliveira (2014):

Afirma-se, assim, a exigência da participação no planejamento educacional e, por isso, ser o planejamento participativo adequado à gestão democrática. Em tal processo ganha força a ideia de que o gestor escolar precisa atuar como dirigente, no sentido de imprimir ética e política para as decisões. Assim, são muito mais do que administradores (OLIVEIRA, 2014, p. 83).

Nessa perspectiva, o papel do gestor é fundamental para que o planejamento das ações e o envolvimento de todos sejam efetivados. Cabe ao gestor acompanhar o desenvolvimento das ações e coordenar o processo, para que haja esforços individuais e coletivos em torno da construção dos objetivos comuns, pois isso favorece o diálogo e a tomada de decisão de forma conjunta. Outro ponto que requer atenção é sustentar as ações a serem executadas, cuidando para que todos contribuam, apontem soluções, se envolvam e se sintam parte do processo.

Para o êxito desta proposta, no mês de junho de 2020, faremos, com o grupo de trabalho, a retomada e a avaliação do que foi feito e o replanejamento das ações, pensando a discussão do trabalho coletivo e as mudanças necessárias. Diante do exposto, é fundamental que todos se sintam integrados, principalmente os docentes, pois cabe a eles a atuação para que a execução das atividades planejadas aconteça de maneira satisfatória.

Logo, as ações a serem desenvolvidas alcançarão o objetivo primordial, que é propiciar o entendimento e a compreensão das políticas públicas educacionais que chegam à escola. Assim, como resultado final, têm-se os benefícios esperados, que é o trabalho participativo e colaborativo, em busca de uma escola pública de qualidade.

Na próxima subseção tratamos da segunda ação que será desenvolvida no Plano de Ação Educacional.

4.1.2 Formações e espaço de estudo e discussões sobre políticas públicas

A formação continuada de docentes é um movimento contínuo de aprimoramento de competências essenciais à atividade docente. Essa formação deve acontecer ao longo de toda a vida profissional do professor, para que ele atinja seu objetivo principal, que é assegurar ao educando aprendizagens significativas.

No processo de formação continuada, é necessário partir das necessidades reais do cotidiano escolar do professor. Além disso, é crucial valorizar os saberes e as experiências, buscando integrar, de forma eficaz, teoria e prática. Aproximar a teoria da prática pedagógica é fundamental para que a formação continuada de professores seja capaz de conscientizar o docente de que a teoria ajuda a compreender melhor a sua prática, além de lhe dar sentido. A prática permite melhorar a percepção da teoria, o que evidencia a obrigação de uma respaldar-se na outra.

Nesse sentido, a equipe pedagógica (especialistas da educação e gestores escolares), tem papel indispensável como mediadora da formação continuada dos docentes. Gerar mudanças nas práticas educativas dos professores é condição obrigatória no processo de

formação ao longo da carreira. Para tal, é necessário criar meios para que o professor tenha autonomia em suas práticas pedagógicas, voltadas tanto para o desenvolvimento intelectual, quanto para o desenvolvimento cultural e científico. Assim, torna-se fundamental o compromisso do gestor em ofertar condições adequadas para que os docentes possam desenvolver um trabalho pedagógico de qualidade. Para Oliveira (2014, p. 76-77), “[...] isso exige, entre outras necessidades sociais, que a escola tenha condições materiais necessárias, que os professores tenham a formação adequada e as condições apropriadas para a mediação intencional do conhecimento no interior das escolas”.

Para tanto, rever a formação pedagógica requer a articulação entre as políticas educacionais e as concepções de formação enquanto processos de construção coletiva. Logo, deve-se levar em consideração a riqueza e a diversidade de experiências e as condições e especificidades com as quais se realizam processos formativos para docentes, considerando a garantia da qualidade, na busca por alternativas e perspectivas pedagógicas centradas nas necessidades dos docentes.

Assim, o gestor escolar é o principal mediador na formação continuada de professores e pedagogos. Nesse sentido, o espaço escolar é o local mais propício para as discussões na busca de práticas educativas que aprimorem os conhecimentos e as vivências já adquiridos ao longo da carreira. A pesquisa de campo evidenciou falhas na apropriação e compreensão de políticas públicas educacionais. Dessa maneira, verificamos, na escola pesquisada, a necessidade de momentos voltados para formação e espaços de estudo e discussões, que podem ser realizados com encontros periódicos de capacitação prática e teórica, voltados para a apropriação e compreensão das políticas públicas voltadas para a educação.

A pesquisa de campo, tendo, como instrumentos, questionários e roda de conversa, evidenciou fragilidades e falhas na apropriação e na compreensão das políticas públicas educacionais que chegam à escola. Além disso, evidenciou, também, vulnerabilidades no trabalho colaborativo. A desinformação e a falta de entendimento prejudicam o processo de apropriação de tais políticas, fazendo com que elas não se consolidem no ambiente escolar. Partindo das respostas obtidas nos instrumentos aplicados aos docentes, serão apresentadas algumas ações que visam contribuir com a construção de momentos voltados para formação e espaços de estudo e discussões. No quadro 5, apresentamos um resumo detalhado dessas ações.

Quadro 5 - Formação e espaços de estudo e discussões para docentes da Escola Estadual Rio Branco

O que será feito?	Formação continuada de docentes.
Por que será feito?	Para capacitar os docentes para compreenderem como se dá a apropriação das políticas públicas educacionais que chegam à escola.
Onde será feito?	Auditório da Escola Estadual Barão do Rio Branco
Quando será feito?	A ação deve ser executada com encontros mensais, ao longo do ano de 2020.
Por quem será feito?	Equipe Pedagógica (Especialistas da Educação), Gestores (Diretor e Vice-diretores), Grupos de docentes, Palestrantes convidados, Profissionais da Metropolitana A.
Como será feito?	Através da construção de um cronograma com previsão de encontros pedagógicos e oficinas, nos encontros mensais, com a participação de todos os docentes da escola.
Quanto custará fazer?	Será utilizado material e equipamentos existentes na escola. Sem custos adicionais.

Fonte: elaboração própria (2019).

Através dessa ação, que contará com estudo, reflexões, discussões, orientações, palestras e trocas de experiências, esperamos que os docentes tenham acesso ao conhecimento e assim possam se apropriar e compreender as políticas públicas que chegam à escola, voltadas para a educação. Assim, possibilitamos que as lacunas evidenciadas na pesquisa sejam corrigidas, uma vez que os docentes e toda a equipe envolvida no processo terão oportunidade de estudar, refletir, debater e discutir temas essenciais para a compreensão e apropriação das políticas públicas educacionais.

Para tal, será organizado um calendário, conciliando os momentos de formação e estudo com as reuniões de módulo II, que são obrigatórias na carga horária do professor e têm, como um dos seus objetivos, a capacitação de professores e momentos de estudo coletivos, com temas voltados para as necessidades dos docentes e da escola. Assim, realizaremos encontros mensais no auditório da escola, por ser este um local que oferece estrutura, espaço arejado, sendo um ambiente propício e aconchegante. Os temas desses encontros serão definidos pela equipe gestora e pelos docentes, uma vez que os docentes são o público alvo e devem opinar sobre o que necessitam discutir para compreender novos assuntos e ampliar os conhecimentos já existentes.

Utilizaremos, para os momentos de formação e espaços de estudo, materiais de auxílio como *Datashow*, *PowerPoint* e vídeos. No início do ano de 2020, está previsto o primeiro encontro e, no decorrer do ano de 2020, estão previstos os demais encontros, todos voltados para momentos de estudo, debates, reflexões e discussões. A seguir, no Quadro 6, apontaremos um roteiro inicial de atividades propostas, para discussão e reflexão durante os momentos de formação e espaços de estudo:

Quadro 6 - Reflexões e espaços de discussões para docentes da Escola Estadual Barão do Rio Branco

ENCONTROS	ATIVIDADES PROPOSTAS
1º Encontro	Apresentação da pesquisa e das ações para a formação e espaços de debates e discussões. Definição sobre os temas dos encontros.
2º Encontro	
3º Encontro	
4º Encontro	
5º Encontro	
6º Encontro	
7º Encontro	
8º Encontro	
9º Encontro	
10º Encontro	

Fonte: elaboração própria (2019).

Ademais, a discussão e a reflexão coletiva são princípios importantes no cotidiano da escola, principalmente quando se trata da apropriação das políticas públicas educacionais. Para que haja a compreensão dessas políticas, é necessário haver uma parceria entre docentes e equipe gestora. Todavia, o processo formativo docente precisa ser ampliado, sendo importante, para isso, criar o hábito de estudo e reflexão, discutindo teoria e prática.

Busca-se, com essa ação, que os docentes que participaram desta pesquisa sejam capazes de desenvolver conhecimentos para compreender e se apropriar das políticas públicas educacionais. Para isso, é necessário um movimento de ação e reflexão, reconhecendo que, através das políticas educacionais, podemos melhorar e transformar a realidade da escola e de seus estudantes, considerando que a educação é uma ferramenta fundamental e de extrema importância.

No primeiro encontro, que será de responsabilidade do gestor, a equipe ficará ciente da pesquisa e da sua relevância para o contexto escolar. Os encontros que têm como tema reflexões sobre políticas públicas educacionais e a sua importância serão divididos entre os docentes. Para isso, serão montados quatro grupos distintos, que poderão ser organizados por afinidade ou pelo critério que o coletivo decidir. Cada grupo ficará responsável por pesquisar um tema e apresentá-lo aos colegas, de maneira dinâmica e reflexiva, proporcionando a participação e a integração de todos, priorizando o estudo, o entendimento e a compreensão do tema abordado. Logo, além de momentos de estudo e reflexão, aproveitamos para estimular o trabalho coletivo.

Os encontros que têm como temas: SIMAVE, Currículo, CBC e BNCC serão de responsabilidade da equipe pedagógica e gestora, que poderão tanto apresentar o tema, como convidar palestrantes ou profissionais da Metropolitana A, para abordarem os assuntos a serem discutidos em cada encontro. O objetivo é ampliar os espaços de estudo, discussão e reflexão na escola pesquisada, para a apropriação crítica de políticas públicas educacionais voltadas para o desenvolvimento da gestão e do trabalho colaborativo, fazendo com que a escola exerça o seu papel primordial que é promover uma educação de qualidade.

Na próxima subseção, trataremos da terceira ação que será desenvolvida no Plano de Ação Educacional.

4.1.3 Formulação de propostas de trabalho colaborativo e fortalecimento da gestão

O trabalho colaborativo é uma ferramenta essencial no desenvolvimento de ações pedagógicas em uma instituição de ensino, uma vez que a colaboração entre os docentes promove a melhoria da qualidade da aprendizagem oferecida aos estudantes. No trabalho colaborativo, os educadores podem identificar e ampliar as práticas pedagógicas que já funcionam na escola, trocar experiências, apoiar e incentivar as práticas pedagógicas de outros docentes. Leite (2015) elucida-nos a esse respeito:

Os sujeitos trabalham melhor em conjunto, se houver uma interdependência positiva, à semelhança da ideia que está subjacente aos trabalhos com base numa estrutura cooperativa, fazendo com que todos procurem as soluções necessárias para um determinado trabalho a realizar, tentando resolver, conjuntamente, as tarefas que lhes são propostas (LEITE, 2015, p. 43).

Cabe ao gestor o papel de estimular o trabalho colaborativo entre os docentes, fazendo com que eles tenham compromisso com a aprendizagem dos estudantes, orientando o

diálogo pela reflexão e compreensão da realidade dos estudantes, empenhando-se na articulação e integração das ações dos professores. Saber lidar com as diferenças dentro do grupo é primordial para a gestão escolar. Tal como assinada Lück (2009):

Nenhuma escola pode ser melhor do que as pessoas que nela atuam e do que a competência que põem a serviço da educação. Cabe ao diretor, promover a gestão de pessoas na escola e a organização de seu trabalho coletivo, focalizada na promoção dos objetivos de formação e aprendizagem dos estudantes (LÜCK, 2009, p. 81).

Em razão da importância da compreensão e apropriação das políticas públicas educacionais que chegam à escola pelos docentes, é fundamental que o gestor exerça sua liderança, no tocante à implementação de ações que privilegiem o trabalho colaborativo e promovendo momentos de estudo, discussão e reflexão para os docentes. O gestor deve empenhar-se para que os docentes e a equipe pedagógica apropriem-se das políticas públicas educacionais, com base na atuação do trabalho colaborativo e que percebam a sua importância na prática pedagógica da escola:

A constituição da escola em uma organização de aprendizagem demanda efetiva e clara liderança do diretor escolar em estreita co-liderança com seus colaboradores. Consequentemente, o diretor escolar é líder educacional que mobiliza e orienta a todos os participantes da comunidade escolar na facilitação do desenvolvimento de uma visão de conjunto sobre a educação, o papel da escola e de todos nela participantes; na articulação de esforços; no compartilhamento de responsabilidades conjuntas; na formação de uma cultura de aprendizagem; na integridade, na ética e na justiça expressas por equipes de trabalho continuamente acompanhadas, orientadas e estimuladas (LÜCK, 2009, p. 83-84).

Na escola investigada, observou-se que o trabalho colaborativo não acontece de forma estruturada. Assim, verifica-se a necessidade de desenvolver um trabalho articulado entre os docentes da escola de forma colaborativa, sendo, para isso, preciso implementar a cultura do trabalho colaborativo entre eles, o que não é uma tarefa fácil. O gestor adquire um papel fundamental nesse processo de implementação, cabendo-lhe estabelecer o entendimento do trabalho colaborativo dentro da escola, reafirmando o seu papel de liderança e de multiplicador de boas práticas. Nesse sentido, Lück mais uma vez pontua (2009):

A ação do diretor escolar será tão limitada quanto limitada for sua concepção sobre a educação, a gestão escolar e o seu papel profissional na liderança e organização da escola. Essa concepção se constrói a partir do

desenvolvimento de referencial de fundamentos legais e conceituais que embasem e norteiem o seu trabalho (LÜCK, 2009, p. 15).

Tais ações devem acontecer no espaço da escola. Desse modo, o gestor escolar assume a centralidade nesse processo, para, juntamente de sua equipe, criar um ambiente de reflexão e de construção do conhecimento através do trabalho colaborativo, visando fortalecer a importância das tarefas realizadas no coletivo. Nesse sentido, serão apresentadas algumas ações que visam contribuir para a construção de momentos voltados para o fortalecimento do trabalho colaborativo e da gestão. No Quadro 7 a seguir, apresentamos um resumo detalhado dessas ações:

Quadro 7 - Plano de ação referente ao trabalho colaborativo e ao fortalecimento da gestão

O que será feito?	<p>1- Estudo de metodologias de ensino voltadas para o trabalho colaborativo, seguido de reflexão sobre as práticas docentes adotadas na escola, baseado na legislação vigente.</p> <p>2- Divisão da coordenação dos projetos interdisciplinares que estão previstos para o ano de 2020, entre as diferentes áreas de conhecimento.</p> <p>3- Reuniões bimestrais voltadas para a discussão e organização do trabalho realizado pela escola, principalmente na gestão pedagógica e colaborativa.</p>
Por que será feito?	Para que os docentes e equipe gestora possam impulsionar a cultura do trabalho colaborativo, buscando soluções para os problemas do dia a dia, melhorando assim a aprendizagem dos estudantes.
Quando será feito?	Ao longo do ano de 2020.
Por quem será feito?	A coordenação ficará a cargo da equipe gestora e de especialistas da escola, com a participação efetiva de todos os professores.
Como será feito?	<p>1ª) Ação: será realizado no planejamento inicial de fevereiro de 2020, o estudo das metodologias acompanhado de reflexões sobre as práticas pedagógicas adotadas na escola.</p> <p>2ª) Ação: divisão dos quatro projetos previstos no calendário escolar entre as quatro áreas de conhecimento, para que cada área seja a responsável pela organização e execução do projeto com a participação de todos os atores da escola.</p> <p>3ª) Ação: a implementação de reuniões bimestrais exclusivas para a discussão e organização do trabalho realizado pela escola, principalmente na gestão pedagógica e colaborativa. Para que todos se responsabilizem e se comprometam com o trabalho colaborativo.</p>
Quanto custará fazer?	Sem custos adicionais, pois serão utilizados os recursos existentes na escola, tais como projetor multimídia, material produzido na própria escola.

Fonte: elaboração própria (2019).

Na primeira ação, buscaremos, embasados na teoria de estudiosos, conscientizar os docentes da importância do trabalho colaborativo dentro da escola e entre os pares. Inicialmente, faremos o estudo a partir de ideias baseadas na pesquisa de Leite (2015), “Noção de trabalho colaborativo entre professores”, para que os docentes possam refletir sobre seu trabalho e a ação do outro. Além disso, é necessário que, ao trabalhar de maneira colaborativa, haja envolvimento, que cada um conheça o caminho do outro, que exista apoio entre os docentes e que as ações individuais sejam estimuladas por todos. O propósito é que, através do diálogo e do trabalho com o outro, a equipe possa se enxergar como uma entidade coletiva, unindo forças, sugerindo e trocando ideias, colaborando com o outro e ressignificando as ações coletivas e colaborativas do grupo.

A segunda ação tem, como objetivo, a interação entre as diferentes áreas de conhecimento, na coordenação e organização dos projetos existentes no calendário escolar ao longo do ano. Assim, será possível promover a articulação entre as diferentes disciplinas, trabalhando com a responsabilização, mobilizando a equipe na tomada de decisões na busca de objetivos comuns. Logo, vamos propor quatro grupos, sendo eles: Docentes das disciplinas de Língua Portuguesa e língua inglesa; Docentes das disciplinas de Matemática e Ciências; Docentes das disciplinas de História e Geografia; e Docentes das disciplinas de Arte, Educação Física e Ensino Religioso.

Ainda na segunda ação, cada equipe ficará responsável pela coordenação, planejamento, organização e o envolvimento dos demais membros da comunidade escolar nos projetos a eles destinados, com o apoio da equipe gestora e de especialistas da escola. A princípio os projetos acontecerão de acordo com o Quadro 8, que está detalhado a seguir:

Quadro 8 - Projetos da escola para o ano de 2020

PROJETO	DATA	RESPONSÁVEIS
Festa Junina	Julho/2020	Docentes das disciplinas de História e Geografia, com o apoio da equipe gestora e de especialistas da escola.
Dia “D” – Virada Educação	Setembro/2020	Docentes das disciplinas de Língua Portuguesa e Língua Inglesa, com o apoio da equipe gestora e de especialistas da escola.
Halloween	Outubro/2020	Docentes das disciplinas de Arte, Educação Física e Ensino Religioso, com o apoio da equipe gestora e de especialistas da escola.
Feira de Ciências e Mostra Cultural	Novembro/2020	Docentes das disciplinas de Ciências e Matemática, com o apoio da equipe gestora e de especialistas da escola.

Fonte: elaboração própria (2019).

Assim, pretende-se, com essa ação, que os docentes, com o apoio da equipe gestora e de especialistas da escola, iniciem um trabalho coletivo e interativo, buscando a colaboração de todos os atores. A nossa proposta é a de discutir outros possíveis projetos, entendendo que um projeto coletivo de trabalho pode ter um tema gerador que contribua para a articulação entre as áreas e que o “pulo do gato” poderá se colocar quando o planejamento for coletivo.

Como o primeiro projeto acontece em julho de 2020, cada equipe terá tempo para discutir e analisar as ideias do grupo, quanto ao planejamento e organização, apresentando e recebendo as contribuições dos colegas, decidindo coletivamente a melhor maneira de envolver mais pessoas para o sucesso de cada projeto. Logo, conforme Leite (2015, p.50), “estas experiências são enriquecedoras no sentido em que permitem a interação com os pares, beneficiando a evolução dos docentes, não só a nível profissional como também pessoal”. Portanto, a finalidade dessa ação é fortalecer o entrosamento do corpo docente, através da valorização das ideias e iniciativas coletivas, superando atitudes de comodismo e individualismo, buscando, assim, estimular a cultura do trabalho colaborativo na instituição de ensino.

Na terceira ação, o objetivo é o fortalecimento da gestão da escola, uma vez que cabe à gestão propor formas de envolvimento, de despertar nas pessoas a vontade de abarcar na tomada de decisões e na responsabilização pelas decisões tomadas. Para isso, o trabalho colaborativo é fundamental, pois ele fortalece a gestão, levando à superação de desafios e entraves do cotidiano escolar. Saber lidar com as diferenças dentro do grupo é imprescindível para o gestor. Assim, ele deve propor ações que minimizem a desarmonia da equipe de trabalho.

Nessa perspectiva, propomos, para a terceira ação, a realização de reuniões bimestrais, com docentes e equipe gestora e pedagógica, voltadas para a discussão e organização do trabalho realizado pela escola, principalmente na gestão pedagógica e colaborativa. Essas reuniões servirão para incentivar a participação nas decisões que são importantes para a organização escolar. É necessário que todos discutam e analisem coletivamente a problemática pedagógica, buscando meios para determinar e superar as dificuldades que julgarem como prioridade no contexto escolar, além é claro, de assumirem o compromisso de transformar suas práticas pedagógicas.

Com as ações propostas no PAE, procuramos priorizar os aspectos mais relevantes, após a realização da pesquisa, no nosso entendimento. O objetivo final é que os docentes compreendam e se apropriem das políticas públicas educacionais que chegam à escola, através de uma ação gestora planejada, voltada para as potencialidades dessas políticas e das

contribuições que elas podem trazer para o contexto escolar. Assim, de maneira colaborativa, cada ator da escola pesquisada pode assumir suas responsabilidades, contribuindo para o aprimoramento da qualidade da educação que é oferecida a seus estudantes.

A seguir, apresentamos as considerações finais, a partir da pesquisa realizada ao longo deste estudo. De modo geral, abordamos as concepções dos docentes frente à compreensão e apropriação das políticas públicas educacionais que chegam à escola. Para tanto respondemos, baseados na pesquisa de campo, às indagações da investigação a respeito do tema abordado, acrescentando as percepções dos atores envolvidos. Acrescentamos, ainda, que este estudo é passível de pesquisas futuras.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A política não é “feita” em um ponto no tempo; em nossas escolas é sempre um processo de “tornar-se”, mudando de fora para dentro e de dentro para fora. É analisada e revista, bem como, por vezes, dispensada ou simplesmente esquecida (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 15).

Retomamos a epígrafe escolhida para esta dissertação, por acreditarmos que as políticas públicas, em que pesem quaisquer críticas, precisam ser apropriadas pelos docentes, que podem e devem estar atentos às possibilidades e aos limites do processo de efetivação. Muitas políticas se perdem porque os profissionais da educação não estabelecem sentido para elas no cotidiano escolar. Nós elencamos aquelas que nos possibilitaram pensar a relação entre currículo e avaliação, entendendo a correlação de forças que nelas se operam. Todavia, muitas outras políticas concorrem para o fortalecimento do acesso ao conhecimento, buscando operar com acesso a bens materiais, como o livro literário, por exemplo. Políticas que, conforme apontado nas primeiras páginas desta dissertação, por serem de governo e não de Estado se perdem. Políticas consistentes de formação de professores, com um conjunto de ações sistematizadas e criticadas em pesquisas substantivas, já não mais existem como aquelas voltadas aos professores alfabetizadores. Havia muitos problemas em ambas que aqui citamos em caráter de ilustração, no entanto, contribuíram para diminuir lacunas da aprendizagem nas escolas públicas.

Esta dissertação nos fez refletir sobre isso: uma política pública precisa ser revista para ser apropriada, ressignificada, se for o caso, ou seja, compreendida. Nesse sentido, retomamos, nestas considerações finais, que o propósito central deste trabalho foi investigar e entender como ocorre a apropriação e compreensão docente das políticas públicas educacionais que chegam à Escola Estadual Barão do Rio Branco, bem como buscar o fortalecimento do trabalho colaborativo tanto entre docentes quanto com a equipe gestora, para que essas políticas imprescindíveis para o contexto escolar, de fato, fossem tratadas com a devida importância que têm para o desenvolvimento de uma educação de qualidade.

Esse objetivo surgiu a partir de minha experiência como gestora na escola pesquisada e de minha preocupação frente aos obstáculos encontrados, para que políticas educacionais relevantes atingissem a sua finalidade entre os docentes e a equipe gestora. Sabemos que toda

escola sofre os reflexos decorrentes das políticas públicas, o que proporciona reações diretas no cotidiano escolar.

Assim, a pesquisa foi pensada e potencializada mediante pressupostos de incertezas na apropriação pelos docentes das políticas públicas educacionais que chegam à escola pesquisada. Durante a pesquisa foi observada a quebra do grupo, em função de disparidades políticas. Essa fragmentação do grupo provocou problemas para além dos muros da escola, favorecendo, ainda, entraves para a realização trabalho colaborativo. A divisão do grupo trouxe dificuldades de gestão dentro da escola.

Diante disso, tornou-se indispensável pesquisar como era feita a apropriação docente das políticas públicas educacionais na Escola Estadual Barão do Rio Branco, pois, assim, seria possível identificar evidências do caso de gestão e propor mudanças no sentido de reverter a falta ou deficiência da apropriação e compreensão das políticas públicas pelos docentes da escola.

A pesquisa foi apoiada, a partir de um referencial teórico, baseado na opinião de autores que ajudaram na discussão do tema abordado. Ratificamos, através desses teóricos, a necessidade por parte dos docentes da compreensão e apropriação das políticas públicas educacionais, uma vez que tais políticas são estruturadas com a finalidade de contribuir para a melhoria da qualidade da educação oferecida aos estudantes. Partimos do princípio de que o pensamento docente em torno das políticas é um fator a ser considerado em processos de análise de permanências ou mudanças em quadros políticos operados nas escolas.

Os procedimentos metodológicos adotados foram a aplicação de dois questionários e a realização de uma roda de conversa, que nos permitiram evidenciar problemas como: a falta de compreensão e apropriação das políticas públicas que chegam à escola, além de fragilidades no trabalho colaborativo e na gestão. Dessa forma, verificou-se que existiam docentes na escola pesquisada que ainda não haviam refletido sobre potencialidades de políticas públicas educacionais, muitas vezes, por desconhecê-las. Além disso, eram necessárias ações gestoras pautadas na compreensão de políticas públicas educacionais que pudessem contribuir com o fortalecimento do trabalho colaborativo e com as lacunas do processo de aprendizagem ao longo da escolarização dos estudantes.

Nesse sentido, apresentamos um Plano de Ação Educacional tomando como referência a gestão colaborativa, pautada em ações que buscam a ampliação de espaços de estudo, discussão e reflexão na escola pesquisada, para a apropriação crítica de políticas públicas educacionais voltadas também para o fortalecimento do trabalho colaborativo e da gestão. Para tanto, buscou-se alinhar as ações propostas no PAE à prerrogativa de fazer desses

momentos de estudo, discussão e reflexão, espaços voltados para o aprendizado docente, o desenvolvimento do trabalho colaborativo, a reestruturação das práticas pedagógicas, tornando, assim, o grupo coeso e alinhado, visando a uma gestão pedagógica voltada para a melhoria do desempenho dos estudantes.

A pesquisa da apropriação de políticas públicas educacionais por docentes de uma escola mineira nos fez refletir sobre a importância de sua compreensão para pensar as práticas pedagógicas trabalhadas na escola. Analisar o contexto de prática nos mostrou a necessidade de ações gestoras pautadas na compreensão de políticas públicas educacionais que contribuam com lacunas do processo de aprendizagem dos estudantes. Constatamos, tanto nos questionários quanto na roda de conversa, que os docentes desconheciam as especificidades das políticas públicas educacionais que chegavam à escola. Aferimos, ainda, fragilidades na gestão que dificultavam tanto a compreensão quanto as potencialidades da política pública educacional, impossibilitando o fortalecimento de ações pedagógicas e do trabalho colaborativo.

Na perspectiva das demandas encontradas neste estudo, verificamos a importância da implementação do PAE, na instituição de ensino pesquisada, para que os docentes e demais envolvidos possam refletir sobre os benefícios e o potencial que as políticas públicas educacionais podem trazer, visando ofertar uma educação de qualidade. É primordial motivar os atores envolvidos para que eles se responsabilizem pelo trabalho que será desenvolvido no PAE e que se conscientizem da importância da efetiva participação nessa tarefa. Para isso, é preciso que os docentes se apropriem da pesquisa, debatam e discutam, definindo as metas a serem desenvolvidas e cumpridas pelo grupo, assim como, as incumbências de cada um.

Desse modo, esta dissertação caracteriza a etapa de um processo de estudo, compreensão e aprendizado para os docentes e para a equipe gestora da escola pesquisada, na busca por repensar as práticas pedagógicas, ressignificando o trabalho colaborativo, proporcionando momentos coletivos e compartilhados, nos quais todos juntos trabalhem na busca de um objetivo comum: lutar para garantir o direito a uma aprendizagem que qualifique a educação pública e inclua os estudantes na sociedade.

REFERÊNCIAS

- ALAVARSE, Ocimar Munhoz. Avaliar as avaliações em larga escala: desafios políticos. **Revista Educação**, São Paulo, p. 1-11, 2013. Disponível em: <http://www.revistaeducacao.com.br/avaliar-as-avaliacoes-em-larga-escala-desafios-politicos/>. Acesso em: 29 out. 2018.
- ALTENFELDER, Anna Helena. Desafios e tendências em formação continuada. **Construção Psicopedagógica** São Paulo, v. 13, n. 10, p. 1-8, 2005. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-69542005000100004&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 21 jul. 2019.
- AVELAR, Marina. Entrevista com Stephen Ball: Uma Análise de sua Contribuição para a Pesquisa em Política Educacional. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 24, n. 24, p. 1-18, 2016. Disponível em: <http://ppgp4.caedufjf.net/mod/resource/view.php?id=1691>. Acesso em: 28 mai. 2018.
- BALL, Stephen J. Uma Análise de sua Contribuição para a Pesquisa em Política Educacional. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 24, n. 24, p. 1-18, 2016. Entrevista concedida a Marina Avelar. Disponível em: <http://ppgp4.caedufjf.net/mod/resource/view.php?id=1691>. Acesso em: 28 mai. 2018.
- BALL, Stephen J; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annete. **Como as escolas fazem a políticas: atuação em escolas secundárias**. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.
- BASTOS, Manoel de Jesus. Políticas Públicas na Educação Brasileira. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. Edição 05, ano 02, vol. 01. p. 253-263, julho de 2017.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 13. ed. São Paulo: Atlas Editora, 1988. Disponível em https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 14 abr. 2017.
- BRASIL. **Guia de Implementação da Base Nacional Comum Curricular**. Orientações para o processo de implementação da BNCC. Brasília, 2018. Disponível em: https://implementacaobncc.com.br/wpcontent/uploads/2018/06/guia_de_implementacao_da_bncc_2018.pdf. Acesso em: 14 abr. 2018.
- BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as **Diretrizes e Bases** para a Educação Nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, 23 dez. 1996. Seção I, p. 27839. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/LF9394_96.pdf. Acesso em: 14 abr. 2017.
- BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, 26 jun. 2014. Seção I, p. 1. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>. Acesso em: 14 abr. 2017

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular - Educação é a base.** Brasília, 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf2&category_slug=dezembro-2017pdf&Itemid=30192. Acesso em: 29 mai. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação.** SAEB: ensino médio: matrizes de referência, tópicos e descritores. Brasília: Inep, 2011. 127 p. : il.

CASTRO, Maria Helena Guimarães de. A Consolidação da Política de Avaliação da Educação Básica no Brasil. **Meta: Avaliação**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 3, p. 271-196, set/dez. 2009. Disponível em: <http://ppgp4.caedufjf.net/mod/resource/view.php?id=1721>. Acesso em: 02 abr. 2018.

CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO (CAEd). **Avaliação interna.** Juiz de Fora, 2017. Disponível em: <http://www.portalavaliacao.caedufjf.net/pagina-exemplo/tipos-de-avaliacao/avaliacao-interna/>. Acesso em: 14 abr. 2018.

CONSELHO NACIONAL DE SECRETÁRIOS DE EDUCAÇÃO (CONSED). **Grupo de Trabalho: Formação continuada de professores.** Brasília, 2017. Disponível em: <http://www.consed.org.br/media/download/5adf3c0d134be.pdf>. Acesso em: 25 dez. 2018.

DOURADO, Luiz Fernandes. A Institucionalização do Sistema Nacional de Educação e o Plano Nacional de Educação: Proposições e disputas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 39, n. 143, p. 477-498, abr./jun. 2018. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 25 ago. 2018.

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e Gestão da Educação Básica no Brasil: Limites e perspectivas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 921-946, out. 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 25 ago. 2018.

DUARTE, Clarice Seixas. A educação como um direito fundamental de natureza social. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 691-713, 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 25 ago. 2018.

DUARTE, Rosália. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. **Caderno de Pesquisa**, n. 115, p. 139-154, mar./2002.

EMILIANO, Célia Lima. As influências das Políticas Educacionais na constituição da Identidade Profissional e Pessoal do Professor. In: EMILIANO, Célia Lima. **A Constituição da Identidade Profissional e Pessoal do Professor: As Influências Das Políticas Públicas.** Ponta Grossa, 2008. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1543-8.pdf>. Acesso em: 05 jul. 2018.

ESCOLA ESTADUAL BARÃO DO RIO BRANCO. **Projeto Político Pedagógico.** Belo Horizonte, 2012.

ESTADO DE MINAS. 1929. In: PEIXOTO, Ana Maria Casasanta. **BARÃO CENTENÁRIO: 100 anos da Escola Estadual Barão do Rio Branco (1906-2006).** Belo Horizonte: FDG, 2006. p. 32.

FERRAZ, Gonçalo Baptista; FORTE, Luiza Tatiana; ENS, Romilda Teodora. O Pensar e o Repensar das Políticas Públicas e Formação de Professores. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO EDUCERE, 12, 2015, Curitiba. **Anais eletrônicos ...** Curitiba: PUC-PR, 2015. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/17053_7785.pdf. Acesso em: 24 out. 2018.

GATTI, Bernardete Angeline. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, p. 57-70, 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S141324782008000100006&script=sci_arttext. Acesso em: 05 jul. 2018

GRACINDO, Regina Vinhaes. **O Sistema Nacional de Educação e a escola pública de qualidade para todos**, Brasília, v. 4, n. 6, p. 53-64, jan./jun. 2010. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/download/68/60>. Acesso em: 10 nov. 2018.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Saeb**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb>. Acesso em: 30 mar. 2018.

LEITE, Fernanda Margarida Monteiro da Silva Ferreira Bastos. **Trabalho colaborativo entre docentes num território educativo de intervenção prioritária**: Estudo de caso. 2015. 223f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Portucalense, Lisboa, 2015. Disponível em: <https://ppgp4.caedufjf.net/mod/forum/discuss.php?d=1442>. Acesso em: 16 set. 2019

LIMA, Wagner Gonçalves. **Política pública**: discussão de conceitos. **Interface**, Porto Nacional, n. 5, p. 1-6, 2012. Disponível em: <http://ppgp4.caedufjf.net/mod/forum/discuss.php?d=950>. Acesso em: 21 out. 2018.

LÜCK, Heloísa. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. 1. ed. Curitiba: Positivo, 2009.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, 2006. Disponível em: <http://ppgp4.caedufjf.net/mod/resource/view.php?id=1694>. Acesso em: 05 jul. 2018.

MACHADO, Maria Cristina Gomes. **O projeto de Rui Barabosa**: o papel da educação na modernização da sociedade. 1. ed. Rio de Janeiro: Casa de Rui Barbosa, 1999. Disponível em: http://www.casaruibarbosa.gov.br/dados/DOC/artigos/aj/FCRB_MariaCristina_Projeto_RuiBarbosa.pdf. Acesso em: 24 dez. 2018.

MACHADO, João Luís de Almeida. A BNCC e a formação de professores. **Planeta Educação**, São José dos Campos, p. 1-2, mai. 2018. Disponível em: <http://www.plannetaeducacao.com.br/portal/formacao-continuada/a/78/a-bncc-e-a-formacao-de-professores>. Acesso em: 25 dez. 2018.

MICARELLO, Hilda Aparecida Linhares da Silva. A BNCC no contexto de ameaças ao estado democrático de direito. **EccoS – Revista Científica**, São Paulo, n. 41, p. 61-75,

set./dez. 2016. Disponível em: <http://ppgp4.caedufjf.net/mod/resource/view.php?id=1692>. Acesso em: 05 jul. 2018.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. **Diretores fazem balanço positivo da aplicação das avaliações do Proalfa e do Proeb nas escolas estaduais.** Belo Horizonte, 2019. Disponível em: <http://www2.educacao.mg.gov.br/component/gmg/story/10643-diretores-fazem-balanco-positivo-da-aplicacao-das-avaliacoes-do-proalfa-e-do-proeb-nas-escolas-estaduais>

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Resolução nº 666, de 07 de abril de 2005. Estabelece Conteúdos Básicos Comuns – CBC a serem obrigatoriamente ensinados pelas unidades de ensino estaduais que oferecem as séries finais do ensino fundamental e o ensino médio. **Diário Oficial do Estado de Minas Gerais**, Poder Executivo, Belo Horizonte, 12 abr. 2005. Seção I, p. 15. Disponível em: https://www.educacao.mg.gov.br/images/documentos/%7BA6FF8791-B1D3-4FBBB4B56AFEE169185A%7D_resol0033.pdf. Acesso em: 30 mar. 2018.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. **Simave – PROALFA/PROEB 2012.** Belo Horizonte, 2013. Disponível em: http://www.simave.caedufjf.net/wp-content/uploads/2013/07/PROEB_LP_5EF_2012.pdf.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. **Simave – PROALFA/PROEB 2013:** Revista da Gestão Escolar. Belo Horizonte, 2014. Disponível em: <http://www.simave.caedufjf.net/wp-content/uploads/2014/07/SIMAVE-RG-MR-WEB2.pdf>. Acesso em: 28 mai. 2018.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. **Simave – Revista Contextual 2015.** Belo Horizonte, 2015. Disponível em: <http://www.simave.caedufjf.net/wp-content/uploads/2016/09/MG-SIMAVE-2015-RC-WEB.pdf>. Acesso em: 31 mar. 2018.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. **Simave – Sistema Mineiro de Avaliação Pública.** Revista do Sistema. Belo Horizonte, 2012. Disponível em: http://www.simave.caedufjf.net/wp-content/uploads/2012/06/BOLETIM_PROEB_AE_VOL1_2011.pdf. Acesso em: 31 mar. 2018.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. **Itinerários Avaliativos de Minas Gerais – 2018.** Belo Horizonte, 2018. Disponível em: <https://itinerariosmg.caeddigital.net/#!/pagina-inicial>. Acesso em: 14 abr. 2018.

OLIVEIRA, Adão Francisco. Políticas públicas educacionais: conceito e contextualização numa perspectiva didática. In: OLIVEIRA, Adão Francisco; PIZZIO, Alex; FRANÇA, George (Orgs). **Fronteiras da educação: desigualdades, tecnologias e políticas.** Goiânia/GO: Editora PUC, 2010. p. 93 -99.

OLIVEIRA, Rita de Cássia. **Programas PDE Escola e Mais Educação: descentralização e gestão do ensino.** 2014. 354f. Tese (Doutorado em Educação) _ Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2014.

PASSONE, Eric Ferdinando Kanai. Fracasso na implementação de políticas educacionais: sintoma e emergência do sujeito. **Estilos da Clínica**, v. 18, n. 1, p. 53-70, 2013. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-7128201300010004. Acesso em: 21 dez. 2018.

PEIXOTO, Ana Maria Casasanta. **BARÃO CENTENÁRIO: 100 anos da Escola Estadual Barão do Rio Branco (1906-2006)**. Belo Horizonte: FDG, 2006.

SAMPAIO, Juliana *et al.* Limites e potencialidades das rodas de conversa no cuidado em saúde: uma experiência com jovens no sertão pernambucano. **Interface**, Botucatu, v. 18, n. 2, p. 1299-1311, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/icse/v18s2/1807-5762-icse-18-s2-1299.pdf>. Acesso em: 22 dez. 2018.

SECCHI, Leonardo. **Políticas Públicas: Conceitos, esquemas de análises, casos práticos**. São Paulo: Cengage Learning, 2012. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4511275/mod_resource/content/1/leonardo%20secchi_ciclo%20de%20politicass%20publicas.pdf. Acesso em: 24 out. 2018.

SOUZA, Celina. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, v. 8, n. 16, p. 20-45, jul/dez. 2006.

VENANCIO FILHO, Alberto. O liberalismo nos Pareceres de Educação de Rui Barbosa. **Estudos Avançados**, v. 21, n. 61, p. 267-276, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ea/v21n61/a17v2161.pdf>. Acesso em: 24 dez. 2018.

APÊNDICE A – Quadro com a definição do Plano amostral

ETAPAS	DESCRIÇÃO DA ETAPA
<p>1. Definição do Universo de Interesse</p>	<p>A população (universo) de referência é aquela que a pesquisa vai efetivamente cobrir, e se baseia num sistema de referência bem documentado que permite identificar e localizar claramente os seus membros. O SAEB avalia o desempenho de estudantes em LP e MT do 5º. ano (4ª. série) e do 9º. ano (8ª. série) do Ensino Fundamental (EF) e 3ª série do Ensino Médio (EM), em todas as unidades da Federação. Assim, definem-se três universos ou populações de referência para o SAEB 2011: estudantes do 5º. ano (4ª. série) do Ensino Fundamental, estudantes do 9º. ano (8ª. série) do Ensino Fundamental e estudantes da 3ª série do Ensino Médio.</p>
<p>2. Definição dos estratos para os quais serão gerados os resultados</p>	<p>Os estratos do SAEB 2011 foram constituídos de forma a permitir comparações entre os desempenhos em LP e MT por:</p> <ul style="list-style-type: none"> - dependência administrativa: pública (estadual, municipal, federal) e privada; - unidade da federação; - localização: urbana e rural; - área: capital, interior. Esses estratos foram formados para as 3 séries/anos de interesse (5º ano EF, 9º ano EF, 3ª série EM).
<p>3. Definição do Sistema de Referência</p>	<p>Para o sorteio da amostra, o Sistema de Referência adotado foi o Censo Escolar de 2010, realizado e homologado pelo MEC/INEP. A partir dos dados do Censo sabe-se o número de matrículas em cada uma das séries a serem avaliadas. Os dados do censo de 2010 são utilizados apenas para o sorteio da amostra, atividade que foi realizada no primeiro semestre de 2011. Para a conferência dessa amostra, é feito contato telefônico escola a escola para se checar se a escola, nas séries avaliadas pelo SAEB, continua tendo as mesmas características de números de estudantes, turno, etc.</p>
<p>4. Plano Amostral</p>	<p>O planejamento amostral proposto acompanhou os planos adotados desde o SAEB 2003, para permitir a comparabilidade entre as edições do SAEB. Os estudantes da população foram divididos em seis subpopulações fundamentais, segundo a série em que estão matriculados e a dependência administrativa da escola. Pelo fato de não ser factível, do ponto de vista prático, selecionar estudantes individualmente, é necessário adotar a amostragem conglomerada de estudantes. Considerando as características do universo a ser pesquisado e a disponibilidade de um cadastro de escolas, obtido a partir dos dados do Censo Escolar de 2010, o desenho amostral previu duas etapas para seleção dos estudantes a serem testados como parte da avaliação do SAEB2011. Na primeira etapa, foram selecionadas, em cada uma das seis subpopulações, “escolas” com seu conjunto de turmas e estudantes de cada uma das séries consideradas na avaliação do SAEB 2011, a saber, 5º ano (4ª série) do Ensino Fundamental e 9º ano (8ª série) do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio. Na</p>

	<p>segunda etapa foram selecionadas turmas em cada uma das séries, dentro das escolas selecionadas. Uma vez selecionada uma turma para participar da avaliação, todos os estudantes da turma faziam parte automaticamente da amostra e cada estudante presente no dia da avaliação foi submetido às provas das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Vale observar que as unidades primárias de amostragem foram as escolas. Por esta razão, uma mesma escola participou dos universos de mais de uma série, desde que tivesse turmas e estudantes de mais de uma das séries consideradas.</p>
<p>5. Ponderação</p>	<p>Toda amostra extraída de uma população finita requer que seus dados sejam adequadamente ponderados para permitir estimar medidas de interesse referentes ao conjunto da população. Isto se torna mais visível quando se trata de estimar totais populacionais, mas não é menos verdadeiro mesmo quando se pretende estimar outras quantidades tais como médias, proporções, etc. Quando a amostragem probabilística é empregada para selecionar as unidades pesquisadas, o método usual (natural) de ponderar as observações da amostra consiste em dar a cada unidade um peso que é igual ao inverso da respectiva probabilidade de inclusão na amostra.</p>
<p>6. Seleção das escolas</p>	<p>As escolas foram selecionadas considerando os estratos de interesse (série/ano, dependência administrativa, unidade da federação, localização, área), além da criação do porte da escola (pequena: 1 ou 2 turmas, grande: 3 ou mais turmas). O porte da escola garante que serão amostra das escolas pequenas e grandes. Dentro de cada uma dessas subdivisões (combinações) foram selecionadas escolas de forma probabilística. O critério de seleção das escolas foram os estratos e o porte. Em cada uma dessas combinações foi usado o CEP das escolas para que no sorteio fosse garantido um espalhamento geográfico das escolas. Por exemplo, supomos que o estrato 3ª série do Ensino Médio, estado de São Paulo, pública, urbana, interior, com 3 ou mais turmas, seja formado por 1.675 escolas, foi selecionada uma parte destas escolas de forma sistemática ordenadas pelo CEP, isso garante que sejam selecionadas escolas em todas as regiões do interior do estado de São Paulo, pois se isso não fosse levado em consideração, poderiam ser selecionadas somente escolas próximas a São Paulo, o que não garantiria a representação no estrato. Antes de selecionar as escolas, o número de escolas selecionadas (tamanho da amostra) foi calculado de forma a garantir uma precisão de 4 pontos em cada unidade da federação. Ao selecionar as escolas, realizou-se uma segunda etapa, a seleção das turmas. Nas escolas definidas como pequenas, ou seja, com uma ou duas turmas, foi selecionado de forma aleatória uma turma; e nas escolas grandes, com 3 ou mais turmas, foram selecionadas aleatoriamente duas turmas. Depois de selecionadas as escolas e turmas foi feito contato com as escolas para saber da disponibilidade das escolas em participar do SAEB 2011, e no caso da recusa da escola, uma escola substituta com as mesmas características da escola que se recusou a fazer o SAEB 2011, foi selecionada a fim de garantir o plano amostral.</p>

<p>7. Quantidade de escolas avaliadas no SAEB 2011</p>	<p>Na parte Amostral (Aneb) foram avaliadas 4.767 escolas, mas em todo o SAEB, que também inclui a Prova Brasil, foram avaliadas o total de 58.671 escolas, conforme Figura 1.</p>
<p>8. Dimensionamento da amostra do SAEB e erros amostrais</p>	<p>O dimensionamento da amostra foi efetuado considerando a ideia básica de oferecer precisão igual para as estimativas de proficiência para cada disciplina, em cada estrato de interesse, e considerando também que seriam avaliadas duas disciplinas (LP e MT) em cada ano (série). Decidiu-se, calcular o tamanho da amostra de escolas e turmas em cada série e estrato de interesse desde que se garantisse um erro amostral, por UF, de modo que variações de pelo menos 10 pontos absolutos (1/5 do desvio padrão da escala (250,50)) possam ser detectadas como estatisticamente significantes, com nível de significância de 95%. Para tanto ficou estabelecido um erro amostral de no máximo 4 pontos absolutos na referida escala, esse erro foi estabelecido baseado em variabilidades das proficiências de SAEB's anteriores, entretanto a variabilidade deve ter alguma alteração podendo, em algumas situações, aumentar o erro amostral pré-estabelecido. Para garantia desse erro, estimou-se uma amostra que suportasse a perda de até 35% das escolas selecionadas por UF.</p> <p>Observa-se que no caso das escolas federais, ao se calcular uma média por UF, o erro apresenta-se alto, e, por essa razão, recomenda-se avaliar as escolas federais como extrato único Rede Federal. Tomando como base o desempenho médio das UFs em 2007, para o 5º ano (4ª série) do Ensino Fundamental, este critério gera um coeficiente de variação (CV) entre 1,0% e 1,3%, para o 9º ano (8ª série) do Ensino Fundamental, um CV entre 0,8% e 0,9% e para a 3ª série do Ensino Médio, um CV entre 0,8% e 0,9%. De acordo com o Statistics Canada (ver www.statcan.gc.ca) estimadores com CV entre 0,01% e 4,99% são considerados excelentes em termos de precisão. (BRASIL, 2017).</p>

APÊNDICE B – Fotos da Escola Estadual Barão do Rio Branco

1 - Fachada antes da última reforma



Fonte: acervo da escola.

2 - Fachada atual após a reforma



Fonte: acervo da escola.

3 - Fachada antiga antes da reforma



Fonte: acervo da escola.

4 - Fachada atual entrada após a reforma



Fonte: acervo da escola.

5 - *Hall* de entrada durante a reforma



Fonte: acervo da escola.

6 - *Hall* de entrada durante a reforma



Fonte: acervo da escola.

7 - Pátio 1 antes da reforma



Fonte: acervo da escola.

8 - Pátio 1 durante a reforma – Arquivo da escola



Fonte: acervo da escola.

9 - Pátio 1 após a reforma



Fonte: acervo da escola.

10 - Pátio 2 antes da reforma



Fonte: acervo da escola.

11 - Pátio 2 depois da reforma



Fonte: acervo da escola.

12 - Pátio 2 depois da reforma



Fonte: acervo da escola.

13- Varandas antes da reforma – Arquivo da escola



Fonte: acervo da escola.

14 - Varandas antes da reforma – Arquivo da escola



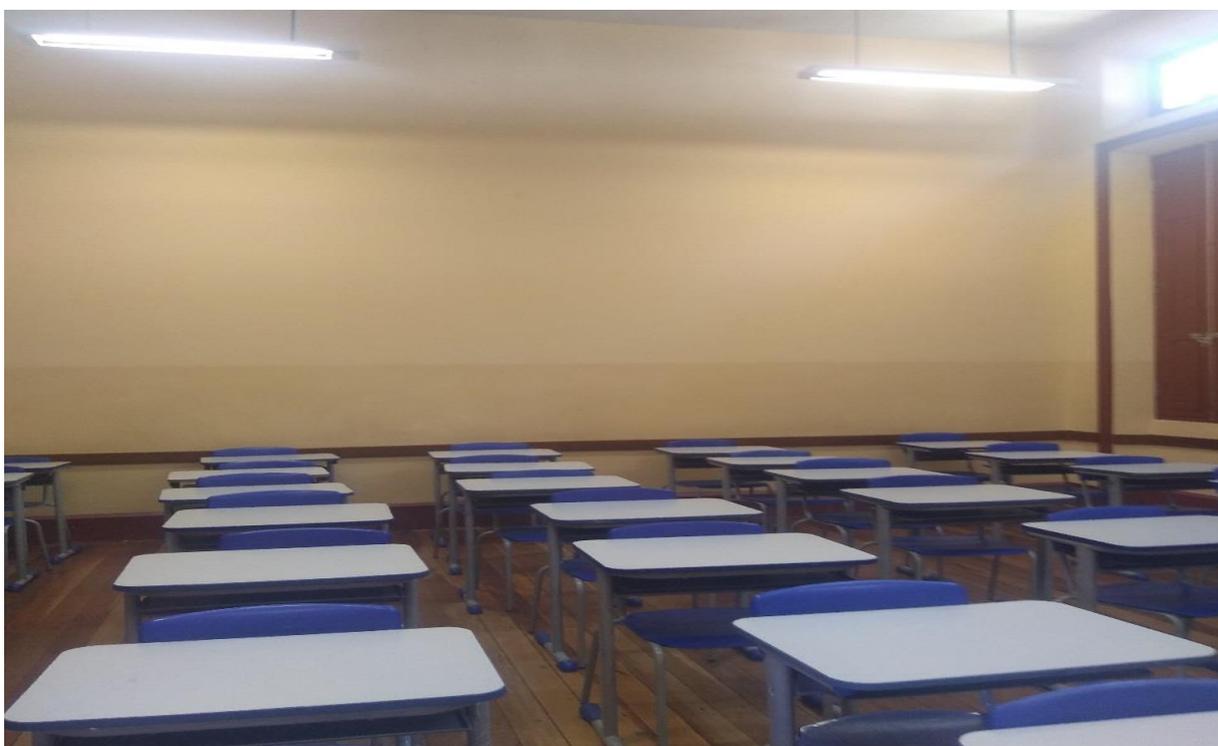
Fonte: acervo da escola.

15 - Sala de aula após a reforma – Arquivo da escola



Fonte: acervo da escola.

16 - Sala de aula após a reforma – Arquivo da escola



Fonte: acervo da escola.

17 - Pátio coberto antes da reforma – Arquivo da escola



Fonte: acervo da escola.

18 - Pátio coberto depois da reforma – Arquivo da escola



Fonte: acervo da escola.

19 - Pátio 1 depois da reforma – Arquivo da escola



Fonte: acervo da escola.

20 - Pátio 1 depois da reforma – Arquivo da escola



Fonte: acervo da escola.

21 - Ladrilho das varandas depois da reforma – Arquivo da escola



Fonte: acervo da escola.

22 - Ladrilho das varandas depois da reforma – Arquivo da escola



Fonte: acervo da escola.

23 - Pátio coberto depois da reforma – Arquivo da escola



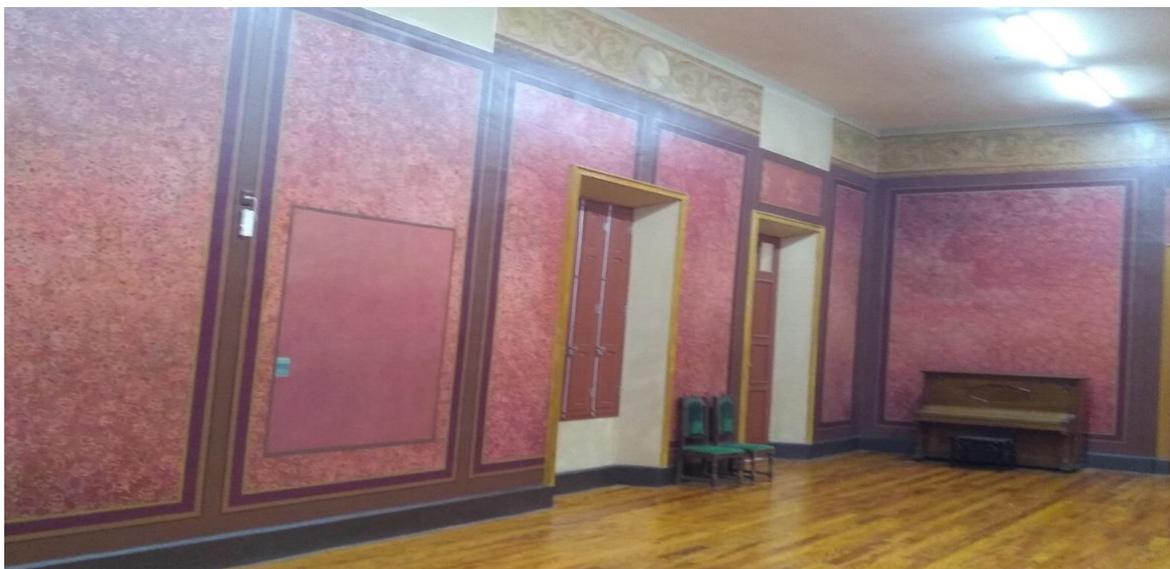
Fonte: acervo da escola.

24 - Pátio coberto depois da reforma – Arquivo da escola



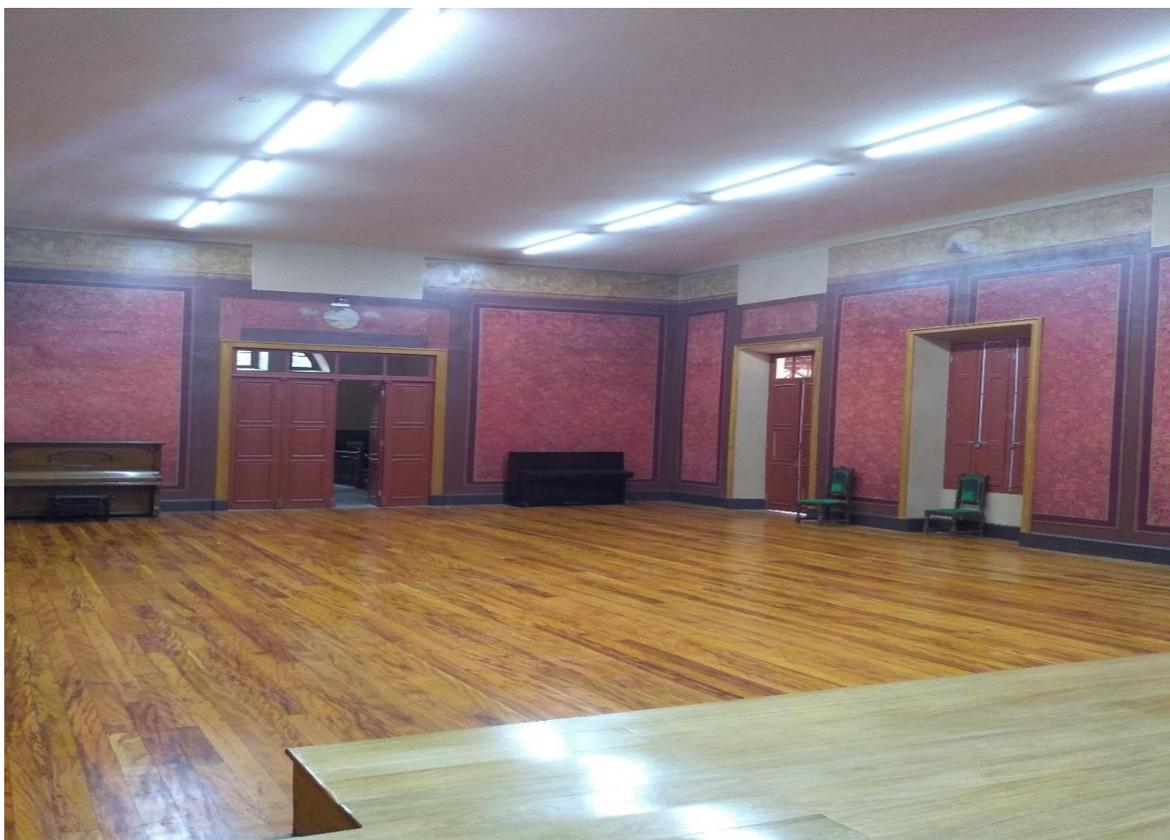
Fonte: acervo da escola.

25 - Salão nobre depois da reforma – Arquivo da escola



Fonte: acervo da escola.

26 - Salão nobre depois da reforma – Arquivo da escola



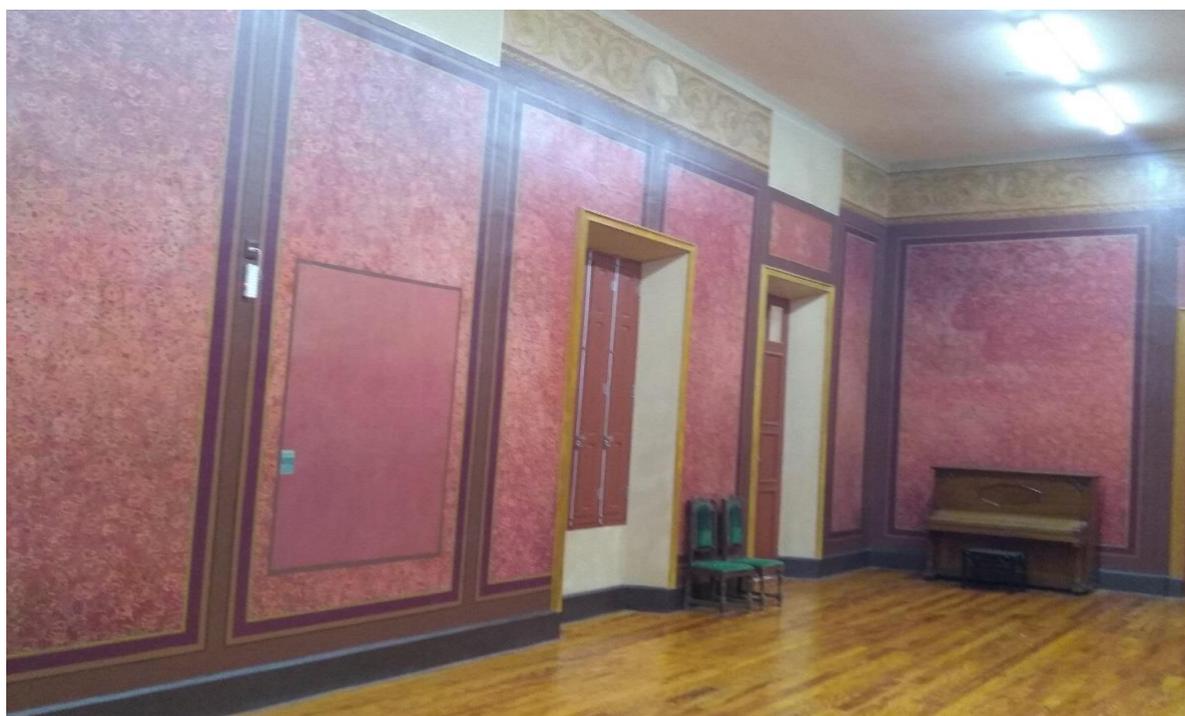
Fonte: acervo da escola.

27 - Salão nobre depois da reforma



Fonte: acervo da escola.

28 - Salão nobre depois da reforma



Fonte: acervo da escola.

29 - Salão nobre – Restaurações encontradas embaixo das camadas de tinta



Fonte: acervo da escola.

30 - Salão nobre – Camadas de tinta e pinturas encontradas embaixo das camadas de tinta



Fonte: acervo da escola.

APÊNDICE C - Questionário 1

Questionário aplicado aos professores sobre questões pertinentes à avaliação externa¹⁵

Prezado (a) professor (a)

Este instrumento tem cunho estritamente acadêmico. É parte integrante de pesquisa de Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública do PPGP da Universidade Federal de Juiz de Fora. Seu objeto de investigação é a apropriação de resultados das avaliações em larga escala no âmbito escolar. Por se tratar de uma pesquisa, não existem respostas certas ou erradas. O importante é a sua percepção acerca dos questionamentos, os dados aqui coletados são confidenciais e utilizáveis apenas para efeito de pesquisa. Sendo assim, pedimos que seja o mais sincero possível ao respondê-lo.

Desde já agradeço a sua contribuição, empenho e colaboração.

ROTEIRO DE QUESTIONÁRIO DO PROFESSOR

INFORMAÇÕES GERAIS

1. Qual a sua graduação? _____.
2. Possui pós-graduação? _____ Em que área?
3. Há quantos anos você trabalha em Educação? _____.
4. Há quanto tempo você trabalha nesta escola? _____.
5. Qual o tipo de vínculo que possui nesta escola? _____.
6. Para quais etapas de escolaridade você leciona? _____.
7. Você participou das reuniões em que se discutiram a apropriação de resultados na escola? Houve alguma motivação para tanto?
8. Quais mudanças houve após as discussões sobre os resultados do SIMAVE, por parte dos professores?
9. Houve algum tipo de mudança, que possa ser explicitada, em relação ao trabalho desempenhado pela coordenação pedagógica? Quais seriam as principais mudanças?

¹⁵ Questionário adaptado a partir do elaborado por Luís Cláudio Rodrigues de Carvalho para a pesquisa “A apropriação de resultados do PROEB E as estratégias utilizadas por duas escolas de ensino fundamental da rede estadual de ensino de Juiz de Fora”.

10. Atualmente a equipe gestora e professores se apropriam dos resultados alcançados?

11. Como é feita a apropriação dos resultados atualmente na escola?

12. Os professores participam de forma ativa das discussões? Como eles têm contribuído para que a apropriação seja mais eficaz?

COM RELAÇÃO ÀS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA:

Analise as assertivas e marque sua resposta de acordo com a orientação a seguir:

0: Discordo

1: Mais discordo que concordo

2: Nem concordo nem discordo

3: Mais concordo que discordo

4: Concordo

OS ITENS A SEGUIR APRESENTAM ALGUMAS AFIRMAÇÕES. INDIQUE SEU GRAU DE CONCORDÂNCIA/DISCORDÂNCIA COM CADA UMA DELAS. (Marque apenas UMA opção em cada linha).					
COM RELAÇÃO ÀS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA E ÀS REVISTAS DO PROEB					
	0	1	2	3	4
As avaliações do Proeb são importantes para a obtenção de um diagnóstico da educação ofertada aos estudantes.					
Os resultados precisam ser debatidos entre os professores, inclusive de outras disciplinas, para melhor apropriação.					
As informações a respeito dos resultados obtidos são facilmente compreendidas pelos professores					
A participação dos estudantes é de suma importância para se obterem resultados mais fidedignos.					
É necessário que os estudantes e professores envolvidos conheçam a finalidade das avaliações do Proeb.					
As revistas do Proeb, disponíveis na escola, são de fácil acesso a todos os interessados.					
Conheço o site do SIMAVE/Proeb					
Faço uso das informações disponibilizadas no site do SIMAVE/Proeb.					
Tenho acesso às revistas de apropriação de resultados do SIMAVE.					
A linguagem utilizada nas revistas de apropriação de resultados é acessível.					

Durante as discussões do dos resultados da escola percebi que impulsionaram mudanças no corpo docente					
Os resultados obtidos pela escola são amplamente discutidos entre os professores, coordenadores pedagógicos e gestão escolar.					
Os resultados dos estudantes nas avaliações são balizadores para minha prática em sala de aula.					
Entendo o conceito de escala de proficiência.					
Compreendo o que são padrões de desempenho.					
Compreendo o que significa a proficiência média obtida pela escola.					
Os resultados das avaliações em larga me fazem refletir a respeito das práticas pedagógicas que utilizo.					

Há algo que gostaria de falar e não foi abordado nas questões anteriores?

APÊNDICE D – Questionário 2

Aplicado aos professores sobre questões pertinentes a políticas públicas.

Prezado (a) professor (a)

Este questionário não identificado tem cunho estritamente acadêmico. É parte integrante de pesquisa de Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública do PPGP da Universidade Federal de Juiz de Fora. O objeto de investigação da pesquisa é a apropriação de políticas públicas no âmbito escolar. Informamos ainda que, por se tratar de uma pesquisa, não existem respostas certas ou erradas. O importante é a sua percepção acerca dos questionamentos. Os dados aqui coletados são confidenciais e utilizáveis apenas para efeito de pesquisa. Sendo assim, pedimos que seja o mais sincero possível ao respondê-lo.

Desde já agradeço a sua contribuição, empenho e colaboração.

ROTEIRO DE ENTREVISTA DO PROFESSOR

INFORMAÇÕES GERAIS

1- Você participou de reuniões em que se discutiram avaliações externas, itinerários pedagógicos e a Base Nacional Comum Curricular na escola?

SIM _____ NÃO _____

Se **SIM**, de quais temas abaixo você participou das discussões?

- () Apropriação de resultados das avaliações externas
- () Discussão sobre os itinerários pedagógicos
- () Discussão sobre a implementação da Base Nacional Comum Curricular - BNCC

2- Com relação às políticas públicas que chegam à escola, analise as assertivas e marque sua resposta de acordo com a orientação a seguir:

- 1: Discordo
- 2: Mais discordo que concordo
- 3: Nem concordo nem discordo
- 4: Mais concordo que discordo
- 5: Concordo

OS ITENS A SEGUIR APRESENTAM ALGUMAS AFIRMAÇÕES. INDIQUE SEU GRAU DE CONCORDÂNCIA/DISCORDÂNCIA COM CADA UMA DELAS. (Marque apenas UMA opção em cada linha).					
	1	2	3	4	5
1. Em minha escola acontecem programas estruturados a partir de determinações governamentais em nível federal.					
2. Em minha escola acontecem programas estruturados a partir de determinações governamentais em nível estadual.					
3. Minha escola participa de projetos do governo federal a partir da identificação dos problemas existentes nela.					
4. Minha escola participa de projetos do governo estadual a partir da identificação dos problemas existentes nela.					
5. Os professores da minha escola discutem entre si os programas do governo federal.					
6. A gestão e os docentes da minha escola discutem entre si os programas do governo federal.					
7. Acontecem momentos de reflexão sobre os programas governamentais entre professores e equipe gestora (diretor, vice e especialistas).					
8. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) constitui-se como elemento para estabelecer princípios de qualidade educacional.					
9. A BNCC estrutura-se a partir das discussões de vários materiais disponíveis para esse fim.					
10. Os professores discutiram Base Nacional Comum Curricular.					
11. Debater a BNCC pode contribuir para a construção do currículo					
12. O CBC é utilizado no planejamento dos professores					
13. O CBC contribui para a melhoria das práticas pedagógicas.					
14. Eu conheço os itinerários pedagógicos.					
15. Os itinerários contribuíram com minhas práticas pedagógicas.					
16. Os itinerários pedagógicos constituem-se em momentos de discussão dos resultados das avaliações externas.					
17. Os itinerários pedagógicos constituem-se em momentos de discussão dos resultados das avaliações internas.					

Há algo que gostaria de registrar, que não foi abordado nas questões anteriores? Fique à vontade para escrever, pois sua opinião será muito importante para entender como nossa escola pensa o papel das políticas públicas no ensino.

APÊNDICE E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O Sr. (a) está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa **“POSSIBILIDADES E DESAFIOS DE POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS: DISCUTINDO O PROCESSO DE APROPRIAÇÃO PELOS PROFESSORES EM UMA ESCOLA ESTADUAL MINEIRA”**. Nesta pesquisa pretendemos **“compreender de que forma os docentes da Escola Estadual Barão do Rio Branco têm se apropriado de políticas públicas contemporâneas, identificando possíveis efeitos dessa apropriação nas práticas operadas na escola investigada”**. O motivo que nos leva a estudar é **“conhecer os efeitos do processo de apropriação de políticas públicas educacionais na escola sob nossa gestão”**. Para esta pesquisa, adotamos os instrumentos; questionário e roda de conversa. A pesquisa contribuirá para **“propor um plano de ação para a constituição de uma gestão atenta às potencialidades do processo de apropriação de políticas públicas educacionais em diálogo com práticas fundadas na experiência docente”**.

Para participar deste estudo, o Sr (a) não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. O Sr. (a) 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 o Sr. (a) 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. O (A) Sr (a) não será identificado (a) em nenhuma publicação que possa resultar. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo à 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 ao Sr. (a). Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados no mesmo local acima indicado.

O (A) Sr (a) 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 à 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 **“POSSIBILIDADES E DESAFIOS DE POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS: DISCUTINDO O PROCESSO DE APROPRIAÇÃO PELOS PROFESSORES EM UMA ESCOLA ESTADUAL MINEIRA”**, 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 a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Belo Horizonte, 11 de maio 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: VALÉRIA DE CÁSSIA RODRIGUES MEDEIROS SEVERO

Endereço: Rua Corinto, 42/101 – Bairro Serra – Belo Horizonte (MG) - CEP: 30220-310

Fone: 31-99609-3018 - E-mail: valeriamsevero@gmail.com

APÊNDICE E – Instrumento de pesquisa de campo: Roteiro de perguntas para a “Roda de Conversa”

Roda de conversa a ser realizada com os docentes da Escola Estadual Barão do Rio Branco. Este instrumento compõe a pesquisa: “**POSSIBILIDADES E DESAFIOS DE POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS: DISCUTINDO O PROCESSO DE APROPRIAÇÃO PELOS PROFESSORES EM UMA ESCOLA ESTADUAL MINEIRA**”, desenvolvida no Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública pela UFJF.

As informações coletadas serão utilizadas apenas para fins de pesquisa e a confidencialidade dos respondentes será mantida, conforme descrito no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

- 1) O que são políticas públicas? A que você recorre em caso de dúvidas sobre as políticas públicas?
- 2) Em que consistem as políticas públicas educacionais?
- 3) De que maneira as políticas públicas educacionais chegam à escola?
- 4) Existe uma discussão sobre políticas públicas educacionais no âmbito escolar? Em caso negativo ou positivo, como poderia ser feita essa discussão?
- 5) Quais políticas públicas educacionais foram discutidas na escola nos últimos tempos? Como foram feitas essas discussões? Qual é a sugestão para aumentar o debate e a compreensão dessas questões?
- 6) Você considera que as políticas públicas educacionais possuem relevância para o processo ensino-aprendizagem? Por quê?
- 7) De que maneira as políticas públicas educacionais podem colaborar com a qualidade do ensino oferecido na escola? Como a escola tem entendido e compartilhado elas entre a gestão e docentes?
- 8) O que é necessário para que uma política pública voltada para a educação seja implementada na escola?
- 9) Dentre as políticas públicas existentes considera as avaliações externas importantes para a melhoria da educação? Por quê?
- 10) De que maneira os resultados alcançados nas avaliações externas, Simave, podem auxiliar no seu cotidiano da sala de aula? Como é o entendimento dessa política e como ela pode ser melhor tratada?
- 11) Em relação à Base Nacional Comum Curricular, como ela tem se articulado com seus afazeres diários e de qual maneira foi discutida dentro da escola? Há, em sua percepção, elementos articulados com os processos de ensino e aprendizagem para a realidade no qual a escola encontra-se inserida? Como essa política pode ser pensada para a questão da qualidade educacional?

13) Em suas atribuições diárias tem percebido elementos de discussão do Conteúdos básicos Comuns (CBC) dentro da instituição? Como teve acesso a esse elemento? O debate e problematização desse elemento tem sido acompanhado pelos docentes e equipe gestora?

14) De qual maneira as referências curriculares BNCC e CBC têm sido articuladas dentro da realidade escolar? Percebem alterações na organização escolar após a implantação desses pontos dentro da escola? Como a escola tem se atentado e pensado sobre esses elementos?

15) Percebemos por um levantamento de dados, preliminar, a escola como *lócus* privilegiado para o debate e formação docente para a compreensão e articulação de políticas públicas educacionais. Vocês identificam potencialidades nesse ambiente para a discussão de tais pontos? Se sim, quais? E fragilidades? Se sim, quais? Como esses elementos formativos poderiam ser estruturados dentro do ambiente escolar para a apropriação de políticas implementadas na escola?

16) Como o debate entre os pares (docentes) conjuntamente a equipe gestora pode possibilitar elementos de formação? E como pode influenciar no trabalho docente?

17) Há algo que gostariam de falar e que não foi abordado nas mediações do nosso encontro?