

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM GESTÃO EDUCACIONAL**

Fabiane Volpato Chiapinoto

**POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA: GESTÃO
ESCOLAR DA REDE MUNICIPAL DE SANTA MARIA A PARTIR DO
IDEB**

Santa Maria, RS
2018

Fabiane Volpato Chiapinoto

**POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA: GESTÃO ESCOLAR DA
REDE MUNICIPAL DE SANTA MARIA A PARTIR DO IDEB**

Monografia apresentada ao Curso de Especialização do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional, Área de Concentração em Políticas Públicas e Gestão da Educação Básica e Superior, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do grau de **Especialista em Gestão Educacional**.

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Elisiane Machado Lunardi

Santa Maria, RS
2018

Fabiane Volpato Chiapinoto

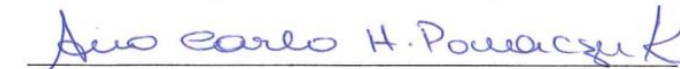
**POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA: GESTÃO ESCOLAR DA
REDE MUNICIPAL DE SANTA MARIA A PARTIR DO IDEB**

Monografia apresentada ao Curso de Especialização do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional, Área de Concentração em Políticas Públicas e Gestão Educacional, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do grau de **Especialista em Gestão Educacional**.

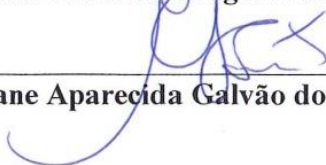
Aprovado em 24 de julho de 2018:



Elisiane Machado Lunardi, Dra. (UFSM)
(Presidente/Orientador)



Ana Carla Hollweg Powaczuk, Dra. (UFSM)



Eliane Aparecida Galvão dos Santos, Dra. (UFN)

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	— Síntese metodológica.....	16
Figura 2	— Anos das publicações sobre gestão educacional e avaliação em larga escala, de 2000 a 2017.....	19
Figura 3	— Dimensões e níveis da qualidade da educação.....	32
Figura 4	— Média do IDEB dos anos iniciais e finais da Região Camobi, no período de 2005 a 2015.....	46
Figura 5	— Média do IDEB dos anos iniciais e finais da Região Leste, no período de 2005 a 2015.....	47
Figura 6	— Média do IDEB dos anos iniciais e finais da Região Oeste, no período de 2005 a 2015.....	48
Figura 7	— Média do IDEB dos anos iniciais e finais da Região Norte, no período de 2005 a 2015.....	49
Figura 8	— Média do IDEB dos anos iniciais e finais da Região Sul, no período de 2005 a 2015.....	50
Figura 9	— Média do IDEB dos anos iniciais e finais da Região Campo, no período de 2005 a 2015.....	51
Figura 10	— Formação inicial das gestoras da RME.....	52
Figura 11	— Frequência de palavras das respostas à pergunta dissertativa.....	58

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	—	<i>Design</i> da pesquisa.....	13
Quadro 2	—	Títulos e autores dos dez artigos mais citados e o respectivo número de citações sobre gestão educacional e avaliação em larga escala, de 2000 a 2017.....	23
Quadro 3	—	Perfil do gestor escolar.....	43

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 —	Autores e respectiva produção acerca da gestão educacional e da avaliação em larga escala, de 2000 a 2017.....	20
Tabela 2 —	Periódicos das publicações e respectiva produção acerca da gestão educacional e da avaliação em larga escala, de 2000 a 2017.....	21
Tabela 3 —	Instituições dos autores e respectiva produção acerca da gestão educacional e da avaliação em larga escala, de 2000 a 2017.....	22
Tabela 4 —	Fatores que influenciam o planejamento da gestão das escolas, em porcentagem.....	54
Tabela 5 —	Fatores que influenciam no IDEB das escolas, em porcentagem.....	56

LISTA DE SIGLAS

Aneb — Avaliação Nacional da Educação Básica
Anresc — Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
ASA — Associação Americana de Estatística
BID — Banco Interamericano de Desenvolvimento
BM — Banco Mundial
Cepal — Comissão Econômica para a América Latina e Caribe
CONAE — Conferência Nacional de Educação
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
MEC — Ministério da Educação
OCDE — Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico ou Económico
OCDE — Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico
ONGs — Organizações não Governamentais
PISA — Programa Internacional de Avaliação de Alunos
Pnud — Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
RME — Rede Municipal de Ensino
RS — Rio Grande do Sul
Saeb — Sistema de Avaliação da Educação Básica
SM — Santa Maria
SMEd — Secretaria de Município da Educação
UNESCO — Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF — Fundo das Nações Unidas para a Infância

RESUMO

POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA: GESTÃO ESCOLAR DA REDE MUNICIPAL DE SANTA MARIA A PARTIR DO IDEB

AUTORA: Fabiane Volpato Chiapinoto
ORIENTADORA: Elisiane Machado Lunardi

Tem-se como objetivo compreender a articulação do planejamento pedagógico, administrativo e financeiro a partir do IDEB na percepção dos gestores das escolas públicas municipais de Santa Maria-RS. A metodologia utilizada amparou-se na abordagem quali-quantitativa, sendo para tal realizado um estudo de caso, cujos sujeitos são os gestores escolares da RME. Foram aplicados questionários mistos, sendo realizada análise de conteúdo e construção de gráficos, médias, percentuais e diferenças percentuais para os dados. Os fatores que podem influenciar no planejamento, na percepção das coordenadoras, são: insuficiência de recursos financeiros; falta de professores para compor o quadro docente permanente das escolas; carência de apoio pedagógico; infrequência dos alunos e; problemas indisciplinares dos alunos. No entanto, há outros aspectos que elas discordam ter influência: carência de pessoal administrativo; falta de recursos pedagógicos; interrupção das atividades; infrequência dos professores e; rotatividade do corpo docente. Destaca-se que os fatores que contribuem para o IDEB são: contexto socioeconômico; formação dos professores; comprometimento das famílias; expectativas do aluno com o futuro; programas do governo e; gestão da escola. No âmbito das escolas da RME, o IDEB não é elemento central do planejamento. O que se percebe é o comprometimento no sentido de desenvolver os educandos com vistas a melhores oportunidades futuras, sendo que há consideração do contexto socioeconômico pelas gestoras. Frente a isso, sugere-se a criação avaliações institucionais que contemple outros fatores e não apenas o desempenho escolar. Centrar a discussão sobre o desempenho parece reducionista e pode trazer uma visão distorcida da realidade.

Palavras-chave: Políticas Públicas. Qualidade da Educação. Avaliação em Larga Escala. Gestão Escolar. IDEB.

ABSTRACT

BASIC EDUCATION EVALUATION POLICIES: SCHOOL MANAGEMENT IN SANTA MARIA'S MUNICIPAL SYSTEM FROM IDEB

AUTHOR: Fabiane Volpato Chiapinoto

ADVISOR: Elisiane Machado Lunardi

This study aims to understand the articulation of the pedagogical, administrative and financial planning from IDEB (Education Development Index in the Brazilian's Educational System) in the perception of school managers from municipal public schools from Santa Maria-RS. The methodology used was based on the qualitative-quantitative approach, being carried out a case study, whose subjects are the school managers of the RME. Mixed questionnaires were applied, content analysis and construction of graphs, averages, percentages and percentage differences for the data were performed. The factors that may influence the planning, in the perception of the coordinators, are: insufficient financial resources; lack of teachers to make up the permanent teaching staff of schools; lack of pedagogical support; pupil infrequency; students' undisciplined problems. However, there are other aspects that they disagree about having influence: lack of administrative personnel; lack of pedagogical resources; interruption of activities; teacher infrequency; faculty turnover. It is highlighted that the factors that contribute to the IDEB are: socioeconomic context; teacher training; commitment of families; expectations of the student with the future; government programs; management. In the municipal educational system, the IDEB is not a central element of planning. What is perceived is the commitment to develop the students with a view to better future opportunities, considering the socioeconomic context of the managers. Against this, it is suggested to create institutional evaluations that contemplate other factors and not only the school performance. Focusing the discussion on performance seems reductionist and can bring a distorted view of reality.

Keywords: Public Policy. Education Quality. Large-scale Educational Assessment. School Management. IDEB.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
1.1 PROBLEMA DE PESQUISA.....	12
1.1.1 Objetivo geral	12
1.1.2 Objetivos específicos	12
1.2 JUSTIFICATIVA.....	12
1.3 ESTRUTURA DO ESTUDO.....	13
2 METODOLOGIA	14
2.1 DELINEAMENTO METODOLÓGICO	14
2.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	15
2.3 ANÁLISE DE DADOS.....	15
3 ESTADO DO CONHECIMENTO	18
3.1 CARACTERÍSTICAS GERAIS DAS PUBLICAÇÕES.....	18
3.1.1 Anos das publicações	19
3.1.2 Autores das publicações	20
3.1.3 Periódicos das publicações	21
3.1.4 Instituições dos autores das publicações	22
3.2 ARTIGOS MAIS CITADOS SOBRE GESTÃO EDUCACIONAL E AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA	23
3.2.1 Objetivos e resultados dos dez artigos mais citados sobre gestão educacional	24
3.2.2 Objetivos e resultados dos dez artigos mais citados sobre avaliação em larga escala	26
4 REFERENCIAL TEÓRICO	29
4.1 QUALIDADE DA EDUCAÇÃO	29
4.1.1 Dimensão intraescolar da qualidade em educação	33
<i>4.1.1.1 Condições de oferta do ensino</i>	33
<i>4.1.1.2 Gestão e organização do trabalho escolar</i>	33
<i>4.1.1.3 Formação, profissionalização e ação pedagógica</i>	34
<i>4.1.1.4 Acesso, permanência e desempenho escolar</i>	35
4.1.2 Dimensão extraescolar da qualidade em educação	36
<i>4.1.2.1 Espaço social</i>	36
<i>4.1.2.2 Direitos, obrigações e garantias</i>	37
4.2 POLÍTICAS PÚBLICAS DE AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA.....	38
4.3 GESTÃO DEMOCRÁTICA, GESTÃO EDUCACIONAL E GESTÃO ESCOLAR	40
5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	45

5.1 PANORAMA DO IDEB DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SANTA MARIA.....	45
5.1.1 Região de Camobi.....	46
5.1.2 Região Leste.....	47
5.1.3 Região Oeste.....	48
5.1.4 Região Norte.....	48
5.1.5 Região Sul.....	49
5.1.6 Região do Campo.....	50
5.2 INDICADORES DE QUALIDADE DO PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO, ADMINISTRATIVO E FINANCEIRO A PARTIR DO IDEB.....	51
5.2.1 Perfil demográfico das escolas e caracterização das gestoras da RME.....	52
5.2.2 Fatores que influenciam o planejamento da gestão das escolas da RME.....	54
5.2.3 Fatores que influenciam no IDEB das escolas da RME.....	56
5.2.4 Planejamento pedagógico, administrativo e financeiro a partir do IDEB.....	58
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	63
REFERÊNCIAS.....	67
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO APLICADO ÀS GESTORAS.....	73

1 INTRODUÇÃO

No Brasil, o processo de reestruturação do Estado teve início no governo Collor em 1990, com mais vigor a partir de 1995, na gestão de Fernando Henrique Cardoso. Tais reformas na concepção de Estado desencadearam mudanças na educação. Houve então, uma tendência mundial de utilizar a avaliação em larga escala como eixo da política educacional, dessa forma o País adotou sistemas de avaliação dessa natureza. Essa tendência afirmou-se como política de Estado a partir da LDB, consolidando-se nos governos Lula e Dilma, especialmente a partir de 2007, com a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica — IDEB (CORREIA et al., 2011).

Essa reestruturação teve como paradigma a adoção dos critérios da economia privada na gestão do setor público, proclamada de Nova Gestão Pública, valendo-se de uma perspectiva neoliberal. Nesse contexto de transformações, o papel do gestor escolar se modificou, caminhando para a descentralização. A partir dessa maior autonomia e transferência de responsabilidade do Estado para a escola, o trabalho do gestor escolar ganhou novas faces (OLIVEIRA, 2015).

Para Laurentino (2014), a avaliação externa afeta o trabalho do gestor em virtude da utilização de recursos midiáticos, os quais permitem a discussão acerca da chamada “qualidade na educação”. Tal discussão acaba por influenciar a opinião pública, que historicamente tem dificuldade de discutir a educação dentro da escola através de um viés político e social, que se distancie do senso comum.

Ainda, a autora aponta que a mídia, principalmente a televisiva, Organizações não Governamentais (ONGs) e empresas privadas têm traçado relações entre a educação pública e a ineficiência. Assim, o gestor escolar está envolvido com os aspectos políticos, sociais e ideológicos que cercam as discussões relativas à avaliação em larga escala, sendo também responsabilizado.

De acordo com Chirinéa et al. (2015), com relação a avaliação externa, o IDEB é utilizado para propor políticas públicas e também como um indutor de ações das escolas e dos sistemas de ensino para efetivação da qualidade. Com isso, a avaliação em larga escala afeta a forma como o gestor desenvolve seu trabalho redefinindo políticas que mudam a rotina na escola. Essa postura pode não ser percebida de forma clara, no entanto transpõe de modo decisivo o espaço escolar.

1.1 PROBLEMA DE PESQUISA

Frente ao exposto, aloca-se o seguinte problema de pesquisa: Como os gestores das escolas públicas municipais de Santa Maria articulam o planejamento pedagógico, administrativo e financeiro considerando o IDEB?

1.1.1 Objetivo geral

Compreender a articulação do planejamento pedagógico, administrativo e financeiro a partir do IDEB na percepção dos gestores das escolas públicas municipais de Santa Maria.

1.1.2 Objetivos específicos

Verificar os IDEBs das escolas pertencentes à rede municipal de ensino de Santa Maria;

Apontar fatores que influenciam a qualidade do planejamento pedagógico, administrativo e financeiro a partir do IDEB, junto aos gestores das escolas municipais de Santa Maria;

Analisar os fatores que influenciam a qualidade do planejamento pedagógico, administrativo e financeiro da gestão escolar da rede pública municipal.

1.2 JUSTIFICATIVA

As escolas, diante da exposição de seus resultados nas avaliações em larga escala, podem se mobilizar na direção das metas de qualidade do Índice de Desenvolvimento da Educação (IDEB). Nesse contexto, é cabível compreender quais caminhos esses gestores tomam no que concerne o planejamento pedagógico, administrativo e financeiro.

Encontram-se pesquisas que estabeleçam relações entre o IDEB e os contextos (SOUZA; OLIVEIRA, 2010), (SOARES; ALVEZ, 2003), (FREITAS, 2007), (FRANCO et al., 2007), (ALVES et al., 2007), (SOARES, 2007), (GONZAGA; SOARES, 2013), tais pesquisas se aplicam a outros estados, ou traçam discussões mais amplas. Esta pesquisa propõe-se a analisar o contexto da RME de Santa Maria frente a carência de estudos desse *locus*.

A pesquisa tem como foco o município de Santa Maria-RS, pois, a Universidade

Federal de Santa Maria proporciona a formação de grande parte dos docentes atuantes na Educação Básica da cidade e da região. Sendo possível que os resultados deste estudo promovam uma articulação entre Universidade e o Secretaria de Educação de Município, no que se refere à formação dos gestores escolares.

1.3 ESTRUTURA DO ESTUDO

Apresenta-se no Quadro 1 o *design* da pesquisa.

Quadro 1 – *Design* da pesquisa

Área temática	Políticas de avaliação da educação básica e gestão escolar			
Palavras-chave	Políticas Públicas. Qualidade da Educação. Avaliação em Larga Escala. Gestão Escolar. IDEB.			
Questão geradora	Como os gestores das escolas públicas municipais de Santa Maria articulam o planejamento pedagógico, administrativo e financeiro considerando o IDEB?			
Objetivo geral	Compreender a articulação do planejamento pedagógico, administrativo e financeiro a partir do IDEB na percepção dos gestores das escolas públicas municipais de Santa Maria.			
Objetivos Específicos	Eixos teóricos	Sujeitos	Metodologia	Fontes/ instrumentos
<p>Verificar os IDEBs das escolas pertencentes à rede municipal de ensino de Santa Maria</p> <p>Contextualizar as regiões do município de Santa Maria, nas quais estão inseridas as escolas que possuem IDEB</p> <p>Apontar fatores que influenciam a qualidade do planejamento pedagógico, administrativo e financeiro a partir do IDEB, junto aos gestores das escolas municipais de Santa Maria</p> <p>Analisar os fatores que influenciam a qualidade do planejamento pedagógico, administrativo e financeiro da gestão escolar da rede pública municipal</p>	<p>Qualidade da educação</p> <p>Políticas públicas de avaliação em larga escala</p> <p>Gestão democrática, educacional e escolar</p>	<p>Gestores da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria-RS (37 respondentes de 78 escolas)</p>	<p>Abordagem qualitativa e quantitativa</p> <p>Estudo de caso</p> <p>Estado do conhecimento</p> <p>Análise de conteúdo</p> <p>Análise estatística</p>	<p>MEC/INEP</p> <p>Bibliometria</p> <p>Questionário misto</p>

Fonte: Elaboração própria (2018).

O primeiro capítulo constitui-se da introdução da pesquisa, em que são enunciados os objetivos e a justificativa deste fazer investigativo. Para o segundo capítulo reserva-se o delineamento metodológico. O estado do conhecimento referente à gestão educacional e às avaliações em larga escala é apresentado no terceiro capítulo. Os resultados e as respectivas discussões a respeito são explanados no quarto capítulo. Em seu último capítulo, a pesquisa aborda as considerações finais. Por fim, têm-se as referências e o apêndice referente ao instrumento de busca de dados aplicado às gestoras da RME de Santa Maria-RS.

2 METODOLOGIA

Este capítulo tem o objetivo de exibir as etapas que constituíram a pesquisa. Desse modo, versa sobre a abordagem empregada, os procedimentos realizados e respectiva análise.

2.1 DELINEAMENTO METODOLÓGICO

A natureza da abordagem empregada tem enfoque qualitativo e quantitativo, o qual auxiliou a elucidar o problema enunciado, bem como os objetivos dele decorrentes, uma vez que, a proposta de pesquisar a articulação do planejamento pedagógico, administrativo e financeiro da gestão escolar diante do IDEB, nas escolas municipais de Santa Maria, em seus desafios e possibilidades, evidencia os sujeitos diretamente influenciados por seu tempo e pelo seu meio sócio-educacional.

Ludke e André (1986, p.18) referem-se à abordagem qualitativa como aquela que “[...] se desenvolve numa situação natural, é rica em dados descritivos e tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada”. Ainda, tem-se o enfoque quantitativo considera o que pode ser quantificável, o que significa traduzir em números informações para classificá-las e analisá-las (PRODANOV; FREITAS, 2013). Esta abordagem irá amparar as análises qualitativas, de modo a conferir mais objetividade às discussões e compilar dados que possam ser utilizados para além deste trabalho.

Esta pesquisa esteve ancorada no estudo de caso, o qual se constituiu como modalidade do fazer investigativo, delimitando o contexto, tornando-o particular e representativo da prática estudada. A Rede Municipal de Ensino de Santa Maria-RS constituiu o contexto investigado.

O estudo de caso se caracteriza por: investigar um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto real; múltiplas fontes de evidências que podem ser utilizadas, como uma instituição ou um sistema educativo; visar uma descoberta em que o investigador busca novas indagações e respostas; enfatizar a interpretação do contexto, relacionando as ações, os comportamentos e as interações dos indivíduos estudados; retratar a realidade de forma mais completa e profunda; coletar uma variedade de dados para a investigação; apresentar as experiências do pesquisador no decorrer do estudo, além de diferentes pontos de vistas que poderão surgir; gerar novas hipóteses e novas questões para futuras investigações e; amparar-se no trabalho de campo (YIN, 2005).

2.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A partir da abordagem metodológica, o trabalho dividiu-se em etapas, que foram articuladas e desenvolvidas a fim de atingir os objetivos propostos. Num primeiro momento, foi realizado um amplo levantamento bibliográfico referente aos conceitos da pesquisa. Posteriormente, se realizou a pesquisa de campo.

O levantamento bibliográfico constituiu-se na construção do estado do conhecimento operacionalizado através da bibliometria. De acordo com Morosini e Fernandes (2014, p.155) o estado do conhecimento é entendido como “identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo”, de modo que se reúnem diversos documentos acerca da temática de interesse do pesquisador.

Para sistematizar o estado do conhecimento foi realizado um estudo bibliométrico descritivo, o qual visou alcançar um aprofundamento sobre as publicações relevantes presentes na literatura nacional sobre os temas: gestão escolar e avaliação em larga escala. Para Pritchard (1969), a bibliometria é aplicada em pesquisas que buscam analisar estatisticamente os processos de comunicação escrita. De modo semelhante, Silva (2004) e Leite Filho (2008) mencionam que ela objetiva a avaliação da atividade científica ou técnica de um determinado campo do conhecimento através do estudo quantitativo de publicações.

Sobre o trabalho de campo, este foi realizado através da aplicação de um instrumento de pesquisa elaborado e direcionado aos gestores das escolas que possuem IDEB. Esse instrumento foi um questionário misto, que promoveu ao público respondente possibilidades de expressão. A RME é composta por setenta e oito escolas, sendo que trinta e sete gestores participaram da pesquisa. A amostra da pesquisa constitui-se de coordenadores pedagógicos, concebidos como representantes da equipe gestora.

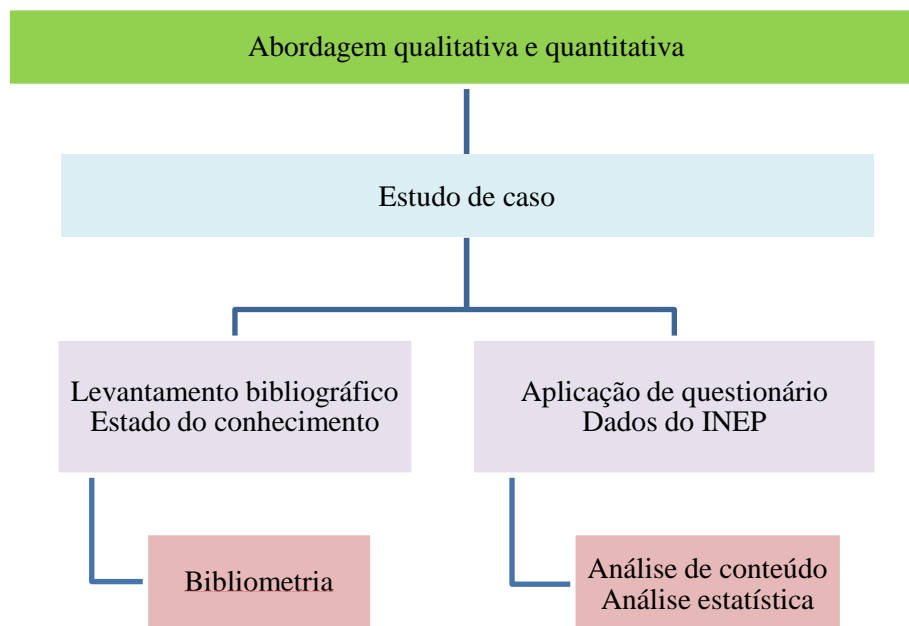
2.3 ANÁLISE DE DADOS

Recolhidos os questionários, os mesmos foram objeto de análise quantitativa e de conteúdo. De acordo com Bardin (2009), a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de investigação que, através de uma descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo, tem por objetivo a interpretação. A autora organiza em três fases este procedimento: i) pré-análise, ii) exploração do material e iii) tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

A pré-análise é a fase em que se organiza o material a ser analisado com o objetivo de torná-lo operacional. A exploração do material constitui a segunda fase, que consiste na exploração do material com a definição de categorias (sistemas de codificação) e a identificação das unidades de registro (unidade de significação a codificar corresponde ao segmento de conteúdo a considerar como unidade base, visando à categorização e à contagem frequencial) e das unidades de contexto nos documentos (unidade de compreensão para codificar a unidade de registro que corresponde ao segmento da mensagem, a fim de compreender a significação exata da unidade de registro). Dessa forma, a codificação, a classificação e a categorização são básicas nesta fase. A terceira fase diz respeito ao tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Esta etapa é destinada ao tratamento dos resultados; ocorre nela a condensação e o destaque das informações para análise, culminando nas interpretações inferenciais; é o momento da intuição, da análise reflexiva e crítica.

Foi utilizado um tratamento quantitativo como apoio à análise de conteúdo através do *software* NVivo para organizar os questionários, de modo a destacar os termos mais recorrentes. Ainda na perspectiva quantitativa, na análise bibliométrica, na construção do panorama da RME a partir do IDEB e na análise dos questionários são empregadas técnicas estatísticas (porcentagem e diferença percentual), bem como a construção de gráficos e tabelas (PRODANOV; FREITAS, 2013).

Figura 1 — Síntese metodológica



Fonte: Elaboração própria (2018).

Frente ao exposto, exibe-se a Figura 1 em que é possível observar a sumarização da metodologia empregada.

Nesta perspectiva, foi possível compreender a articulação do planejamento pedagógico, administrativo e financeiro e apontar fatores que influenciam a qualidade do planejamento na percepção dos gestores das escolas públicas municipais de Santa Maria a partir do IDEB. Assim, emergiram os desafios, fragilidades e possibilidades de melhoria da qualidade da gestão escolar na rede municipal de Santa Maria – RS.

3 ESTADO DO CONHECIMENTO

A gestão educacional e o sistema nacional de avaliação são indissociáveis no contexto educacional brasileiro. Os desafios emergentes das referidas temáticas geram a necessidade de compreender o que vem sendo construído como pesquisa, ao longo dos anos, em termos de práticas e direcionamento das produções.

Para tanto, a fim de construir o estado do conhecimento acerca das publicações sobre gestão educacional e avaliação em larga escala utilizou-se a base de dados *SciELO Citation Index (Web of Science)*. Os termos empregados na consulta foram: “gestão escolar” ou “gestão educacional” ou “gestor” e “educação”, para o estudo de publicações relacionadas à gestão escolar, sendo encontrados 202 registros. Ao que diz respeito à avaliação em larga escala, os termos utilizados foram: “avaliação em larga escala” ou “IDEB” ou “SAEB” e “educação”, sendo obtidos 77 trabalhos. O período de busca é de 2000 a 2017 para que haja um panorama da temática no século XXI e por ser um período de consolidação da Nova Gestão Pública, de forte influência de organismos internacionais. A área de busca foi “pesquisa em educação”, de artigos publicados no Brasil e em idioma português.

Com base neste refinamento, identificam-se as características gerais das publicações, como anos, títulos das fontes (revistas em que os artigos foram publicados), instituições (universidades dos autores) e autores. Ainda, são registrados os títulos dos 10 artigos mais citados, bem como o respectivo número de citações deles. Os 10 trabalhos mais citados são analisados, de modo que são expostos seus objetivos e resultados. A compilação dessas obras teve fins de composição, entre outras, do referencial teórico da pesquisa, bem como para respaldar as análises e discussões.

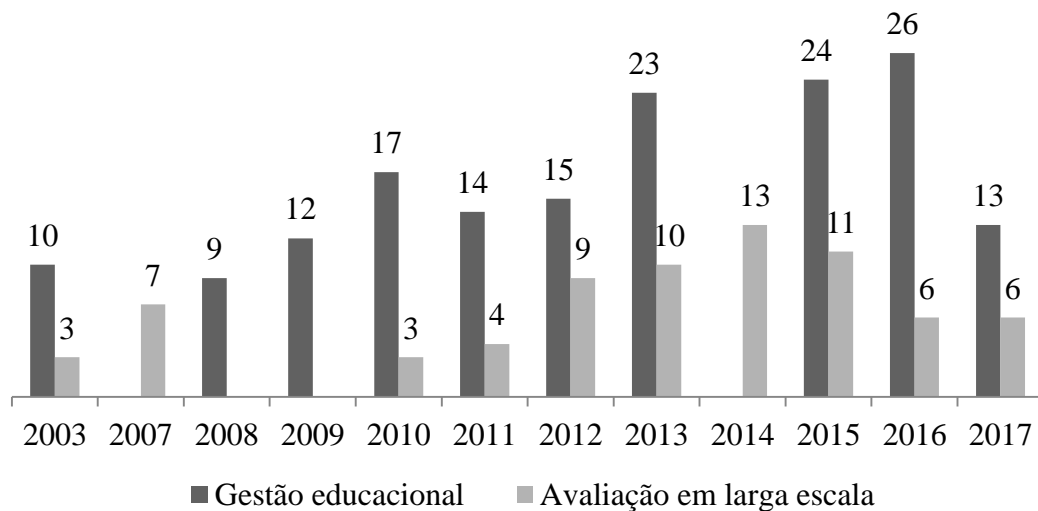
3.1 CARACTERÍSTICAS GERAIS DAS PUBLICAÇÕES

Esta seção apresenta as características de cunho geral das 202 publicações sobre gestão escolar e dos 77 registros acerca da avaliação em larga escala, no período de 2000 a 2017, pesquisados na base de dados *SciELO Citation Index*. São apresentados dados referentes à quantidade de publicações por anos, os autores responsáveis pelas publicações, as instituições as quais os autores são afiliados e os periódicos em que estes artigos foram publicados.

3.1.1 Anos das publicações

Tem-se na Figura 2 a disposição dos registros por ano, do período de 2000 a 2017. Nota-se que só a partir de 2003 foram encontrados artigos, sendo que nos anos de 2004, 2005 e 2006 não há publicações para gestão educacional, nem avaliação em larga escala.

Figura 2 — Anos das publicações sobre gestão educacional e avaliação em larga escala, de 2000 a 2017



Fonte: Elaboração própria a partir de dados da pesquisa (2017).

Pesquisas sobre gestão educacional tem sua concentração entre 2015 e 2016. Como pode ser visto na seção 3.1.4, a instituição brasileira que mais publica sobre a temática é a Universidade de São Paulo. Frente a isso, assinala-se que este período coincide com a Lei Complementar Nº 1.256/2015, do Estado de São Paulo, que “Dispõe sobre Estágio Probatório e institui Avaliação Periódica de Desempenho Individual para os ocupantes do cargo de Diretor de Escola e Gratificação de Gestão Educacional para os integrantes das classes de suporte pedagógico do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação e dá providências correlatas”, o que pode ter fomentado a produção sobre o assunto (SÃO PAULO, 2015).

Em 2014, entrou em vigor o novo Plano Nacional de Educação no Brasil (Lei 13.005/2014) que, dentre diversos pontos resultantes de um amplo debate com vários segmentos da sociedade civil organizada, propõe vinte metas que deverão ser realizadas até o ano de 2024 (BRASIL, 2014). Dentre essas metas destaca-se a da Gestão Democrática da Educação (Meta 19). É possível destacar nas estratégias 19.7 e 19.8 o incentivo à autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira dos estabelecimentos de ensino e o

desenvolvimento de programas de formação de diretores e gestores escolares. Estas orientações podem ser também motivadoras de estudos na área (MEC/SASE, 2014).

3.1.2 Autores das publicações

São expostos na Tabela 1 os nomes dos 10 autores que mais publicaram sobre a temática, de 2000 a 2017. Há de se considerar que o percentual sobre o total de publicações com relação à gestão é de 21,3%, sinalizando que não há concentração quanto à autoria. No entanto, para os artigos relativos à avaliação em larga escala, tem-se um percentual de 44,1, indicando uma maior concentração.

Tabela 1 — Autores e respectiva produção acerca da gestão educacional e da avaliação em larga escala, de 2000 a 2017

Gestão educacional	N.	Avaliação em larga escala	N.
Martins, Angela Maria	7	Soares, Jose Francisco	5
Souza, Angelo Ricardo de	5	Sousa, Sandra Zakia	4
Aguiar, Marcia Angela	5	Soares, Tufi Machado	4
Oliveira, Romualdo Portela de	4	Freitas, Luiz Carlos de	4
Oliveira, Dalila Andrade	4	Oliveira, Romualdo Portela de	3
Gouveia, Andrea Barbosa	4	Franco, Creso	3
Gomes, Candido Alberto	4	Bonamino, Alicia	3
Adriao, Theresa	4	Alves, Maria Teresa Gonzaga	3
Vieitez, Candido Giraldez	3	Alves, Fatima	3
Marques, Luciana Rosa	3	Schneider, Marilda Pasqual	2
Total	43	Total	34
Percentual que representa com relação às 202	21,3	Percentual que representa com relação às 77	44,1

Fonte: Elaboração própria a partir de dados da pesquisa (2017).

O autor Oliveira figura entre os que mais publicam tanto no tema gestão quanto avaliação, com respectivamente 4 e 3 artigos publicados no período. A autora Martins possui mais publicações acerca da gestão, ela é pesquisadora da Fundação Carlos Chagas desde 1996 na área de política e gestão da educação básica. Atualmente é professora do Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Cidade de São Paulo e coordenadora do Mestrado Profissional Formação de Gestores Educacionais na mesma instituição. Dessa forma, pela trajetória profissional é possível compreender a afinidade com o tema.

Já o autor Soares, o qual possui mais publicações sobre avaliação, recebeu o “Prêmio Fundação Bunge” de avaliação educacional em 2012, na categoria Vida e Obra. No mesmo ano, assumiu a presidência do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), cargo que não ocupa atualmente.

3.1.3 Periódicos das publicações

Na Tabela 2, observam-se os nomes 10 revistas que mais têm trabalhos sobre gestão e avaliação.

Tabela 2 — Periódicos das publicações e respectiva produção acerca da gestão educacional e da avaliação em larga escala, de 2000 a 2017

Gestão educacional	N.	Avaliação em larga escala	N.
Educação & Sociedade	41	Ensaio Avaliação e Políticas Públicas em Educação	17
Ensaio Avaliação e Políticas Públicas em Educação	36	Educação e Pesquisa	10
Educação e Pesquisa	18	Educação & Sociedade	9
Cadernos de Pesquisa	18	Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos	8
Revista Brasileira de Educação	15	Cadernos de Pesquisa	8
Educar em Revista	15	Educação em Revista	5
Educação em Revista	15	Revista Brasileira de Educação	4
Educação Realidade	7	Educação Realidade	4
Cadernos CEDES	7	Revista da Avaliação da Educação Superior	3
Revista da Avaliação da Educação Superior	7	Cadernos CEDES	2
Total	179	Total	70
Percentual que representa com relação às 202	88,6	Percentual que representa com relação às 77	90,9

Fonte: Elaboração própria a partir de dados da pesquisa (2017).

Ainda de acordo com a Tabela 2, nota-se que as 10 revistas que mais publicam dão conta de 88,6% dos artigos relacionados à gestão educacional, considerando que o total de registros é de 202 e as 10 revistas já somam 179 deles. Este percentual é ainda maior quanto à avaliação em larga escala, chegando aos 90,9%, dado que o total de estudos são 77 e as 10 revistas computam 70 deles.

A revista Educação & Sociedade, líder de registros ao que tange gestão, é uma publicação do Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), da Universidade Estadual de Campinas — Unicamp, indexada internacionalmente, ela foi criada em 1978 para fins de inventivo à pesquisa acadêmica e ao debate amplo sobre educação em seus diversos

desdobramentos. Este mesmo Centro é também responsável pela publicação Cadernos CEDES, a qual figura entre os periódicos que mais publicam (CEDES, 2017).

No topo da lista sobre a avaliação em larga escala tem-se a Ensaio Avaliação e Políticas Públicas em Educação, ela é uma publicação trimestral da Fundação CESGRANRIO, do Rio de Janeiro. O escopo deste periódico concentra-se em questões de avaliação e políticas públicas, enfatizando as experiências e perspectivas do Brasil (ENSAIO AVALIAÇÃO E POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO, 2017).

3.1.4 Instituições dos autores das publicações

As instituições que mais publicam sobre a temática geralmente possuem cursos que possibilitem a pesquisa na área. Tem-se na Tabela 3 que a Universidade de São Paulo lidera o *ranking*. Esta instituição abriga o Programa de Pós-Graduação em Educação em sua Faculdade de Educação (FEUSP), o qual conta com mestrado, doutorado e doutorado direto. O quadro é formado por 120 docentes e no ano de 2016 possuía, ao todo, 610 discentes matriculados nas pós-graduações recém citadas. O programa é reconhecido pela CAPES, sendo que o conceito do programa, na última avaliação, foi 6 em uma escala de 3 a 7 (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 2017).

Tabela 3 — Instituições dos autores e respectiva produção acerca da gestão educacional e da avaliação em larga escala, de 2000 a 2017

Gestão educacional	N.	Avaliação em larga escala	N.
Universidade de São Paulo	35	Universidade de São Paulo	15
Universidade Estadual Paulista	16	Universidade Federal de Minas Gerais	10
Universidade Federal do Paraná	14	Universidade Estadual de Campinas	7
Universidade Federal de Minas Gerais	12	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro	6
Universidade Federal de Pernambuco	11	Universidade Federal de Juiz de Fora	4
Universidade Estadual de Campinas	10	Universidade Federal do Rio de Janeiro	3
Universidade Federal de Goiás	9	Universidade Estadual de Londrina	3
Universidade Federal do Rio de Janeiro	8	Universidade do Estado do Rio de Janeiro	3
Universidade de Brasília	8	Pontifícia Universidade Católica de Campinas	3
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	7	Universidade Federal Fluminense	2
Total	130	Total	56
Percentual que representa com relação às 202	64,4	Percentual que representa com relação às 77	72,7

Fonte: Elaboração própria a partir de dados da pesquisa (2017).

As 10 instituições que mais publicam sobre gestão educacional dão conta de 64,4% das publicações totais (202). Este percentual é ainda maior para os artigos referentes à avaliação em larga escala (77), atingindo os 72,7%. Diante disso, infere-se que essas universidades concentram as publicações, inclusive pelo fato de que as últimas colocadas no *ranking* têm um número de trabalhos inferior àquelas das primeiras posições.

3.2 ARTIGOS MAIS CITADOS SOBRE GESTÃO EDUCACIONAL E AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA

A busca trouxe 202 artigos relacionados a gestão educacional e 77 à avaliação em larga escala, estes trabalhos foram ordenados do maior ao menor número de citações (uma das funcionalidades da base de dados utilizada).

Quadro 2 – Títulos e autores dos dez artigos mais citados e o respectivo número de citações sobre gestão educacional e avaliação em larga escala, de 2000 a 2017

Gestão educacional		Avaliação em larga escala	
Título	N.	Título	N.
A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização (OLIVEIRA, 2004)	44	Desigualdades raciais no sistema brasileiro de educação básica (SOARES; ALVES, 2003)	25
Uma modalidade peculiar de privatização da educação pública: a aquisição de "sistemas de ensino" por municípios paulistas (ADRIÃO et al., 2009)	17	Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino (FREITAS, 2007)	19
Políticas de avaliação da educação e quase mercado no Brasil (SOUZA; OLIVEIRA, 2003)	17	Qualidade e equidade em educação: reconsiderando o significado de "fatores intra-escolares" (FRANCO et al., 2007)	17
O ensino fundamental no Brasil: avanços, perplexidades e tendências (ARELARO, 2005)	12	Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação (OLIVEIRA, ARAÚJO, 2005)	17
Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? (VEIGA, 2003)	11	Origem social e risco de repetência: interação raça-capital econômico (ALVES et al., 2007)	16
Sistemas estaduais de avaliação: uso dos resultados, implicações e tendências (SOUZA; OLIVEIRA, 2010)	10	Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola (BONAMINO; SOUSA, 2012)	14
A fonoaudiologia na relação entre escolas regulares de ensino fundamental e escolas de educação especial no processo de inclusão (RAMOS; ALVES, 2008)	10	Sistemas estaduais de avaliação: uso dos resultados, implicações e tendências (SOUZA; OLIVEIRA, 2003)	10
Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas (DOURADO, 2007)	10	Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro (ALTMANN, 2002)	10
Regulação educativa na América Latina: repercussões sobre a identidade dos trabalhadores docentes (OLIVEIRA, 2006)	10	Melhoria do desempenho cognitivo dos alunos do ensino fundamental (SOARES, 2007)	9
O futuro das políticas de responsabilização educacional no Brasil (BROOKE, 2006)	10	Contexto escolar e indicadores educacionais: condições desiguais para a efetivação de uma política de avaliação educacional (GONZAGA; SOARES, 2013)	7

Fonte: Elaboração própria a partir de dados da pesquisa (2017).

Assim, o Quadro 2 exhibe o título dos trabalhos e o respectivo número de citações. Opta-se pela classificação através da contagem de citações para que se verifiquem quais pesquisas têm maior relevância na área, sendo então mais conhecidos e utilizados em outros trabalhos.

Entre os títulos relacionados à gestão educacional, aparecem explicitamente termos referindo-se a avaliação, conforme Lück (2009), a gestão engloba diversos segmentos e está exposta às políticas públicas que incidem sobre a escola, sendo a avaliação uma delas. Frente a isso, é natural que os trabalhos sobre gestão abordem também as avaliações, sendo elas em larga escala ou não. A seguir, serão analisados os artigos do Quadro 2, explorando os seus objetivos e resultados. A tessitura dessa análise auxilia na discussão e entendimento dos resultados encontrados nesta pesquisa.

3.2.1 Objetivos e resultados dos dez artigos mais citados sobre gestão educacional

Oliveira (2004) discutiu as atuais condições de trabalho dos docentes de escolas públicas brasileiras. As mudanças trazidas pelas reformas educacionais mais recentes têm resultado em intensificação do trabalho docente, ampliação do seu raio de ação e, conseqüentemente, em maiores desgastes e insatisfação por parte deles.

Adrião *et. al* (2009) tratam da tendência de crescimento das parcerias, pela via dos contratos, entre os municípios paulistas e empresas privadas da área educacional para a aquisição de “sistemas apostilados de ensino”. No período destacado neste trabalho, 1990 a 2007, percebe-se a ampliação deste tipo de relação. Tal percepção confirma a hipótese de dependência das esferas municipais junto ao setor privado.

Sousa e Oliveira (2003) apresentam como expressão de um *continuum* de formas organizacionais que vão do mercado puro à gestão e financiamento estatal da educação. Apresenta-se uma análise de características que estão presentes, de modo predominante, na concepção e condução de avaliações dos sistemas e instituições de ensino no Brasil. Evidenciou-se a adoção de uma lógica competitiva promotora de qualidade, articulada à implantação de incentivos que tende a produzir resultados socialmente injustos.

Arelaro (2005) faz um diagnóstico sobre a situação do ensino fundamental no Brasil, aponta impasses que esse nível de ensino vem enfrentando, em especial com relação à: implantação da escola fundamental de nove anos; debates sobre períodos e ritmos

“pedagógicos”; sistemática centralizada de avaliação educacional; processo acelerado de municipalização; sistemática de financiamento; processo de (des) valorização dos profissionais. Também aponta tendências como a gestão educacional, menos democrática e mais “eficiente” e o processo de privatização dos sistemas de ensino. Ainda, analisa a produção acadêmica na área do ensino fundamental e suas consequências para as políticas públicas.

Veiga (2003) discutiu o significado de inovação e projeto político-pedagógico sob duas perspectivas: como uma ação regulatória ou técnica e como uma ação emancipatória ou edificante. A inovação de cunho regulatório nega a diversidade de interesses e de atores que estão presentes. Sob a perspectiva emancipatória, a inovação e o projeto político-pedagógico estão articulados, integrando o processo com o produto, o que provocará também rupturas epistemológicas.

Sousa e Oliveira (2010) apresentam resultados de pesquisa que analisam sistemas de avaliação implementados por: Bahia, Ceará, Minas Gerais, Paraná e São Paulo, nos anos de 2005 a 2007. Observou-se que os sistemas tendem a apresentar características semelhantes e tomam como principal referência o Sistema de Avaliação da Educação Básica. Quanto ao uso dos resultados, são tênues ou inexistentes seus impactos, embora a fala de seus propositores seja carregada de retórica. No entanto, os gestores preocupam-se em tornar tais sistemas mais efetivos.

Ramos e Alves (2008) identificaram o processo de inclusão de crianças no ensino fundamental, a comunicação entre escolas de educação especial e regular e a atuação dos profissionais envolvidos, com ênfase no papel do fonoaudiólogo. Os resultados apontaram que há grande demanda para o serviço fonoaudiológico, ainda pouco presente na área educacional. Percebeu-se a falta de investimento para aperfeiçoamento pessoal dos professores, bem como para orientação aos pais acerca do processo de inclusão, o que é um problema a ser superado pela gestão escolar.

Dourado (2007) aborda o cenário político e pedagógico em que se realizam as políticas direcionadas à gestão da educação básica, buscando explicitar concepções, ações e programas governamentais, bem como suas interfaces com a suposta qualidade preconizada para esse nível de ensino no Brasil. Analisou-se tais políticas e programas no contexto de reforma do Estado, indicando os limites e perspectivas, sob a ótica da construção de novos parâmetros para a qualidade e gestão democrática da escola pública.

Oliveira (2006) discute algumas consequências que a nova regulação educativa na América Latina tem sobre o trabalho docente, sobretudo, as que se referem às relações de

trabalho ou profissionalização e às relativas à identidade docente. Essa nova regulação trouxe significativas mudanças à gestão escolar e, por conseguinte, às condições de trabalho nas escolas, o que resulta em reestruturação do trabalho docente.

Brooke (2006) trata do surgimento da política em que a escola e seus dirigentes são responsabilizados pelos resultados dos alunos (*accountability*) e descreve os contornos e prováveis consequências das primeiras experiências no Brasil. Concluiu-se que as condições políticas na maioria dos estados representam um empecilho à adoção extensiva dessa forma de responsabilização em um futuro próximo.

Assim, nos artigos sobre gestão escolar foram identificadas como práticas de gestão: mecanismos mais participativos para a comunidade escolar; inovação emancipatória para a elaboração do projeto político pedagógico; inovação regulatória para a elaboração do projeto político pedagógico apenas para cumprir burocracia; falta de capacitação para a inclusão escolar; novos padrões de organização administrativa que sobrecarregam os docentes; dificuldade dos gestores com a política de responsabilização; condicionamento da autonomia dos gestores pela lógica neoliberal através da unificação de currículo e do sistema nacional de avaliação; aquisição dos sistemas de ensino privados pelas prefeituras, as quais parecem propostas contraditórias, uma vez que tiram a autonomia da gestão escolar. Tais práticas auxiliam a compreender o contexto da gestão escolar, foco desta pesquisa.

3.2.2 Objetivos e resultados dos dez artigos mais citados sobre avaliação em larga escala

O trabalho de Soares e Alves (2003) analisa as desigualdades do desempenho escolar entre alunos discriminados por raça, com ênfase no impacto de algumas políticas e práticas escolares na produção de equidade entre esses grupos. Os resultados apontam que há uma grande diferença entre alunos brancos e negros e, em menor grau, entre alunos brancos e pardos e; os fatores produtores de eficácia do ensino não têm uma distribuição equânime, pois eles favorecem principalmente o desempenho escolar dos estratos socialmente mais privilegiados. Os autores concluem ponderando que a alteração desse quadro dependerá da implementação de políticas públicas.

Freitas (2007) faz uma crítica às formas de implementar políticas de avaliação baseadas em “responsabilização” e propõe uma forma alternativa, baseada em “qualidade negociada” com envolvimento bilateral do Estado e da escola. Propõem-se elementos iniciais para uma política de Estado no campo da avaliação e localiza-se o processo de avaliação

institucional da escola como o elo entre a avaliação externa de sistema e a escola e seus profissionais.

O artigo de Franco et al. (2007) investiga quais características escolares estão associadas ao aumento do desempenho médio das escolas. Indica-se que a escola faz diferença, em especial por meio do clima acadêmico da escola, captado pelas variáveis: passar e corrigir o dever de casa; organização de um espaço com livros; manutenção de um bom clima disciplinar e; liderança do diretor. Ainda, analisa-se a disponibilidade de recursos, captada via variáveis que mensuravam tanto a disponibilidade e conservação de equipamentos quanto a existência de pessoal e de recursos financeiros na escola. Sugeriu-se que as políticas de qualidade em educação precisam ser acompanhadas por políticas de equidade intraescolar, sem o pressuposto de que políticas de qualidade equacionem automaticamente todas as dimensões da equidade.

Oliveira e Araújo (2000) analisam o direito à educação à luz das modificações pelas quais passou a educação brasileira nos últimos anos, chamando a atenção para a necessidade de transformar o padrão de qualidade. Os autores defendem a necessidade de generalização da educação básica, com a transformação do ensino médio como etapa obrigatória. A expansão e permanência na escola fundamental por parte de populações historicamente excluídas dessa escola coloca o desafio da qualidade para todos como uma dimensão democratizadora inédita em nossa história.

No trabalho de Alves et al. (2007) os resultados reproduzem os achados usuais da literatura, os quais já sinalizavam diversas variáveis sociodemográficas que aumentam o risco de reprovação (trabalho, ser do sexo masculino e ser preto). Por sua vez, o maior capital econômico é o que promove a proteção para reprovação. Mostra-se ainda, que o capital econômico não protege a todos igualmente. Em especial, alto capital econômico aumenta o risco de reprovação de alunos que se autodeclararam pretos.

Bonamino e Sousa (2012) analisam três gerações de avaliação em larga escala. A primeira geração consiste na avaliação diagnóstica da qualidade da educação, sem atribuição de consequências diretas para as escolas e para o currículo escolar. As outras duas gerações articulam os resultados das avaliações a políticas de responsabilização, com atribuição de consequências simbólicas ou materiais para os agentes escolares. Além disso, sinaliza-se o potencial das avaliações da segunda e terceira geração para propiciar uma discussão mais informada sobre o currículo escolar, em termos das habilidades fundamentais de leitura e matemática que ainda não têm sido garantidas a todos os alunos de ensino fundamental e médio.

Altmann (2002) analisa as propostas marcadas pela presença do Banco Mundial no setor educativo. Concluiu-se que o projeto educacional brasileiro não pode ser analisado somente a partir dos dados quantitativos apresentados pelo governo, pois, vistos por si mesmos, eles não são suficientes para uma análise sobre os efeitos da expansão do ensino. Tal expansão precisa ser analisada levando-se em conta a variação de seus efeitos em diferentes contextos. Com a expansão do ensino, não há uma eliminação da exclusão, mas a criação de novos mecanismos de hierarquização e de novas formas de exclusão diluídas ao longo do processo de escolarização e da vida social.

Soares (2007) exhibe um modelo conceitual que relaciona fatores intra e extra-escolares a uma medida de desempenho cognitivo dos alunos. Aponta-se que muitos dos resultados das pesquisas relatadas na literatura internacional não foram validados por estudos empíricos no Brasil até o momento. Os melhores dados para estudo do assunto são os do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, embora tenham limitações. Salienta-se que há ações que podem ser realizadas no nível da escola com grande potencial de melhoria das proficiências. Assim, neste momento, é preciso enfatizar as políticas escolares, tendo em vista que elas só serão viáveis com a implantação da autonomia das escolas, já estabelecida em lei, porém pouco presente na prática.

Gonzaga e Soares (2013) relacionam o IDEB com o contexto escolar, considerando para tal o perfil de seus alunos e as características do estabelecimento de ensino. Os resultados mostram que as escolas que atendem a alunos de menor nível socioeconômico têm os piores resultados. Para essas escolas é muito mais difícil elevar o valor do indicador. Além disso, as condições de infraestrutura e de complexidade da instituição também guardam relação com o IDEB e os resultados indicam que são necessárias políticas de superação dessas limitações e que tais condições não podem ser ignoradas na análise do índice.

Em suma, em relação aos desafios enfrentados na gestão escolar acerca dos sistemas de avaliação nacional, um dos problemas é que os gestores não conseguem interpretar os dados corretamente e assim não podem aplicá-los. Outro agravante é o discurso do governo de que os recursos para a educação são suficientes, mas não são bem geridos, atribuindo a um problema de gestão, quando, na verdade, há uma ideologia neoliberal que busca investir nas escolas conforme seus resultados. Essa política de “eficiência” promove o ranqueamento das escolas públicas, estimulando a competição e não a qualidade educacional, gerando resultados socialmente injustos. Conhecer essas perspectivas que as avaliações em larga escala assumem no País auxilia a entender seus reflexos no contexto da RME, contexto investigativo deste trabalho.

4 REFERENCIAL TEÓRICO

Neste capítulo, cujo objetivo é estabelecer um suporte conceitual para a pesquisa, constam três seções. No item 3.1 são abordadas concepção de qualidade em educação, com ênfase às dimensões dela. A necessidade de observar tais concepções auxilia a elucidação do objetivo de apontar fatores que influenciam a qualidade do planejamento pedagógico, administrativo e financeiro. Na próxima seção, 3.2, apresenta-se um histórico das avaliações em larga escala, partindo da influência internacional para sua adoção no Brasil. Com isso, se pretende conhecer as percepções de organismos internacionais, do governo e da comunidade acerca deste processo, uma vez que o objetivo do trabalho é compreender como o planejamento se dá na perspectiva dessas avaliações. No item 3.3 expõe-se o aporte legal da gestão democrática e aspectos inerentes ao trabalho do gestor escolar, já que o objetivo está centrado na perspectiva de atuação do gestor.

4.1 QUALIDADE DA EDUCAÇÃO

Construir e apresentar as dimensões, fatores e indicadores de qualidade da educação que expressem a complexidade e as diversas formas de articulação desse processo com o mundo, têm ocupado a agenda de políticas públicas para educação e envolvido pesquisadores da área. Essa questão tem inúmeras faces, desde a análise do processo de organização do trabalho escolar, que passa pelo estudo das condições de trabalho, da gestão, do currículo, da formação docente, até a análise de unidades escolares e de sistemas. Tais elementos podem se expressar nos resultados escolares obtidos a partir das avaliações em larga escala. No entanto, salienta-se que os resultados, por si só, não necessariamente refletem estes aspectos de forma fidedigna e indiscutível.

Para além dessas questões, cabe ressaltar que a educação, segundo Dourado et al. (2007), articula-se com as diferentes dimensões e espaços da vida social, sendo ela, elemento constitutivo e constituinte das relações sociais. Diante disso, a educação é intrínseca à dinâmica econômica, social, cultural e política de uma dada sociedade.

Lima (1998) e Nóvoa (1999) apontam que a qualidade da educação é um fenômeno complexo, abrangente e que envolve múltiplas dimensões. Dessa forma, não seria possível defini-la por um reconhecimento da variedade e das quantidades mínimas de insumos considerados fundamentais ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. Por outro lado, este fenômeno não pode ser compreendido sem tais insumos. Além disso,

conforme documento da UNESCO (2003) e Dourado et al. (2007), a mensuração da qualidade da educação deve considerar fatores e dimensões extraescolares e intraescolares.

Segundo Dourado et al. (2007), organismos como a UNESCO e a OCDE utilizam como paradigma para a aproximação da qualidade da educação, a relação insumos-processos-resultados. Com isso, esta qualidade se define em uma relação que envolve os recursos materiais e humanos, bem como, a partir da relação que ocorre na escola e na sala de aula (processos ensino aprendizagem, currículo, entre outros).

Os organismos multilaterais tomam espaço nas discussões de políticas referentes a educação, cada vez mais, em virtude do financiamento de projetos e programas, produção de estudos e documentos orientadores de políticas. Organismos como a UNESCO e o Banco Mundial têm participado ativamente do apoio técnico e da elaboração de projetos educativos para os países em desenvolvimento, como é o caso do Brasil. A partir das décadas de 1980 e 1990, a OCDE, CEPAL, Pnud, Unicef passam a participar com maior frequência desse processo.

Para esses organismos o que vem a ser qualidade, consideradas as diferentes formas de apresentação, passa por alguns pontos comuns. Dentre esses pontos, destacam-se: atrelar o conceito de qualidade e mensuração, rendimento e a indicação da necessidade da implementação de programas de avaliação da aprendizagem, além de traçarem algumas condições básicas para o alcance da qualidade pretendida.

O documento “Educação e conhecimento: eixo da transformação produtiva com equidade”, da Comissão Econômica para América Latina e Caribe – CEPAL, enfatiza a necessidade do desenvolvimento de ferramentas e diagnósticos. Argumenta-se que os sistemas de medição podem contribuir para melhorar a qualidade da educação a partir do estabelecimento de parâmetros de aprendizagem, insumos e processos eficazes que permitam avançar no rendimento escolar, mobilizando a opinião da sociedade em prol da educação.

Tal documento indica alguns aspectos que colaboram com a qualidade da educação: necessidade das escolas possuírem suporte tecnológico que permita transmitir aos estudantes novas habilidades na aquisição de informações e conhecimento; possibilitar maior dinamismo aos programas curriculares e à capacitação docente; aumentar as jornadas escolares e; dotar as escolas de melhor infraestrutura (OTTONE, 1993).

A questão da qualidade da educação, no documento “A UNESCO no Brasil: consolidando compromissos”, é tratada como fenômeno complexo e multifacetário a ser compreendido segundo variadas perspectivas. Nele, apontam-se quatro dimensões que compõem a qualidade da educação, a saber: pedagógica, cultural, social e econômica. A

dimensão pedagógica é fundamental e se efetiva quando o currículo é cumprido de forma eficaz. Já a perspectiva cultural, o documento aponta que os conteúdos precisam partir das condições, possibilidades e aspirações das distintas populações a quem se dirige. Para o aspecto social, sinaliza-se que a educação é de qualidade quando contribui para a equidade. Partindo-se do panorama econômico, a qualidade refere-se à eficiência no uso dos recursos destinados a educação (UNESCO, 2002).

Além disso, o documento destaca um avanço alcançado pelos países da CEPAL ao desenvolver sistemas de avaliação da qualidade da educação. No entanto, ressalta-se que esse desempenho é só uma face da complexa trama que define a qualidade. Proporcionar um ambiente escolar adequado está relacionado ao desempenho dos estudantes. Com relação aos docentes, aponta-se para a necessidade de formação superior, garantia de remuneração adequada e a dedicação exclusiva a uma escola. Ainda, reitera-se a importância do comprometimento dos pais nas atividades relacionadas ao ambiente escolar. A qualidade em educação é posta como promotora da equidade de oportunidades (UNESCO, 2002).

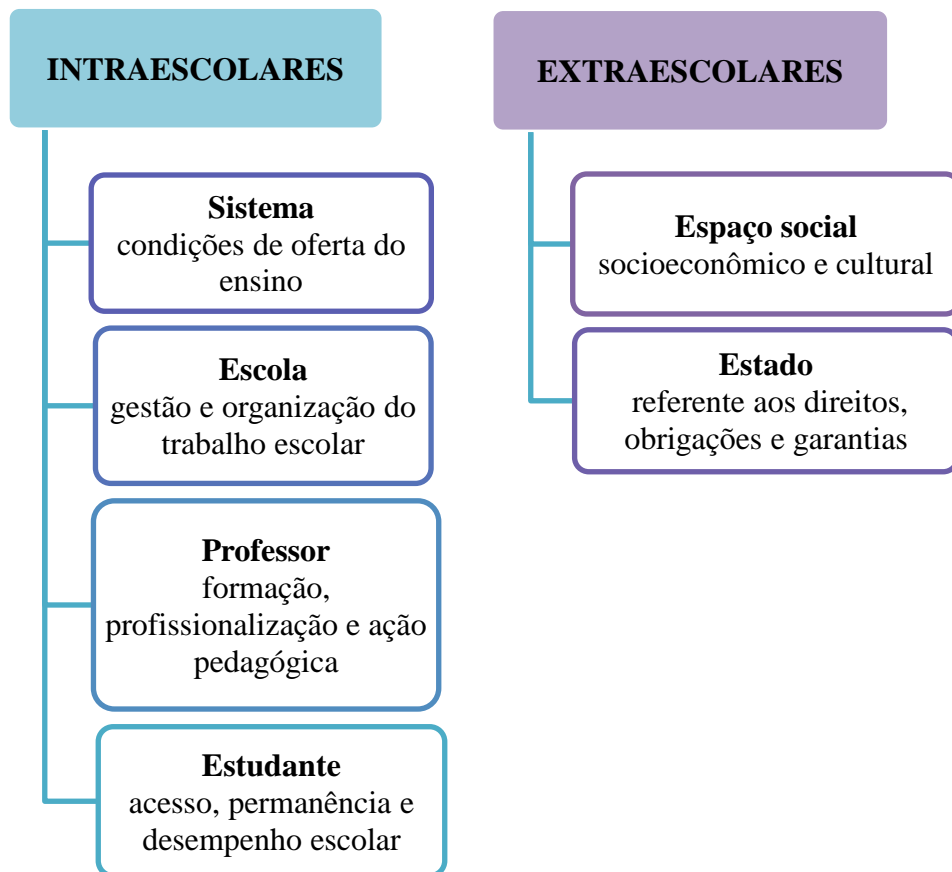
O Banco Mundial é também um organismo que se mostra propositivo do que se entende por qualidade. Segundo Altmann (2002), a concepção de qualidade presente nos documentos do BM volta-se para a mensuração da eficiência e eficácia dos sistemas educativos, através da medição dos processos de ensino e aprendizagem. Então, os projetos propostos e financiados estão centrados na expansão do acesso, na busca da equidade e da eficiência. Indica-se que a melhoria da qualidade da educação será efetivada com a criação de sistemas nacionais de avaliação da aprendizagem e pela garantia de insumos crescentes nas escolas, tais como: livros textos, equipamentos, laboratórios e formação continuada. Destacada como estratégica para a melhoria da qualidade pelo BM, a gestão escolar carece de maior flexibilização e autonomia dos recursos.

O Documento de Referência da Conferência Nacional de Educação (MEC, 2010) versa sobre a qualidade da educação, associando este tema ao da gestão democrática e da avaliação. Aponta-se um conjunto de variáveis que interferem na qualidade da educação e que envolvem questões macroestruturais, como a concentração de renda, a desigualdade social, a garantia do direito à educação e microestruturais como a organização e a gestão do trabalho educativo, a dinâmica curricular e a formação docente.

A qualidade em educação é um conceito histórico, que se altera ao longo do tempo e do espaço, vinculando-se às demandas e exigências sociais. Ao considerar o caso brasileiro, o documento da CONAE aponta também a necessidade de construção de parâmetros de qualidade que envolvam as dimensões intra e extraescolares (MEC, 2009).

Diante disso, a qualidade da educação envolve dimensões extra e intraescolares e nessa ótica, devem-se considerar os diferentes atores, a dinâmica pedagógica, o desenvolvimento das potencialidades individuais e coletivas, locais e regionais. É necessário avaliar e compreender os processos de ensino e aprendizagem, os currículos, as expectativas de aprendizagem e os diferentes fatores extraescolares, que interferem direta ou indiretamente nos resultados educativos. Por isso, nesta pesquisa, são observadas as dimensões e os níveis apontados por Dourado et. al (2007) como delineadores da qualidade da educação, os quais auxiliam na construção do questionário destinado aos gestores.

Figura 3 – Dimensões e níveis da qualidade da educação



Fonte: Elaboração própria com base em Dourado et al. (2007).

Além disso, as dimensões e níveis da qualidade da educação expostos na Figura 3 serão abordados a seguir para fins de fundamentar a discussão dos resultados desta pesquisa.

4.1.1 Dimensão intraescolar da qualidade em educação

Com relação a esta dimensão, apontam-se quatro níveis: condições de oferta do ensino; gestão e organização do trabalho escolar; formação, profissionalização e ação pedagógica; e acesso, permanência e desempenho escolar.

4.1.1.1 Condições de oferta do ensino

Em trabalhos empenhados em apontar elementos que compõem uma educação escolar de qualidade, um aspecto a ser destacado é o custo-aluno-ano. Nele, de modo geral, analisam-se as condições e custos da instalação da escola, seus custos com materiais permanentes e de consumo, além da manutenção do seu funcionamento; custos de pessoal, assim como a avaliação sobre seu espaço físico, serviços oferecidos, equipamentos, bibliotecas, laboratórios específicos, áreas de convivência, de recreação e de práticas desportivas, dentre outros (DOURADO et al., 2007).

Há condições que, pela sua presença ou pela sua ausência, representam fatores que influenciam na qualidade. Aspectos quantificáveis, como as médias existentes nas relações entre alunos por turma, alunos por docente e aluno por funcionário, são relevantes para a oferta de ensino de qualidade, visto que menores médias podem ser consideradas como componentes relevantes para uma melhor qualidade do ensino oferecido (INEP, 2016).

Quanto a isso, é fundamental considerar ainda a diferenciação do número de alunos por turma e por profissionais na escola nos diferentes níveis e modalidades de educação como uma forma de se garantir a oferta do ensino com qualidade. Este é o caso da educação infantil ou de escolas de educação especial.

4.1.1.2 Gestão e organização do trabalho escolar

Aspectos como os projetos desenvolvidos; o ambiente organizacional; o tipo e as condições de gestão; a gestão da prática pedagógica; os espaços coletivos de decisão; o projeto político-pedagógico da escola; a participação e integração da comunidade escolar; a visão de qualidade dos agentes escolares; a avaliação da aprendizagem e do trabalho escolar realizado; a formação e condições de trabalho dos profissionais da escola, entre outros, contribuem para a qualidade em educação (DOURADO et al., 2007).

A gestão democrático-participativa que inclui: condições administrativas, financeiras e pedagógicas, mecanismos de integração e de participação dos diferentes grupos e pessoas nas atividades e espaços escolares, pode refletir-se na qualidade. É possível considerar o perfil do dirigente da escola: formação em nível superior, forma de provimento ao cargo e experiência, como fatores que colaboram para se trilhar caminhos no sentido do sucesso em termos dos processos de ensino.

Salienta-se a existência de projeto político pedagógico (PPP) coletivo da escola que contemple demandas sociais e pedagógicas da escola, bem como o planejamento e a gestão coletiva do trabalho pedagógico como elementos também relevantes para o desenho da qualidade. Quanto ao PPP, é preciso que ocorra articulação entre o trabalho diário da escola e o que este documento aborda, por isso, ele deve ser construído de forma conjunta.

4.1.1.3 Formação, profissionalização e ação pedagógica

O quadro de profissionais qualificados e comprometidos com a aprendizagem dos alunos é apontado como essencial para a boa qualidade da educação. Nóvoa (1999) sinaliza para uma relação direta entre a adequada formação dos profissionais e o melhor desempenho dos alunos. Nesse cenário, a qualificação docente é vista como uma variável do processo de efetivação do desempenho dos estudantes e, por conseguinte, de garantia de uma educação de qualidade.

Dourado et al. (2007) apontam algumas das características dos docentes das escolas ditas “eficazes” são as seguintes: titulação/qualificação adequada ao exercício profissional; vínculo efetivo de trabalho; dedicação a uma só escola; formas de ingresso e condições de trabalho adequadas; valorização da experiência docente e; progressão na carreira por meio da qualificação permanente. Sabe-se que o contexto brasileiro deixa de atender diversos destes itens, o que pode ser entendido como uma explicação para os resultados aquém de parâmetros internacionais de qualidade.

Os mesmos autores apontam que, com relação ao professor, sem deixar de lado o sistema no qual a escola está inserida, se faz necessária a garantia de horário específico, na jornada de trabalho, para outras atividades, além daquelas dedicadas às atividades de ensino frente ao aluno. A oferta desses momentos permite o estudo individualizado, a integração entre os docentes, possibilitando a troca de saberes e práticas, incentivando o trabalho coletivo, o planejamento, a organização de eventos como, por exemplo, feiras e passeios com fins pedagógicos. Essa carga horária do professor garante mais tempo para preparação das

aulas e integração com a comunidade, proporcionando maior qualidade ao trabalho realizado pelo professor. Períodos assim favorecem a melhoria do ambiente de aprendizagem e condições de trabalho, além de instituir um clima organizacional mais adequado ao desenvolvimento profissional.

A Associação Americana de Estatística (ASA), ao se manifestar sobre o tema, afirma que a influência dos professores na variabilidade de resultados dos testes gira em torno de 1 a 14%. Portanto, classificar os docentes de acordo com os resultados de testes de avaliação pode ter consequências indesejáveis que reduzem a qualidade (DARLING-HAMMOND, 2015).

4.1.1.4 Acesso, permanência e desempenho escolar

Concebidos como a energia dos alunos para se envolver, aprender, trabalhar de forma eficaz e atingir o seu potencial na escola, a motivação e engajamento, desempenham um importante papel no interesse e no aproveitamento na escola. Embora muito seja intrínseco ao aluno, há fatores que interferem nesse comprometimento (MARTIN, 2006).

Para Dourado et al. (2007) a satisfação e o engajamento começam já no processo de escolha da escola. Essa escolha tem a ver com a visão que os pais, alunos e a comunidade, em geral, têm da escola. O desejo centra-se em estudar determinada escola, atentando para as boas condições na oferta de ensino, a garantia de aprendizagem e a crença numa vida escolar-acadêmica e profissional de sucesso.

A escola dita de “boa qualidade” é valorizada pelos alunos que gostam da escola, dos colegas e dos professores e, por isso, se empenham no processo de aprendizagem. Nessas escolas, parece interferir na escolha dos alunos o modo como aprendem, o que significa que as aulas e as atividades educativas dentro e fora da escola são atraentes e envolventes, muitas vezes porque os professores utilizam-se de estratégias e recursos pedagógicos adequados aos conteúdos e às características dos alunos. São escolas onde os alunos reconhecem e valorizam o trabalho dos professores e dos demais trabalhadores da educação e, também, por essa razão, se envolvem mais no processo de aprendizagem.

Martin (2006) comprovou que a satisfação e a confiança do professor em ensinar, o sucesso da ação pedagógica e suas orientações efetivas em sala de aula, têm um impacto positivo no engajamento e na motivação dos alunos. Assim, quando os alunos percebem que estão aprendendo, projetam uma trajetória escolar, acadêmica e profissional de sucesso, visão que acaba sendo valorizada pelos pais, familiares e professores. A expectativa de sucesso seja

dos alunos, dos pais, dos professores e da comunidade, em geral, pode, portanto, ser considerada fator importante para o desempenho escolar.

4.1.2 Dimensão extraescolar da qualidade em educação

Para esta dimensão, destacam-se dois níveis: o do espaço social e o dos direitos, das obrigações e das garantias.

4.1.2.1 Espaço social

O nível do espaço social, entendido como dimensão socioeconômica e cultural por Dourado et al. (2007), precisa ser considerado, uma vez que o ato educativo escolar ocorre em um contexto pré-determinado no espaço social. Esta dimensão tange o acúmulo de capital econômico, social e cultural dos sujeitos que constituem o espaço escolar, contempla também a heterogeneidade e pluralidade sociocultural, os quais acarretam ou influenciam problemas sociais refletidos na escola, tais como: fracasso escolar, desvalorização social dos segmentos menos favorecidos, incluindo a própria autoestima dos alunos e a visão que eles têm sobre o próprio futuro.

Pesquisas e estudos do campo educacional, UNESCO (2016); Inep/MEC (2017); Bourdieu e Passeron (1975) e Pacheco (2004), sinalizam o peso de variáveis como: capital econômico, social e cultural, na aprendizagem escolar e na trajetória profissional dos discentes. De modo geral, pode-se afirmar que o nível de renda, o acesso a bens culturais e tecnológicos, como a *internet*, a escolarização dos pais, os hábitos de leitura dos pais, o ambiente familiar, a participação dos pais na vida escolar do aluno, a imagem de sucesso ou fracasso projetada no estudante, as atividades extracurriculares, entre outras, interferem no desempenho escolar e no sucesso dos educandos.

No entanto, em avaliações de larga escala, ocorre um silenciamento dos fatores sócio-econômico-culturais, sendo preferidos argumentos relacionados às capacidades e dons naturais, respaldando a visão de que a trajetória do aluno, em termos de sucesso ou fracasso, decorre das suas características natas. Essa visão social é, muitas vezes, reforçada na escola e, sobretudo, na sala de aula, ampliando o processo de exclusão dos já excluídos socialmente, seja pela etnia, classe social, capital econômico, social e cultural, religião, entre outros (APPLE, 2008).

4.1.2.2 Direitos, obrigações e garantias

Desde 2013 o ensino se tornou obrigatório entre os 4 e 17 anos. Os pais ficaram responsáveis por colocar as crianças na educação infantil a partir dos 4 anos e por sua permanência até os 17. Já os municípios e os estados tiveram até o ano de 2016 para garantir a inclusão dessas crianças na escola pública. Anteriormente, os pais eram obrigados a colocar as crianças na escola a partir dos 6 anos de idade. A alteração foi feita na LDB através da Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, tal regulamentação oficializou a mudança feita na Constituição por meio da Emenda Constitucional n. 59 de 2009.

Essas exigências, somadas aos processos avaliativos nacionais e comparados, vincularam-se a mudanças, em alguns casos efetivos, na organização da educação e no estabelecimento de prioridades e metas a serem atingidas nos planos nacionais de educação, considerando o cenário macroestrutural que incorpora diversas formas de organização social, política e econômica implementadas, especialmente nas últimas décadas. Tal cenário tem possibilitado análises que apontam para a existência de um panorama de políticas educacionais pautadas numa agenda comum, sobretudo ao que concerne a educação básica (de zero a 17 anos).

A exemplo disso, a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, por intermédio de várias agências e organismos internacionais, apresenta orientações que tem se efetivado como base para as reformas da educação. O Plano Nacional da Educação, de 2014, através das Metas 4 e 8, versa sobre a redução das desigualdades e a valorização da diversidade, enfatizando a universalização do ensino e aumento dos anos de escolaridade.

Movimentos dessa natureza sinalizam maior preocupação com a definição e a garantia de padrões mínimos de qualidade, o que inclui a igualdade de condições para o acesso, permanência e desempenho escolar. Frente a isso, observam-se três ênfases ou políticas complementares: a definição e efetivação de diretrizes ou parâmetros curriculares nacionais, a fim de possibilitar o desenvolvimento de capacidades e competências gerais e específicas em todo o território nacional; a implementação de sistema de avaliação que possa aferir o desempenho escolar e subsidiar o processo de gestão e nortear políticas públicas; a existência e efetivação de programas suplementares ou de apoio pedagógico, tais como: livro didático, merenda escolar, transporte escolar, dentre outros, de acordo com Dourado et al. (2007).

4.2 POLÍTICAS PÚBLICAS DE AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA

A Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia, em março de 1990, foi a principal influência para a avaliação em larga escala. Salienta-se também o Relatório Delors, produzido entre 1993 e 1996 pela Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, convocada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), financiada por órgãos internacionais como o Banco Mundial (BM), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), entre outros organismos, em associação com governos e Organizações não Governamentais (ONGs) e coordenada pelo francês Jacques Delors (LAURENTINO, 2014).

Com a difusão deste relatório, a educação básica foi nivelada por igual na maior parte do globo, a despeito de todas as diferenças socioeconômicas e culturais. Ainda nessa década, destaca-se a atuação de organismos internacionais como a UNESCO e o Banco Mundial como impulsionadores externos das reformas educacionais. Já ao final da década de 1980 a educação básica do Brasil passa a ser objeto de avaliações em larga escala, as quais ganham força a partir da década de 1990. Num primeiro momento, tais avaliações são tidas como necessárias para o monitoramento do desempenho de seus estudantes em provas padronizadas, a fim de possibilitar comparações entre redes e escolas. Essa estratégia ganhou densidade com a criação do Sistema de Avaliação da Educação Básica — Saeb no início dos anos 1990, fruto de algumas iniciativas de avaliação patrocinadas pelo Ministério da Educação — MEC (ALAVARSE et al., 2013).

Em 2005, o Saeb foi reestruturado e passou a ser composto por duas avaliações: a Avaliação Nacional da Educação Básica — Aneb, que manteve as características, os objetivos e os procedimentos da avaliação efetuada até aquele momento pelo Saeb, e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar — Anresc, conhecida como Prova Brasil, formulada com o objetivo de avaliar a qualidade do ensino das escolas das redes públicas. Ambas têm como objeto a avaliação de língua portuguesa, com ênfase em leitura e matemática, cujo foco é a resolução de problemas.

Essas provas caracterizam-se por possuírem itens de múltipla escolha. A Aneb é de base amostral, aplicada para os 5º e 9º anos do E. F. de escolas públicas, urbanas ou rurais, com dez a dezenove alunos por turma, para os 3º anos do E.M. nas mesmas condições, no entanto, para turmas com mais de dez alunos e para os 5º e 9º anos do E.F. e 3º anos do E.M. de escolas privadas com mais de dez alunos na turma. A Prova Brasil é aplicada para os 5º e

9º anos do E.F. de escolas públicas, urbanas ou rurais, com dez ou mais alunos matriculados no ano de realização da avaliação (INEP, 2017).

No ano de 2007 foi criado o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica — IDEB, a fim de mensurar a qualidade de cada escola e de cada rede de ensino. De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira — INEP, a partir deste índice estabelece-se um monitoramento por parte dos órgãos públicos e da sociedade com uma verificação regular e com metas internacionais a serem atingidas.

Atualmente o IDEB é o principal indicador da educação básica no País, utilizado para medir e aplicar políticas públicas para a educação. Este índice cruza dados da escola através do Censo Escolar: o fluxo (aprovação, reprovação, abandono e evasão) e da avaliação em larga escala: a Prova Brasil. Através desses resultados políticas são criadas, finalizadas ou ampliadas (INEP, 2017). Franco et al. (2007) apontam que “o princípio do IDEB é o de que qualidade da educação pressupõe que o aluno aprenda e passe de ano”.

Destaca-se que o IDEB foi desenvolvido para ser um índice que possibilitasse a comparação com o Programa Internacional de Avaliação de Alunos — PISA. O PISA é um teste de avaliação de desempenho escolar, realizado pela primeira vez em 2000 e repetido a cada três anos, tendo como público-alvo jovens de 15 anos, em 65 países (membros da OCDE) de todos os continentes. É coordenado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico — OCDE. O objetivo fundamental deste programa é produzir, em todos os países envolvidos, indicadores de desempenho estudantil voltados para as políticas educacionais, fornecendo orientações, incentivos e instrumentos para a melhoria da educação nesses países e a comparação internacional.

A formulação do IDEB tem traços objetivos:

Art. 3- A qualidade da educação básica será aferida, objetivamente, com base no Ideb, calculado e divulgado periodicamente pelo Inep, com base nos dados sobre rendimento escolar, combinados com o desempenho dos alunos, constantes do censo escolar e do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), composto pela Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Prova Brasil). (Decreto n. 6.094, de 2007).

O Plano Nacional de Educação — PNE sinaliza esforços contínuos de eliminação de desigualdades que são históricas no País. Elaborado com esses compromissos, debatidos e apontados como estratégicos pela sociedade na Conferência Nacional de Educação — CONAE, de 2010, os quais foram aprimorados no Congresso Nacional, o documento apresenta um conjunto de metas estruturantes para a garantia do direito à educação básica

com qualidade, que dizem respeito ao acesso, à universalização da alfabetização e à ampliação da escolaridade e das oportunidades educacionais. Nesse sentido, ao que diz respeito ao IDEB, a Meta 7 visa:

fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o IDEB: 6,0 nos anos iniciais do ensino fundamental; 5,5 nos anos finais do ensino fundamental; 5,2 no ensino médio. (PNE, 2011-2020).

Embora o IDEB tenha um papel de destaque por conferir objetividade à discussão sobre educação no Brasil, a capacidade do indicador de diagnosticar a qualidade da educação nas escolas e redes de ensino é limitada. O índice é mais uma ferramenta de análise, podendo ser utilizado junto à outros estudos e indicadores, até mesmo regionais, que estejam mais próximos da realidade das escolas.

Para Laurentino (2014) a concepção de qualidade associada ao IDEB não contempla aspectos do processo pedagógico. No entanto, consideram-se potencialidades atribuídas a facilidade de apreensão, mesmo que parcial, da realidade educacional brasileira e por articular dois elementos: o aumento da aprovação e o aumento do desempenho. Desse modo, admite-se que tais elementos façam parte do processo escolar que se pretenda como de qualidade. Ainda, a conceituação e o dimensionamento da qualidade da educação escolar se constituem num complexo problema político e pedagógico, pois concentram leituras da sociedade, da escola e das relações que entre elas se estabelecem.

Oliveira e Araújo (2005) argumentam a necessidade de que os resultados de avaliações externas sejam incorporados na escola. No entanto, os autores defendem que não se estabeleça um determinismo nas relações entre eles e o trabalho da escola, como se esta fosse a única e plenamente responsável pelos resultados obtidos.

Este trabalho compartilha do posicionamento de Laurentino (2014) e de Oliveira e Araújo (2005). Acrescenta-se também a necessidade de uma leitura contextual para qualquer tessitura com relação à qualidade da educação nas unidades de ensino, por isso, muitos dos níveis abordados na obra de Dourado et. al (2007) foram observados para a elaboração do questionário aplicado às gestoras da RME.

4.3 GESTÃO DEMOCRÁTICA, GESTÃO EDUCACIONAL E GESTÃO ESCOLAR

O Artigo 206 da Constituição Federal de 1988 indica que um dos princípios do ensino é a gestão democrática nas instituições educativas e nos sistemas públicos. Ainda, destaca-se

que o PNE (Lei n. 10.172/2001) também estabeleceu, em suas diretrizes, a “(...) gestão democrática e participativa”, a ser concretizada pelas políticas públicas educacionais, especialmente quanto à organização e fortalecimento de colegiados em todos os níveis da gestão educacional (BRASIL, 1988; 2001).

A Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional trata da gestão democrática dessa forma:

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas de gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. (BRASIL, 1996).

Sendo assim, a gestão democrática conta com alguns componentes básicos. Entre eles pode-se destacar: o Conselho Escolar; a elaboração do Projeto Político Pedagógico de modo que este processo ocorra de forma coletiva e participativa; a divulgação e transparência na prestação de contas; a avaliação institucional da escola, professores, gestores, estudantes equipe técnica e; a eleição para o cargo de diretor.

Para Libâneo et al. (2003) a gestão democrática preconiza a participação da comunidade escolar nos momentos de tomada de decisão. Ainda, a docência é percebida como um trabalho interativo, que deve investir na construção coletiva dos objetivos e andamento da escola através do diálogo e do consenso.

O entendimento legal da gestão democrática pressupõe três princípios norteadores desse tipo de administração: a descentralização – de forma que a administração, as decisões e as ações devam ser elaboradas e executadas de forma não hierarquizada; a participação – de todos os envolvidos no cotidiano escolar: professores, estudantes, funcionários, pais ou responsáveis, pessoas que participam de projetos na escola, e toda a comunidade escolar e; a transparência – que recomenda que toda decisão e ação tomada ou implantada na escola tem que ser de conhecimento da comunidade (BRASIL, 1998).

Conceber a gestão democrática como princípio a ser seguido para a educação básica e superior, pública e privada, implica compreendê-la como possibilidade concreta de autogoverno das instituições, buscando à democratização e ao poder de decisão no uso dos recursos, no desenvolvimento das atividades de ensino, pesquisa e extensão, com a garantia da liberdade de pensamento, da livre expressão e da implementação de órgãos colegiados com

ampla participação da comunidade e da sociedade. Tal visão necessita da conexão entre os processos de deliberação coletiva e as prioridades institucionais (MEC, 2017).

A fundamentação da gestão democrática está na constituição de um espaço público de direito. Este espaço deve possibilitar condições de igualdade, garantir infraestrutura para a oferta da educação, permitir a superação do sistema educacional seletivo e/ou excludente. Concomitante a isto é preciso que promova a interação desse sistema com o modo de produção e distribuição de riquezas, com a organização da sociedade, com a política, com a definição de papéis do poder público e com as teorias de conhecimento (MEC, 2017).

Tomando a perspectiva de Lück (2009), a gestão democrática deve proporcionar a participação de todos os segmentos da unidade de ensino, o planejamento e a execução do plano de desenvolvimento da escola, de forma articulada, com a finalidade de realizar uma proposta educacional de acordo com as necessidades sociais existentes no contexto em que determinada escola se insere.

A equipe gestora é fundamental na articulação da participação dos diversos seguimentos. O gestor escolar desenvolve o papel de organizador e gestor do ambiente escolar, de forma conjunta aos envolvidos no setor administrativo e pedagógico. Sua influência extrapola os limites físicos da escola, afetando a comunidade e por esta razão é preciso que ele atue de democraticamente, permitindo e incentivando a participação dos demais agentes, primando pela qualidade na educação.

A liderança corresponde a um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes que devem ser desenvolvidos. Para Lück (2012) o conhecimento diz respeito a um processo cognitivo da compreensão de dados e informações, a habilidade está ligada à combinação entre uma operação, um conteúdo e um produto, enquanto a atitude está voltada ao pensar, sentir e agir diante de circunstâncias de determinado modo.

Ainda, a autora destaca alguns princípios que podem auxiliar no desenvolvimento de competências de liderança. Entre eles: conhecer a si; conhecer os aspectos da liderança; reconhecer a natureza humana intrínseca aos processos de gestão; conhecer as atribuições de seu trabalho, desenvolvendo fundamentos e métodos para atuar; conhecer a escola, o ambiente no qual ela está inserida e as potencialidades e fragilidades oriundas desses meios e; desenvolver habilidades de comunicação, gestão de conflitos e motivação da equipe.

Destaca-se que enquanto o gestor busca promover em si o desenvolvimento de competências ele deve também propiciar um clima organizacional de modo que os demais atuantes no espaço escolar também possam desenvolver-se. Com a comunidade escolar tendo suas competências desenvolvidas, o gestor tem um ambiente profícuo ao seu trabalho.

Sander enuncia quatro competências inerentes à atuação do gestor escolar:

A competência humana do administrador da educação revela-se na capacidade para conceber soluções e na liderança para implantá-las sob a ótica da relevância para a plena realização dos participantes da comunidade educacional. A competência sociopolítica define o talento do administrador da educação para perceber o ambiente externo e sua influência sobre o sistema educacional e seus participantes, e a habilidade de adotar uma estratégia de ação para a efetiva satisfação das necessidades e demandas sociais e políticas do sistema educacional. A competência pedagógica do administrador da educação reflete sua capacidade para formular objetivos educacionais e para desenhar cenários e meios pedagógicos eficazes para a sua consecução. Finalmente, a competência econômica do administrador da educação refere-se à sua eficiência para otimizar a captação e utilização dos recursos e elementos técnicos e racionais a serviço dos objetivos do sistema educacional. (1981, p. 51-52).

Polon (2009) estabelece algumas faces da função do gestor escolar. Em sua tese, destaca três elementos da atuação: liderança pedagógica, que possui forte presença nas tarefas relacionadas às atividades de orientação e acompanhamento do planejamento escolar; liderança organizacional, a qual dá suporte ao trabalho do professor em suas atividades cotidianas, compreendendo as funções administrativas, como elaboração de relatórios, orçamentos e prestação de contas; liderança relacional, em que desenvolve ações que exigem sua presença no atendimento dos educandos, pais e professores, incluindo a organização eventos na escola que envolva a comunidade.

Quando 3 – Perfil do gestor escolar

Área administrativa	Área de relacionamento interpessoal	Área pedagógica
Conhecimento da política e da legislação educacional	Compreensão da dinâmica de relacionamento e comunicação	Compreensão dos fundamentos e bases da ação educacional
Habilidade de controle e manejo do orçamento	Habilidade de mobilizar a equipe escolar	Compreensão da relação entre ações pedagógicas e seus resultados na aprendizagem
Habilidade de avaliação diagnóstica, somativa e formativa	Habilidade de desenvolver equipes	Conhecimento sobre a organização do currículo e articulação entre seus componentes e processos
Compreensão do papel da escola na comunidade	Habilidade de resolver conflitos	Habilidade de mobilizar a equipe para promoção dos objetivos educacionais
Habilidade de promoção e acompanhamento de projetos e ações	Habilidade de avaliar e dar <i>feedback</i> construtivo ao trabalho alheio	Habilidade de orientação e <i>feedback</i> ao trabalho pedagógico

Fonte: Adaptado de Freitas et al. (2005).

Freitas et al. (2005) define características do perfil do gestor. Tais elementos se expressam, em maior ou menor medida, de acordo com o cotidiano de cada instituição, eles foram organizados no Quadro 3, conforme as áreas em que os elementos são empregados.

Não se teve o objetivo descrever todas as frentes de atuação do gestor escolar, mas de elencar algumas das quais, sem elas, não ocorre a gestão. Com isso, entende-se que o gestor atua como: um líder organizacional, de modo que procura manter a escola dentro das normas do sistema educacional, como leis, portarias e instruções, especialmente as políticas públicas; desenvolvedor de aspectos pedagógicos, através da valorização da qualidade do ensino, do projeto político pedagógico, da orientação pedagógica e da criação de oportunidades de formação continuada docente e; líder sociocomunitário, uma vez que preocupa-se com a gestão democrática e com a participação da comunidade.

5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O quinto capítulo destina-se a apresentar e discutir dados referentes a RME de Santa Maria-RS, tanto quantitativamente como qualitativamente. Na primeira seção, expõem-se um panorama, em que as médias dos IDEB das regiões do município são contextualizadas. Para as seções seguintes estão reservadas as informações oriundas dos questionários aplicados às gestoras e respectiva discussão.

5.1 PANORAMA DO IDEB DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SANTA MARIA

Esta seção exibe a média anual dos resultados do IDEB, de 2005 a 2015, das seis regiões do município de Santa Maria-RS, sendo elas: Camobi, Leste, Oeste, Norte, Sul e Campo. Essas regiões correspondem a um agrupamento utilizado pela Secretaria de Educação de Município e será preservado a fim de que os atores desses espaços se identifiquem com sua região. As escolas do campo unem diferentes distritos e são assim agrupadas por se localizarem na zona rural e não necessariamente num mesmo raio geográfico.

A Rede Municipal de Ensino de Santa Maria é constituída por setenta e oito instituições, das quais vinte e duas são Escolas Municipais de Educação Infantil, cinquenta e quatro são Escolas Municipais de Ensino Fundamental e duas são profissionalizantes. Destaca-se que cinquenta e quatro escolas que ofertam ensino fundamental completo. Ainda, há nove escolas que atendem apenas ao ensino fundamental anos iniciais, ou seja, do primeiro ao quinto ano.

Nesse contexto, quarenta e três escolas participaram da Prova Brasil, aferindo então o IDEB para o quinto ano e trinta e duas escolas que ofertam os anos finais também participaram da Prova Brasil.

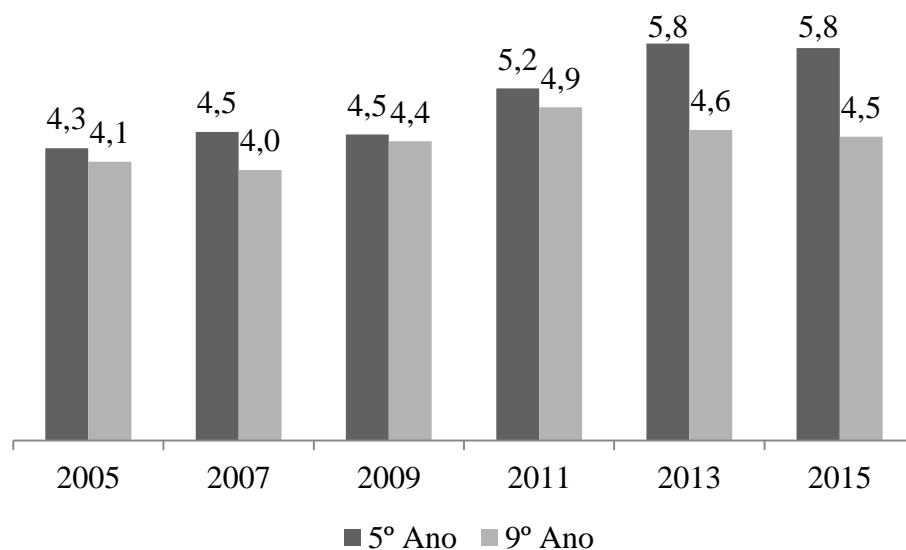
Sinaliza-se que a Prova Brasil foi aplicada em escolas públicas urbanas e rurais que tinham no mínimo vinte estudantes matriculados no quinto ou nono anos do ensino fundamental até o ano de 2015. Deste modo, nem todas as escolas têm o desempenho aferido na Rede Municipal de Santa Maria, já que ao longo dos anos de aplicação, em algumas, o número foi insuficiente para que os resultados fossem calculados. Atualmente não há necessidade de vinte alunos matriculados, apenas dez, no entanto, a pesquisa foi realizada com dados anteriores à nova diretriz.

Para fins da explanação dos resultados desta pesquisa, a Rede Municipal será representada pelas regiões da RME, conforme segue.

5.1.1 Região de Camobi

A região de Camobi é composta por nove escolas, delas, oito apresentaram IDEB ao longo do período analisado para os anos iniciais e sete para os anos finais. A Figura 4 apresenta a média do índice para ambas as etapas. Apenas em 2007 e 2009 todas as escolas tiveram seus escores calculados.

Figura 4 — Média do IDEB dos anos iniciais e finais da Região Camobi, no período de 2005 a 2015



Fonte: Elaboração própria com base em dados do INEP (2017).

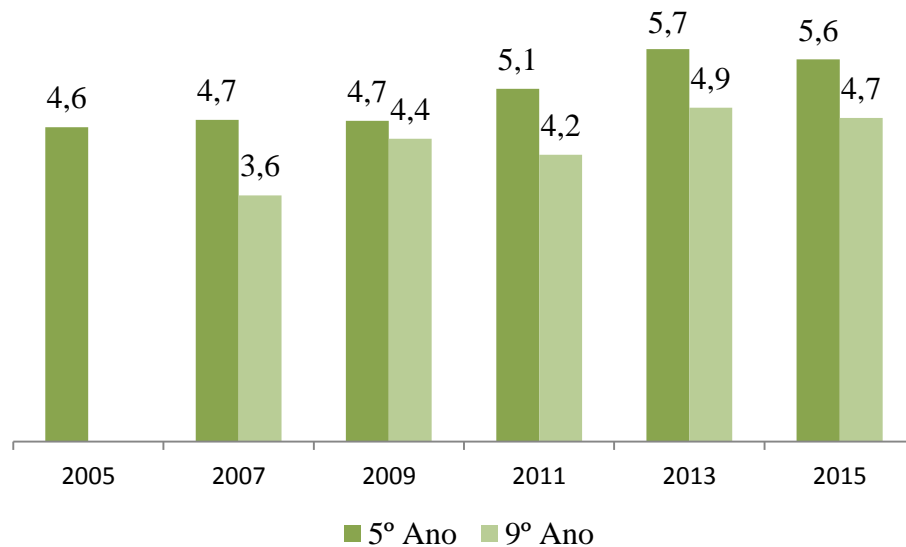
O ano de 2005 apresentou a menor média do IDEB entre os anos iniciais, sendo que a maior ocorreu no ano de 2013, a qual se repetiu em 2015. Nota-se uma tendência de aumento, exceto nos anos de 2007 e 2009 que se mantêm constantes. Para os anos finais do E.F., a menor e a maior média ocorreram em 2007 e 2011, respectivamente. Observa-se ainda, que a média oscila ao longo do período.

A diferença entre a maior e a menor média dos anos iniciais é de 35,8% e dos anos finais é de 23,1%. Dessa forma, os anos iniciais se mostram mais sensíveis às mudanças que os nonos anos, ressalta-se que em todo período os quintos anos apresentaram médias superiores aos anos finais.

5.1.2 Região Leste

Trata-se da região com menor número de escolas no município, a mesma é constituída por cinco instituições. Para os anos iniciais, todas tiveram IDEB calculado e para os anos finais, quatro apresentaram o índice no período. A Figura 5 mostra a média do E.F. de 2005 a 2015.

Figura 5 — Média do IDEB dos anos iniciais e finais da Região Leste, no período de 2005 a 2015



Fonte: Elaboração própria com base em dados do INEP (2017).

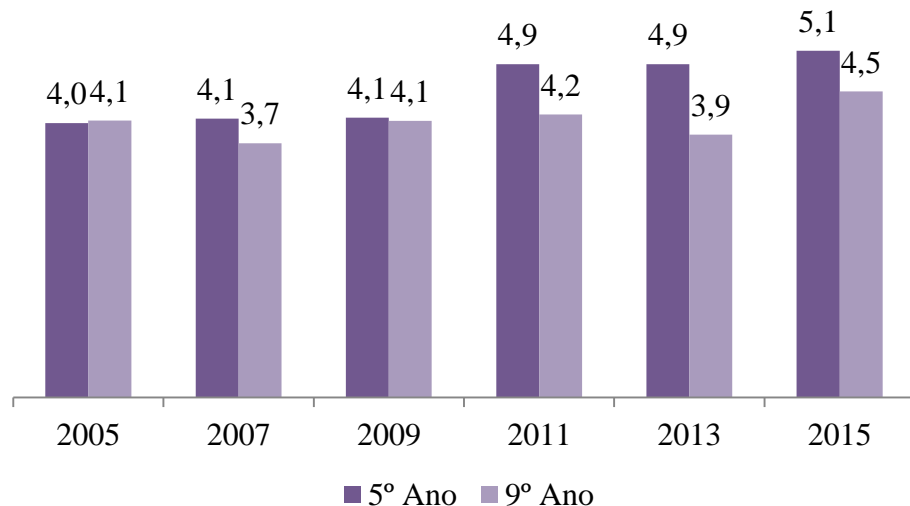
O índice dos anos iniciais apresenta um crescimento ao decorrer do tempo, sendo constante em 2007 e 2009, com o maior e o menor escore em 2013 e 2005, apenas no ano de 2009 todas as escolas tiveram divulgação. Com relação aos anos finais, há uma alternância no IDEB, no entanto, é possível observar que o mesmo aumenta. Em 2005, não houve notas da Prova Brasil, em decorrência, não foi realizado o cálculo do IDEB, sendo que somente em 2007 todas as escolas tiveram-no.

Diante da alternância nas médias dos IDEBs, é possível detectar uma variação entre a menor e a maior média dos quintos anos de 24,8% e para os nonos anos de 35,7%. Para esta região, o maior progresso do índice se deu em relação aos anos finais. Ainda, esta é a região que apresentou a menor mobilidade com relação ao IDEB dos anos iniciais e a maior variação entre os anos finais.

5.1.3 Região Oeste

Esta região é composta por nove escolas, das quais oito possuem IDEB para os anos iniciais e seis para os anos finais. Exibem-se na Figura 6 os IDEBs da Região Oeste.

Figura 6 — Média do IDEB dos anos iniciais e finais da Região Oeste, no período de 2005 a 2015



Fonte: Elaboração própria com base em dados do INEP (2017).

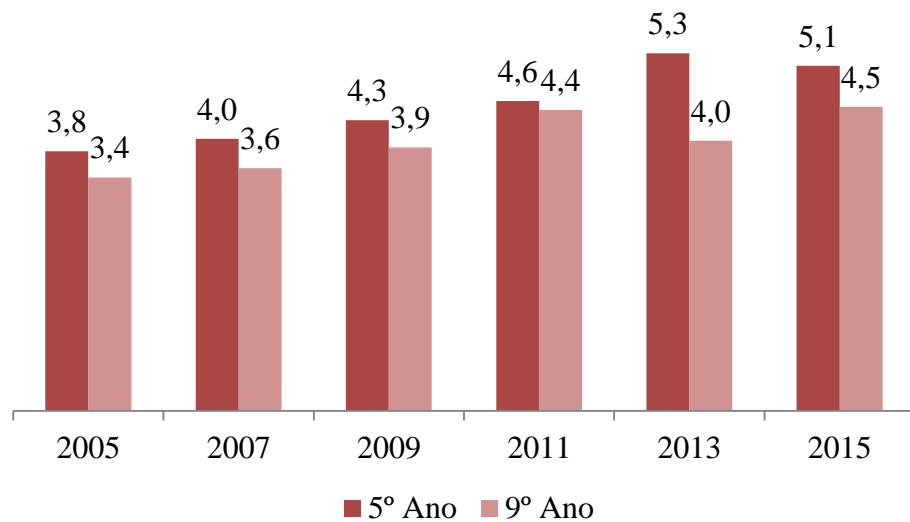
Desde o início do período, os quintos anos apresentaram IDEB. No entanto, os anos finais tiveram divulgação do índice para todas as instituições apenas em 2007 e 2009. A média dos escores dos anos iniciais apresentaram aumento, mantendo-se constante em 2007 e 2009 e também em 2011 e 2013. Com relação aos anos finais, houve oscilação ao decorrer dos anos, sendo que o maior valor não ultrapassa os anos iniciais.

Observando-se a oscilação nas médias do índice, para os anos iniciais tem-se uma diferença percentual de 26,4% e para os finais de 20,3%. Frente a isso, os anos iniciais tiveram um maior progresso no índice nesse período em relação aos nonos anos.

5.1.4 Região Norte

Das dez escolas da região, nove possuem IDEB para os quintos anos e seis para os anos finais do E.F.. A Figura 7 expõe o IDEB das escolas para o período estudado.

Figura 7 — Média do IDEB dos anos iniciais e finais da Região Norte, no período de 2005 a 2015



Fonte: Elaboração própria com base em dados do INEP (2017).

As médias das turmas de quinto ano aumentaram ao longo do período, exceto pelo decréscimo de dois décimos de 2013 para 2015. De forma análoga, os anos finais do E.F. apresentaram aumento no escore, sendo que apresentou uma queda no ano de 2013.

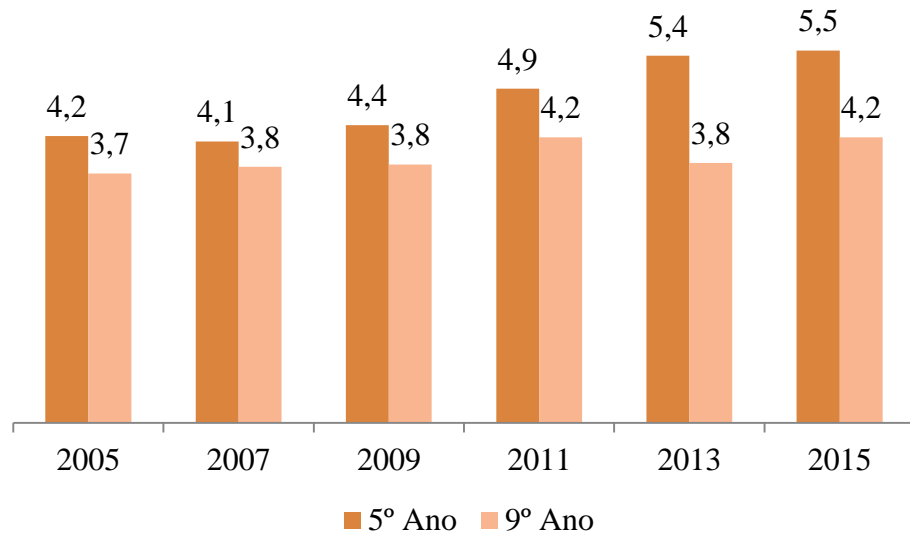
O aumento percentual entre as médias dos quintos anos é de 37,6% e para os anos finais de 30,3%. Isso mostra que os anos iniciais conseguiram uma maior mobilidade em seu IDEB, entre 2005 e 2015.

5.1.5 Região Sul

A região caracteriza-se pelo maior número de unidades de ensino, das onze, dez escolas têm IDEB para os anos iniciais e sete apresentam para os anos finais. Tem-se na Figura 8 as médias dos IDEBs no período.

Os anos iniciais têm um aumento progressivo do índice à exceção do ano de 2007. Apenas nas edições de 2007 e 2009 todas as instituições que ofertam o quinto ano participaram da prova. Para os anos finais, os escores se mantêm, apresentando pequenas oscilações, considerando que em nenhum ano todas as sete escolas participaram da Prova Brasil.

Figura 8 — Média do IDEB dos anos iniciais e finais da Região Sul, no período de 2005 a 2015



Fonte: Elaboração própria com base em dados do INEP (2017).

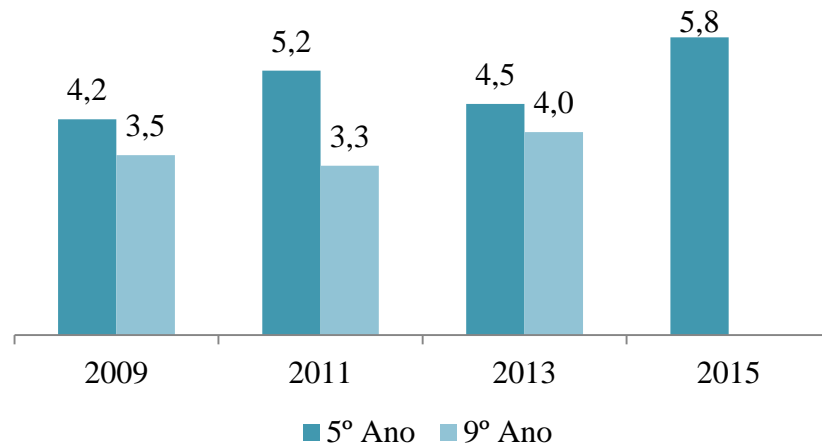
As médias dos índices do quinto ano tiveram uma diferença percentual de 32,3% e dos nonos anos de 14,5%. Assim, esta é a região que apresenta a menor mobilidade no escore entre os anos finais, com isso, as turmas não obtiveram uma diferença significativa em seu IDEB ao longo do período.

5.1.6 Região do Campo

A partir do ano de 1990, a Secretaria de Município da Educação (SMEd) implantou o projeto piloto “Nuclearização de Escolas da Zona Rural”. Tal projeto constituiu-se em um processo gradativo de agrupamento de pequenas escolas com classes multisseriadas e unidocentes em uma escola núcleo. Atualmente, o município conta com nove escolas municipais do campo, sendo que destas, quatro escolas funcionam em turnos alternados e cinco escolas, próximas das áreas urbanas, atendem alunos oriundos de comunidades rurais com funcionamento diário.

Esta se constitui a região com menor número de instituições participantes da Prova Brasil, sendo que das nove escolas delas, apenas três com anos iniciais e duas com os anos finais possuem IDEB. As escolas do campo são caracterizadas por turmas menores, dessa forma não possuem *quórum* para a realização da referida avaliação. As escolas não ficam dentro de um mesmo raio geográfico, sendo agrupadas dessa forma por estarem na zona rural do município. Apresentam-se na Figura 9 as médias dos IDEBs de 2005 a 2015.

Figura 9 — Média do IDEB dos anos iniciais e finais da Região Campo, no período de 2005 a 2015



Fonte: Elaboração própria com base em dados do INEP (2017).

Nota-se que esta região passa a ter o IDEB a partir de 2009, sendo que em 2015 apenas o quinto ano teve o resultado elaborado. As médias dos anos iniciais oscilam, sendo detectado um aumento. As médias dos anos finais do mantiveram-se baixas e sempre menores que os anos iniciais.

Comparando-se as médias dos anos iniciais, obteve-se uma diferença percentual de 38,1% e de 19,7% para os nonos anos. Esta é a região cuja mobilidade foi a maior para os quintos anos.

Esta seção teve como foco exibir as médias dos IDEBs justamente para evitar mecanismos mais precisos de comparação, foi realizada a fim de conferir certa objetividade, inclusive no sentido de mostrar quantas escolas se tem por região. Um aspecto que predomina é que os anos iniciais possuem as maiores médias em relação aos anos finais. Há fatores como maior investimento, classes com um ou poucos professores envolvidos nos processos, escolas de menor porte e mais próximas das residências, entre outros, que podem influenciar este resultado.

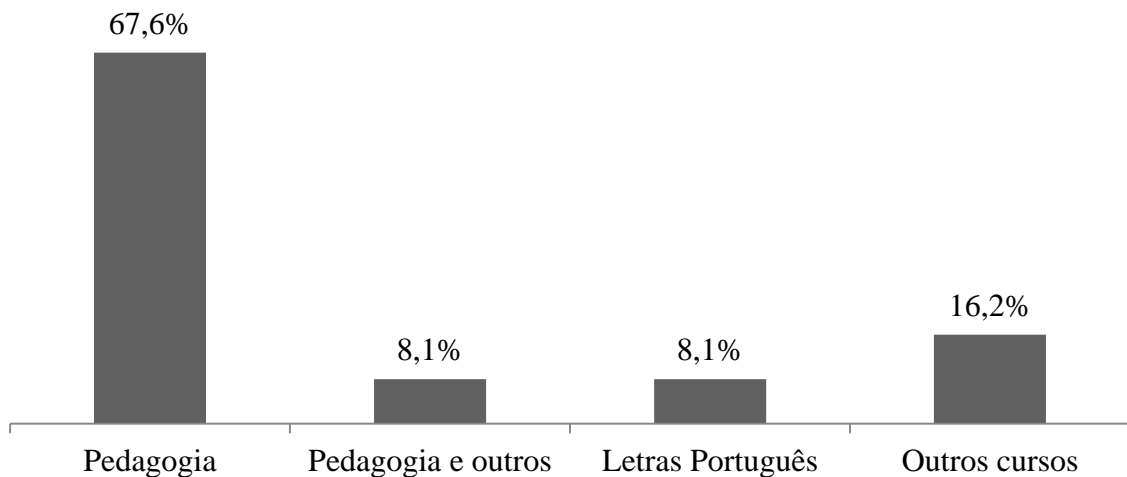
5.2 INDICADORES DE QUALIDADE DO PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO, ADMINISTRATIVO E FINANCEIRO A PARTIR DO IDEB

Nesta seção são apresentados e discutidos os dados que emergiram da análise dos questionários aplicados às gestoras da RME.

5.2.1 Perfil demográfico das escolas e caracterização das gestoras da RME

A média de matriculados do 1º ao 5º ano em cada escola é de 148, sendo que a média de matriculados do 6º ao 9º ano por escola é de 124 estudantes, tendo como base o ano de 2017. Com relação à formação inicial das gestoras da RME, tem-se a configuração que segue na Figura 10. Destaca-se que todos os participantes da pesquisa são coordenadoras pedagógicas.

Figura 10 — Formação inicial das gestoras da RME



Fonte: Dados da pesquisa (2017).

A graduação que predomina é pedagogia, uma vez que 67,6% das gestoras indicaram esta formação, pedagogia combinada a outros cursos corresponde a 8,1%, letras português, da mesma forma, corresponde a 8,1% e demais cursos caracterizam 16,2%. Com relação a estes cursos tem-se: psicologia e pedagogia, educação especial e pedagogia, educação física e pedagogia, letras português inglês e/ou direito, matemática, licenciatura em desenho e plástica e bacharel em artes, geografia e ciências biológicas. Nota-se que as demais graduações são ainda assim combinadas com a licenciatura em pedagogia, o que, portanto, faz com 75,7% das gestoras tenham frequentado o curso de pedagogia.

Com relação a cursos de especialização, apenas 10,8% afirmam não possuir, sendo que 89,2% são especialistas. Para este nível, predomina a formação em gestão educacional e psicopedagogia. Além disso, para o nível de mestrado, tem-se que 75,7% não possuem e que 24,3% realizaram ou estão com o curso em andamento. Sendo observada a predominância do

mestrado em educação. Por fim, com relação ao doutorado, apenas 5,4% realizou ou está com o curso em andamento.

A Lei Municipal n. 5213, de 03 de agosto de 2009, em seu Artigo 51, indica que “Poderá concorrer à Direção e Vice Direção da Escola todo o membro do Magistério Público Municipal, compreendido como professores e especialistas em Educação, lotado na Escola” sendo que um dos requisitos é “comprometer-se a realizar formação em gestão educacional”. Com isso, percebe-se uma conformidade com a lei, já que a maioria das gestoras (89,2%) informa possuir pós-graduação em nível de especialização.

Criado em 1999, o mestrado profissional é voltado aos que pretendem agregar qualificação profissional. Ainda em 1999, havia apenas quatro cursos, já em 2003 o Brasil oferecia 62 opções, em 2007, o número chegou a 184, em 2011 foram criados 338 novos cursos, em 2014, havia 574 e em 2017 havia 703 cursos de mestrado profissional em funcionamento. A quantidade de cursos de mestrado profissional é distribuída principalmente nas seguintes áreas: interdisciplinar, seguida pela área de ensino, depois administração, ciências contábeis e turismo, entre outras. Além disso, os trabalhos apresentados para fins de conclusão do curso podem ser realizados em diferentes formatos, como dissertação, artigo, patente, projetos/produto, publicações tecnológicas, entre outros (CAPES, 2017).

Diante disso, percebe-se um investimento na formação profissional, a qual pode ser entendida como uma opção de formação continuada para professores, especialmente aos que atuam em cargos de gestão. Salienta-se que a UFSM possui o Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional, o qual oferece um curso de especialização e também o mestrado profissional. Indaga-se: por que as gestoras da RME não estão participando de cursos dessa natureza? Destaca-se que apenas um dos sujeitos colaboradores da pesquisa diz estar com o mestrado em andamento neste programa.

O tempo de gestão na Rede Municipal de Ensino é, em média, de 5 anos e 6 meses. Sinaliza-se que há profissionais com 4 a 9 meses de atuação e algumas com 10, 15 ou até 20 anos de atuação. Já o tempo na atual escola é de 4 anos e 3 meses, em média. Ao comparar os tempos médios e os períodos individualmente, nota-se que as professoras concentram sua gestão numa só escola, ou seja, na maioria dos casos, o tempo de atuação na RME é praticamente o mesmo tempo de atuação na escola em que a gestora estava lotada no momento desta pesquisa.

Paro (2015) argumenta que as atribuições do gestor que, muitas vezes, são desgastantes, não permitem que ele atue em outras redes. Souza Júnior (2017) em sua pesquisa sobre a rede municipal, estadual e privada de Jaraguá do Sul constata também que os

gestores atuam apenas numa instituição. Sugere-se a realização de pesquisas a respeito de o tempo de carreira coincidir, praticamente, com o tempo de atuação e a exclusividade do gestor na atuação dentro de uma mesma instituição.

Também foi alvo de questionamento a participação em cursos de formação, assim, 27% das gestoras afirmam ter participado ou estar participando de algum curso. Predomina a participação em formações oferecidas pela Secretaria de Educação de Município e referentes ao Pacto nacional pela alfabetização na idade certa — PNAIC.

Dourado et al. (2007) destacam o perfil do dirigente da escola: formação em nível superior, forma de provimento ao cargo e experiência, como fatores quem colaboram para a qualidade da educação escolar.

Para além dos encargos didáticos curriculares, perguntou-se sobre a participação da escola em programas de apoio ou reforço escolar. Diante disso, 45,9% das escolas recebiam atendimento do Programa Novo Mais Educação do MEC; 32,4% realizavam reforço escolar, especialmente para matemática e português e; 21,6% das escolas não realizavam atividades dessa natureza. Salienta-se que a contenção de despesas no âmbito federal acaba por reduzir a amplitude de programas como o Novo Mais Educação, o que contraria a necessidade da RME, pois ainda 21,6% das escolas não possuem atividades de complementação.

5.2.2 Fatores que influenciam o planejamento da gestão das escolas da RME

As gestoras foram questionadas sobre o peso de alguns fatores no planejamento da gestão das escolas. A Tabela 4 exibe o quanto cada fator foi apontado com influente na gestão.

O planejamento da gestão tem diversas faces, o gestor escolar desenvolve o papel de articulador do ambiente escolar, de forma conjunta aos envolvidos no setor administrativo e pedagógico. Sua influência extrapola os limites físicos da escola, afetando a comunidade. Diante disso, foram elencados alguns aspectos que poderiam afetar o planejamento e as gestoras, conforme suas realidades. As coordenadoras apontaram o peso deles, como se pode observar na Tabela 4, cada um desses aspectos será discutido na sequência.

Com base nesta pesquisa, 55,9% das gestoras concordam que a falta de recursos interfere no planejamento. Em seu estudo, Franco et al. (2007) investigaram quais características estão associadas ao aumento do desempenho médio das escolas mensurado através dos testes de matemática, da 4ª série do ensino fundamental, pelo SAEB 2001,

indicando-se que a escola faz diferença, dentre outros aspectos, pela disponibilidade de recursos financeiros, corroborando com os resultados aqui encontrados.

Tabela 4 — Fatores que influenciam o planejamento da gestão das escolas, em porcentagem

Fator	Discordo totalmente (%)	Discordo (%)	Não concordo, nem discordo (%)	Concordo (%)	Concordo totalmente (%)
Insuficiência de recursos financeiros	2,9	14,7	17,6	55,9	8,8
Falta de professores	8,3	33,3	0,0	38,9	19,4
Carência de pessoal administrativo	5,6	36,1	5,6	30,6	22,2
Carência de apoio pedagógico	16,2	21,6	8,1	40,5	13,5
Falta de recursos pedagógicos	5,7	34,3	31,4	22,9	5,7
Interrupção das atividades	33,3	51,5	6,1	9,1	0,0
Infrequência dos professores	35,1	54,1	8,1	2,7	0,0
Infrequência dos alunos	5,4	35,1	8,1	40,5	10,8
Rotatividade do corpo docente	13,9	44,4	13,9	27,8	0,0
Problemas disciplinares dos alunos	5,4	18,9	16,2	48,6	10,8

Fonte: Dados da pesquisa (2017).

A falta do quadro completo para iniciar ou dar continuidade as atividades escolar é um desafio constante nas instituições. De acordo com as gestoras, o planejamento é afetado por esta razão em 38,9%.

Carência de pessoal administrativo não é um fator considerado prejudicial, ao que parece o quadro desses funcionários é completos e, por isso, 36,1% das gestoras discordam desse aspecto influenciar o planejamento. Já a carência de apoio pedagógico que figura com 40,5%, indicando que esse fator tem peso no planejamento. Programas governamentais poderiam ser um meio de amenizar este tipo de problema, fomentando a presença de profissionais em formação no ambiente escolar.

A falta de recursos pedagógicos não figura como algo que tenha influenciado o planejamento, consta como 34,3% de discordância. No entanto, acredita-se que os recursos sejam mais decisivos nos processos em sala de aula do que no planejamento da gestão em si. Ainda, a interrupção das atividades (51,5%), geralmente traduzida em greves, também não tem afetado o planejamento. A RME adere a paralisações mais pontuais, não sendo interrompidas as atividades por longos períodos.

A infrequência dos professores (54,1%) também não tem afetado o planejamento, como já se pode perceber, os quadros parecem completos e, além disso, há engajamento dos

profissionais. Ainda, a rotatividade do quadro docente (44,4%) não é considerada como impactante no planejamento.

No entanto, ao que tange a infreqüência dos alunos, há uma contribuição de 40,5% no planejamento, de modo que este aspecto é pontado como negativo, já que gera uma descontinuidade nos processos. Os problemas disciplinares tendem a afetar o planejamento (48,6%), sendo inclusive, em alguns casos, preciso a intervenção do Conselho Tutelar.

5.2.3 Fatores que influenciam no IDEB das escolas da RME

Com relação à percepção das gestoras sobre os fatores que influenciam o IDEB das escolas, elas foram questionadas e as respostas, em porcentagem, estão na Tabela 5.

Tabela 5 — Fatores que influenciam no IDEB das escolas, em porcentagem

Fator	Extremamente importante (%)	Muito importante (%)	Um pouco importante (%)	Não muito importante (%)	Sem importância (%)
Contexto socioeconômico	27,8	55,6	13,9	2,8	0,0
Formação dos professores	43,2	51,4	5,4	0,0	0,0
Comprometimento da família	73,0	27,0	0,0	0,0	0,0
Expectativa do aluno com o futuro	48,6	40,0	8,6	2,9	0,0
Programas do governo	30,6	55,6	13,9	0,0	0,0
Gestão da escola	75,7	24,3	0,0	0,0	0,0

Fonte: Dados da pesquisa (2017).

O contexto socioeconômico foi julgado como muito importante por 55,6% das gestoras. De acordo com Dourado et al. (2007) ele acarreta ou influencia em problemas sociais refletidos na escola, tais como: fracasso escolar e desvalorização social dos segmentos menos favorecidos. Ainda, pesquisas e estudos do campo educacional: UNESCO (2016); Inep/MEC (2017); Bourdieu e Passeron (1975) e Pacheco (2004), sinalizam que o nível de renda, o acesso a bens culturais e tecnológicos, como a *internet*, a escolarização dos pais, os hábitos de leitura dos pais, o ambiente familiar, a participação dos pais na vida escolar do aluno, a imagem de sucesso ou fracasso projetada no estudante, as atividades extracurriculares, entre outras, interferem no desempenho escolar e no sucesso dos educandos.

O quadro de profissionais qualificados e comprometidos com a aprendizagem dos alunos é apontado como essencial para a boa qualidade da educação, representado por 51,4%

das gestoras classificando-o como muito importante. Nóvoa (1999) sinaliza para uma relação direta entre a adequada formação dos profissionais e o melhor desempenho dos alunos. Nesse cenário, a formação docente é vista como uma variável do processo de efetivação do desempenho dos estudantes e, por conseguinte, de garantia de uma educação de qualidade.

Com relação ao comprometimento da família e expectativas do aluno com o futuro, ambos julgados como extremamente importantes com 73,0% e 48,6%, respectivamente, corrobora-se com Martin (2006) o qual constatou que quando os alunos percebem que estão aprendendo, acabam projetando uma trajetória escolar, acadêmica e profissional de sucesso, visão que é valorizada pelos pais, familiares e professores. A expectativa de sucesso seja dos alunos, dos pais, dos professores e da comunidade, em geral, pode, portanto, ser considerada fator importante para o desempenho escolar. Além dele, Dourado et al. (2007) aponta que a própria autoestima dos alunos e a visão que eles têm sobre o próprio futuro são fatores que contribuem para seu comprometimento.

Os programas do governo, como o Novo Mais Educação do qual algumas escolas da RME (45,9%) recebiam atendimento e demais movimentos dessa natureza sinalizam maior preocupação com a definição e a garantia de padrões mínimos de qualidade. Destaca-se a importância da existência e efetivação de programas suplementares ou de apoio pedagógico, já que 55,6% das gestoras os consideram muito importantes. Sugere-se, de acordo com Dourado et al. (2007) programas como: livro didático, merenda escolar, transporte escolar, dentre outros, de acordo com as necessidades de cada contexto.

Com relação à gestão, esta inclui: condições administrativas, financeiras e pedagógicas, mecanismos de integração e de participação dos diferentes grupos e pessoas nas atividades e espaços escolares. A gestão é concebida, nessa perspectiva, como extremamente importante (75,7%) e, portanto, um fator que se reflete na qualidade. É possível considerar o perfil do dirigente da escola: formação em nível superior, forma de provimento ao cargo e experiência, como fatores que colaboram para o sucesso em termos dos processos de ensino e aprendizagem.

Nesta pesquisa os fatores que foram postos como aqueles que influenciam no IDEB são primeiramente concebidos como aspectos que impactam a qualidade da educação. No entanto, não se tem o objetivo de exaurir a discussão e apontar todos os fatores que colaboram para o desempenho, mas sim, elencar e discutir alguns deles. Percebe-se que os fatores listados obtiveram peso relevante para as coordenadoras, uma vez que predominam como muito ou extremamente importantes na percepção delas.

5.2.4 Planejamento pedagógico, administrativo e financeiro a partir do IDEB

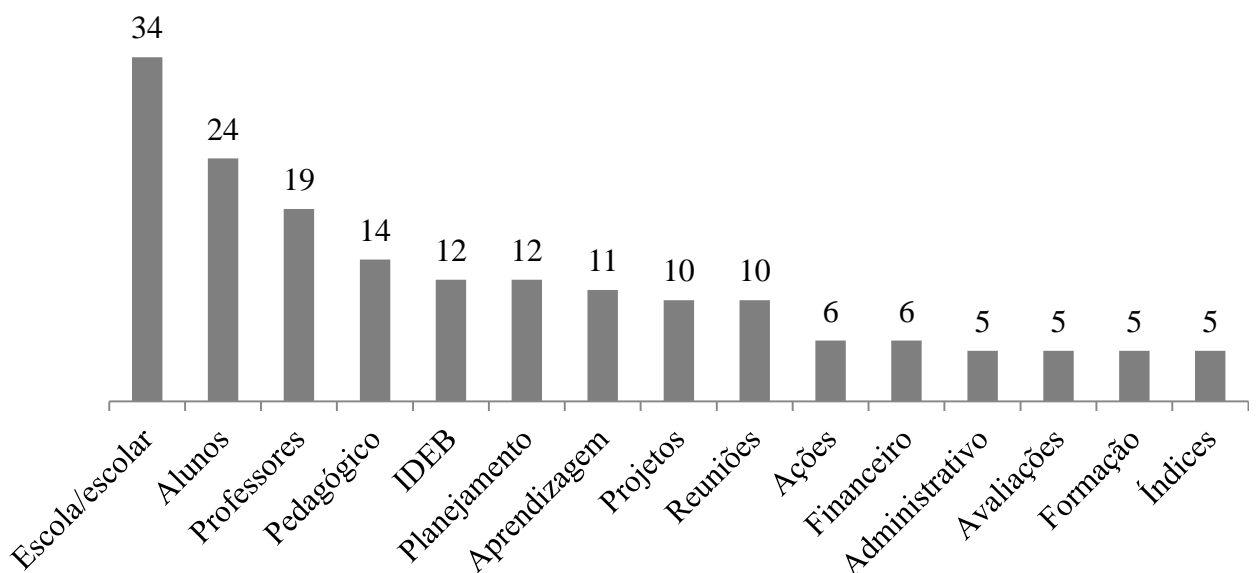
A questão dissertativa “Como sua escola realiza o planejamento pedagógico, administrativo e financeiro considerando o IDEB?” foi respondida por 94,6% das gestoras, sendo então, que 5,4% não opinaram a respeito. Há que se considerar que nas respostas, seja a uma entrevista, seja a um questionário, tem-se o que Josso moneia de:

[...] dupla lógica: a da individualidade que procura exprimir-se e a da coletividade que exige em nome de normas e impõe em nomes de regras do jogo; mas também entre o que o sujeito pensa que se espera dele para ser reconhecido e aquilo que acredita querer ser ou tornar-se para ser [...] (2014, p.67).

Dessa forma, as coordenadoras, ao responder, ficam, em certa medida, condicionadas ao que se espera que uma gestora deva ou possa responder a respeito de sua escola e sua atuação, por isso, os resultados não devem ser tomados de maneira determinística, mas sim como caminhos para discussão.

A Figura 11 exhibe as expressões mais frequentes nas respostas das gestoras. Com base nelas, são expostos e analisados os textos das coordenadoras em que alguns termos figuram, inclusive, numa mesma resposta.

Figura 11 — Frequência de palavras das respostas à pergunta dissertativa



Fonte: Dados da pesquisa tratados no *software* NVivo (2018).

“Escola” e “escolar” figuram 34 vezes nas respostas por se tratar do lugar ao qual nos referimos, é de onde partem e onde chegam as percepções, é o espaço que une alunos,

professores, demais funcionários, responsáveis e quaisquer outros envolvidos, sendo onde incidem as políticas públicas, mesmo aquelas oriundas de acordos e/ou orientação de organismos internacionais, como é o caso das avaliações em larga escala. Nessa direção, Libâneo (2007) aponta três principais objetivos da escola, o que diz respeito à preparação para os processos produtivos e para a vivência em uma sociedade técnico-informacional; o que visa uma formação para a cidadania crítica e participativa e; o da formação ética. A escola, em suas rotinas e desafios, não se constitui apenas desses três objetivos, mas também não se organiza sem tê-los em vista.

A seguir, a resposta da Gestora 12 na qual é possível observar a adequação do planejamento tendo em vista a escola, sendo ela cenário de situações que envolvem diversos sujeitos, evidenciando aspectos que influenciam no trabalho em sala de aula:

Nossa escola planeja, sob todos os aspectos, de acordo as demandas da própria escola, sem considerar plenamente os índices, pois estes, muitas vezes, não revelam totalmente o trabalho desenvolvido em sala de aula. Sabemos que os índices são importantes, porém não refletem as adversidades do dia a dia, como a indisciplina, a falta de apoio da família no acompanhamento da vida escolar de seus filhos, as inúmeras dificuldades de aprendizagem que os alunos apresentam, assim como comprometimentos específicos nas áreas neurológicas, fonoaudiológica, psicológica, etc. (Gestora 12).

Outro aspecto presente na escrita da Gestora 12 é a questão da inclusão. A carência de formação e estrutura para atender alunos público alvo da educação especial e aqueles que necessitam de um olhar mais sensível e de práticas mais efetivas no sentido de auxiliar no processo de desenvolvimento, são características recorrentes do cenário educacional brasileiro. Ramos e Alves (2008) apontam que há grande demanda para o serviço fonoaudiológico, ainda pouco presente nas escolas. Identificam também a falta de investimento para aperfeiçoamento dos professores, bem como para orientação dos pais acerca do processo de inclusão, o que se põe como um desafio para a gestão escolar.

Gonzaga e Soares (2013) relacionam o IDEB com o contexto escolar, considerando para tal o perfil de seus alunos e as características do estabelecimento de ensino. Resultados mostram que as escolas que atendem a alunos de menor nível socioeconômico têm os menores resultados. Para essas escolas é muito mais difícil elevar o valor do indicador. Além disso, as condições de infraestrutura e de complexidade da instituição também guardam relação com o IDEB e os resultados indicam que são necessárias políticas de superação dessas limitações e que tais condições não podem ser ignoradas na análise do índice. Nessa perspectiva, a Gestora 4 enfatiza a consideração do contexto:

Através de reuniões, baseando-se em dados anteriores e levando em consideração o nosso contexto escolar, com o objetivo de melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem dos alunos da escola. (Gestora 4).

Segundo Lück (2011) para que a gestão democrática seja capaz de planejar e executar uma proposta adequada é fundamental atentar às necessidades sociais do contexto em que a determinada escola se insere. A Gestora 14 corrobora com a ideia de que a proposta pedagógica deva estar alinhada ao contexto:

É extremamente relevante avaliar nossos IDEB, mas toda a proposta pedagógica deve estar de acordo com o contexto socioeconômico da nossa comunidade escolar. (Gestora 14).

Além disso, dentre as dimensões intraescolares e extraescolares da qualidade em educação, salienta-se o nível do espaço social, entendido como a conjuntura socioeconômica e cultural. Este nível deve ser considerado, uma vez que o ato educativo escolar ocorre em um contexto pré-determinado no espaço social (DOURADO et al.,2007).

Sobre os professores, evidencia-se nas respostas que eles estão envolvidos com o planejamento e que alguns criticam a Prova Brasil pela descontextualização (Gestora 33), algo comum em avaliações em larga escala, dada a abrangência deste modelo de análise e as proporções de um país continental como o Brasil.

São realizadas nas reuniões pedagógicas apontamentos sobre a temática. Muitos professores discordam e relatam a descontextualização das provas [...] (Gestora 33).

Ainda, destaca-se o papel das reuniões pedagógicas, palco do planejamento:

O planejamento pedagógico ocorre através das frequentes reuniões dos professores e apoio para a formação continuada. O planejamento se dá juntamente com os professores, através de projetos, ou seja, o planejamento administrativo trabalha junto com os professores. E o financeiro apoia na questão das cópias para as provas e simulados, tanto em português quanto em matemática. (Gestora 10).

A seguir, a Gestora 15 mostra como se organiza o planejamento em sua escola de modo que aponta uma readequação conforme surgem necessidades ao longo do ano:

O planejamento é realizado no início do ano letivo por meio de um plano de ação que abrange ações e estratégias no âmbito pedagógico, administrativo e financeiro. Este plano

primeiramente é esboçado pela equipe diretiva, socializado e ampliado com os professores e conselho escolar. No decorrer do ano tal plano vai sendo colocado em prática e sendo avaliado, monitorado realimentado a partir das demandas e necessidades de cada segmento. (Gestora 15).

Cabe destacar algumas faces da atuação do gestor presentes na resposta da Gestora 15, conforme Polon (2009), liderança pedagógica — orientação e acompanhamento do planejamento escolar; liderança organizacional — suporte ao trabalho do professor e; liderança relacional — atendimento aos educandos, pais e professores.

Relacionando de forma mais direta o planejamento com o IDEB, tem-se o posicionamento da Gestora 1:

Tudo se faz pensando no aluno e na sua aprendizagem, não há preocupação apenas com o IDEB e sim com o sucesso dos alunos como cidadão, como estudante que pensa no futuro como um todo. O IDEB é apenas um dos vários instrumentos que se analisa como fonte de verificação da aprendizagem. (Gestora 1).

Nota-se predominantemente nas respostas que não há um protagonismo do IDEB, ele é apontado como mais uma ferramenta e que o bom desempenho seria uma consequência de outros aspectos. Corrobora-se com Oliveira e Araújo (2005) que argumentam sobre a necessidade de que os resultados de avaliações externas sejam incorporados, mas que se evite traçar uma relação determinista entre os índices e o trabalho da escola, como se esta fosse a única e plenamente responsável pelos resultados aferidos.

Percebe-se que as avaliações externas e os índices não são utilizados prioritariamente e que se busca o desenvolvimento em aspectos mais amplos do que apenas aqueles voltados aos conteúdos:

Buscamos sempre o melhor para nossos alunos. Independente de qualquer tipo de avaliação externa, estamos sempre comprometidos com a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos visando um futuro mais digno.

Nossa escola é pequena e temos um grupo bastante unido. Conhecemos nossos alunos, suas famílias e estamos sempre agindo de modo a estimulá-los da melhor maneira possível. (Gestora 9).

Franco et al. (2007) indicam características do clima escolar como: dar tarefa para realizar em casa e corrigi-la; organização de um espaço com livros; manutenção de um bom clima disciplinar e; liderança do gestor. Para eles tais características estão associadas ao aumento do desempenho médio das escolas. Assim, as práticas da Gestora 9 e sua equipe, que têm objetivos mais amplos, poderão ter reflexos no IDEB.

O IDEB tem o papel de conferir objetividade à discussão sobre educação no Brasil, no entanto, a capacidade do indicador de diagnosticar a qualidade da educação nas escolas e redes de ensino é limitada. Mesmo assim, tal indicador se constitui como uma política pública e é papel do gestor informar-se a respeito da origem, dos objetivos e das intenções de tal política. A Gestora 33 sugere:

[...] um curso de formação para professores sobre avaliação em larga escala desde anos iniciais. (Gestora 33).

Há gestores que apontam utilizar os resultados do IDEB, aqui se destaca a gestão democrática, uma vez que ocorre uma reflexão junto ao grupo de profissionais envolvidos, como se observa na resposta da Gestora 29. Assim, se percebe uma liderança pedagógica, na medida em que ocorre um acompanhamento do planejamento escolar (POLON, 2009).

Primeiro, identificando os resultados, em seguida fazendo um levantamento dessas deficiências (investigação e reflexão com o grupo da gestão e professores), para num segundo momento planejar ações que objetivem melhorar aqueles resultados que não foram alcançados. (Gestora 29).

Por fim, há outras demandas que são atendidas pontualmente e que em consequência podem gerar melhores resultados do IDEB. No entanto, salienta-se que as avaliações em larga escala não refletem de forma fidedigna todos os processos de ensino e aprendizagem, especialmente por não considerar de forma mais direta o contexto no qual a escola se insere. Escores como o IDEB, na condição de norteadores de políticas públicas, têm reflexos sobre a gestão e demais atores do cenário educacional. Assim, o gestor familiarizado com tais índices poderia valer-se de suas potencialidades, mesmo que se reconheçam suas limitações.

Nesse sentido, a Plataforma de Devolutivas do INEP trazia a proficiência dos alunos e dados de contexto para escolas, municípios e estados. A partir das devolutivas, era possível, por exemplo, identificar que a evasão reduzia o índice e não a proficiência, sendo possível direcionar as políticas da escola para a permanência. No entanto, a Plataforma está fora do ar e as avaliações em larga escala continuam a ser aplicadas. Este cenário reforça o caráter neoliberal das avaliações em larga escala, que sem uma contextualização, mais servem para o estabelecimento de *rankings* do que para dar mais solidez as discussões sobre qualidade da educação. Tal conjuntura não exige do gestor de compreender o percurso das avaliações, desde sua recomendação por organismos internacionais até sua aplicação nas escolas, pois as avaliações são políticas públicas e o gestor carece de conhecimento e fluência nesse campo, inclusive para identificar novos horizontes para sua atuação.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A fim de atingir o objetivo de compreender a articulação do planejamento pedagógico, administrativo e financeiro a partir do IDEB na percepção dos gestores das escolas públicas municipais de Santa Maria-RS, foi realizada a construção do referencial teórico e do estado do conhecimento para conhecer conceitos e percepções acerca da qualidade da educação, das avaliações em larga escala e da gestão escolar. Nesse mesmo sentido de responder aos objetivos, foram aplicados questionários as gestoras da RME para apontar fatores que contribuem com o planejamento, bem como fatores que influenciam o IDEB dessas escolas.

Sobre a rede estudada: a RME de Santa Maria é composta por setenta e oito escolas, as quais foram divididas em seis regiões para fins de cálculo da média de seus IDEBs. Observa-se que as médias dos anos iniciais são superiores às medidas dos anos finais do ensino fundamental. Sugere-se que sejam realizadas pesquisas para evidenciar o porquê desta relação.

Ao que tange a qualidade em educação, os órgãos governamentais brasileiros e os organismos internacionais tendem a associá-la a aferições estatísticas, já que conferem um caráter mais objetivo às discussões e são mais facilmente apreendidas. No entanto, entende-se que a conceituação e o dimensionamento da qualidade da educação escolar constituem um complexo problema político e pedagógico, pois concentram leituras da sociedade, da escola e das relações que entre elas se estabelecem.

Quanto às avaliações em larga escala, é importante que os profissionais envolvidos nos processos de ensino e gestão se apropriem delas, que saibam de suas intenções, que reconheçam suas limitações, mas que possam fazer uso de suas potencialidades. É recomendável que não se estabeleça um determinismo nas relações entre os resultados e o trabalho da escola, já que é vital que se considere o contexto socioeconômico e cultural.

Com relação à gestão escolar, entende-se que o gestor atua como um: líder organizacional, na medida em que procura manter a escola dentro das normas do sistema educacional, segue leis, portarias e instruções, especialmente as políticas públicas; líder pedagógico, através da valorização da qualidade do ensino, do projeto político pedagógico, da orientação pedagógica e da criação oportunidades formação continuada docente e; tem papel sociocomunitário, uma vez que preocupa-se com a gestão democrática e com a participação da comunidade.

O questionário misto foi aplicado às gestoras da RME, sendo que houve trinta e sete respondentes, todas coordenadoras pedagógicas concebidas como representantes da equipe

gestora. A média de matriculados do 1º ao 5º ano em cada escola é de 148, sendo que a média de matriculados do 6º ao 9º ano por escola é de 124 estudantes, tendo como base o ano de 2017.

A graduação que predomina entre as gestoras é pedagogia, uma vez que 67,6% possuem esta formação. Com relação a cursos de especialização, 89,2% das gestoras são especialistas. Para este nível, predomina a formação em gestão educacional e psicopedagogia. Além disso, para o nível de mestrado, tem-se que 24,3% realizaram ou estão com o curso em andamento. Sendo observada a predominância do mestrado em educação. Ainda, com relação ao doutorado, apenas 5,4% realizou ou está com o curso em andamento. Frente à necessidade de formação continuada, especialmente em nível de pós-graduação, pondera-se a importância de que o poder público propicie mais tempos e espaços para que a formação ocorra, bem como incentivos.

O tempo de gestão na Rede Municipal de Ensino é, em média, de 5 anos e 6 meses. Sinaliza-se que há profissionais com 4 a 9 meses de atuação e algumas com 10, 15 ou até 20 anos de atuação. Já o tempo na atual escola é de 4 anos e 3 meses, em média. Ao comparar os tempos médios e os períodos individualmente, nota-se que as professoras concentram sua gestão numa só escola, ou seja, na maioria dos casos, o tempo de atuação na RME é praticamente o mesmo tempo de atuação na escola em que a gestora estava lotada no momento da aplicação do questionário. Sugerem-se pesquisas para investigar as motivações de o tempo de carreira coincidir, praticamente, com o tempo de atuação e a não rotatividade do cargo de gestor dentro de uma mesma instituição.

Quanto à participação em cursos de formação, 27% das gestoras afirmam ter participado ou estar participando de algum curso, nos últimos dois anos. Predomina a participação em formações oferecidas pela Secretaria de Educação de Município e referentes ao Pacto nacional pela alfabetização na idade certa — PNAIC. A formação continuada é vital para gestores e professores atuantes em sala de aula, chama-se atenção para que sejam ofertados mais cursos dessa natureza, com diversas opções de temas e que estes temas sejam escolhidos pelas cursistas diante das necessidades de seu contexto. Ademais, sugere-se que haja a oferta de formações a distância para possibilitar maior adesão dos profissionais.

Para além dos encargos didáticos curriculares, perguntou-se sobre a participação da escola em programas de apoio ou reforço escolar, diante disso, 45,9% das escolas recebiam atendimento do Programa Novo Mais Educação do MEC; 32,4% realizavam reforço escolar, especialmente para matemática e português e; 21,6% das escolas não realizavam atividades

dessa natureza. Com isso, indica-se a necessidade de que sejam ofertados mais programas governamentais de apoio às escolas.

Há fatores que podem impactar o planejamento da gestão das escolas, dentre eles destacam-se os que as gestoras concordam ter influência: insuficiência de recursos financeiros; falta de professores para compor o quadro docente permanente das escolas; carência de apoio pedagógico; infrequência dos alunos e; problemas indisciplinares dos alunos. No entanto, há outros aspectos que as gestoras discordam ter influência em seus planejamentos, como: carência de pessoal administrativo; falta de recursos pedagógicos; interrupção das atividades; infrequência dos professores e; rotatividade do corpo docente.

Ainda, as gestoras foram questionadas sobre fatores que contribuem para o IDEB das escolas. Tais aspectos foram julgados, predominantemente, como extremamente importantes ou muito importantes, são eles: contexto socioeconômico; formação dos professores; comprometimento das famílias; expectativas do aluno com o futuro; programas do governo e; gestão da escola.

Frente a isso, sugere-se que a criação avaliações institucionais contemple tais fatores e não apenas o desempenho escolar, que, como mostrado, é somente um dos níveis, dentro de uma das dimensões da qualidade. Os demais níveis como: condições de oferta do ensino; gestão e organização do trabalho escolar; formação, profissionalização e ação pedagógica; espaço social e; dos direitos, das obrigações e das garantias também precisam ser avaliados e discutidos. Centrar a discussão sobre o desempenho parece reducionista e pode trazer uma visão distorcida da realidade.

O IDEB é um balizador de políticas públicas para a educação no Brasil. No entanto, no âmbito das escolas da RME, ele não tem a mesma centralidade, como se infere após a análise da questão dissertativa do questionário. O que se percebe é o comprometimento no sentido de desenvolver a aprendizagem e os educandos com vistas a um futuro com mais oportunidades.

Salienta-se que esta pesquisa não teve o objetivo de recomendar o uso deliberado das avaliações em larga escala como, por exemplo, para construir relações deterministas e/ou culpabilizatórias ou *rankings*, mas que se defende o entendimento das políticas públicas, dentre as quais se enquadram as avaliações em larga escala. Nesse sentido, buscou-se discutir as dimensões e níveis que perpassam a qualidade em educação. Ademais, não se teve a pretensão de prescrever as características do “bom gestor” e sim discutir aspectos inerentes a sua atuação na escola e na comunidade. Por fim, as avaliações em larga escala não refletem de forma fidedigna todos os processos de ensino e aprendizagem, especialmente por não

considerar de forma mais direta o contexto no qual as escolas se inserem, mas tais políticas devem ser apropriadas pela gestão a fim de compreender seus efeitos e potencialidade para a qualidade da educação.

REFERÊNCIAS

- ADRIAO, T; GARCIA, T; BORGHI, ARELARO, L. Uma modalidade peculiar de privatização da educação pública: a aquisição de "sistemas de ensino" por municípios paulistas. **Educação & Sociedade** [online]. 2009, v.30, n.108, p.799-818. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302009000300009>. Acesso em: 20 abr. 2018.
- ALAVARSE, O. M. et al. Avaliações externas e qualidade na educação básica: articulações e tendências. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 24, n. 54, p. 12-31, 2013.
- ALTMANN, H. Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro. **Educação & Pesquisa**, v. 28, n. 1, 2002. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022002000100005>. Acesso em: 20 abr. 2018.
- ALVES, F.; ORTIGÃO, I.; FRANCO, C. Origem social e risco de repetência: interação raça-capital econômico. **Cadernos de pesquisa**, v. 37, n. 130, p. 161-180, 2007. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742007000100008>. Acesso em: 20 abr. 2018.
- ALVES, M. T. G.; FRANCO, C. A pesquisa em eficácia escolar no Brasil: evidências sobre o efeito das escolas e fatores associados à eficácia escolar. In: BROOKE, N.; SOARES, J. F. (Eds.). Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008. p. 482-500.
- APPLE, M. A Política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, A.F.; SILVA, T.T. Currículo, cultura e sociedade. São Paulo, Cortez, 2008.
- ARELARO, L. R. G. O ensino fundamental no Brasil: avanços, perplexidades e tendências. **Educação & Sociedade** [online]. 2005, v.26, n.92, p.1039-1066. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302005000300015>. Acesso em: 20 abr. 2018.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 2009.
- BONAMINO, A.; SOUSA, S. Z. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**, v. 38, n. 2, p. 373-388, 2012. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022012005000006>. Acesso em: 20 abr. 2018.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A reprodução**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Acessado em 16 de abril de 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 20 abr. 2018.
- BRASIL. Lei n. 13005, de 25 de junho de 2014. Plano Nacional da Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 de jun. 2014. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-norma-pl.html>. Acesso em: 29 set. 2017.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Lei nº. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação-PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, v. 10, 2001.

BRASIL. MEC/INEP. **Censo Escolar: Sinopse Estatística da Educação Básica – 2017**. Brasília, 2017. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/censo-escolar>. Acesso em: out. 2017.

BRASIL. MEC/INEP. **Censo Escolar: Sinopse Estatística da Educação Básica – 2016**. Brasília, 2017. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: maio 2017.

BROOKE, N. O futuro das políticas de responsabilização educacional no Brasil. **Cadernos de Pesquisa** [online]. 2006, vol.36, n.128, p.377-401. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742006000200006>. Acesso em: 20 abr. 2018.

CEDES. **Publicações**, 2017. Unicamp. Campinas, SP. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br/>. Acesso em: 01 nov. 2017.

CHIRINÉA, A. M. et al. O IDEB como política de regulação do Estado e legitimação da qualidade: em busca de significados. **Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 23, n. 87, p. 461-484, 2015.

CORREIA, J. A. et al. A avaliação como trabalho e o trabalho da avaliação. **Educação, Sociedade & Culturas**, n. 33, p. 37-50, 2011.

DARLING-HAMMOND, L. **The flat world and education: How America's commitment to equity will determine our future**. Teachers College Press, 2015.

DOURADO, L. F. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educação & Sociedade** [online]. 2007, v.28, n.100, p.921-946. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302007000300014>. Acesso em: 20 abr. 2018.

DOURADO, L.; OLIVEIRA, J. F.; SANTOS, C. A. A qualidade da educação: conceitos e definições. Brasília, DF: **Inep**, 2007.

ENSAIO AVALIAÇÃO E POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO. Sobre a revista, Rio de Janeiro, RJ. Disponível em: <http://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/ensaio/about/contact>. Acesso em 01 nov. 2017.

FRANCO, C. et al. Qualidade e equidade em educação: reconsiderando o significado de "fatores intra-escolares". **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, v. 15, n. 55, 2007. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40362007000200007>. Acesso em: 20 abr. 2018.

FREITAS, K. S. D. et al. **A escola participativa: o trabalho do gestor escolar**. Petrópolis: Vozes, 2005.

FREITAS, L. C. Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. **Educação & Sociedade**, v. 28, n. 100, 2007. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302007000300016>. Acesso em: 20 abr. 2018.

GONZAGA ALVES, M. T.; SOARES, J. F. Contexto escolar e indicadores educacionais: condições desiguais para a efetivação de uma política de avaliação educacional. **Educação e pesquisa**, v. 39, n. 1, 2013. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022013000100012>. Acesso em: 20 abr. 2018.

JOSSO, M. C. Da formação do sujeito... ao sujeito da formação. In: NÓVOA, António; FINGER, MATTHIAS (Org.). **O método (auto) biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRN, 2014, p. 57-66.

LAURENTINO, V. M. S. O índice de desenvolvimento da educação básica e o gestor escolar: trilhas a caminhar no cenário da gestão democrática. **Revista Eletrônica de Educação de Alagoas**. v. 2, n. 1, 2014.

LEITE FILHO, G. A. Padrões de produtividade de autores em periódicos e congressos na área de contabilidade no Brasil: um estudo bibliométrico. **Revista de Administração Contemporânea**, Curitiba, v. 12, n. 2, p. 533-554, abr./jun. 2008. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1415-65552008000200011>. Acesso em: 20 abr. 2018.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 9 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. Cortez, 2003.

LIMA, L. C. **A escola como organização e a participação na organização escolar**. Braga, Universidade do Minho, 1998.

LÜCK, H. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional**. Editora Vozes Limitada, v. 2, 7 ed. 2011.

LÜCK, H. **Liderança em gestão escolar**. Editora Vozes Limitada, 2012.

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

MARTIN, A. The relationship between teachers' perceptions of student motivation and engagement and teachers' enjoyment of and confidence in teaching. **Asia-Pacific Journal of Teacher Education**, n.34, p.73-93, 2006.

MEC. Documento Referência. **Conferência Nacional de Educação (CONAE)**. Brasília: MEC, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/conae/documento_referencia.pdf. Acesso em: maio 2017.

MEC. **Documento Referência**. Conferência Nacional de Educação (CONAE). Brasília: MEC, 2010. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/conae/documento_referencia.pdf. Acesso em: maio 2017.

MEC/SASE. **Planejando a Próxima Década**. Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino, 2014. Disponível em <http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf>. Acesso em: 27 set. 2017.

MOROSINI, M. C.; FERNANDES, C. M. B. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação por escrito**, 2014. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/poescrito/article/view/18875>. Acesso em: 20 abr. 2018.

NOVÓIA, A. (Coordenador). **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Dom Quixote, 1999.

OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação & Sociedade**, v.25, n. 18, p.1127-1144, Campinas, 2004. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87314213003>. Acesso em: 20 abr. 2018.

OLIVEIRA, D. A. Nova gestão pública e governos democrático-populares: contradições entre a busca da eficiência e a ampliação do direito à educação. **Educação & Sociedade**, v. 36, n. 132, 2015.

OLIVEIRA, D. A. Regulação educativa na América Latina: repercussões sobre a identidade dos trabalhadores docentes. **Educação em revista** [online]. 2006, n.44, p.209-227. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-46982006000200011>. Acesso em: 20 abr. 2018.

OLIVEIRA, R. P.; ARAÚJO, G. C. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 28, p. 5-23. 2005.

OLIVEIRA, R. P; ARAUJO, G. C. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**, 2000. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782005000100002>. Acesso em: 20 abr. 2018.

OTTONE, E. **Educação e conhecimento: eixo da transformação produtiva com equidade: uma visão sintética**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental, 1993.

PACHECO, E. **Uma nova dimensão da aprendizagem**. Brasília, INEP, 2004.

PARO, V. H. **Diretor escolar: educador ou gerente**. Cortez Editora, 2015.

PATTO, M. H. A Produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia. 2.ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

POLON, T. L. P. **Identificação dos perfis de liderança e características relacionadas à gestão pedagógica eficaz nas escolas participantes do Projeto GERES: Estudo**

Longitudinal-Geração Escolar. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

PRITCHARD, A. Statistical bibliography or bibliometrics? **Journal of Documentation**, v. 25, n. 4, p. 348-349, 1969.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. D. **Metodologia do trabalho científico:** métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2ª. ed. Novo Hamburgo: Universidade Freevale, 2013.

RAMOS, A. S.; ALVES, L. M. A fonoaudiologia na relação entre escolas regulares de ensino fundamental e escolas de educação especial no processo de inclusão. **Revista Brasileira de Educação Especial.** [online]. 2008, v.14, n.2, pp.235-250. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382008000200007>. Acesso em: 20 abr. 2018

SANDER, B. **Administração da Educação no Brasil: evolução do conhecimento.** Brasília: ANPAE/ Edições UFC, 1981.

SÃO PAULO. Lei complementar n. 1256, de janeiro de 2015. Estágio Probatório e institui Avaliação Periódica de Desempenho Individual para os ocupantes do cargo de Diretor de Escola e Gratificação de Gestão Educacional para os integrantes das classes de suporte pedagógico do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação e dá providências correlatas. **Diário Oficial do Estado**, São Paulo, 7 jan. 2015. Disponível em: <http://www.legislacao.sp.gov.br/legislacao/dg280202.nsf/589653da06ad8e0a83256cfb0050146b/92fc3899e1d64b7983257dc8005e60f0?OpenDocument>. Acesso em: 29 set. 2017.

SILVA, M. R. Análise bibliométrica da produção científica docente do programa de pós-graduação em educação especial/UFSCar: 1998-2003. **Dissertação** (Mestrado em Educação Especial). Universidade Federal de São Carlos. 2004. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/3197?show=full>. Acesso em: 20 abr. 2018.

SOARES, J. F. Melhoria do desempenho cognitivo dos alunos do ensino fundamental. **Cadernos de pesquisa**, v. 37, n. 130, p. 135-160, 2007. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742007000100007>. Acesso em: 20 abr. 2018.

SOARES, J. F.; ALVES, M. T. G. Desigualdades raciais no sistema brasileiro de educação básica. **Educação e Pesquisa**, v. 29, n. 1, p. 147-165, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v29n1/a11v29n1.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2018.

SOUSA, S. Z. L.; OLIVEIRA, R. P. Políticas de avaliação da educação e quase mercado no Brasil. **Educação & Sociedade** [online]. 2003, vol.24, n.84, pp.873-895. ISSN 0101-7330. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302003000300007>. Acesso: 20 abr. 2018.

SOUSA, S. Z.; OLIVEIRA, R. P. Sistemas estaduais de avaliação: uso dos resultados, implicações e tendências. **Cadernos de Pesquisa** [online]. 2010, v.40, n.141, p.793-822. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742010000300007>. Acesso em: 20 abr 2018

SOUZA JÚNIOR, A. **A necessidade da formação de gestores escolares.** 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) — Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, PR, 2017.

UNESCO. **A UNESCO no Brasil: consolidando compromissos**. Brasília, 2004.

UNESCO. Proyecto Regional de Indicadores Educativos. **Alcanzando las metas educativas**: Informe Regional, Santiago de Chile, 2003.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. **Pós-graduação em Educação**. Faculdade de Educação, São Paulo, SP, 2017. Disponível em: <http://www3.fe.usp.br/pgrad/>. Acesso em: 01 nov. 2017.

VEIGA, I. P. A. Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória?. **Cadernos CEDES** [online]. 2003, v.23, n.61, p.267-281. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32622003006100002>. Acesso em: 20 abr. 2018.

VIEIRA, S. L. **Educação e gestão**: extraindo significados da base legal. In: Ceará. SEDUC. Nos paradigmas de gestão escolar. Fortaleza: edições SEDUC, 2005.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Trad. Daniel Grassi. 3º ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO APLICADO ÀS GESTORAS

(continua)

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
SECRETARIA DE MUNICÍPIO DA EDUCAÇÃO
POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA E QUALIDADE NA
GESTÃO DA ESCOLA PÚBLICA**

1. Nome da escola: _____
2. Número de matriculados nos anos iniciais (1º ao 5º): _____
3. Número de matriculados nos anos finais (6º ao 9º): _____
4. Quanto à sua formação
Ensino superior:
Qual? _____
Especialização:
() Sim; () Não; () Em andamento. Qual? _____
Mestrado:
() Sim; () Não; () Em andamento. Qual? _____
Doutorado:
() Sim; () Não; () Em andamento. Qual? _____
5. Qual sua função na gestão da escola (anos iniciais e/ou finais)? _____
6. Qual seu tempo de atuação na função de coordenador pedagógico na Rede Municipal de Educação? _____
7. Qual o tempo de exercício, na atual escola, como coordenador pedagógico? _____
8. Qual a sua carga horária total na rede municipal de educação:
() 20h coordenação pedagógica;
() 40h coordenação pedagógica;
() 40h coordenação pedagógica e sala de aula.
Outros: _____
9. Participou de algum curso de formação sobre avaliação em larga escala, nos últimos 2 anos?
() Sim; () Não; () Em andamento. Qual? _____
10. Sua escola desenvolve algum programa de apoio ou reforço de aprendizagem?
() Sim; () Não; () Em andamento. Qual? _____

(continuação)

Considerando a realidade de sua escola, ocorreu:

11. Insuficiência de recursos financeiros.

Discordo totalmente Discordo Não concordo, nem discordo Concordo Concordo totalmente

12. Inexistência de professores para algumas disciplinas ou séries.

Discordo totalmente Discordo Não concordo, nem discordo Concordo Concordo totalmente

13. Carência de pessoal administrativo.

Discordo totalmente Discordo Não concordo, nem discordo Concordo Concordo totalmente

14. Carência de pessoal de apoio pedagógico (coordenador, supervisor, orientador educacional).

Discordo totalmente Discordo Não concordo, nem discordo Concordo Concordo totalmente

15. Falta de recursos pedagógicos.

Discordo totalmente Discordo Não concordo, nem discordo Concordo Concordo totalmente

16. Interrupção das atividades escolares.

Discordo totalmente Discordo Não concordo, nem discordo Concordo Concordo totalmente

17. Alto índice de falta por parte dos professores.

Discordo totalmente Discordo Não concordo, nem discordo Concordo Concordo totalmente

18. Alto índice de falta por parte dos alunos.

Discordo totalmente Discordo Não concordo, nem discordo Concordo Concordo totalmente

19. Rotatividade do corpo docente.

Discordo totalmente Discordo Não concordo, nem discordo Concordo Concordo totalmente

20. Problemas disciplinares causados por alunos.

Discordo totalmente Discordo Não concordo, nem discordo Concordo Concordo totalmente

Como você percebe que estes fatores influenciam no IDEB de sua escola:

21. Contexto socioeconômico.

Extremamente importante Muito importante Um pouco importante Não muito importante Sem importância

22. Formação dos professores.

Extremamente importante Muito importante Um pouco importante Não muito importante Sem importância

23. Comprometimento da família.

Extremamente importante Muito importante Um pouco importante Não muito importante Sem importância

24. Expectativa dos alunos com o próprio futuro.

Extremamente importante Muito importante Um pouco importante Não muito importante Sem importância

25. Programas governamentais (Bolsa Família, PNAE, PNAT, PDDE, PNAIC, PRODAE, Novo mais educação...).

Extremamente importante Muito importante Um pouco importante Não muito importante Sem importância

26. Gestão da escola (pedagógico, administrativo e financeiro).

Extremamente importante Muito importante Um pouco importante Não muito importante Sem importância

(conclusão)

