



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DO
MARANHÃO

PPGE
Programa de
Pós-Graduação em Educação

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO - UEMA
CENTRO DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIAS EXATAS E NATURAIS - CECEN
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

SOMARIO DE OLIVEIRA FRANÇA

**GESTÃO ESCOLAR E O ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO
BÁSICA (IDEB): Dimensão política da avaliação**

São Luís

2021

SOMARIO DE OLIVEIRA FRANÇA

GESTÃO ESCOLAR E O ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (IDEB): Dimensão política da avaliação

Dissertação de Mestrado apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), Mestrado Profissional em Educação (MPE) da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), como requisito parcial para obtenção do grau de mestre em educação. Linha de pesquisa: gestão educacional e escolar.
Orientadora: Profa. Dra. Ana Lúcia Cunha Duarte.
Coorientadora: Profa. Dra. Kallyne Kafuri Alves.

São Luís

2021

FICHA CATALOGRÁFICA
Serviço de Processamento Técnico da Universidade Estadual do
Maranhão - UEMA

França, Somário de Oliveira.

Gestão escolar e o índice de desenvolvimento da educação básica (IDEB):
dimensão política da avaliação / Somário de Oliveira França. – São Luís, 2021.

145 f

Dissertação (Mestrado Profissional) – Curso de Educação, Universidade Estadual
do Maranhão, 2021.

Orientadora: Profa. Dra. Ana Lúcia Cunha Duarte.

Coorientadora: Profa. Dra. Kallyne Kafuri Alves.

Elaborado por Giselle Frazão Tavares - CRB 13/665

SOMARIO DE OLIVEIRA FRANÇA

GESTÃO ESCOLAR E O ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO

BÁSICA (IDEB): Dimensão política da avaliação

Dissertação de Mestrado apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), Mestrado Profissional em Educação (MPE) da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), como requisito parcial para obtenção do grau de mestre em educação. Linha de pesquisa: gestão educacional e escolar.

Orientadora: Profa. Dra. Ana Lúcia Cunha Duarte.

Coorientadora: Profa. Dra. Kallyne Kafuri Alves.

Aprovada em: 20 de agosto de 2021.

BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Ana Lúcia Cunha Duarte

Universidade Estadual do Maranhão – UEMA (Presidente)



Profa. Dra. Kallyne Kafuri Alves

Universidade Estadual do Maranhão – UEMA (Coorientadora)



Profa. Dra. Cristiane de Sousa Moura Teixeira

Universidade Federal do Piauí – UFPI (Membro externo)



Prof. Dra. Nadja Fonseca da Silva

Universidade Estadual do Maranhão – UEMA (Membro interno)

Aos meus pais, Sandosvaldo Ribeiro de França e Maria de Oliveira Messias França, que me deram tanta força nessa caminhada e que me ensinam até hoje o verdadeiro sentido de amar.

Ao meu irmão, Sandomário de Oliveira França, pelo apoio e injeções de esperança nos momentos de desespero.

À minha vó, Antônia Benício Ribeiro de França (*in memoriam*), pelo exemplo de força que me motivou durante toda a minha jornada.

AGRADECIMENTOS

Escrever esse texto de agradecimento me faz verter lágrimas de alegria, pois representa para mim mais do que uma parte de um trabalho a ser depositado em uma biblioteca. Todo o esforço de construção desse texto de agradecimentos está ligado a sentimentos particulares que, agora, externo para vocês.

Primeiramente eu agradeço a Deus, todo poderoso, que me possibilitou concluir essa fase na minha vida acadêmica, por sempre ter providenciado todas as condições para que eu permanecesse firme no propósito.

À minha orientadora, Profa. Dra. Ana Lúcia Cunha Duarte, por acreditar em mim e entender as minhas limitações enquanto pesquisador e trabalhador. Por seu profissionalismo e dedicação e por seu espírito de guerreira ao acreditar na criação do Programa de Pós-Graduação em Educação da UEMA como instrumento para mudar vidas dentro e fora do Estado do Maranhão.

Aos professores do PPGE da UEMA por tanto terem contribuído com nossa formação profissional e humana nos diversos momentos. Em muitos momentos eu me apoiava nos seus exemplos de superação e dedicação para permanecer firme.

À minha amiga Celina Naiara Camelo que, como sempre, assumiu o papel de minha amiga e confidente. Obrigado por sempre ter me dado sua atenção para escutar minhas angústias e por me fazer sentir seguro diante das situações.

Aos colegas da turma que, junto comigo, enfrentaram as dificuldades com uma alegria que contagiava todos que estavam por perto. Vocês ocupam um lugar especial no meu coração.

Agradeço em especial às minhas amigas Jandira Machado Neves, Paula Regina Oliveira, Néria Cristina Melo Moura Silva e ao meu amigo Rafael Mendonça Mattos por compartilharam comigo seus sonhos e por me confirmaram ainda mais que, nessa vida, boas amizades fazem total diferença.

Às minhas amigas Merijane e Leudenice por terem me dando tanta força na minha chegada a São Luís, me acolhendo como filho nos momentos em que me encontrava nos apartamentos da APRUEMA. A vocês eu serei eternamente grato!

À Profa. Dra. Carla Andrea, coordenadora do Curso de Licenciatura em Pedagogia da UFPI/CAFS, por compreender o momento que estava passando e por me ajudar a criar as condições favoráveis para continuar com minhas atividades no programa.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisa em Políticas e Gestão da Educação – NUPPEGE, pelo apoio e direcionamento no momento da seleção do mestrado na qual fui aprovado e pelas contribuições no processo de escrita da dissertação e dos artigos.

À minha amiga e companheira de trabalho, Prof. Dra. Maria do Socorro Soares, pela fé depositada em mim desde o momento da minha graduação, pelo carinho e atenção que dedica a todos os seus alunos e orientandos. Você é muito especial para mim!

“Só existirá democracia no Brasil no dia em que se montar no país a máquina que prepara as democracias. Essa máquina é a da escola pública”. (Anísio Teixeira).

RESUMO

A busca por uma qualidade educacional, socialmente referenciada, se tornou bandeira de luta nos últimos tempos. Nessa perspectiva, a gestão escolar entra como um dos elementos que pode contribuir para o alcance desse objetivo. Esta dissertação versa sobre a gestão escolar e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) em uma perspectiva dialógica. Assim, o objetivo geral foi analisar as ações de gestão, em duas escolas da rede pública municipal de Floriano - PI, e os indicadores de qualidade das metas estabelecidas pelo IDEB, a partir da Prova Brasil, no período entre 2013 a 2017. A pesquisa é do tipo estudo de caso desenvolvida em duas escolas da rede pública municipal de Floriano PI, ambas situadas na zona urbana do município. Utiliza uma aproximação com o olhar do materialismo histórico-dialético como método que implica ultrapassar a mera aparência dos fenômenos, propiciando um maior conhecimento da essência do objeto estudado. No contato com a empiria, foi realizada entrevista semiestruturada com diretores, professores, representante de pais de alunos e representante administrativo das duas escolas campo de pesquisa. Faz uso da análise de conteúdo como técnica de análise e interpretação dos dados, para isso seguimos as orientações de Bardin (2010) na organização das etapas de análise. Para sustentação teórica do trabalho utilizamos autores como Davies (2006), Dourado (1998), Duarte (2013), Fonseca (2008), Freitas (2020), Frigotto (1999), Gamboa (2008), Gatti (2002), Oliveira (2020), Pádua (2012), entre outros. No processo de cumprimento do objetivo geral e dos objetivos específicos a pesquisa chega a conclusões como a de que as ações de gestão nas duas escolas pesquisadas, no período correspondente ao marco temporal da pesquisa, influenciaram os resultados do IDEB. Essa influência pode ser de forma direta ou indireta, a título de exemplo, temos a aula de reforço, bastante citada nos relatos dos entrevistados, isso pode ser um exemplo de ação que influencia diretamente os resultados a partir do treinamento dos alunos para realização do Saeb. Conclui também que ações como a política de bonificação influenciam o trabalho dos docentes na perspectiva da recompensa. Identifica também que o uso desses resultados em muitos casos se deu apenas na perspectiva de engrandecer aquelas escolas que possuem nota boa e culpabilizar aquelas que, por diversos motivos, não alcançaram resultados positivos. No que diz respeito ao uso como instrumento para auxiliar na construção de políticas públicas educacionais, o IDEB ainda é muito pouco explorado.

Palavras-chave: Gestão escola; Qualidade; Prova Brasil; IDEB.

ABSTRACT

The search for educational quality, socially referenced, has become a flag of struggle in recent times. From this perspective, school management is one of the elements that can contribute to achieving this goal. This dissertation deals with school management and the Basic Education Development Index (IDEB) in a dialogic perspective. Thus, the general objective was to analyze the management actions in two public schools in Floriano - PI, and the quality indicators of the goals established by the Basic Education Development Index (IDEB), based on the *Prova Brasil*, in the period between 2013 to 2017. The research is a case study type developed in two public schools in Floriano, Piauí, Brazil, both located in the urban area of the city. In the study, we chose to approach the historical-dialectical materialism as a method that implies going beyond the mere appearance of phenomena, providing a greater knowledge of the essence of the studied object. In contact with the empiricist, we carried out semi-structured interviews with principals, teachers, representatives of parents of students and administrative representatives of the two schools in the field of research. We use content analysis as a technique for analyzing and interpreting data, for this we follow the guidelines of Bardin (2010) in organizing the analysis steps. For theoretical support of the work we used authors such as Davies (2006), Dourado (1998), Duarte (2013), Fonseca (2008), Freitas (2020), Frigotto (1999), Gamboa (2008), Gatti (2002), Oliveira (2020), Pádua (2012), among others. In the process of fulfilling the general objective and the specific objectives, we reached conclusions such as that the management actions in the two schools surveyed, in the period corresponding to the time frame of the research, influenced the results of the IDEB. This influence can be directly or indirectly, for example, we have the reinforcement class, which is frequently mentioned in the interviewees' reports, this can be an example of an action that directly influences the results from the training of students to take the *Saeb*. The search also conclude that actions such as the bonus policy influence the work of teachers from the perspective of reward. We also identified that the use of these results in many cases took place only from the perspective of aggrandizing those schools that have good grades and blaming those that, for various reasons, did not achieve positive results. The search also regard to its use as an instrument to assist in the construction of educational public policies, the IDEB is still very little explored.

Keywords: School management; Quality; Prova Brasil; IDEB.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Triangulação dos instrumentos de produção de dados	30
Figura 2 - Avaliações que compõem o SAEB	59
Figura 3 - Localização do município de Floriano, Piauí	71
Figura 4 - Composição da nota do IDEB da escola Anísio Teixeira - edição 2017.....	74
Figura 5 - Evolução do IDEB na Escola Anísio Teixeira.....	74
Figura 6 - Composição da nota do IDEB da Escola Municipal Paulo Freire – edição 2017 ...	75
Figura 7 - Evolução do IDEB na Escola Municipal Paulo Freire	76

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Identificação dos colaboradores da pesquisa na análise de dados	29
Quadro 2 - Matrículas na Rede Municipal de Educação de Florianópolis em 2018.....	72
Quadro 3 - Escolaridade e área de formação dos colaboradores da Escola Municipal Anísio Teixeira.....	78
Quadro 4 - Escolaridade e área de formação dos colaboradores da Escola Municipal Paulo Freire.....	79
Quadro 5 - Resultados do IDEB da Escola Municipal Anísio Teixeira	87
Quadro 6 - Escala SAEB de proficiência em Língua Portuguesa e Matemática no 5º Ano.....	89
Quadro 7 - Notas de proficiência em Português e Matemática no 5º ano da Escola Municipal Anísio Teixeira	90
Quadro 8 - Resultados do IDEB da Escola Municipal Paulo Freire	92
Quadro 9 - Notas de proficiência em Português e Matemática no 5º ano da Escola Municipal Paulo Freire.....	93
Quadro 10 - Módulo, conteúdo e carga horária do curso	106
Quadro 11 - Materiais e serviços.....	107
Quadro 12 - Avaliação do curso	108

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Colaboradores da pesquisa	28
Tabela 2 - Fluxo escolar nas edições do SAEB de 2013, 2015 e 2017 (Escola Municipal Anísio Teixeira).....	91
Tabela 3 - Fluxo escolar nas edições do SAEB de 2013, 2015 e 2017 (Escola Municipal Paulo Freire)	94
Tabela 4 - Participantes do curso Flogesta	105

LISTA DE GRÁFICO

Gráfico 1 - Tempo de experiência na Educação.....	104
---	-----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
ANEB	Avaliação Nacional da Educação Básica
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ANRESC	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
Art.	Artigo
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizado
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
CACS	Conselho de Acompanhamento e Controle Social
CAFS	Campus Amílcar Ferreira Sobral
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEE	Conselhos Estadual de Educação
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CEPE	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
CESJOP	Centro de Estudos Superiores de São João dos Patos
CF	Constituição Federal
CME	Conselhos Municipal de Educação
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FAESF	Faculdade de Ensino Superior de Florianópolis
Fiocruz	Fundação Oswaldo Cruz
FMI	Fundo Monetário Internacional
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
GESTA	Grupo de Estudos Pesquisas Sobre Gestão e Avaliação da Educação Pública
GT-5	Grupo de Trabalho Estado e Política Educacional
IBGE	Instituto Brasileiro de Estatística e Geografia
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDESP	Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo
IFPI	Instituto Federal de Educação do Piauí
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LOM	Lei Orgânica do Município
MEC	Ministério da Educação
MPE	Mestrado Profissional em Educação
NUPPEGE	Núcleo de Estudos e Pesquisas em Políticas e Gestão da Educação
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONG	Organizações Não-governamentais
PARFOR	Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDRAE	Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado
PIB	Produto Interno Bruto
PISA	<i>Programme for International Student Assessment</i> /Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGE	Programa de Pós-graduação em Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PTT	Produto Técnico-tecnológico
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
SIGAA	Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas
SME	Sistemas Municipais de Ensino
SNE	Sistema Nacional de Educação
TCC	Trabalhos de Conclusão de Curso
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TGA	Teoria Geral da Administração
TRI	Teoria de Resposta ao Item
UEMA	Universidade Estadual do Maranhão
UESPI	Universidade Estadual do Piauí
UFPI	Pedagogia na Universidade Federal do Piauí
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
Unicef	Fundo de Emergência Internacional das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
1.1 Caminho metodológico.....	24
1.2 Opção pelo método	24
1.3 Abordagem e tipo de pesquisa	26
1.4 Colaboradores da pesquisa	27
1.5 Instrumentos de produção de dados	30
1.6 Perspectiva de análise e interpretação dos dados	32
2 A GESTÃO EDUCACIONAL E ESCOLAR NO CONTEXTO DAS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA	34
2.1 Gestão escolar no Brasil: breve percurso histórico	34
2.2 Gestão democrática da escola pública: entraves e possibilidades.....	39
2.3 Papel do gestor escolar frente aos desafios da qualidade da Educação Básica.....	45
3 AVALIAÇÃO E O ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA	53
3.1 Prova Brasil: a institucionalização e a regulação	59
3.2 O IDEB como indicador de qualidade da Educação: implicações para serem enfrentadas.....	62
3.3 Qualidade: um conceito complexo e multidimensional.....	65
4 GESTÃO ESCOLAR, AVALIAÇÃO E QUALIDADE DA EDUCAÇÃO, SEGUNDO PERCEPÇÃO DOS GESTORES ESCOLARES DE DUAS ESCOLAS DE FLORIANO - PI	70
4.1 Caracterização do lócus da pesquisa	70
4.2 Perfil dos gestores escolares.....	76
4.3 Ações desenvolvidas pelos gestores escolares.....	81
4.4 Indicadores de qualidade das duas escolas.....	87
4.5 Uso dos resultados do IDEB: o que dizem os gestores escolares.....	95
5 FLOGESTA: CURSO DE FORMAÇÃO PARA GESTORES ESCOLARES DE FLORIANO - PI	100
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	110
REFERÊNCIAS	115
APÊNDICES	122
APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE).....	123

APÊNDICE B - Roteiro Semiestruturado de Entrevista para o Diretor(a) e Coordenador(a).....	126
APÊNDICE C - Roteiro Semiestruturado de entrevista para os membros do conselho escolar.....	128
APÊNDICE D - Roteiro semiestruturado de observação.....	130
ANEXOS.....	131
ANEXO A - Parecer Consubstanciado do CEP.....	132
ANEXO B - Nota Técnica do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB.....	136
ANEXO C - IDEB das Escolas Municipais de Florianópolis - PI (5º ano).....	140
ANEXO D - IDEB das Escolas Municipais de Florianópolis - PI (9º ano).....	141

1 INTRODUÇÃO

Este estudo está vinculado à linha de pesquisa gestão educacional e escolar do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE), Mestrado Profissional em Educação (MPE) da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Tem como desafio analisar as ações de gestão, em duas escolas da rede pública municipal de Florianópolis - PI, que influenciam no indicador de qualidade das metas estabelecidas pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), a partir da Prova Brasil, no período entre 2013 a 2017.

A gênese do interesse em investigar as ações de gestão e os resultados do IDEB justifica-se em três dimensões, são elas: social, pessoal e acadêmica. Na dimensão social, encaramos a pesquisa como forma de colaboração no processo de entendimento da realidade que nos circunda, nesse caso, entender os processos de gestão escolar, os mecanismos oficiais de avaliação da educação, pode nos ajudar a compreender esses processos dinâmicos.

Evidentemente, o ato de pesquisar cientificamente não nos garante, de imediato, uma função social pautada na resolução dos problemas que nos inquietam. O homem, em suas inúmeras dimensões, pode dar diversos significados e motivos para as suas ações, assim, na pesquisa científica, a função social de colaboração com o avanço do conhecimento social poderá ser distorcida a depender dos interesses pessoais. Nessa pesquisa, esperamos que a função social seja de colaboração, de construção de conhecimentos relacionados à temática.

Na dimensão pessoal, justifica-se a pesquisa, inicialmente, pela afinidade com a temática investigada. Vale ressaltar que os estudos de gestão dos sistemas, das unidades escolares e do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) fizeram parte da minha trajetória desde o momento da formação inicial em Pedagogia na Universidade Federal do Piauí (UFPI), Campus Amílcar Ferreira Sobral (CAFS).

Essa afinidade foi sendo construída com as experiências acadêmicas, profissionais e pessoais. A título de exemplos, nas experiências acadêmicas, tive a oportunidade de participar como monitor de disciplinas da área de gestão e políticas educacionais, também tive a oportunidade de participar de projetos de extensão como o desenvolvido no ano de 2015 intitulado “Fortalecimento dos Conselhos de Educação dos Municípios de Teresina e Florianópolis” sob coordenação da Prof. Dra. Maria do Socorro Soares.

Esta pesquisa também dá continuidade a um objeto de estudo iniciado na graduação que resultou no trabalho de conclusão de curso intitulado “Avaliação externa da educação e planejamento escolar: a Prova Brasil como instrumento para melhoria da qualidade da educação em escolas públicas de Florianópolis - PI”, que evidenciou o fato de que os esforços no interior das

escolas pesquisadas estava na obtenção de boas notas nas avaliações em larga escala e em planejar formas para elevar a nota do IDEB, trabalho orientado pela Prof. Dra. Maria do Socorro Soares.

Destaco também a importância do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Políticas e Gestão da Educação (NUPPEGE) no processo de definição desse objeto de estudo, o núcleo desenvolve pesquisas das quais fiz parte como colaborador em diversos momentos da minha formação e atuação profissional. Do mesmo modo, destaco as contribuições do Grupo de Estudos Pesquisas Sobre Gestão e Avaliação da Educação Pública (GESTA), coordenado pela profa. Dra. Ana Lúcia Cunha Duarte, que ingressei no ano de 2019.

Também vale ressaltar as experiências acadêmicas de formação a nível de pós-graduação *lato sensu* como a Especialização em Gestão Educacional em Rede, ofertada pela UFPI, e concluída em 2019, a Especialização em Gestão Educacional e Escolar, ofertada pela UEMA, e concluída também em 2019. As disciplinas cursadas no Mestrado Profissional em Educação, a saber: Política Educacional no Brasil, Pensamento Pedagógico Contemporâneo, Gestão Educacional e Escolar: fundamentos, processos e práticas e Avaliação na Educação Básica, também me ajudaram a optar por um referencial teórico do assunto e a organizar o meu pensamento acerca da proposta de investigação.

Outro ponto que contribuiu para a construção da minha afinidade com a temática foi as experiências profissionais. Posso citar como exemplo a experiência como professor substituto no Centro de Estudos Superiores de São João dos Patos (CESJOP), *campus* da UEMA em São João dos Patos - MA. Assim, entre os anos de 2016 e 2018 pude ministrar disciplinas, no curso de Letras Português, como Política Educacional Brasileira, Organização dos sistemas escolares, entre outras.

Outra experiência profissional foi a de professor substituto no CAFS da UFPI. Também tive oportunidade de ministrar disciplinas da área de gestão educacional e escolar entre os anos de 2018 e 2019. As minhas atuações profissionais na Educação Básica também contribuíram no processo quando pude ver no chão da escola a materialização das políticas educacionais de formação de professores, de gestão, de avaliação, entre outras.

Com tudo isso, a proposta de analisar as ações de gestão, em duas escolas, da rede pública municipal de Floriano - PI, que influenciam no indicador de qualidade das metas estabelecidas pelo IDEB a partir da Prova Brasil, no período entre 2013 a 2017, não se torna distante da minha realidade por se tratar de uma temática que venho construindo afinidades há algum tempo.

Pesquisas com o mesmo desenho metodológico já foram feitas por mestrandos(as) e doutorandos(as) de outras instituições, porém cada um com seu enfoque. Nessa pesquisa o recorte será dado em duas escolas, do Sistema Municipal de Educação de Floriano Piauí, que possuem diferenças significativas no indicador de qualidade do IDEB. A opção pelas duas escolas se deu a partir de critérios detalhados nos procedimentos metodológicos. E o motivo da escolha da cidade de Floriano no Estado do Piauí se deu pelo fato do vínculo profissional que tenho como servidor público da rede municipal e considerar que a cidade carece de pesquisas que possam contribuir com a melhoria de seus processos de gestão escolar.

A avaliação da Educação Básica brasileira ganhou nos últimos anos contribuições acadêmicas significativas, são textos de dissertações, teses, artigos, entre outros. Na tentativa de conhecer mais sobre o objeto de estudo, fizemos um levantamento junto à Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED)¹ e Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)². Juntas essas duas entidades reúnem trabalhos que já nos dão base do que está sendo produzido a nível nacional e internacional sobre o objeto de estudo.

O levantamento da produção acadêmica em torno da temática Avaliação da Educação Básica brasileira, com foco na Prova Brasil e nos indicadores de qualidade IDEB, direito à educação e gestão educacional e escolar, resultou em textos de dissertações, teses, posters, artigos completos, entre outros. O recorte temporal para análise dos trabalhos se deu entre os anos de 2013 a 2017 que corresponde as três últimas edições do SAEB. No que diz respeito à ANPED, inicialmente foram levantados os textos do Grupo de Trabalho Estado e Política Educacional (GT-05)³. Nesse GT foram encontrados textos como: 1 - Direito à Educação e Qualidade Educacional: relações possíveis entre justiciabilidade, avaliações de larga escala e educar em direitos humanos. (FERNANDES, 2015); 2 - Quais as fronteiras da qualidade do IDEB?: um estudo sobre a Rede Municipal de Ensino de São Paulo (ALAVARSE; MACHADO; OLIVEIRA, 2013); 3 - Sistema Municipal de Ensino: contexto do Sistema de

¹ É uma entidade sem fins lucrativos que congrega programas de pós-graduação *stricto sensu* em educação. Fundada em 16 de março de 1978, a ANPEd atua de forma decisiva e comprometida nas principais lutas pela universalização e desenvolvimento da educação no Brasil (ANPED, 2021).

² A CAPES, fundação do Ministério da Educação (MEC), desempenha papel fundamental na expansão e consolidação da pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) em todos os estados da Federação (BRASIL, 2021).

³ O GT-5 da ANPEd realiza estudos e pesquisas, de âmbito nacional e internacional, sobre políticas públicas em educação: relações governamentais e de articulação entre atores diversos. Processos de formulação e implementação de políticas em educação. Análise das repercussões das políticas públicas na educação básica, superior e nas modalidades de ensino. Gestão pública do sistema educacional brasileiro e pesquisas comparadas. Relações entre mudanças institucionais e mudanças sociais no campo educacional. Modelos de formulação e análise de políticas públicas em educação. Relações de poder e governo no campo educacional.

Avaliação da Educação Básica (WERLE, 2014), entre outros. Somados, os textos que abordavam as temáticas descritas anteriormente totalizavam vinte e cinco trabalhos dos quais sete tratavam com mais proximidade do nosso objeto de estudo.

A pesquisa realizada no banco de dados da CAPES passou pelos mesmos critérios de seleção, foram encontradas 15 teses com temáticas que se aproximavam do nosso objeto de estudo e 25 dissertações em programas de Pós-Graduação no período correspondente à pesquisa. Alguns trabalhos possuem o desenho metodológico semelhante, com diferença apenas de campo de pesquisa e instrumentos de produção de dados.

É importante destacar que nos acervos das bibliotecas das universidades públicas locais, os trabalhos acadêmicos em nível de graduação e pós-graduação *lato sensu*, trazem como temáticas predominante, pesquisas relacionadas à formação de professores, ensino e aprendizagem, história e memória da educação, psicologia da educação, entre outras. No campo da gestão escolar, o número de trabalhos é menor e, dos que foram apresentados nesta temática, grande parte trata sobre a questão da gestão democrática da escola pública.

Lançamos mão de dois Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC), de autoria de egressos do Curso de Pedagogia da UFPI, cujos estudos tratam dos temas, “interesses da pesquisa no curso de pedagogia do CAFS (NOLETO, 2016), e composição curricular da área de fundamentos políticos administrativos da educação no currículo do curso de pedagogia do CAFS (MESSIAS, 2017), para referendar nossa observação. Ainda que os trabalhos mencionados fossem direcionados para o curso de Pedagogia da UFPI/CAFS, a evidência apresentada se estendia para as demais instituições.

É importante destacarmos nesse momento que as políticas públicas educacionais valorizam a gestão escolar, como um meio que pode contribuir de forma significativa para a melhoria dos resultados da aprendizagem dos alunos e por consequência para a melhoria dos sistemas educacionais. Nesse sentido, Paro (2010) nos diz que a gestão escolar representa um dos fatores que determinam a qualidade educacional oferecida pelas instituições. Porém, ressaltamos, que somente as ações de gestão escolar não são suficientes para alcançar uma qualidade da educação.

Então, em um contexto de expansão do acesso à educação, principalmente nos anos de 1990, o processo de educação brasileira ainda se depara com problemas históricos como ausência de recursos para custeio, infraestrutura inadequada, taxas elevadas de evasão escolar que trazem consequências diretas na obtenção dos resultados do IDEB, entre outros problemas. Dessa forma, podemos considerar que a gestão, na perspectiva democrática, não é concebida como uma atividade puramente técnica.

Diante disso, entendemos que o processo de transformação de metas em objetivos educacionais, considerando a participação, dando concretude às direções traçadas pelas políticas, impossibilitam esse caráter puramente técnico que as gestões escolares muitas vezes assumem. Diante do exposto, a pergunta que nos inquieta nessa investigação é: Qual a relação entre as ações de gestão, em duas escolas, da rede pública municipal de Floriano - PI, e o indicador de qualidade das metas estabelecidas pelo IDEB a partir da Prova Brasil, no período entre 2013 a 2017?

Esta inquietude move a pesquisa⁴, como exposto anteriormente, permitindo configurar o objetivo geral de analisar as ações de gestão, em duas escolas da rede pública municipal de Floriano - PI, e o indicador de qualidade das metas estabelecidas pelo IDEB, a partir da Prova Brasil, no período entre 2013 a 2017. Para manter uma articulação com esse objetivo maior, elaboramos os seguintes objetivos específicos:

1) Identificar o perfil dos gestores escolares a partir do marco temporal de 2013 a 2017, como forma de subsidiar as análises sobre as ações de gestão desenvolvidas pela escola;

2) Identificar quais ações de gestão foram desenvolvidas pelos gestores escolares a partir dos resultados das três últimas edições do IDEB, visando elevar a qualidade desse indicador;

3) Compreender como as ações de gestão desenvolvidas pelo gestor escolar influenciam nos resultados do IDEB;

4) Elaborar um curso de formação para os gestores escolares da rede pública municipal de Floriano - PI, tomando como suporte os resultados da pesquisa.

É importante destacarmos que a qualidade expressa por esses indicadores mercadológicos, como o IDEB, não está diretamente associada à qualidade necessária para a escola. Como indicadores oficiais, adotados pelo Estado brasileiro, os utilizamos como um ponto de partida para a busca de uma qualidade real que não esteja ligada unicamente a números. Também é importante destacarmos que existe uma dificuldade em definir “qualidade”, tanto pelos diversos fatores que incidem sobre essa temática, como pelos diferentes pontos de vista acerca do que é qualidade.

Nesse contexto, dispositivos de avaliação da qualidade da educação passaram a ser utilizados no Brasil, representados pelas avaliações externas operacionalizadas em larga

⁴ A pesquisa apresentada nesta dissertação foi aprovada pelo Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UEMA, n.º 4.301.681, datado de 26 de setembro de 2020.

escala⁵, preconizados por agências e organismos multilaterais e adotados pela administração pública em diversos países, entre eles o Brasil. A adesão dos modelos internacionais de avaliação na administração pública brasileira aconteceu no início do século XX⁶, até a institucionalização e consolidação do SAEB. Portanto, atualmente, as avaliações já fazem parte da cultura escolar, mesmo que de forma controversa.

O ponto mais controverso, nesse contexto, é o fato de que os padrões de qualidade adotados, ditados por organismos internacionais, são seguidos pelo Estado brasileiro que, a qualquer custo, procura igualar-se às nações mais desenvolvidas economicamente e que por consequência possuem um sistema educacional mais estruturado. Essa busca frenética faz com que o resultado seja mais importante que o processo, que a autonomia da organização do sistema seja fragilizada. Diante disso, se estabelece a cultura do *ranking*, o que pode estimular a competição entre escolas e redes de ensino, entre outros, fenômeno entendido da seguinte forma por Machado (2012, p. 73): “[...] temos observado, frequentemente, a utilização dos resultados das avaliações externas na produção e divulgação de *rankings* que classificam as escolas e estimulam a competição entre elas na busca por melhores resultados”.

Com isso, entendemos que mais uma vez a lógica de pôr o sistema educacional no rolo compressor do mercado é posta em prática. A ideia é aumentar a competição, tal como nas empresas privadas, para melhorar a qualidade dos processos para alcance de melhores notas. É nessa perspectiva que, nos parece, os sistemas de avaliação se firmam. O SAEB, por exemplo, se consolidou como principal sistema de avaliação brasileiro e se tornou uma ferramenta analítica que pauta políticas públicas. Ele estabelece parâmetros para definir o que se convencionou chamar de “qualidade” na Educação Básica. Sobre o SAEB é destacado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2020a, n. p.) que:

O SAEB permite que as escolas e as redes municipais e estaduais de ensino avaliem a qualidade da educação oferecida aos estudantes. O resultado da avaliação é um indicativo da qualidade do ensino brasileiro e oferece subsídios para a elaboração, o monitoramento e o aprimoramento de políticas educacionais com base em evidências.

⁵ Considera-se nesse projeto de pesquisa que as avaliações em larga escala, oficialmente, são utilizadas como estratégias de governo educacional resultante da ação política, institucional e administrativa do Estado (FREITAS, 2007).

⁶ Estudos mostram que a utilização das avaliações em larga escala foi inaugurada, no Brasil, nos anos de 1990, porém, essa perspectiva histórica tem se mostrado falsa, pois o interesse pela avaliação para fins de gestão da educação nacional já foi apresentadas em estudos como tendo origens desde os anos de 1930 (FREITAS, 2007).

Em 2005 é criada a “Prova Brasil” e, em 2007, o IDEB. O desdobramento disso foi um sistema que examina escolas e estudantes das redes públicas e privadas, em áreas rurais e urbanas, matriculados nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e que estão concluindo o Ensino Médio. Nesse processo, o desempenho estudantil, expressos pelos resultados das avaliações em larga escala como a Prova Brasil, tornou-se sinônimo de qualidade educacional, e os índices oficiais favoreceram o surgimento de estudos acadêmicos que procuram explicar o porquê de determinadas escolas apresentarem “melhores” resultados que outras.

Importante ressaltar que o IDEB reúne, em um só indicador, os resultados de dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação, a saber: fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações do SAEB, em especial a Prova Brasil (INEP, 2020a). O índice varia de 0 a 10 e a meta a ser alcançada pelo Estado brasileiro até o ano de 2021 é 6,0, meta considerada de qualidade por ser comparável a dos países desenvolvidos. A materialização desses indicadores no chão da escola se dá de diferentes formas e nem todas elas convergem para um mesmo ponto: a melhoria dos processos educacionais.

É nesse sentido que o IDEB pode ser encarado como um elemento que ajuda no momento de elaboração de políticas públicas como também pode se mostrar prejudicial quando nos leva a correr atrás de notas cada vez maiores que não correspondem à realidade educacional, colocando o Brasil em posição indesejável em um contexto de “ranqueamento” tanto nacional como internacional.

Entretanto, é importante salientar, que os organismos e agências internacionais como o Banco Mundial (BM), o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), entre outros, tem ditado os rumos da educação nos países em desenvolvimento estipulando metas a serem alcançadas anualmente pelos países que, por consequência, cobram das escolas resultados para atingirem essas metas.

Na ponta da corda, verticalizada, estão as escolas que, como já mencionado, sofrem uma pressão cada vez maior para atingir os resultados que dela são esperados. Nessa busca de alcance das metas, a cultura organizacional da escola vai sendo alterada e por consequência as práticas de gestão que nela são desenvolvidas. Segundo Libâneo (2008, p. 10), “o modo como a escola funciona - suas práticas de organização e gestão - faz diferença em relação aos resultados escolares”, e esse é o ponto fulcral desta investigação: analisar as ações de gestão, em duas escolas, da rede pública municipal de Floriano - PI, e o indicador de qualidade das metas estabelecidas pelo IDEB a partir da Prova Brasil, no período entre 2013 a 2017.

Para alcançarmos esse objetivo o esforço inicial se deu em buscar uma aproximação com a perspectiva crítico-dialética. Encaramos a discussão sobre os processos de gestão frente

aos resultados de avaliações em larga escala que geram indicadores numéricos como um processo que se origina quando o Estado se redefine para adequar-se às necessidades do capital. Assim, a perspectiva crítico-dialética permite ver a realidade das coisas como elas realmente são, o que possibilita uma compreensão da relação sujeito e objeto.

Nessa investigação a compreensão da realidade exposta nos ajudou a elaborar um Produto Técnico-tecnológico (PTT) mais próximo da realidade concreta. Trata-se de uma proposição de curso de formação para gestores escolares da rede municipal de Floriano – PI. Destacamos que o produto constitui um dos elementos a serem elaborados por mestrandos e doutorandos de Programas de Pós-graduação dessa natureza. Para o PPGE/UEMA, a proposta de elaboração do produto está referendada na resolução n.º 1.393/2019, Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) da UEMA, e em documentos complementares como a Instrução Normativa n.º 03/2019 que trata sobre a elaboração do trabalho final no PPGE.

Ao perceber as contradições que se fazem presente no processo de gestão escolar em associação com os resultados de avaliações em larga escala, como a Prova Brasil (que faz parte do SAEB) sentimos a necessidade de desenvolver um curso de formação. Isto, pois acreditamos que a contribuição para os gestores escolares seria mais efetiva, visto que no contato com a empiria, tanto na fala dos colaboradores e quanto nas respostas do questionário, que indicaram a necessidade de uma formação mais próxima aos desafios vivenciados no cotidiano educacional.

Pensar um curso de formação para gestores escolares em um contexto em que os recursos necessários para a sua execução são ausentes se constituiu como um desafio nesta pesquisa. Isso se deu porque a preocupação desde sempre foi em planejar um produto educacional que pudesse ser executado e que não ficasse apenas no papel. Apesar da falta de recursos financeiros e humanos, pudemos encontrar parcerias com docentes da UFPI, Campus Amílcar Ferreira Sobral na perspectiva de concretizar o curso. O produto dessa pesquisa será mais detalhado nas seções subsequentes.

Assim, na perspectiva de atender aos objetivos da pesquisa, estruturamos essa dissertação contemplando a seguinte estrutura: Introdução, quatro seções e as considerações finais. Na introdução, problematizamos o objeto de pesquisa, a sua relevância tanto para a sociedade como pessoal, o problema norteador, o objetivo geral e específicos, apresentamos o produto oriundo da investigação e o caminho metodológico da pesquisa.

No caminho metodológico, inicialmente justificamos a opção pelo método adotado para em seguida tratarmos da nossa abordagem e tipo de pesquisa. Optamos por apresentar as duas instituições escolares que entraram como campo de investigação na seção que traz os dados da

pesquisa empírica. Ainda na Introdução apresentamos os colaboradores, os instrumentos de produção de dados e, por fim, a perspectiva de análise e interpretação dos dados.

Na seção 2, abordamos historicamente as concepções de administração escolar, resgatando as principais escolas da administração que surgiram ao longo do tempo. Também abordamos a gestão democrática e suas concepções, apontando seus entraves e possibilidades. Inicialmente, fizemos um breve retrospecto da administração em geral e na área da educação até chegarmos à perspectiva da gestão democrática da escola pública, por fim discutimos sobre o papel do gestor frente aos desafios da qualidade da Educação Básica.

Na seção 3, discutimos sobre as avaliações externas e o IDEB, tratamos das perspectivas teóricas da avaliação externa da educação destacando a Prova Brasil como um dos elementos para a construção do IDEB. Abordamos os referenciais legais da avaliação educacional que influenciaram a criação do IDEB em 2007 e destacamos também a composição do IDEB, sua relação com as agências e organismos internacionais e sua contribuição e limites para a qualidade da educação brasileira. Abordamos a ideia de qualidade educacional como um conceito complexo e multidimensional.

Na seção 4, apresentamos as concepções dos colaboradores da pesquisa no que diz respeito à gestão escolar, avaliação e qualidade educacional. Apresentamos o lócus da pesquisa, o perfil dos colaboradores, as ações desenvolvidas pelos gestores escolares, os indicadores de qualidade das duas escolas e o uso dos resultados do IDEB pelos gestores escolares. É nesse momento em que as falas obtidas nos instrumentos de produção de dados são analisadas e interpretadas para a compreensão do objeto de estudo em um movimento dialógico entre sujeito e objeto.

Na seção 5, apresentamos de forma mais detalhada o PTT oriundo dessa pesquisa. Explicamos cada módulo existente do curso com seus conteúdos e atividades a serem trabalhadas. Optamos por inserir o produto como um capítulo dessa dissertação por compreendermos que ela nasce das análises dos dados da pesquisa e que por praticidade ficaria melhor sua localização na seção subsequente as análises dos dados.

Concluimos a dissertação com as considerações finais onde destacamos mais uma vez o nosso objeto de estudo, sintetizando as nossas constatações a partir das análises produzidas a partir dos achados da pesquisa. Consideramos que essas constatações apresentadas não são definitivas e por conta disso esperamos que elas sirvam para ajudar a sustentar investigações futuras.

1.1 Caminho metodológico

Nesse momento, objetivamos esclarecer o caminho metodológico percorrido para a realização dessa investigação com as adequações que foram necessárias diante do contexto social vivenciado da pandemia provocada pela Covid-19. No decorrer do texto, serão apresentados os seguintes pontos: (i) opção pelo método; (ii) abordagem e tipo de pesquisa; (iii) colaboradores de pesquisa; (iv) instrumentos de produção de dados; (v) perspectiva de análise e interpretação de dados.

1.2 Opção pelo método

A opção pelo método adotado tem estreita relação com a pergunta de pesquisa. A pergunta cria um norte para a investigação, tendo em vista, que todas as estratégias metodológicas adotadas são para tentar respondê-la. Mas, nem toda pergunta de pesquisa garante um trabalho bem elaborado, essa característica se dá pela condução do pesquisador nessa relação entre pergunta e caminhos para obtenção de respostas (PIZZOLATTI; ROCHA, 2004).

Nas pesquisas científicas a pergunta pode ir se ampliando, e até surgindo novos questionamentos, esse processo faz com que o método adotado sofra adequações no percurso da investigação. Além do mais, as chances e condições de deparar-se com melhores perguntas diante de uma proposta metodológica bem consistente aumentam. Conforme nos diz Pizzolatti e Rocha (2004, p. 3) que “[...] quando optamos por um método, estamos delineando estratégias de intervenção empírica e teórica e ocasionalmente, selecionando entradas ao objeto de estudo de modo a apreender e sistematizar sua concretude”.

O objeto de estudo passa a ser abordado com maior rigor, dando assim o caráter científico da investigação. Ressaltamos que optamos, no estudo, por uma aproximação com o olhar do materialismo histórico-dialético⁷. Tendo em vista nossa intenção de aprofundar os conhecimentos sobre o objeto de estudo buscando ultrapassar a mera aparência dos fenômenos. Buscar a essência da realidade pesquisada torna-se uma palavra de ordem no materialismo histórico-dialético.

⁷ O Materialismo histórico são leis sociológicas que caracterizam a vida da sociedade, da sua evolução histórica e da prática social dos homens, no desenvolvimento da humanidade, e o Materialismo dialético tenta buscar explicações coerentes, lógicas e racionais, para os fenômenos da natureza, da sociedade e do pensamento (QUINTANEIRO; BARBOSA; OLIVEIRA, 2002, p. 23).

Assim, a pesquisa busca analisar as ações de gestão, em duas escolas, da rede pública municipal de Floriano - PI, e o indicador de qualidade das metas estabelecidas pelo IDEB a partir da Prova Brasil, no período entre 2013 a 2017. Desse modo, o referido estudo toma para as análises as categorias analíticas: totalidade, contradição e mediação dentro do materialismo histórico-dialético. Ressaltamos também que o materialismo histórico-dialético não se resume simplesmente a um método.

O materialismo histórico-dialético não pode ser considerado simplesmente um método, mas sim o fundamento da filosofia e da ciência marxista. A filosofia marxista trabalha com o método, mas não se pode reduzir o materialismo histórico-dialético a isso. O marxismo é uma filosofia e uma ciência humana. Uma de suas importantes contribuições é estabelecer essa relação entre filosofia e ciência, que ficou abalada com o advento da ciência moderna (MASCARENHAS, 2014, p. 117).

Dessa forma, as fontes epistemológicas do materialismo-histórico dialético utilizado nessa pesquisa afloram da teoria marxista da realidade. Para ele, a análise da realidade se constitui a partir da práxis humana, da ação do ser humano no mundo (MASCARENHAS, 2014).

Ainda sobre o porquê de tal escolha metodológica e filosófica, concordamos que: qualquer método adotado é dependente das concepções filosóficas do pesquisador e a concepção que nos identificamos e que consideramos que alcança nossos objetivos é o materialismo histórico-dialético que: “[...] revela a nossa aproximação pela cientificidade da realidade, propiciando uma relação que têm como referência a dinâmica entre o sujeito e o objeto, bem como o reconhecimento da luta pelos contrários como fonte de conhecimento”. (SOUSA, 2014, p. 2).

A dialética⁸ nessa perspectiva nos aproxima da realidade estudada. O idealismo que outrora prevalecia nas pesquisas científicas não alcança as necessidades para essa investigação. Conhecer a realidade do Sistema Municipal de Educação de Floriano - PI, das escolas, das concepções e práticas de gestão, das concepções de qualidade educacional de avaliação faz parte de tal movimento dialético que extrapola o simples idealismo em busca da totalidade dos fenômenos. Em seguida apresentamos a nossa abordagem e tipo de pesquisa.

⁸ Na literatura nos são apresentados vários tipos de dialética, mas não nos interessa aqui estudá-las na ideia de levantar as suas particularidades. Ficaremos com a dialética entendida como método, que nos permite conhecer a realidade concreta no seu dinamismo e nas inter-relações (GAMBOA, 2008).

1.3 Abordagem e tipo de pesquisa

É comum percebermos em nós mesmos a necessidade de obtermos respostas fechadas e únicas para os questionamentos que nos afligem. Porém, isso quase nunca acontece. Nada é “redondinho” como uma bola de futebol, e assim também é o processo de planejamento e de desenvolvimento da pesquisa científica, nada está totalmente construído que não possa ser reconstruído. Esse movimento está presente nas pesquisas científicas e retrata a dinamicidade dos processos. Dessa forma, optamos por situar a nossa investigação na abordagem qualitativa por considerarmos que ela é adequada para atender às nossas necessidades.

A escolha foi pensada dessa maneira por estar associada aos objetivos e aos fundamentos do estado do conhecimento teóricos do objeto estudado. É importante destacar que a origem dos métodos qualitativos remonta aos séculos XVIII e XIX, quando o método das ciências físicas e naturais não eram mais suficientes para dar as respostas necessárias nas pesquisas sociais (ANDRE; GATTI, 2008). A história da abordagem qualitativa, segundo Duarte (2013, p. 49):

Tem pouco mais de um século, embora o homem sempre tenha buscado compreender o próprio homem. Todavia, os estudos dos fatos humanos surgiram num período em que prevalecia uma forte concepção empirista e determinista da ciência, o que levou os cientistas a buscarem leis causais necessárias e universais também para explicar os fenômenos humanos, consistindo assim em trabalho por analogia e pouco científico.

A principal diferença dessa nova abordagem com a perspectiva quantitativista é a capacidade de interpretar e não de mensurar os fenômenos pesquisados. A abordagem qualitativa se preocupa com uma visão sistêmica do problema ou objeto de estudo (OLIVEIRA, 2013), características necessárias para uma concepção materialista histórico-dialética. Para Richardson (1999, p. 90) a pesquisa qualitativa “[...] pode ser caracterizada como a tentativa de uma compreensão detalhada dos significados e características situacionais apresentada pelos entrevistados”. Oliveira (2013, p. 47) tem uma definição semelhante:

A pesquisa qualitativa pode ser caracterizada como sendo uma tentativa de se explicar em profundidade o significado e as características dos resultados das informações obtidas através de entrevistas ou questionários abertos, sem a mensuração quantitativa de características ou comportamentos.

Dessa forma, entendemos que a investigação tem na abordagem qualitativa maiores possibilidades de defender uma visão holística dos fenômenos, isto é, que leve em conta todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas. O que nos leva a

desenvolver o tipo de pesquisa estudo de caso. Nesta opção entendemos que encontramos uma, das várias maneiras, de realizar uma pesquisa nas ciências sociais. O objetivo se concentra em um estudo profundo, de um ou poucos objetos, de maneira que permita o seu amplo e detalhado conhecimento (YIN, 2015). Para Pradanov e Freitas (2013, p. 60), “[...] o estudo de caso consiste em coletar e analisar informações sobre determinado indivíduo, uma família, um grupo ou uma comunidade, a fim de estudar aspectos variados de sua vida, de acordo com o assunto da pesquisa”.

Para Yin (2015, p. 2), três situações nos ajudam a identificar a necessidade de realizar uma pesquisa de estudo de caso: “quando as principais questões da pesquisa são ‘como?’ ou ‘por que?’; quando um pesquisador tem poucos ou nenhum controle sobre eventos comportamentais e quando o foco do estudo é um fenômeno contemporâneo”. Todas as três situações se enquadram na proposta de pesquisa desta investigação. Ainda para o autor, o estudo de caso, dentro de uma hierarquia de métodos de pesquisa, é considerado “menor” por, erroneamente, associarem a mesma a ideia de que é somente uma ferramenta de pesquisa preliminar.

Um estudo de caso é uma forma de pesquisar qualitativamente um fenômeno determinado, no caso específico desta investigação: as ações de gestão, em duas escolas, da rede pública municipal de Floriano - PI, e o indicador de qualidade das metas estabelecidas pelo IDEB a partir da Prova Brasil, no período entre 2013 a 2017.

1.4 Colaboradores da pesquisa

A definição dos colaboradores⁹ que participaram da pesquisa se deu em razão de serem todos pertencentes à comunidade escolar das duas escolas pesquisadas, diretamente ou indiretamente. A concepção de gestão que tomamos como base nessa investigação é a de gestão democrática e por esse motivo, entendemos que as ações de gestão não se restringem ao gestor escolar.

Nessa perspectiva, compreendemos que os sujeitos fazem parte da equipe de gestão das duas escolas campo de pesquisa, sendo elas: diretor escolar, coordenador e membros do Conselho Escolar. Destacamos que foi garantido o anonimato dos sujeitos envolvidos na pesquisa e que todas as medidas para minimizar a identificação foram tomadas e que essa investigação teve todos os processos legais respeitados com a sua submissão ao CEP/UEMA e

⁹ É o(a) participante pesquisado(a), individual ou coletivamente, de caráter voluntário, vedada qualquer forma de remuneração (BRASIL, 1996).

da Plataforma Brasil. Todos os colaboradores foram convidados a participar da pesquisa e assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que está exposto no Apêndice A. Na Tabela 1 abaixo temos os colaboradores da pesquisa e a quantidade estimada.

Tabela 1 - Colaboradores da pesquisa

Sujeitos	Quantidade Estimada		Total
	Anísio Teixeira	Paulo Freire	
Diretor escolar	02	01	03
Coordenador	01*		01
Membros do Conselho Escolar (Representante docente, pais e administrativo)	03	02	05
Total de participantes	05	04	09

Nota: * 01(um) coordenador para as duas instituições.

Fonte: Dados da Pesquisa (2021).

A estimativa inicial seria a de trabalhar com um total de 12 colaboradores, sendo 2 (dois) diretores escolares de cada instituição no período entre 2013 a 2017. Por consequência, 2 (dois) coordenadores, 3 (três) membros do conselho escolar de cada escola, sendo um de segmento (docente, pais e administrativo). No contato com a empiria podemos observar características antes não observadas, e isso fez com que fosse retirado ou acrescentado colaboradores em ambas as escolas.

Um dos fatores que ocasionou essa mudança foi a questão de as escolas não possuírem mais um coordenador lotado em cada instituição de ensino, então como previsto na fase de projeto seria realizado entrevistas com dois coordenadores sendo um de cada escola. Por decisão do município, a coordenação das escolas se concentrou na mão de uma servidora que fica na Secretaria Municipal de Educação (SEMED). Outra mudança aconteceu no número de diretores de uma das escolas. Como previsto na fase da qualificação, seriam dois diretores, mas, no caso dessa escola, não houve mudança de diretor no período de tempo demarcado.

Outro fator de mudança no número de colaboradores foi decorrente da situação vivenciada na atualidade que é a pandemia da Covid-19¹⁰. Diante da necessidade de isolamento social para frear a curva de propagação da doença e assim evitar colapso do sistema de saúde, o contato com os colaboradores da pesquisa foi comprometido haja vista que nem todos possuíam domínio e recursos necessários para a utilização de meios tecnológicos.

¹⁰ Covid-19 é o nome oficial, dado pela Organização Mundial da Saúde (OMS), a uma doença causada pelo novo coronavírus. Covid-19 significa *Corona Virus Disease* (Doença do Corona vírus), enquanto “19” se refere a 2019, quando os primeiros casos em Wuhan, na China, foram divulgados publicamente pelo governo chinês no final de dezembro. Segundo consta no *site* da Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz) essa denominação se faz importante para evitar casos de xenofobia e preconceito, além de confusões com outras doenças (FIOCRUZ, 2020).

Assim, colaboradores que foram pensados na fase de projeto não entraram na execução da produção de dados pois não foi possível o encontro presencial nas instituições escolares e nem o encontro virtual por estarem distantes até da zona urbana da cidade de Florianópolis. Dessa forma, na escola municipal Paulo Freire, houve a redução de um colaborador por não termos conseguido efetivar o encontro presencial e nem virtual com o colaborador e também não foi possível a sua substituição. Dessa forma, para identificar cada colaborador da pesquisa no momento de análise de dados, criamos o seguinte Quadro 1 abaixo:

Quadro 1 - Identificação dos colaboradores da pesquisa na análise de dados

Representação	Escolas		Total
	Anísio Teixeira	Paulo Freire	
Diretor escolar	Diretora 01 e 02	Diretora 01	03
Coordenador	Coordenadora		01
Membros do Conselho Escolar (Representante docente, pais e administrativo)	Representante docente; Representante dos pais; Representante administrativo.	Representante docente.	04
Total	05	02	08

Fonte: Dados da Pesquisa (2021).

Cientes de que na abordagem qualitativa a quantidade não oferece tanta relevância nos dados, como afirmam Minayo *et al.* (2001, p. 21), a “pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”. Consideramos que as informações produzidas foram suficientes para analisar os fenômenos que nos ajudaram a compreender as respostas da nossa pergunta central. Consideramos também que, mesmo com as dificuldades provocadas pela pandemia da Covid-19, conseguimos ter encontros presenciais com os colaboradores, sempre tendo atenção às recomendações do Ministério da Saúde para prevenir possível transmissão e contágio da Covid-19.

Vale ressaltar que os encontros presenciais para realização da entrevista semiestruturada também nos possibilitou ter uma visão do ambiente escolar, principalmente os aspectos físicos do prédio e organizacional. O objetivo inicial era fazer uma observação mais minuciosa da rotina da escola com seus alunos, porém, infelizmente isso não foi possível haja vista que as escolas, no momento da produção dos dados, cumpriam decretos municipais que orientavam a suspensão das aulas presenciais e autorizavam o sistema de aulas de forma remota.

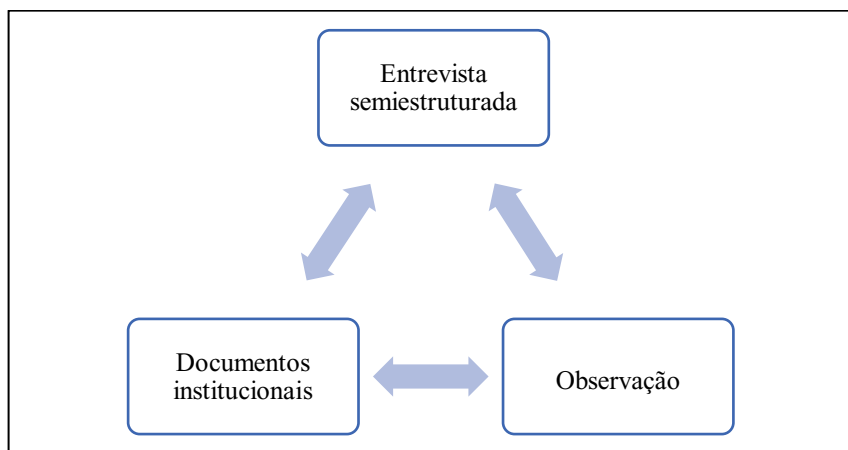
Mesmo não tendo sido possível fazer a observação de toda a rotina da escola, a fase de observação foi cumprida em cada ida presencial para a realização das entrevistas com aqueles

que se disponibilizaram a participar da investigação. Em seguida, explicamos melhor os instrumentos utilizados para produção de dados dessa investigação.

1.5 Instrumentos de produção de dados

A pesquisa teve como previsão inicial os seguintes instrumentos de coleta de dados: roteiro de observação, roteiro de entrevista semiestruturada e documentos. Optamos por uma triangulação dos dados levantados pelos instrumentos de produção, por acreditar que a utilização de apenas um instrumento não seria suficiente para obtenção de todas as informações necessárias para análise e interpretação do fenômeno estudado. A triangulação reduz o risco de que as conclusões de um estudo sejam enviesadas, tornando-a mais confiável. Utilizaremos os seguintes instrumentos de coleta de dados:

Figura 1 - Triangulação dos instrumentos de produção de dados



Fonte: Dados da Pesquisa (2021).

Para Gil (2011, p. 109), a entrevista é a “[...] técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção dos dados que interessam à investigação.” O tipo de entrevista que pretendemos utilizar na pesquisa é a semiestruturada, que segundo Pádua (2012, p. 70) “[...] é a entrevista na qual o pesquisador organiza um conjunto de questões sobre o tema que está sendo estruturado, mas permite, e às vezes até incentiva, que o entrevistado fale livremente sobre assuntos que vão surgindo como desdobramento do tema principal”.

As entrevistas foram realizadas com os 8 (oito) colaboradores da pesquisa de forma individual e foram gravadas em formato de áudio. Foi garantido o direito à recusa total em

divulgar as entrevistas posteriormente, em caso de arrependimento dos entrevistados. Esse direito é respeitado de acordo com os critérios éticos da pesquisa. Identificamos diversos dados que nos ajudaram a responder e a entender o nosso objeto de estudo.

Para garantir maior segurança na realização das entrevistas realizamos um pré-teste dela. Para Oliveira (2013), a ideia de se fazer um pré-teste e/ou sondagem para identificação de possíveis falhas quanto à redação do questionário e do roteiro da entrevista, é fundamental, pois ele pode revelar imprecisão ou ambiguidade nas questões. Dessa forma, realizaremos um pré-teste com uma diretora de uma escola diferente das que estão participando dessa investigação. Com os elementos observados no pré-teste podemos repensar as perguntas e refazê-las se assim fosse necessário, sempre buscando atender aos objetivos propostos.

A observação como instrumento de coleta de dados pode ser planejada de uma forma que ela seja estruturada ou não estruturada. Para essa investigação, a opção escolhida foi a observação estruturada por entendermos que, suas características se adequam melhor ao nosso propósito.

A observação estruturada, como bem nos revela a própria denominação, caracteriza-se por ser uma ação minuciosamente planejada, com vista a atender critérios preestabelecidos. Assim, cabe ao pesquisador se manter o mais objetivo possível, eliminando por completo sua influência sobre os fenômenos em estudo e se limitando a somente descrever informações precisas acerca do fato em questão (DUARTE, 2020, p. 1).

Para esse processo, elaboraremos um plano bem estruturado que possa garantir a coleta dos dados desejados para análises posteriores. As observações foram iniciadas assim que obtido o parecer de aceite pelo CEP, no momento das idas à escola para realização das entrevistas. Por conta da Covid-19 a observação na escola ficou comprometida por não termos a dinâmica de funcionamento em sua totalidade. Ainda assim, a equipe gestora das instituições permaneceram em seus ambientes de trabalho o que possibilitou uma observação de suas ações no período pandêmico.

No último instrumento da triangulação, as informações foram colhidas nos documentos institucionais orientadores da SEMED de Floriano e dos Conselhos Estadual e Municipal de Educação (CEE/CME). Esse processo nos ajuda a obter mais informações sobre o campo da pesquisa, suas formas de organização, sua articulação com os sistemas e comunidade, entre outros. Conforme Yin (2015, p.54), “[...] para a pesquisa de estudo de caso, o uso mais importante dos documentos é para corroborar e aumentar a evidência de outras fontes”. Assim, os documentos desempenham um papel explícito em qualquer coleta de dados na realização da

pesquisa de estudo de caso. Findado esse processo, partimos para as análises e interpretação dos dados.

1.6 Perspectiva de análise e interpretação dos dados

Para analisarmos e interpretarmos os dados produzidos na investigação é preciso que os organizemos de tal forma que possamos encontrar padrões de resposta, elementos que possam nos indicar a realidade para que possamos interpretá-la. Comparamos, nesse sentido, as mensagens evidenciadas nos dados coletados como um diamante bruto que precisarão ser lapidados. Dessa forma, para a organização da análise e interpretação dos dados, compreendemos que o ponto de partida “[...] é a mensagem, seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada”. (FRANCO, 2008, p. 13).

Tomaremos como base a análise de conteúdo dos discursos dos colaboradores acerca dos temas abordados, discursos esses observados sob a lente do materialismo histórico e dialético. Utilizamos a Análise de Conteúdo de Bardin, que é um conjunto de técnicas de análise de comunicações visando obter, através de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam inferir conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens.

Conforme Bardin (2010), a Análise de Conteúdo organiza-se em torno de três etapas, a saber: 1- Pré-análise; 2 - Exposição do material; e 3 - O tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. A primeira fase é a de organização dos dados propriamente dita, ela é fundamental para que torne os dados operacionais e sistematizados. A segunda fase é a de realização de operações de codificação, decomposição ou enumeração. Já a última fase é onde os resultados brutos são tratados de maneira a serem significativos e válidos. Findado essas etapas e tendo a disposição resultados significativos, poderá ser proposto inferências sobre o fenômeno.

Dessa forma, os dados coletados na entrevista, na observação e nos documentos passarão por essas três etapas de análise. Segundo Gil (2009), nas pesquisas de estudo de caso não se identificar um esquema rígido de análise e interpretação. Para as análises dos achados de pesquisa, será adotada a análise de conteúdo a partir das orientações de categorias de (BARDIN, 2010). A etapa “organização da análise” é o tratamento dos resultados obtidos (em bruto). Nesta fase, os resultados em bruto são tratados de maneira a serem significativos e

válidos. O pesquisador pode fazer operações estatísticas, que possibilitem condensar e pôr em destaque as informações fornecidas pela análise (BARDIN, 2010).

A respeito da organização da análise, Bardin (2010, p. 127) coloca que, tendo “[...] à disposição resultados fiéis e significativos, pode o analista propor inferências e adiantar interpretações a propósitos dos objetivos previstos -, ou que digam respeito” ao surgimento de resultados inesperados. Um detalhamento mais aprofundado será feito na seção das análises de dados produzidos nesta investigação.

2 A GESTÃO EDUCACIONAL E ESCOLAR NO CONTEXTO DAS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA

Esta seção tem como objetivo abordar historicamente as concepções de administração escolar, resgatando as principais escolas da administração que surgiram ao longo do tempo. Também objetivamos abordar a gestão democrática e suas concepções em uma sociedade marcada pela divisão de classes sociais apontando seus entraves e possibilidades. Por fim, tratamos do papel do gestor escolar frente aos desafios da qualidade da Educação Básica.

2.1 Gestão escolar no Brasil: breve percurso histórico

Não é difícil encontrarmos o uso do termo gestão nos textos produzidos por pesquisadores da área da educação e das demais áreas do conhecimento. As concepções envolvendo esse termo foram consolidadas no decorrer do tempo e, hoje, no campo educacional, o estudo da gestão, seja ela dos sistemas ou das unidades escolares, ganhou bastante contribuições teóricas. Nessa seção, abordamos historicamente as concepções de administração escolar, resgatando as principais escolas da administração que surgiram ao longo do tempo. Também abordamos a gestão democrática e suas concepções, apontando seus entraves e possibilidades. Inicialmente, fizemos um breve retrospecto da administração em geral e na área da educação até chegarmos à perspectiva da gestão democrática da escola pública.

Entendemos que a sociedade se apresenta como um enorme conjunto de instituições que realizam tarefas sociais determinadas, no caso da escola, visa o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho conforme preconiza a Constituição Federal (CF) de 1988. O processo para alcançar os objetivos almejados envolve uma organização que normalmente é exercida por pessoas ou órgãos com funções denominadas administrativas.

Paro (2010, p. 24) diz que “[...] a administração como é entendida e realizada hoje é produto de longa evolução histórica e traz a marca das contradições, dos interesses políticos em jogo na sociedade”. Dessa forma, é conveniente que entendamos a natureza administrativa em geral para que cheguemos à sua essência. Quando falamos em um conceito geral, queremos afirmar que independente da forma de organização social e econômica, a abrangência da definição superará as particularidades de cada modelo. Na visão de Paro (2010, p. 25), a concepção geral de administração é a de “[...] utilização racional de recursos para a realização

de fins determinados”. Ele chama a atenção para o significado da expressão “utilização racional de recursos”:

[...] A palavra racional vem do latim *ratio*, que quer dizer razão. Assim, se tem um fim em mente, utilizar racionalmente os recursos (utilizá-lo de acordo com a razão) significa, por um lado, que tais recursos sejam adequados ao fim a que se visa; por outro, quer seu emprego se dê de forma econômica (PARO, 2010, p. 27).

Assim, seja na indústria, na família, na igreja, na escola, administrar é utilizar racionalmente os recursos, materiais ou não, para os fins que essas instituições se propõem a fazer. Para Libâneo (2008, p. 97), administrar é “[...] ato de governar, de pôr em prática um conjunto de normas e funções”, a ação de administrar nessa perspectiva revela um caráter mais técnico da ação de administrar.

Chiavenato (2000), possui uma definição geral semelhante à de Paro (2010), quando diz que a administração é o processo de planejar, organizar, dirigir e controlar o uso de recursos a fim de alcançar objetivos. Chiavenato (2000, p. 5) ainda complementa o conceito de administração dizendo que “[...] a tarefa básica da Administração é a de fazer as coisas por meio de pessoas de maneira eficiente e eficaz”. Essas definições mais gerais são independentes da estrutura social, porém, na sociedade capitalista, a administração adquire características próprias, que agregam uma perspectiva de controle, regulação e supervisão.

No capitalismo, o comando está nas mãos dos proprietários dos meios de produção que, em uma constante luta pela manutenção do poder, impõem suas vontades sobre a população menos favorecida. Hora (1994) afirma que a organização escolar estruturada pela sociedade capitalista procura, em última instância, a manutenção das relações sociais de produção. O poder da classe dominante é acentuado, pois a ideia é o de manutenção do *status quo* daqueles que possuem os meios de produção.

No sistema capitalista o lucro é mais importante que, por exemplo, a universalização da educação com qualidade efetiva. Para Bruno (2008, p. 39), “a escola é uma das esferas de produção de capacidade de trabalho”, então no sistema capitalista, o custo dessa produção de capacidade de trabalho tem que ser racionalizado, já que para o capital trata-se da produção de uma mercadoria tal como qualquer outra. Dentro dessa estrutura, temos a administração escolar ou da educação e organização escolar, termos usados para representar o ato de planejar o trabalho da escola, racionalizar o uso de recursos, coordenar e controlar o trabalho das pessoas.

Como mencionado anteriormente, é importante ressaltar que historicamente a trajetória acerca do campo da administração escolar sofreu predominantemente com a influência do modelo de administração empresarial em suas concepções e práticas. A ideia de que a escola se

aproximava de uma empresa estava presente e que, por conta disso, suas formas de administração estavam voltadas para a maximização dos resultados. Assim, os fundamentos da administração educacional tiveram sua base na Teoria Geral da Administração (TGA).

Na análise de Hora (1994, p. 36) “a teoria administrativa do século XX desenvolveu-se através das escolas clássica, psicossocial e contemporânea”. A concepção clássica foi representada por três movimentos, a saber: (i) administração científica de Taylor; (ii) administração geral de Fayol; (iii) administração burocrática originada de uma disfunção da racionalidade de Weber. Estes movimentos teóricos imprimem a racionalidade técnica e científica nas organizações escolares, abandonando a dimensão humana nos processos de administração. As concepções de gestão escolar que se desenvolveram no século XX e no início do século XXI, são decorrentes dessas concepções, porém com mudanças no enfoque dado aos processos organizacionais.

Frederick Winslow Taylor (1856 - 1915), nascido nos Estados Unidos, foi participante, criador e defensor do movimento de administração científica, sua obra clássica foi o livro “Princípios da administração científica” escrita em 1980. Segundo Taylor (1980, p. 43), “os operários nascem preguiçosos, ineficientes, indolentes”, trabalham deliberadamente devagar e procuram atrasar a produção, ele então estabelece uma nova forma de organização onde existe a necessidade de um trabalhador responsável pelo planejamento e controle das atividades, o administrador. Essa ideia perdura por muito tempo e é responsável pela visão atribuída a função do administrador que é a de controle.

Isso garantia ao capitalista um poder maior sobre os trabalhadores, pois passavam a ser coagidos, vigiados, ameaçados e rigidamente controlados para que pudessem cumprir as tarefas a elas destinadas ou delas exigidas. Sobre o taylorismo na educação, percebemos que a maioria das instituições de ensino tem influência da administração científica, a separação por áreas de serviço faz com que os profissionais produzam mais e com eficiência, mas não participando de todo o processo o que faz com que sua identificação com o resultado final seja prejudicada.

Encarar o educando, no contexto capitalista, como uma mercadoria como outra qualquer produzida nas indústrias, acentuou o grau de alienação dos trabalhadores no interior dos sistemas e das unidades escolares. O administrador assumia o papel de controlar todos os processos dentro das instituições, cabendo aos sujeitos a efetivação de seus papéis para a obtenção de um resultado que era encarado como positivo ou negativo.

O segundo movimento da escola clássica, traz as contribuições de Jules Henri Fayol (1841 - 1925), que foi um engenheiro francês, teve como obra clássica, o seu livro

“Administração Industrial e Geral”, escrito em 1968. Apontando como base para a Teoria da Administração, Hora (1994, p. 37) traz que:

Os princípios da divisão do trabalho, autoridade, disciplina, unidade de comando, unidade de direção, subordinação de interesses individuais aos interesses gerais, remuneração, centralização, hierarquia, ordem, equidade, estabilidade no quadro de pessoal, iniciativa, espírito de solidariedade e lealdade que constituem um dos modelos da estrutura capitalista.

A perspectiva de Fayol, nos dizeres de Matos e Pires (2006, p. 509):

A Teoria da Administração Científica iniciada por Frederick W. Taylor fundamenta-se na aplicação de métodos da ciência positiva, racional e metódica aos problemas administrativos, a fim de alcançar a máxima produtividade. Essa teoria provocou uma verdadeira revolução no pensamento administrativo e no mundo industrial. Para o aumento da produtividade propôs métodos e sistemas de racionalização do trabalho e disciplina do conhecimento operário colocando-o sob comando da gerência; a seleção rigorosa dos mais aptos para realizar as tarefas; a fragmentação e hierarquização do trabalho. Investiu nos estudos de tempos e movimentos para melhorar a eficiência do trabalhador e propôs que as atividades complexas fossem divididas em partes mais simples facilitando a racionalização e padronização. Propõe incentivos salariais e prêmios pressupondo que as pessoas são motivadas exclusivamente por interesses salariais e materiais.

Poderíamos dizer que, enquanto Taylor olhou para os operários e teorizou sobre eles, a partir da forma como os via, Fayol olhou para os dirigentes, a cúpula da organização e teorizou sobre eles, também da forma como os via. Então, para Matos e Pires (2006, p. 509) “A Teoria Clássica de Fayol complementou o trabalho de Taylor, substituindo a abordagem analítica e concreta de Taylor por uma abordagem sintética, global e universal”.

No terceiro movimento da escola clássica da administração surge a chamada “administração burocrática”, originada de uma disfunção da racionalidade de Weber. Para Hora (1994, p. 38), “A organização do trabalho e do capital na estrutura burocrática reforça a separação entre planejamento e execução, trabalho manual e intelectual, intensificando a dominação do capital sobre o trabalho”. A Teoria Burocrática de Max Weber tem como critério administrativo a eficiência que se baseia na capacidade de produzir o máximo possível com o mínimo de recursos, energia e tempo.

Na segunda escola, a psicossocial, desenvolvida a partir da década de 1920, a ideia da eficiência econômica passa a perder destaque, uma reação contra as correntes anteriores, principalmente a Taylorista. Para Hora (1994, p. 38) a escola psicossocial “se baseou no movimento das relações humanas de Elton Mayo, Roethlisberger e Dickson e no comportamento administrativo de Barnard e Simon”. Chiavenato (1999, p. 46) afirma que esse

foi um dos primeiros estudos a “constatar a importância do fator humano na organização e a necessidade de humanização e democratização das organizações”.

Por fim, a escola contemporânea possui como critério de efetividade “a mensuração da capacidade de produzir a solução ou resposta desejada, o que supõe um compromisso real e verdadeiro com os objetivos sociais e as demandas políticas da sociedade”. (HORA, 1994, p. 39). Nessa escola, a efetividade das ações supera a ideia de eficiência pois ela tem como preocupação fundamental o desenvolvimento socioeconômico e a melhoria das condições de vida humana.

Outras teorias administrativas foram surgindo, principalmente no final da década de 1970 e no início da década de 1980, com a instabilidade econômica e política em nível internacional. Mas, decidimos por não apresentar, mesmo que de forma breve, pois as escolas mencionadas anteriormente já nos dão uma base para entendermos as mudanças paradigmáticas envolvidas nos conceitos de gestão educacional e escolar.

Como mencionado no início dessa seção, o uso da expressão gestão ganhou bastante força nos últimos tempos, a gestão educacional, por exemplo, ganhou evidência na literatura e aceitação no contexto educacional a partir da década de 1990. Para Luck (2010), essa expressão vem se constituindo em conceito comum no discurso de orientação das ações de sistema de ensino e de escolas. Para essa mesma autora, a concepção de gestão, não se encontra devidamente evidenciado e entendido e é por isso que precisamos esclarecer questões básicas dessa concepção.

O conceito de gestão surge do movimento de mudança na condução dos destinos das organizações, entre elas está à escola que da mesma forma do modelo econômico capitalista, passou por grandes reestruturações, em especial na década de 1990. A gestão começa a aparecer como sendo mais abrangente que administração. Sobre isso, Duarte (2013, p. 204) assevera que:

A discussão sobre os termos gestão e administração, segundo Silva (2007), tem origem latina (*genere* e *administrare*). Por sua vez gestão significa governar, conduzir, dirigir e administração é mais restrito - gerir um bem, defendendo os interesses daquele que possui - constituindo-se em uma aplicação do gerir. No Brasil, gestão expressa às formas de administrar e está quase sempre relacionada à capacidade das pessoas. Uma grande parte dos profissionais da área de educação compreende gestão como sendo uma função burocrática.

Assim, a gestão educacional e escolar corresponde ao processo de gerir a dinâmica dos sistemas de ensino e de coordenar escolas em específico. Esse processo de gestão deve se alinhar às políticas educacionais para execução tanto nos sistemas como nas escolas. Um

elemento fundamental na concepção de gestão utilizada é o princípio democrático que é caracterizado pelo reconhecimento da importância da participação consciente de todos os envolvidos no processo. Para Bordignon e Gracindo (2006, p. 158-159):

A gestão do sistema de ensino e das escolas é, essencialmente, administrar, em níveis diferentes, a elaboração e o acompanhamento do projeto de qualidade da educação que se deseja - a Proposta Educacional, fundamentada num paradigma de homem e sociedade.

Os autores revelam o caráter do princípio democrático ao considerarem a participação no processo de elaboração do projeto de qualidade da educação como elemento dentro do processo de gestão, tanto dos sistemas como das unidades escolares. Percebemos que o termo gestão, tem sido muitas vezes utilizado como substituição ao termo administração, porém a mudança paradigmática está baseada na complementaridade dos termos, sendo a gestão direcionada a processos mais democráticos, e não na ideia de superioridade de uma sobre a outra.

Assim, quando utilizamos o termo “gestão”, o que se preconiza é uma nova ótica de organização. Essa nova ótica de organização, muito embora seja tida como mais democrática, apresenta uma organização que evidencia os interesses das classes sociais dominantes fazendo com que, na grande maioria das vezes, a democracia seja apenas ilusória. Então, encaramos nesse processo entraves e possibilidades que será abordado em seguida.

2.2 Gestão democrática da escola pública: entraves e possibilidades

A palavra democracia, assim como gestão, está imbuída de significado histórico que deve ser levado em consideração quando a utilizamos na contemporaneidade. É comum escutarmos essa palavra no nosso dia a dia quando estamos conversando sobre política, religião, economia, entre outros temas, isso acontece porque ela se tornou tão significativa que até aqueles que não se direcionam para o estudo mais aprofundado dela, conseguem emitir uma definição, mesmo que não tão articulada.

Uma das primeiras experiências de democracia pode ser atribuída a que os gregos desenvolveram na cidade de Atenas, essa democracia era de forma direta e se realizava no espaço restrito da cidade. A forma de democracia que os gregos efetivaram se processava por intermédio de um sistema de assembleias que tinha o poder de tomar as decisões políticas da cidade. Sobre isso, Cabral Neto (1997, p. 228) explica que:

O comparecimento à assembleia era teoricamente permitido a todo cidadão, não havia burocracia e o governo era exercido pelo povo. A condição de cidadania em Atenas, todavia, era adquirida apenas por pessoas do sexo masculino, com mais de dezoito anos de idade, filhos de pai e mãe atenienses. É possível indicar que a democracia ateniense, no plano das ideias, buscava criar as condições estruturais para assegurar, a todo aquele que tivesse adquirido o status de cidadão, a participação no controle dos negócios públicos.

Percebemos que a ideia de democracia ateniense, na sua forma de execução, traz a e de participação, porém essa participação era negada aos que não se enquadravam em um perfil de cidadão e que por consequência eram excluídos. A etimologia da palavra democracia é de origem grega, *demokratia*, e tem em sua base duas outras palavras gregas, a saber; *demos*, que significa povo, distrito, e *Kratos*, que significa domínio, poder. No caso do termo gestão, sua etimologia vem do latim *gestio-ônus* que significa ato de gerir, gerência, administração. Para Cury (2008, p. 201), “o termo gestão vem de *gestio*, que, por sua vez, vem de *gerere* (trazer em si, produzir), fica mais claro que a gestão não só é o ato de administrar um bem fora-de-si (alheio), mas é algo que se traz em si, porque nele está contido”.

Na Idade Média, os ideários democráticos foram substituídos, politicamente, pelos ideários absolutistas. Cabral Neto (1997) afirma que com o passar do tempo o desenvolvimento do pensamento democrático foi ganhando força principalmente com o surgimento dos estados modernos e com a revolução burguesa que eclodiu na Europa nos séculos XVII e XVIII.

Bem, como não é nosso objetivo esgotar esse percurso histórico, esse prelúdio foi apenas para compreendermos que quando utilizamos as palavras democracia, democrática, democratização etc., estamos pisando em um terreno cheio de sentidos e significados que evoluíram de acordo com o período histórico, o que nos leva a acreditar que não existe um único conceito para democracia, mas vários conceitos.

Durante as décadas de 1980 e 1990, as políticas educacionais brasileiras passaram a direcionar suas ações para a democratização da educação. Essa democratização foi representada por um processo de expansão do acesso e permanência no Ensino Fundamental obrigatório, de modo que incluíssem as camadas populares. Sobre isso, Oliveira (2009, p. 93) nos diz que:

A luta pela Educação Básica trouxe desde sua origem a concepção de democratização como acesso universal, como um imperativo, o que resultou na priorização no âmbito das políticas públicas, pelo menos por determinado tempo, dos aspectos quantitativos em detrimento dos qualitativos.

Nesse contexto, o sentido de democratização está associado ao acesso à educação pública, mas Oliveira (2007) nos diz que essa democratização não chega ao nível do

conhecimento, pois a falta de aprendizado, ou aprendizado insuficiente, faz com que às classes mais populares, que sofrem mais com esses problemas, sejam as mais afetadas e excluídas.

Os movimentos em prol da democratização e da valorização da escola pública incentivaram o processo de descentralização, esses movimentos tiveram início em meados da década de 1980 e visavam implantar processos mais democráticos e participativos nas escolas e no sistema educacional. Essa descentralização não foi feita apenas para distribuir funções da união para os estados e municípios, a finalidade era promover a autonomia das escolas, transferindo e ampliando o espaço da gestão escolar. Dourado (1998, p. 79) afirma que a gestão democrática é um:

[...] processo de aprendizado e de luta política que não se circunscreve aos limites da prática educativa mas vislumbra, nas especificidades dessa prática social e de sua relativa autonomia, a possibilidade de criação de canais de efetiva participação e de aprendizado do 'jogo' democrático e, conseqüentemente, do repensar das estruturas de poder autoritário que permeiam as relações sociais e, no seio dessa, as práticas educativas.

Sobre o processo de redemocratização política no país que colaborou para a aprovação da CF de 1988, Cury (2008, p. 200) nos diz que:

O sucesso na retomada do Estado de direito, através da redemocratização política, foi fundamental para que, no processo constituinte de 1987, os representantes das populações afetadas pela ausência de uma democratização substantiva pudessem inserir e formalizar na Carta Magna princípios e garantias tendentes à declaração e efetivação dos direitos sociais.

Assim, a CF de 1988 traz em seu bojo novos horizontes em prol de uma democracia participativa e representativa, tem como princípios a soberania popular, a cidadania e a dignidade da pessoa humana, princípios estes que devem servir de parâmetro para a administração pública e para toda a sociedade brasileira.

O significativo avanço da Carta Magna, ao incluir o princípio da soberania popular, decorreu de um intenso processo de mobilização social, no contexto da abertura política e de reivindicações pela democratização do Estado e por maior participação da sociedade no direcionamento das políticas públicas.

Neste cenário, novas medidas são efetivadas em todos os segmentos da sociedade. Dentre essas medidas, podem ser destacadas as experiências em orçamento participativo, participação em conselhos de gestão e realização de conferências de políticas públicas em diversos segmentos (educação, saúde e habitação), refletindo, assim, espaços em que a sociedade participa em condição de paridade para avaliar e propor políticas. Sobre o ensino

formal nas escolas, o art. 206 da CF de 1988, VI, institui “o princípio da gestão democrática do ensino público”. (BRASIL, 1988, n. p.).

Na educação, temos a aprovação, depois de oito anos da promulgação da CF de 1988, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a qual traz alguns elementos importantes para a democratização da educação. Ademais, a constante busca pela qualidade da oferta educacional culminou em espaços importantes para a luta pela implementação de políticas públicas na área. Os arts. 14 e 15 da LDBEN definem que:

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da 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

Art. 15. Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público (BRASIL, 1996, n. p.).

A LDBEN nº 9.396/96, ao prever a constituição de Sistemas Municipais de Ensino (SME), reforça a necessidade de criação dos CMEs, como forma de efetivar a gestão democrática da educação pública no art. 3º, VIII. Esses Conselhos, que eram subordinados aos CEEs, por preceitos anteriores à Lei nº 5.692/71, agora assumem maiores poderes quanto às funções normativas, consultivas, deliberativas e fiscalizadoras, ocupando posição fundamental na efetivação da gestão democrática dos sistemas de ensino, na busca da qualidade social da educação, bem como na consolidação da autonomia dos municípios no gerenciamento de suas políticas educacionais. No âmbito escolar, foi dada a possibilidade de os estabelecimentos de ensino elaborarem o seu próprio Projeto Político Pedagógico (PPP), construir colegiados, dentre outras opções que dão força à gestão democrática na escola.

Outro documento importante que demarca orientações da gestão democrática é o Plano Nacional de Educação (PNE) de 2001, sancionado pela Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, com vigência de 10 anos. Esse documento determina planos, metas e estratégias para a política educacional do país no período de 2001 a 2010. Ele estabelece como um dos objetivos:

Democratização da gestão do ensino público, nos estabelecimentos oficiais, obedecendo aos princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (BRASIL, 2001, n. p.).

Esse documento reconhece a importância da participação não apenas da comunidade escolar, mas da comunidade local onde a escola está inserida, essa participação se dá por meio dos instrumentos de controle social citados anteriormente. A equipe gestora passa a dividir as responsabilidades com os sujeitos que estão envolvidos no processo. É importante destacar que essa participação precisa ser realmente efetiva e não apenas uma mera formalidade.

Com o passar do tempo, observamos uma reorganização da política de financiamento da educação com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF)¹¹, pela Emenda Constitucional nº 14/96, regulamentada pela Lei n.º 9.424/96, que vigorou de 1996 a 2006. Esta política de financiamento da educação foi substituída pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB)¹², que teve vigência até o final do ano de 2020, instituído pela Emenda Constitucional nº 53/2006 e regulamentado pela Lei nº 11.494/07, pelo Decreto nº 6.253/07, com as alterações dos Decretos nº 6.278, de 29 de novembro de 2007, e nº 6.571, de 17 de setembro de 2008.

Esses Decretos Federais normatizam a criação e a implantação do Conselho de Acompanhamento e Controle Social (CACCS) do FUNDEB, que poderá ser dentro dos CMEs. Desta forma, a sociedade, chamada a realizar o controle das políticas públicas inerentes ao ensino básico obrigatório, vive a necessidade de construir mecanismos eficazes para assegurar o controle e a fiscalização das políticas públicas, especificamente no que diz respeito ao financiamento da educação. Em se tratando das instituições escolares, os conselhos são instrumentos fundamentais de tomada de decisão no campo do controle social, representando a voz dos diferentes segmentos internos e externos à escola, deliberando sobre a construção e a gestão do Projeto Pedagógico, dentre outros elementos importantes do cotidiano escolar.

Conforme expresso na LDBEN nº 9.396/96, art. 14, os conselhos escolares têm como pressuposto o exercício do poder, materializado pela plena participação no processo decisório de modo a empreender os meios necessários para o alcance dos fins da escola, o que exige dos conselheiros uma participação qualificada, pois, do contrário, ficará comprometida sua

¹¹ Trata-se de uma nova forma de redistribuição dos recursos destinados ao Ensino Fundamental, cuja maior inovação consiste na mudança da estrutura de financiamento desse nível de ensino, que: subvincula ao Ensino Fundamental parcela dos recursos constitucionalmente destinados à educação, introduz novos critérios de distribuição e utilização de 15% dos principais impostos de estados e municípios, de acordo com o número de alunos atendidos em cada rede de ensino (BONAMINO; LIMA, 2013).

¹² Previsto para durar 14 anos, o FUNDEB pretende, na visão de seus proponentes e defensores, corrigir as falhas que apontaram no FUNDEF, como a exclusão da educação infantil, Educação de Jovens e Adultos (EJA) e ensino médio, e de seus profissionais e a irrisória complementação federal (DAVIES, 2006).

verdadeira razão de ser, tendo em vista que estes se constituem em uma nova institucionalidade cidadã do exercício do poder na escola pública.

É evidente que esse processo possui muitos entraves, um deles é “o fato de a escola ainda enfrentar os desafios micro de seu cotidiano para pensar e efetivar uma proposta progressista de gestão democrática, tendo em vista a presença da cultura do paternalismo e do clientelismo na sociedade”. (SANTOS; SALES, 2012, p. 177). Isso reflete, por exemplo, na reação de uma parcela de diretores escolares aos instrumentos de controle social como o Conselho Escolar, muitas vezes o diretor teme perder seu “poder” no controle da escola e termina sabotando o funcionamento desses instrumentos e por consequência retirando o direito real de participação da comunidade nas decisões.

Dessa forma, a busca pela gestão democrática está intimamente relacionada às formas de gestão que por meio de todos os instrumentos legais mencionados anteriormente, facilitaram o processo de democratização. Todo o processo de gestão administrativa, financeira e pedagógica das escolas, a criação dos conselhos, a municipalização do ensino fundamental, a criação do FUNDEF e do FUNDEB, entre outros elementos, serviram para avançar no processo de democratização da educação.

Mesmo reconhecendo avanços no processo de participação da sociedade na gestão, percebemos, em muitos contextos, um pacto de mediocridade onde uma das partes finge que está realmente participando e a outra finge que essa participação está sendo realmente levada em consideração. Isso nos leva a refletir se temos, de fato, um processo democrático nas instituições de ensino.

A democracia expressa nos documentos legais e a praticada no interior das escolas refletem, em muitos casos, a democracia burguesa. Consideramos que a sociedade é marcada pelos conflitos e contradições de classes, não é delírio imaginarmos que os processos democráticos são influenciados por essa constante luta. Para Totorá (1999, p. 48), “Em uma sociedade de classes distintas e antagônicas não se pode atribuir à democracia um ‘valor em si’, pois seu sentido e significado variam de acordo com os interesses de classes”.

Para Marx, a luta de classes é o motor que impulsiona a história do homem em um processo de mudança do mundo social. Essas mudanças revelam os interesses de cada classe. Assim, a democracia burguesa possui sentidos diferentes da verdadeira democracia. Nos últimos anos percebemos um retrocesso nos processos democráticos com a chegada, em diversas esferas do poder, representantes da burguesia que desprezam processos mais democráticos, mesmo aqueles onde a participação é meramente figurativa.

No executivo, temos a eleição de Jair Messias Bolsonaro como presidente do Brasil, Jeanine Áñez na Bolívia, Pedro Sánchez na Espanha, Sebastián Piñera no Chile, entre muitos outros. Todos representantes de uma extrema direita que não se esforça em esconder seus projetos classistas que não cabe à classe trabalhadora. Na ponta, nas instituições escolares, podemos encontrar a mesma visão de democratização burguesa quando diretores escolares assumem o papel de representação da voz do sistema e não a do povo, quando eles tomam decisões que agradam a minoria em detrimento da maioria.

Nesses momentos o diretor utiliza de suas prerrogativas para formar conselhos figurativos que nada discutem sobre as decisões da escola e que cumprem apenas o papel de assinar as decisões previamente tomadas pelo sistema. Porém, a possibilidade de efetivação de uma democracia real está também na força da luta de classe, nos processos de formação, de conscientização de classe, da quebra de ideologias e da alienação do povo.

O papel do gestor escolar na efetivação da gestão democrática da escola pública pode refletir uma superação desses entraves ou pode simplesmente contribuir para processos menos democráticos. Em seguida, discutiremos o papel que o gestor escolar ocupa no processo de busca da qualidade da Educação Básica.

2.3 Papel do gestor escolar frente aos desafios da qualidade da Educação Básica

Vimos anteriormente que a utilização da palavra gestão denota uma ampliação da ideia de administração. Essa ampliação está relacionada ao caráter de participação nos processos de gestão para melhor alcançar os objetivos propostos. Ainda que a utilização da palavra gestão tenha ganhado força, observamos que a utilização da administração ainda é presente em obras de autores a exemplo de Paro (2010), que coloca as duas palavras como sinônimas. Para esse autor, a valorização da administração das escolas no Brasil tem sido verificada continuamente nas mais diferentes formas e instâncias.

Esse fato pode ser observado quando, no meio político, enfatiza-se a questão da administração como responsável pelo bom ou mau desempenho da instituição escolar. Entendemos que ela ocupa um papel nesse processo, mas não é o fator primordial. Ainda assim, escutamos com frequência a fala de prefeitos, secretários de educação, entre outros, em uma tentativa de culpabilização de indivíduos ligados a essa função, que a instituição vai bem ou mal por conta da pessoa que está ocupando o cargo de diretor. Nesse contexto, existe um processo de transferência e culpabilização que também termina por supervalorizar a administração escolar e a figura do administrador/gestor/diretor.

Esse processo nos faz refletir sobre o verdadeiro papel do gestor escolar frente aos desafios da qualidade da Educação Básica. Podemos observar que o diretor escolar, ainda hoje, é visto como a figura responsável pelas atividades administrativas da instituição, concepção ainda herdada do processo de supervalorização da administração que separava as atividades administrativas das atividades pedagógicas.

Essa concepção aos poucos foi sendo superada e ampliada de tal forma que a ideia é justamente não restringir a ação do diretor apenas às questões administrativas. Sobre isso, Meneses (1972, p. 192) assevera que “de modo mais amplo possível, podemos dizer que as atividades do diretor de um grupo escolar podem ser classificadas em administrativas e pedagógicas, isto é, em atividades-meio e atividades-fim”.

As atividades-meio são aquelas desenvolvidas no interior da escola que resultam na efetivação da atividade fim. Assim, atividades organizacionais, estruturais, administrativas se unem para alcançar a atividade fim que é o aprendizado do educando que nela se encontra. Apesar de tratarmos didaticamente ambas de forma separada, entendemos que essas atividades coexistem e uma reflete a outra no dia a dia da escola. Dessa forma, as atividades administrativas do diretor escolar também refletem nas atividades pedagógicas.

A exemplo disso, o trato que o diretor deve ter com a comunidade escolar pode ou não demonstrar um caráter pedagógico. Quando a concepção é apenas burocrática/administrativa, uma reunião de familiares pode se tornar um verdadeiro sacrifício, mas quando o caráter pedagógico é compreendido como sendo parte do processo, a reunião se torna um momento rico para construção de saberes.

Nesse processo administrativo e pedagógico, a figura do diretor escolar está associada à ideia de poder, de alguém que ocupa o cargo mais alto na hierarquia na instituição escolar. Essa associação pode justificar a ideia do senso comum de que o diretor exerce seu comando sobre aqueles que estão na instituição de uma forma quase que absolutista. Sobre isso Paro (2010, p. 41) observa que:

Mas é o conceito de direção do senso comum, em que poucos exercem seu comando sobre muitos, que vige em nosso sistema de ensino com relação ao papel do diretor de escola. Este é, em geral, não apenas o encarregado da administração escolar, ao zelar pela adequação de meios a fins - pela atenção ao trabalho e pela coordenação do esforço humano coletivo, mas também aquele que ocupa o mais alto posto na hierarquia escolar com a responsabilidade por seu bom funcionamento.

Para o mesmo autor, a concepção que se tem do diretor escolar costuma ser a mesma concepção do diretor de qualquer outra empresa de produção econômica. Discutimos isso anteriormente quando falamos das heranças recebidas da administração empresarial na

educação. Entendemos que os fins a serem alcançados possuem características bem distintas, o primeiro possui o fim que é o lucro e o segundo o processo de aprendizado e formação integral do homem.

Ainda sobre o diretor escolar, Paro (2010, p. 43) lembra:

Investido na direção, ele concentra um poder que lhe cabe como funcionário do Estado, que espera dele cumprimento de condutas administrativas nem sempre (ou quase nunca) coerentes com objetivos autenticamente educativos. Ao mesmo tempo é o responsável último por uma administração que tem por objeto a escola, cuja atividade-fim, o processo pedagógico, condiciona as atividades-meio e exige, para que ambas se desenvolvam como rigor administrativo, determinada visão de educação e determinadas condições materiais de realização que não lhes são satisfatoriamente providas quer pelo Estado quer pela sociedade de modo geral.

De fato, o diretor escolar, em seu exercício profissional, encara em muitas situações a decisão de seguir orientações que não são coerentes com os objetivos da escola. O seu papel, em muitas situações, passa a ser o de representante dos interesses do Estado e não da comunidade. Um exemplo disso é quando o diretor escolar, tomado por uma cobrança dos que estão nas Secretarias de Educação de estados e municípios, decide implantar ações que visam apenas trazer resultados imediatos de índices educacionais.

A realização de aulas de reforço para os alunos que irão fazer as avaliações em larga escala é um exemplo disso. Essas aulas, nem sempre revelam um objetivo de complementaridade do processo educativo, mas de treinamento para as avaliações em larga escala com o objetivo de elevação dos índices como exigência das secretarias.

Sobre isso, podemos perceber na fala de alguns colaboradores da pesquisa que o objetivo é treinar o aluno para melhorar as notas. Quando perguntados sobre as ações desenvolvidas pela Rede Municipal de Educação de Florianópolis - PI para alcançar o IDEB, tivemos a seguinte resposta:

[...] melhor é a qualidade, as notas bem melhores. A gente chega ao objetivo que queremos alcançar, porque se não tiver esse reforço e essa equipe não trabalhar toda em uma só, não tem como a gente conseguir, porque é meio complicada a prova da SAEB, mas a gente tem esse reforço juntamente com toda a equipe (DIRETORA 01 DA ESCOLA MUNICIPAL PAULO FREIRE, 2021).

Essa resposta revela o exposto anteriormente: o fato de que é implementado nas escolas mecanismos como a “aula de reforço” para melhoria dos índices. O diretor escolar entra nesse rolo compressor e revela esse caráter de atendimento aos anseios do estado em detrimento aos objetivos autenticamente educativos. É importante destacar que o fato controverso nessa

questão não é a implementação de aulas de reforço, mas a distorção dada ao objetivo dessas aulas.

Um dos fatores que pode influenciar as ações do diretor a favor das vontades do Estado é o fato de estarem como diretores em um processo de indicação. De fato, a autonomia¹³ do diretor escolar, em muitas instituições, é podada pelos dirigentes municipais ou estaduais. Para Libâneo (2008, p. 216), “o exercício da direção ou coordenação depende de alguns fatores, tais como: autoridade, responsabilidade, decisão, disciplina e iniciativa”. Alguns desses fatores são comprometidos quando o diretor perde sua autonomia.

Esse é apenas mais um dos desafios enfrentados para a efetivação da qualidade educacional nas escolas brasileiras. Qualidade essa que não está configurada apenas na elevação dos indicadores a exemplo do IDEB, mas também é a qualidade socialmente referenciada que faz do processo educativo uma ação transformadora na vida do educando. Quando utilizamos os indicadores nacionais e internacionais de qualidade educacional como o IDEB e o *Programme for International Student Assessment/Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA)*¹⁴, queremos observar, dentro dos aspectos limitados desses índices, como as escolas estão em um cenário nacional e internacional.

O diretor escolar, com a implantação de novas metodologias de avaliação como a adotada pela Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), Prova Brasil/SAEB, passou a receber informações de desempenho de suas instituições. O objetivo disso, conforme o MEC, é justamente dar à comunidade escolar e, em específico o diretor, novas fontes de dados para balizar suas decisões administrativas e pedagógicas. Mesmo sabendo das fragilidades apresentadas por esses indicadores, ainda é válido sua utilização haja vista que constituem um mecanismo oficial de medida de qualidade, o que não se pode fazer é adotá-los como únicos balizadores.

Quando pensamos nos desafios para elevação da qualidade, nos deparamos com problemas já apresentados anteriormente que é a falta de autonomia administrativa do diretor escolar em muitas instituições. Soma-se a esse problema a falta de autonomia pedagógica e, por

¹³ “O conceito de autonomia está etimologicamente ligado à ideia de auto governo, isso é, à faculdade que os indivíduos (ou organizações) têm de se regerem por regras próprias [e de que] a autonomia pressupõe a liberdade (a capacidade) de decidir, ela não se confunde com a ‘Independência’ [à medida em que a] autonomia é um conceito relacional [...] sua ação se exerce sempre num contexto de interdependência e num sistema de relações”. (BARROSO, 1998, p. 16).

¹⁴ O PISA é um estudo comparativo internacional realizado a cada três anos pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). O PISA oferece informações sobre o desempenho dos estudantes na faixa etária dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países, vinculando dados sobre seus *backgrounds* e suas atitudes em relação à aprendizagem, e também aos principais fatores que moldam sua aprendizagem, dentro e fora da escola (BRASIL, 2019).

fim, a financeira. Sabemos que a escola é o lugar privilegiado da ação do diretor e que a educação deve ser o objetivo fim de suas ações, mas será que todas as instituições estão caminhando realmente para esse fim?

A expansão do acesso à educação nos últimos tempos tem gerado um processo democrático no sentido do ingresso do aluno, mas essa expansão não correspondeu necessariamente a melhorias na qualidade educacional. Sobre isso, Bonamino e Lima (2013, p. 91) trazem que:

Completada, na década de 1990, a universalização do acesso ao Ensino Fundamental, constata-se que esta não foi suficiente para diminuir as desigualdades educacionais existentes, que apenas parecem haver mudado de lugar. Se antes a exclusão se dava por falta de escola e pelas múltiplas reprovações, ocasionando abandono e evasão, hoje a exclusão se dá pela falta de aprendizado ou pelo aprendizado insuficiente, que nega às classes populares o conhecimento escolar. Isso significa que houve a democratização do acesso, mas não do conhecimento.

Se formos utilizar os indicadores nacionais e internacionais como balizadores desse fenômeno, perceberemos que mesmo tendo melhorias dos dados que revelam o aprendizado dos alunos, ainda está muito aquém do esperado, principalmente nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Se formos utilizar outras fontes de averiguação desse fenômeno, chegaremos também à mesma conclusão quando encaramos resultados de pesquisas de dissertação de mestrado e teses de doutorado de programas de pós-graduação no Brasil tratando dessa questão. Sobre isso, Paro (2010, p. 46) considera que:

É de conhecimento público que, salvo exceções, as escolas fundamentais no país não conseguem passar a imensa maioria de seus frequentadores sequer os mínimos rudimentos de conhecimentos e informações que são objeto das “avaliações” externas feitas pelos sistemas de ensino.

Nesse contexto, os desafios da gestão escolar apenas ganham mais força e se constituem tarefa cada vez mais difícil de ser vencida a nível macro (no Brasil) e a nível micro (nas escolas). O diretor escolar em sua prática diária, tenta constantemente, com as demais pessoas que fazem parte da escola, superar esses desafios, mas sempre se depara com problemas tradicionais da educação brasileira, a saber: estrutura física adequada para acolher bem os alunos e a comunidade, falta de recursos financeiros para pôr em prática os projetos, falta de recurso humano para atender às diversas necessidades da escola, dentre muitos outros.

Isso nos faz refletir sobre como o diretor escolar ou gestor escolar se prepara para enfrentar esses desafios? É possível que o diretor se prepare em um curso de formação teórica, ou será que é apreendido em seu exercício profissional? Sobre isso, no que diz respeito à

formação teórica, no ano de 1970, tivemos inovações no curso de pedagogia que passa a formar profissionais habilitados para trabalhar com orientação, supervisão e administração escolar. Na Lei nº 5.692/71, em seu art. 33, temos a seguinte redação: “A formação de administradores, planejadores, orientadores, inspetores, supervisores e demais especialistas de educação será feita em cursos superiores de educação com duração plena ou curta ou de pós-graduação”. (BRASIL, 1971, n. p.).

Percebemos que a redação do texto possibilitava a formação nessas áreas em qualquer curso da educação e em pós-graduação, isso tornava bem abrangente o processo de formação teórica do gestor ou diretor escolar. O diretor era preparado para o controle, organização e administração da escola em uma perspectiva taylorista. Assim, o diretor escolar encontrava-se envolvido, desde o início, em um modelo autoritário de administração dos espaços escolares.

Com o passar do tempo, mudanças na legislação foram feitas e isso era reflexo na mudança da forma de ver o papel do diretor escolar. Temos assim a LDBEN, em seu art. 64, a seguinte redação:

A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em Pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional (BRASIL, 1996, n. p.).

Percebemos que a diferença da lei anterior e que a formação dos profissionais para atuar na administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional passa a ser feita em cursos de pedagogia ou em pós-graduação, ou seja: o processo passou a ser mais restrito. Em 2001 contamos com um parecer que oportunizou a reforma na formação de professores. O coordenador que discute com os professores, têm este perfil articulador. Um professor que fez a especialização com 360 horas (*lato sensu*) não abarca as especificidades da formação para o cargo. Em 2002 contamos com a resolução da formação de professores, que busca atender às perspectivas do parecer.

A LDBEN permite ocupar, ela assegura, mas quando chegamos com as diretrizes de 2015 já contamos com a obrigatoriedade do pedagogo e licenciado ter acesso à coordenação pedagógica e à gestão desde o curso da formação inicial, com disciplinas no curso, referente à área de gestão (estágio em gestão). Em 2019, retira-se as diretrizes de competências do gestor, colocando para ser realizada em 400h após o curso.

Soma-se a este retrocesso a Portaria n.º 412, que institui o Programa Institucional de Fomento e Indução da Inovação da Formação Inicial Continuada de Professores e Diretores Escolares. Então, percebemos que a formação teórica para a atuação nesses espaços da escola

é de fundamental importância haja vista que a teoria e a prática andam juntas e formam a consciência do sujeito que ocupa esses espaços.

De fato, a formação inicial e contínua do diretor representa um elemento fundamental para a melhoria de sua atuação na escola e por consequência a melhoria dos processos administrativos e pedagógicos que facilitam a aprendizagem do educando. Em estados como São Paulo, o diretor escolar ingressa na sua função por meio de concurso público e sua formação precisa estar alinhada às exigências estabelecidas como previsto na LDBEN de 1996, além disso, é preciso ter tido um tempo mínimo de atuação docente na Educação Básica que geralmente é de cinco anos. Isso nos leva a entender como os gestores do sistema educacional de São Paulo veem à importância da formação e da prática de um diretor no processo de melhoria da qualidade educacional.

No capítulo IV da Resolução nº 02 de 2015, em seu inciso 2, temos que “A formação inicial para o exercício da docência e da gestão na educação básica implica a formação em nível superior adequada à área de conhecimento e às etapas de atuação”. (BRASIL, 2015, n. p.).

Assim, a formação do diretor na prática da gestão escolar e do ensino não pode ser desconsiderada sob risco de negar sua própria essência formadora e desconstrução das possibilidades de mudanças na sociedade. Isso levaria a um quadro onde a educação seria reduzida a dados meramente quantitativos. Sobre isso, podemos observar na fala de uma das colaboradoras da pesquisa a seguinte afirmação:

[...] uma discussão que a gente sempre vê, é que a escola que se saiu melhor no Ideb é aquela escola visada pela população, não aquela nota ali, a escola teve nota x, melhor nota, meu filho vai estudar naquela escola por conta dessa nota [...]
(REPRESENTANTE ADMINISTRATIVO DA ESCOLA MUNICIPAL ANÍSIO TEIXEIRA, 2021).

Na fala da colaboradora da pesquisa o caráter meramente quantitativo da educação é posto em voga. Justamente traz à tona a ideia de tratar a escola como uma máquina de produção de resultados quantitativos e a atuação do diretor se resume a esse objetivo. Sua formação e atuação, quando não alinhada aos objetivos da escola, pode colaborar para o fortalecimento dessa ideia tanto no interior da instituição escolar como para a sociedade.

É evidente que precisamos de gestores escolares comprometidos cada vez mais com o desenvolvimento intelectual e moral dos alunos. Esse gestor/educador, deve ser um profissional que leva em consideração a organização e o bom funcionamento da instituição em todos os seus aspectos para alcançar resultados que devem estar para além de meros resultados quantitativos.

Assim, o diretor escolar precisa, mais do que nunca, superar esses desafios que tradicionalmente são colocados a ele. É preciso deixar de existir a visão de supervalorização das atividades administrativas e desvalorização das atividades pedagógicas, é preciso superar a falta de autonomia entre as duas atividades, também é preciso pôr em prática um modelo que priorize as relações internas da escola, valorizando a participação coletiva em uma verdadeira democratização nas tomadas de decisões. Esses fatores somados poderão trazer uma qualidade efetiva para os processos educacionais desenvolvidos dentro da escola.

Em meio a tudo isso, o diretor escolar, se vê ligado diretamente aos processos de avaliações em larga escala aplicadas na Educação Básica brasileira e de geração de indicadores de qualidade. Assim, no próximo capítulo, trataremos do processo de avaliação em larga escala da Educação Básica e do IDEB.

3 AVALIAÇÃO E O ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Esta seção tem como objetivo discutir as perspectivas teóricas da avaliação externa da educação destacando a Prova Brasil como um dos elementos para a construção do IDEB. Abordamos os referenciais legais da avaliação educacional¹⁵ que influenciaram a criação do IDEB em 2007 e destacamos também a composição do IDEB, sua relação com as agências e organismos internacionais e sua contribuição e limites para a qualidade da educação brasileira.

As avaliações externas, operacionalizadas em larga escala, no Brasil, firmaram-se como componente importante do monitoramento da Educação Básica e Superior. Nesse texto, abordamos as avaliações externas na Educação Básica centrando o debate na política de avaliação desenvolvida pelo SAEB e a construção do IDEB.

A crise vivenciada pelo sistema capitalista nos anos de 1970 fizeram com que o foco do papel estatal frente à condução das políticas públicas mudasse. O modelo político-administrativo não satisfazia as necessidades do desenvolvimento preconizado e isso provocou questionamentos sobre as reais funções do Estado e sua eficácia na intervenção da realidade social. É nesse clima que a doutrina neoliberal¹⁶ vai ganhando força e promovendo reformas que buscavam diminuir o papel do Estado, sua interferência no plano econômico, também buscava conter os gastos e aumentar o controle dos resultados de suas políticas. Assim, as políticas neoliberais foram apresentadas como única alternativa aos países em desenvolvimento, a fim de que pudessem inserir-se na modernidade.

Vale ressaltar que o documento conhecido como Consenso de Washington referendou esse modelo neoliberal de desenvolvimento econômico que foi implantado por diversos governos, entre eles o Brasil. O ditado popular “quem paga escolhe a música” não poderia caber melhor a tal situação. As políticas definidas pelos organismos financeiros internacionais acabaram servindo não aos interesses dos que delas precisavam, mas aos dos homens de negócio (FRIGOTTO, 1999, p. 19), são esses homens de negócio que determinam quais as músicas a serem tocadas.

O modelo neoliberal realmente trouxe um alívio para a economia brasileira que na época se recuperava de uma grande queda, porém o que era para ser uma salvação para o povo brasileiro acabou se tornando um remédio amargo demais para ser engolido. A implementação

¹⁵ A expressão “avaliação educacional” é usada pela primeira vez em 1934, por Ralph Tyler (DUARTE, 2013, p. 96).

¹⁶ Segundo a abordagem estrutural marxista, o neoliberalismo é definido como estratégia política que visa reforçar uma hegemonia de classe e expandi-la globalmente, marcando o novo estágio do capitalismo que surgiu na esteira da crise estrutural da década de 1970 (ANDRADE, 2019, p. 221).

da nova ordem implicou na acumulação de capital nas mãos das corporações, na abertura sem controle do mercado nacional, sem proteção aos setores estratégicos, como o mercado de trabalho, que sofre até hoje com os sintomas da privatização e da terceirização.

Porém, um fenômeno que aconteceu na época dessas reformas contribuiu para que a educação brasileira saísse de um quadro estatístico alarmante de crianças fora da rede escolar. O novo modelo produtivo exigia requisitos diferenciados de educação geral e qualificação profissional dos trabalhadores. Era necessário que os jovens brasileiros dominassem os códigos da modernidade para que se mantivessem no mercado de trabalho.

Enfatizamos assim a importância desse momento no Brasil para que o discurso de “qualidade da educação” fosse intensificado. Então, as avaliações educacionais surgem, com mais força, nesse contexto, como instrumento de coleta de informações para auxiliar na elaboração de políticas voltadas para a melhoria da qualidade da educação, assumindo uma posição estratégica nas agendas governamentais.

A ideia de controlar os resultados, atribuir responsabilização aos resultados negativos e transmitir a ideia de preocupação com os interesses do cidadão fazem com que o Estado se torne um avaliador em diversos setores sociais, entre eles à Educação. Assim, Gatti (2002, p. 17) nos diz que Avaliação Educacional é um:

[...] campo abrangente que comporta subáreas, com características diferentes: avaliação de sistemas educacionais, de desempenho escolar em sala de aula, de rendimento escolar com objetivo de macroanálises, de programas, avaliação institucional e autoavaliação. Admite ainda diferentes enfoques teóricos como avaliação sistêmica, avaliação iluminativa ou compreensiva, avaliação participativa etc.

O Estado utiliza as avaliações como processo regulador dos resultados da administração pública. Na Educação, como visto na seção anterior, os processos de democratização da educação, respaldados pela CF de 1988, pela LDBEN de 1996, entre outros documentos, abriram espaço para uma maior regulação. Essa regulação faz com que o próprio caráter de democratização da educação seja falha, pois na medida em que o poder central determina os objetivos, a missão e o nível de qualidade, em descompasso com os interesses daqueles que fazem a Escola, a gestão passa a ser centrada não mais nos objetivos comuns, mas nos interesses de um grupo que visa atender somente às demandas do mercado competitivo internacional.

Os organismos internacionais¹⁷ assumem papéis cada vez mais importantes nesse processo. Sobre isso, Fonseca (2008, p. 46) pontua que “a partir dos anos 90, o Banco Mundial

¹⁷ São exemplos de organismos internacionais o BM, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), a OCDE e a União Europeia.

(BIRD) vem adquirindo expressiva importância no âmbito das políticas públicas brasileiras”.

Para a autora:

Essa evolução pode ser explicada pelo papel que o Banco desempenha junto aos países mais pobres, como estratégia do modelo neoliberal de desenvolvimento e também como articulador da interação econômica entre as nações, inclusive, para negociação de sua dívida externa (FONSECA, 2008, p. 46).

O BIRD, a partir dos anos 70, passa a constituir uma das mais relevantes fontes de financiamento para o lado social, sendo a maior delas. É necessário compreendermos que não se trata de um ato de caridade e sim de um programa que visa a implementação do globalismo econômico e comercial que, no campo educacional, faz com que os gestores adotem políticas guiadas por esses organismos que financiam o processo. Fonseca (2008, p. 47) lembra que:

Os dois primeiros empréstimos concedidos ao Ministério da Educação, no início da década de 70, adequavam-se ao modelo desenvolvimentista do Banco, no qual a educação era considerada na ótica do capital humano, isto é, como fator direto para o crescimento industrial intensivo. Por isso, privilegiavam o ensino profissionalizante, especialmente o de nível médio.

É sob o comando dos organismos internacionais, como o BM, que os países latino-americanos, no final dos anos 80, colocaram em marcha os processos de avaliação, também articulados às intenções de reforma estatal. Ainda sobre o contexto histórico, realizou-se no ano de 1990 a Conferência Mundial de Educação para Todos¹⁸ onde o vocábulo “equidade” aparece dominando definitivamente os discursos.

Para Schulmeyer (2012, p. 135) a equidade “refere-se à magnitude ou intensidade da associação entre o rendimento e a origem socioeconômica do aluno, sendo que pode referir-se a qualquer variável, como idade, gênero, repetência, dentre outras”. Podemos perceber, assim, que “qualidade” e “equidade” estão intrinsecamente unidas, sendo duas dimensões de um único conceito. O direito às duas deve ser garantido pelo Estado brasileiro para todo cidadão. A CF de 1988, no art. 205, diz que: “A educação, direito de todos e dever do Estado, família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. (BRASIL, 1988, n. p.).

¹⁸ Nome genérico dado à conferência realizada na cidade de Jomtien, na Tailândia, em 1990, cujo objetivo era estabelecer compromissos mundiais para garantir a todas as pessoas os conhecimentos básicos necessários a uma vida digna, condição insubstituível para o advento de uma sociedade mais humana e mais justa. Participaram das discussões a Unesco e a Fundo de Emergência Internacional das Nações Unidas para a Infância (Unicef), com apoio do Banco Mundial e de várias outras organizações intergovernamentais, regionais e Organizações Não-governamentais (ONGs). (MENEZES; SANTOS, 2001).

A CF afirma que a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família e que é tratada como um direito social. Contudo, não basta apenas garantir esse direito para todos, é necessário que seja garantido com a devida qualidade. Ainda na CF foram instituídos princípios para o controle e a garantia da qualidade da educação, definindo o dever do Estado em estabelecer um PNE e articular o Sistema Nacional de Educação (SNE).

Outra lei que embasa o sistema de avaliação educacional no país é a LDBEN nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que em seu título IV, trata da organização da educação nacional, em seu art. 9º, é apresentado como dever da união:

- I - Elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios;
- II - Organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais do sistema federal de ensino e o dos Territórios;
- III - Prestar assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios para o desenvolvimento de seus sistemas de ensino e o atendimento prioritário à escolaridade obrigatória, exercendo sua função redistributiva e supletiva;
- IV - Estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum;
- V - Coletar, analisar e disseminar informações sobre a educação;
- VI - Assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino;
- VII - Baixar normas gerais sobre cursos de graduação e pós-graduação;
- VIII - Assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, com a cooperação dos sistemas que tiverem responsabilidade sobre este nível de ensino;
- IX - Autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar, respectivamente, os cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino (BRASIL, 1996, n. p.).

Na sequência das disposições legais sobre avaliação, o PNE de 2001, instituído pela Lei nº 10.172, reforça o papel da avaliação para elevar a qualidade do ensino, a estabelecendo como um de seus princípios e prioridades. Também o PNE de 2014, instituído pela Lei nº 13.005, de 2014, com vigência de 25 de junho de 2014 a 24 de junho de 2024, têm como objetivo em sua meta 07 fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria no fluxo escolar e da aprendizagem (BRASIL, 2014), tendo como estratégias para melhorar essa qualidade:

- [...] 7.3. Constituir, em colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, um conjunto nacional de indicadores de avaliação institucional com base no perfil do alunado e do corpo de profissionais da educação, nas condições de infraestrutura das escolas, nos recursos pedagógicos disponíveis, nas características da gestão e em outras dimensões relevantes, considerando as especificidades das modalidades de ensino;

7.4. Induzir processo contínuo de auto avaliação das escolas de educação básica, por meio da constituição de instrumentos de avaliação que orientem as dimensões a serem fortalecidas, destacando-se a elaboração de planejamento estratégico, a melhoria contínua da qualidade educacional, a formação continuada dos (as) profissionais da educação e o aprimoramento da gestão democrática;

7.7. Aprimorar continuamente os instrumentos de avaliação da qualidade do ensino fundamental e médio, de forma a englobar o ensino de ciências nos exames aplicados nos anos finais do ensino fundamental, e incorporar o Exame Nacional do Ensino Médio, assegurada a sua universalização, ao sistema de avaliação da educação básica, bem como apoiar o uso dos resultados das avaliações nacionais pelas escolas e redes de ensino para a melhoria de seus processos e práticas pedagógicas;

7.8. Desenvolver indicadores específicos de avaliação da qualidade da educação especial, bem como da qualidade da educação bilíngue para surdos;

7.9. Orientar as políticas das redes e sistemas de ensino, de forma a buscar atingir as metas do IDEB, diminuindo a diferença entre as escolas com os menores índices e a média nacional, garantindo equidade da aprendizagem e reduzindo pela metade, até o último ano de vigência deste PNE, Plano Nacional de Educação 2014 - 2024 as diferenças entre as médias dos índices dos estados, inclusive do Distrito Federal, e dos municípios;

7.10. Fixar, acompanhar e divulgar bienalmente os resultados pedagógicos dos indicadores do sistema nacional de avaliação da educação básica e do IDEB, relativos às escolas, às redes públicas de educação básica e aos sistemas de ensino da União, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios, assegurando a contextualização desses resultados, com relação a indicadores sociais relevantes, como os de nível socioeconômico das famílias dos (as) alunos(as), e a transparência e o acesso público às informações técnicas de concepção e operação do sistema de avaliação;

7.11. Melhorar o desempenho dos alunos da educação básica nas avaliações da aprendizagem no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes - Pisa. (BRASIL, 2014, n. p.).

Observamos o destaque da avaliação nesse processo de busca pela qualidade da educação brasileira, muito embora entenda-se que as avaliações externas não são suficientes para determinar a qualidade no sentido mais profundo da palavra. É importante destacarmos que inicialmente não se distinguia avaliação de medida e, talvez, a ideia de medir, tenha deixado sequelas na compreensão da avaliação como processo formativo. Sobre isso, Duarte (2013, p. 96) aduz que:

A preocupação maior era com a elaboração de instrumentos ou testes para verificação do rendimento escolar. A tecnologia dos testes e os instrumentos de escalas e técnicas quantitativas, com objetivos de medida e classificação, tiveram no início do século XX um notável desenvolvimento [...] A avaliação era limitada a medir os rendimentos individuais através de testes e instrumentos técnicos de quantificação que garantiam fidelidade e credibilidade.

Então, a avaliação educacional estava associada a um conjunto de operações que ficou conhecida como psicometria¹⁹. É importante ressaltar que a finalidade da avaliação, até o início

¹⁹ Etimologicamente, psicometria representa a teoria e a técnica de medida dos processos mentais, especialmente aplicada na área da Psicologia e da Educação. Ela se fundamenta na teoria da medida em ciências em geral, ou seja, do método quantitativo que tem, como principal característica e vantagem, o fato de representar o conhecimento da natureza com maior precisão do que a utilização da linguagem comum para descrever a observação dos fenômenos naturais (PASQUALI, 2009, p. 993).

dos anos de 1960, era classificar o estudante mediante seu nível de desempenho em provas e exames.

Ainda sobre os referenciais legais da avaliação educacional temos um fato de grande relevância que foi a criação do SAEB, coordenado pelo INEP, autarquia do MEC, e é composto por um conjunto de avaliações externas aplicadas em larga escala. Seu objetivo é realizar um diagnóstico do sistema educacional brasileiro e de alguns fatores que possam interferir no desempenho do estudante, fornecendo um indicativo sobre a qualidade do ensino que é ofertado. “O resultado da avaliação é um indicativo da qualidade do ensino brasileiro e oferece subsídios para a elaboração, o monitoramento e o aprimoramento de políticas educacionais com base em evidências”. (INEP, 2020a, n. p.).

A primeira aplicação do SAEB aconteceu em 1990, passou por várias estruturações até chegar ao formato atual. As provas foram aplicadas a um grupo de escolas sorteadas em caráter amostral, o que possibilitou a geração de resultados para unidades da federação, região e Brasil. Em 2005 o SAEB foi reestruturado pela Portaria Ministerial nº 931, de 21 de março de 2005, passando a ser composto por duas avaliações: Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e ANRESC, conhecida como Prova Brasil, nas demais edições, o SAEB também passou por mudanças e, a partir de 2019, a avaliação contempla também a educação infantil, ao lado do ensino fundamental e do ensino médio. Ainda sobre as mudanças no SAEB em 2019 é apresentado que:

Às vésperas de completar três décadas de realização, o Saeb passa por uma nova reestruturação para se adequar à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A BNCC torna-se a referência na formulação dos itens do 2º ano (língua portuguesa e matemática) e do 9º ano do ensino fundamental, no caso dos testes de ciências da natureza e ciências humanas, aplicados de forma amostral. As siglas ANA, Aneb e Anresc deixam de existir e todas as avaliações passam a ser identificadas pelo nome Saeb, acompanhado das etapas, áreas de conhecimento e tipos de instrumentos envolvidos. A avaliação da alfabetização passa a ser realizada no 2º ano do ensino fundamental, primeiramente de forma amostral. Começa a avaliação da educação infantil, em caráter de estudo-piloto, com aplicação de questionários eletrônicos exclusivamente para professores e diretores. Secretários municipais e estaduais também passam a responder questionários eletrônicos (INEP, 2020b, n. p.)

Mesmo com a mudança na questão da nomenclatura das avaliações que compõem o SAEB, adotamos o nome “Prova Brasil” no decorrer do texto para facilitar a identificação da avaliação que trabalhamos nesse texto. No próximo item tratamos com mais profundidade a Prova Brasil e seu processo de institucionalização.

3.1 Prova Brasil: a institucionalização e a regulação

Como tratado anteriormente, a avaliação da educação no Brasil tornou-se uma política de Estado a partir das reformas políticas e ações implantadas desde os anos de 1990. Inicialmente a prova era amostral nas 1^a, 3^a, 5^a e 7^a séries do ensino fundamental das escolas públicas da rede urbana. Os estudantes foram avaliados em Língua Portuguesa, Matemática e Ciências. A 5^a e 7^a séries também foram avaliadas em redação. Este formato se manteve na edição de 1993 (INEP, 2020b).

Temos uma mudança na forma de avaliar na edição de 1995, quando se adotou uma nova metodologia de construção do teste e análise de resultados, a saber: a Teoria de Resposta ao Item (TRI)²⁰. Neste ano também foi decidido que o público avaliado seria as etapas finais dos ciclos de escolarização: 4^a e 8^a séries do ensino fundamental (que correspondem ao 5^o e 9^o ano atualmente) e 3^o ano do ensino médio e a outra novidade era que amostras da rede privada de ensino também seriam avaliadas.

A partir da edição de 2001, o SAEB passou a avaliar apenas as áreas de Língua Portuguesa e Matemática. Tal formato se manteve nas edições de 2003, 2005, 2007, 2009 e 2011 (INEP, 2020b). Em 2013 foi incorporada ao SAEB a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) pela Portaria nº 482, de 07 de junho de 2013. Em suma, o SAEB era composto por três avaliações externas em larga escala, conforme nos mostra a Figura 2:

Figura 2 - Avaliações que compõem o SAEB



Fonte: INEP (2020b, n. p.).

Conforme dados observados no site do INEP (2020b), tem-se as seguintes características das avaliações mencionadas na imagem acima:

²⁰ “A TRI é um conjunto de modelos matemáticos que considera o item como unidade básica de análise e procura representar a probabilidade de um examinando dar uma certa resposta a um item como função dos parâmetros do item e do(s) traço(s) latente(s) do indivíduo”. (ANDRADE; LAROS; GOUVEIA, 2010, p. 421).

- Avaliação Nacional da Educação Básica - Aneb: abrange, de maneira amostral, alunos das redes públicas e privadas do país, em áreas urbanas e rurais, matriculados na 4ª série/5ºano e 8ªsérie/9ºano do Ensino Fundamental e no 3º ano do Ensino Médio, tendo como principal objetivo avaliar a qualidade, a equidade e a eficiência da educação brasileira. Apresenta os resultados do país como um todo, das regiões geográficas e das unidades da federação;
- Avaliação Nacional do Rendimento Escolar - Anresc (também denominada “Prova Brasil”): trata-se de uma avaliação censitária envolvendo os alunos da 4ª série/5ºano e 8ªsérie/9ºano do Ensino Fundamental das escolas públicas das redes municipais, estaduais e federal, com o objetivo de avaliar a qualidade do ensino ministrado nas escolas públicas. Participam desta avaliação as escolas que possuem, no mínimo, 20 alunos matriculados nas séries/anos avaliados, sendo os resultados disponibilizados por escola e por ente federativo;
- A Avaliação Nacional da Alfabetização - ANA: avaliação censitária envolvendo os alunos do 3º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas, com o objetivo principal de avaliar os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa, alfabetização Matemática e condições de oferta do Ciclo de Alfabetização das redes públicas. A ANA foi incorporada ao Saeb pela Portaria nº 482, de 7 de junho de 2013. (INEP, 2020b, n. p.).

Todas essas avaliações são instrumentos de coleta de dados e são utilizadas para melhor conhecer o andamento do processo educacional do país. Quando associadas ao planejamento essas avaliações ganham um peso para melhorar a qualidade da educação expressa oficialmente pela nota do IDEB. Essas avaliações possuem o ponto em comum que é o fato de os alunos avaliados responderem a provas e questionários.

Podemos perceber assim que a Prova Brasil é uma avaliação que compõe esse sistema e é a avaliação em larga escala que faz parte do cálculo do IDEB. Para Oliveira (2011, p.90) “a Prova Brasil se enquadra em uma modalidade específica dos distintos processos avaliativos existentes, denominada de avaliação externa, cujo processo de organização e desenvolvimento contemplam os procedimentos, técnicas e consequências”. Oliveira (2011, p. 108), ao caracterizar essa modalidade de avaliação, nos diz:

[...] se convencionou chamar a avaliação externa de “Avaliação em larga escala”, tendo em vista o grande número de pessoas envolvidas em cada uma de suas etapas: (i) elaboração do projeto de avaliação; (ii) construção de instrumentos padronizados (testes e questionários); (iii) Validação estatística dos instrumentos; (iv) Constituição e treinamento das equipes de trabalho; (v) execução e monitoramento simultâneo da avaliação em diferentes instituições pelo território nacional; (vi) processamento dos dados e disseminação de resultados; (vii) repercussão dos resultados na sociedade.

A Prova Brasil, como avaliação externa em larga escala, foi planejada para atender aos seguintes objetivos:

- Identificar os problemas e as diferenças regionais do ensino;
- Oferecer subsídios à formulação, reformulação e monitoramento de políticas públicas e programas de intervenção ajustados às necessidades diagnosticadas nas áreas e etapas de ensino avaliadas;

- Produzir informações sobre os fatores do contexto socioeconômico, cultural e escolar que influenciam o desempenho dos alunos;
- Proporcionar aos agentes educacionais e à sociedade uma visão clara dos resultados dos processos de ensino e aprendizagem e das condições em que são desenvolvidos;
- Desenvolver competência técnica e científica na área de avaliação educacional, ativando o intercâmbio entre instituições educacionais de ensino e pesquisa (INEP, 2020b, n. p.).

Podemos perceber que a partir dos objetivos da realização da prova que uma das intenções principais é oferecer subsídios à formulação, reformulação e monitoramento de políticas públicas e programas de intervenção. As informações obtidas a partir dos levantamentos da Prova Brasil também permitem acompanhar a evolução da qualidade da educação ao longo dos anos. Elas, por sua vez, vêm sendo utilizadas principalmente pelo Ministério da Educação e secretarias estaduais e municipais de educação na definição de ações voltadas para a solução dos problemas identificados.

As médias de desempenho na Prova Brasil subsidiam o cálculo do IDEB que é o indicador objetivo para a verificação do cumprimento das metas fixadas no Termo de Adesão ao Compromisso Todos pela Educação, eixo do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) que trata da Educação Básica. O IDEB é calculado e divulgado periodicamente pelo INEP, a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar e médias de desempenho nas avaliações do INEP.

Ainda sobre a Prova Brasil, ela não produz apenas a nota nas disciplinas que ela avalia, mas também aplica questionários que visam coletar dados do contexto escolar para identificar fatores relacionados ao desempenho dos estudantes. Os questionários contemplam o aluno, o diretor da escola, o professor da sala e o questionário da escola. Afirmamos com isso a importância de associarmos essa avaliação ao planejamento escolar e para que essa parceria seja adequada é necessário que façamos estudos adequados dos resultados, associando-os ao contexto de cada instituição escolar e sistema educacional.

Destacamos no início dessa seção que diante das demandas do mundo globalizado, a avaliação educacional aportou como política e instrumento de regulação dos sistemas de ensino pelo Estado. Para Freitas (2005, p. 913), “Regular”, no sentido amplo do termo, é vocação de toda política pública, entretanto “regulação” foi um termo construído no interior das “políticas públicas neoliberais”, cuja eficácia maior no Brasil foi obtida na gestão de Fernando Henrique Cardoso”.

É preciso destacar que na literatura são apresentados diferentes significados para o termo regulação, mas podemos condensar em três concepções, a saber: (i) Teoria de sistema; (ii) Institucional; e (iii) Organizações ou sistemas de ações organizadas. Na concepção

sistêmica o foco está em manter o equilíbrio de qualquer sistema, físico ou social. Essa concepção não é tão apoiada quando direcionada ao sistema escolar pois, diante de tanta diversidade de interação nas escolas, é difícil manter um equilíbrio previamente definido.

Na segunda concepção, a ideia é de controle de ações por uma autoridade reconhecida (OLIVEIRA, 2012). Nessa concepção, a regulação é vista de forma verticalizada e se aproxima do processo regulatório feito na área econômica. Na terceira concepção, vincula-se às organizações ou sistemas de ações organizadas. Para Oliveira (2011, p. 81), “nesse sistema, a regulação é resultado das articulações ocorridas entre os vários tipos de controle e processos horizontais, que ocorrem no momento em que se busca implantar regras e orientações”.

No contexto educacional, a concepção institucional, diante dos modelos de administração escolar, visa uma hierarquização, uma racionalidade, para obtenção de resultados. A prova Brasil entra nesse rolo compressor, do processo de regulação, quando apresentam resultados que são, em muitos casos, desejos externos ao processo.

3.2 O IDEB como indicador de qualidade da Educação: implicações para serem enfrentadas

Observamos no início dessa seção que as avaliações externas já fazem parte do cotidiano da escola e sobre ela exerce grande influência. Os resultados dessas avaliações têm sido utilizados na elaboração de políticas públicas educacionais e divulgados pela mídia de uma maneira que a caracteriza como o único termômetro para verificar a qualidade da educação nas redes e nas escolas.

Como decorrência do uso dessas avaliações, houve uma ampliação dos índices gerados que, como visto anteriormente, regulam os sistemas de ensino. Como exemplo desses indicadores, temos, no âmbito federal o IDEB que é determinado com os dados coletados do SAEB e do Censo Escolar e, no âmbito estadual, outros indicadores próprios foram criados, como é o caso do Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP), no Estado de São Paulo.

O IDEB foi criado em 2007, na segunda gestão do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, é parte integrante do PDE e do Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação, que foi instituído pelo decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Segundo o art. 1.º, do Decreto n.º 6.094:

O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (Compromisso) é a conjugação dos esforços da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, atuando em regime de

colaboração, das famílias e da comunidade, em proveito da melhoria da qualidade da educação básica (BRASIL, 2007, n. p.).

O MEC define no Capítulo II, art. 3.º do Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação:

A qualidade da educação básica será aferida, objetivamente, com base no IDEB, calculado e divulgado periodicamente pelo INEP, a partir dos 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). Parágrafo único. O IDEB será o indicador objetivo para a verificação do cumprimento de metas fixadas no termo de adesão ao Compromisso (BRASIL, 2007, n. p.).

O eixo principal do documento é a qualidade da educação que necessita de uma articulação, como exposto no Art. 1.º, entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios. Cada ente federado assume voluntariamente o compromisso e a responsabilidade de promover a melhoria da qualidade da Educação Básica em sua esfera de competência, mediante meta estabelecida pelo IDEB (BRASIL, 2007). A lógica é a de que cada instância evolua de forma a contribuir, em conjunto, para que o Brasil atinja o patamar educacional da média dos países da OCDE.

Em termos numéricos, isso significa progredir da média nacional 3,8, registrada em 2005 na primeira fase do ensino fundamental, para um IDEB igual a 6,0 em 2022, o cálculo do IDEB é detalhado na nota técnica que está nos anexos desse texto. As metas são diferenciadas para todos, cada unidade, rede e escola, e são apresentadas bienalmente. Para entendermos melhor essa meta, a nota técnica do IDEB publicada pelo INEP nos diz que:

Como o Ideb é resultado do produto entre o desempenho e do rendimento escolar (ou o inverso do tempo médio de conclusão de uma série) então ele pode ser interpretado da seguinte maneira: para uma escola A cuja média padronizada da Prova Brasil, 4ª série, é 5,0 e o tempo médio de conclusão de cada série é de 2 anos, a rede/ escola terá o Ideb igual a 5,0 multiplicado por 2/1, ou seja, $Ideb = 2,5$. Já uma escola B com média padronizada da Prova Brasil, 4ª série, igual a 5,0 e tempo médio para conclusão igual a 1 ano, terá $Ideb = 5,0$.

Os resultados do IDEB das escolas, divulgados nos meios eletrônicos, possibilitam que professores e gestores identifiquem qual a situação de suas unidades em relação a outras instituições e em relação às médias municipal, estadual e nacional. O mesmo pode acontecer com os sistemas de ensino. Porém, o efeito dessa divulgação por escola pode ser distorcido e, na maioria dos casos é, na medida em que a visão não é o de fazer um diagnóstico, mas o de competir por melhores notas a qualquer custo.

Não é difícil encontrarmos em anúncios de jornais, *outdoors*, televisão, rádio, entre outros meios, a propaganda estampada de uma instituição escolar com a nota do IDEB elevada, isso se dá porque foi construído uma cultura de ranking nas escolas onde aquela que possui um IDEB elevado por consequência é a melhor escola na qual os pais devem matricular seus filhos. Essa realidade está presente tanto em escolas públicas como privadas. Para Schneider e Nardi (2014, p. 19):

A construção de um ranking das escolas, por parte da mídia, assim como o oferecimento de assistência técnica e financeira, pelo MEC, para os municípios prioritários, são exemplos de iniciativas que corroboram a responsabilização e que, a nosso ver, reforçam a existência de uma política de *accountability* para a educação básica no Brasil.

No entanto, tendo uma visão mais reflexiva sobre essa política, podemos ter direcionamentos sobre essa ideia de qualidade associada unicamente ao IDEB. Diante de tantas multiplicidades de sujeitos, de realidades regionais, etc., percebemos que o IDEB tem indicado resultados, mas esses não necessariamente representam um nível de qualidade educacional. A forma que o índice foi se constituindo se encarregou de dar essa característica.

Basta percebermos que, em diversas redes de ensino, temos escolas com IDEB 6.0, nota considerada de qualidade, mas que a realidade escolar não condiz com o resultado, pois identificamos falhas como falta de professores, estrutura física deficitária, falta de recursos materiais para o bom funcionamento das escolas, etc. Diante disso tudo, é fácil percebermos que os resultados expressos pela instituição não mostram essas realidades que sabemos que fazem toda a diferença na qualidade educacional.

As práticas de tortura com os números são constantes, na busca pela melhoria do IDEB, as escolas fazem manobras como a de selecionar alunos mais avançados para a realização das avaliações do SAEB, excluem as crianças com deficiências, modificam os dados do Censo Escolar, instituem espécies de preparatórios para a realização das provas esquecendo outras competências e habilidades que precisam ser trabalhadas, dentre muitas outras.

Também são apontadas como limitação, por exemplo, questões relacionadas à restrição do exame às disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências. Para Cunha (2012, p. 60), “o esclarecimento das possibilidades e limites de um índice, que expressa resultados de avaliações externas, necessita ser posto em debate para que as instituições de ensino não sejam unicamente responsabilizadas por baixos resultados”. É importante destacarmos isso, pois compreendemos que indicadores baixos representam apenas parte do problema e que a responsabilidade é de todos.

Com base na exposição trazida neste item, entende-se que as avaliações externas e o IDEB possibilitam diagnosticar aspectos referentes ao desempenho escolar, tornando-se um instrumento orientador das ações tanto no âmbito dos sistemas de ensino quanto das unidades escolares, mas esses indicadores devem estar para além de meros fornecedores de resultados.

3.3 Qualidade: um conceito complexo e multidimensional

A palavra qualidade já foi usada muitas vezes no decorrer desse texto e agora trataremos de conceituá-la para melhor entendermos a sua essência. O fato é que essa tarefa não é nada fácil. A complexidade em definirmos esse conceito se dá pelo caráter polissêmico e multidimensional do termo, mas uma coisa podemos observar na definição dos autores, como Oliveira e Araújo (2005), Dourado e Oliveira (2009), Fonseca (2009) e Silva (2009), qualidade é um conceito histórico.

Ao considerarmos o conceito de qualidade como sendo histórico, entendemos que ele muda no tempo e no espaço. Está relacionado aos projetos de sociedade de cada época e adotado pela Educação brasileira. Assim, não é estranho encontrarmos significados diferentes para o que se convencionou chamar educação de qualidade em cada época. O que pode ser de qualidade para um pode não ser para outro em determinado tempo histórico e essa qualidade pode diferenciar de acordo com os valores, experiências e posição social dos sujeitos.

No contexto da redemocratização brasileira, o tema qualidade da educação, por exemplo, estava ligado diretamente à garantia e à efetivação do direito à educação. Já vimos anteriormente que a ideia de qualidade ligada apenas ao direito educacional não correspondeu ao que aconteceu de fato, a democratização do acesso não acompanhou necessariamente a democratização do conhecimento e da qualidade educacional.

Vimos também que as legislações trazem uma ideia de qualidade. Um exemplo é a CF de 1988 que apresenta em seu art. 206, VII a seguinte redação: “garantia de padrão de qualidade”. Que padrão é esse que os legisladores mencionam na CF? Será que é o mesmo padrão esperado atualmente? A CF de 1988 foi uma lei que surgiu de um processo de discussão que possibilitou a inserção de diversos anseios da sociedade e a ideia de qualidade representa esses anseios da população.

A qualidade da educação que era esperada pela população e colocada como direito na constituição foi sofrendo os processos de transformação histórica e, apesar de ter sido reproduzida em outras legislações como a LDBEN de 1996, sua ideia já não é mais a mesma.

Vimos também que nas manobras do capitalismo, sistemas neoliberais foram implantados em reformas do Estado visando diminuir sua ação nas políticas sociais.

Assim, o Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE), de 1995, elaborado por Luis Carlos Bresser Pereira, prometia a saída para a superação de uma “crise” atribuída ao Estado brasileiro. Essa reforma pregava a substituição do padrão burocrático de gestão pública por um modelo denominado administração pública gerencial (PEREIRA, 1998). Nesse modelo de administração pública gerencial a ideia pregada era de modernização do aparato burocrático para fins de eficiência ao desempenho do Estado.

Assim, no setor educacional não foi diferente. Para Oliveira e Fonseca (2005, p. 58), foi assumido um discurso de:

[...]modernização educativa, da gerência, da descentralização, da autonomia escolar, da competitividade, da produtividade, da eficiência e da qualidade dos sistemas educativos, da escola e do ensino, na ótica do desenvolvimento de competências para atender às novas exigências produtivas e do mercado em geral.

Esse discurso ainda é bem recente e sempre vem associado à ideia de melhoria da qualidade educacional. Recentemente, o governo Bolsonaro, nesse mesmo discurso, propõe um programa denominado Future-se²¹ que nada mais é do que um projeto de privatização das universidades públicas. O discurso de mercado é o que está associado à ideia de qualidade nesse contexto. Hora esse discurso perde força e hora se intensifica de acordo com o tempo histórico.

Oliveira (2014, p. 154), aponta que “em concordância com a lógica gerencial, foram implantados programas como: Melhoria da Qualidade da Educação Básica em Minas Gerais 1995; Qualidade do Ensino Público no Paraná 1995; Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Médio 1998”. Esses programas representavam o que se imaginava de qualidade no contexto gerencial.

Essa concepção de qualidade é a que nasce do Banco Mundial e é uma das que permanece atualmente. Ela “Assenta-se na racionalidade técnica e serviu e serve de referência para a formulação de políticas para a educação pública no país”. (SILVA, 2009, p. 222). Dessa forma, diversos programas incentivados por esse banco imprimem uma ideia de qualidade adotada quase que de forma geral pelos Estados e municípios.

Sobre isso, Fonseca (2009, p. 170-171) nos diz que:

A qualidade educacional seria alcançada pela combinação de insumos escolares, pelo repasse de dinheiro direto à escola e por um modelo de gestão capaz de utilizar esses

²¹ Lançado em 17 de julho, tem o objetivo de dar maior autonomia financeira a universidades e institutos por meio do fomento à captação de recursos próprios e ao empreendedorismo (BRASIL, 2021).

insumos eficientemente. O PDE-escola, portanto, afirmava a pura racionalidade técnica, contradizendo o sentido político que os educadores requeriam para um projeto escola de qualidade.

Nesse contexto, observamos que os anseios dos educadores por uma educação de qualidade foram suprimidos por essa concepção amplamente difundida pelos organismos internacionais, em especial o Banco Mundial. Existia um acirramento das tensões entre as expectativas de melhoria da qualidade e a disponibilidade de recursos orçamentários. Assim, a lógica de qualidade fundamentava-se nas ideias de eficiência e produtividade.

Outra concepção de qualidade é apresentada quando tratamos as políticas governamentais dirigidas para o sistema educacional como sendo os instrumentos de promoção dessa qualidade. São exemplos as políticas de avaliação externa; políticas de financiamento público, inovação tecnológica, entre outras.

Vimos que o movimento histórico se encarrega de alterar essas concepções de qualidade educacional. Nesse movimento, vale ressaltar a concepção adotada pelo PNE 2014 e 2024²². O plano foi amplamente discutido por educadores até a sua aprovação para vigência de dez anos e foi considerado uma vitória no sentido de que os participantes do processo conseguiram colocar na letra do documento inúmeros anseios. Infelizmente, assim como muitos outros documentos nacionais com a mesma característica, são esquecidos com o passar do tempo. Conforme o documento, o objetivo central do plano: “consiste em induzir e articular os entes federados na elaboração de políticas públicas capazes de melhorar, de forma equitativa e democrática, o acesso e a qualidade da educação brasileira”. (BRASIL, 2015, p. 13).

Hoje, observamos que o PNE está cada vez mais se tornando letra morta no papel na medida que suas metas não foram alcançadas e diversas estratégias não foram postas em prática. A ideia de qualidade adotada pelos organismos internacionais ainda é muito forte e se torna quase que hegemônica no contexto educacional brasileiro. Na tentativa de nos aproximar das concepções de qualidade dos colaboradores da pesquisa, fizemos o seguinte questionamento no roteiro de entrevista semiestruturada: qual a sua concepção de qualidade na Educação pública brasileira?

Na fala de alguns colaboradores, explicar a concepção de qualidade parecia ser fácil, mas no momento de verbalizar essa concepção as contradições entre ideia e realidade surgiam. A construção de ideias sobre qualidade está presente em nossas vidas desde muito cedo e ainda

²² “O Plano Nacional de Educação (PNE), com vigência entre 2014 e 2024, constitui um documento que define compromissos colaborativos entre os entes federativos e diversas instituições pelo avanço da educação brasileira”. (BRASIL, 2015, p. 13).

assim é difícil estabelecermos conceitos sustentados em concepções firmes. Em seguida apresentaremos algumas concepções externadas pelos colaboradores da pesquisa.

[...] qualidade na educação pública são vários fatores. Eu diria que um dos principais é aquele em que trabalha o educando com a formação para o futuro, para a vida. Aquela educação que trabalha o educando como um todo não só o simples ato de ensinar a ler e escrever, mas, de ser um cidadão e exercer os seus direitos e deveres (REPRESENTANTE DOCENTE DA ESCOLA ANÍSIO TEIXEIRA, 2020).

Para mim qualidade é educação para todos, com igualdade, em que todos os alunos têm a mesma oportunidade de aprendizagem. Para mim isso é qualidade de ensino! É também quando o poder público faz seu papel. Então, qualidade na educação pública é quando todos os alunos têm a mesma oportunidade (REPRESENTANTE DOS PAIS DA ESCOLA ANÍSIO TEIXEIRA, 2020).

Observamos na fala do representante docente da Escola Anísio Teixeira que a concepção de educação está direcionada para a ideia de construção do homem para viver em sociedade. Concepção ligada à função social da escola e da Educação. Já a representante dos pais traz uma concepção que é a de acesso à Educação. Nesse sentido, a noção de qualidade está associada à ideia de direito individual (OLIVEIRA, 2014).

Já para a diretora da escola Paulo Freire, qualidade é “o desenvolvimento junto com todos os professores de aulas de reforço e simulados para preparar os nossos alunos para a prova”. Percebemos que a concepção de qualidade da colaboradora está ligada diretamente aos resultados das avaliações em larga escala, isso representa a ideia de qualidade posta anteriormente que é baseada na ideia de produtividade imposta pelos organismos internacionais como o BM.

Além disso, podemos compreender que as demais respostas representavam essas três concepções de qualidade e que alguns colaboradores apresentavam concepções diversas na mesma resposta. É o caso da coordenadora que afirma o seguinte:

Para mim, qualidade na educação seria um ensino voltada para equidade, onde a gente pode estar ofertando meios para chegar em todos os alunos. [...] Então para que eu venha atender a todos esses sujeitos eu tenho que ter possibilidades, que chegue a alcançar a todos. Maneiras distintas, meios distintos de chegar, qualidade para mim é isso. (COORDENADORA, 2020)

A coordenadora apresenta uma ideia de qualidade ligada à questão da expansão do acesso à educação que é vista como um direito social e apresenta a ideia de organização técnica como fundamental para alcançar essa qualidade. As possibilidades que ela menciona em sua fala são os recursos financeiros, entre outros, que na medida que são bem gerenciados pode chegar à essa qualidade educacional conforme concepções vistas anteriormente.

As falas dos colaboradores representam a afirmação dada inicialmente sobre a definição de um conceito de qualidade. Ela é complexa, polissêmica, multidimensional e conflituosa. Assim, encaramos essa amplitude de conceitos como natural. Ressaltamos que o objetivo do tópico nunca foi o de dar um conceito acabado sobre o assunto, mas o de gerar a reflexão sobre o tema para entendermos que o conceito é histórico e que cada indivíduo, dentro de suas contradições, vai elaborar seu conceito de qualidade ou simplesmente adotar os já existentes.

4 GESTÃO ESCOLAR, AVALIAÇÃO E QUALIDADE DA EDUCAÇÃO, SEGUNDO PERCEPÇÃO DOS GESTORES ESCOLARES DE DUAS ESCOLAS DE FLORIANO – PI

Esta seção tem como objetivo apresentar os dados da pesquisa de campo. Assim, para atender o nosso objetivo geral de pesquisa, a saber: “analisar as ações de gestão, em duas escolas da rede pública municipal de Floriano - PI, e o indicador de qualidade das metas estabelecidas pelo IDEB, a partir da Prova Brasil, no período entre 2013 a 2017”, e específicos: I - Construir o perfil dos gestores escolares a partir do marco temporal de 2013 a 2017, como forma de subsidiar as análises sobre as ações de gestão desenvolvidas pela escola; II - Identificar quais ações de gestão foram desenvolvidas pelos gestores escolares a partir dos resultados das três últimas edições do IDEB, visando elevar a qualidade desse indicador; e III - Compreender como as ações de gestão desenvolvidas pelo gestor escolar influenciam nos resultados do IDEB, estruturamos o texto em seis subtópicos que, juntos, abordam questões de gestão escolar, avaliação e qualidade educacional na percepção dos gestores escolares das duas escolas investigadas. Dessa forma, iniciamos apresentando as características do lócus da pesquisa. Apresentamos também o perfil dos gestores escolares que participaram da investigação na tentativa de estabelecer uma aproximação com eles.

Em seguida apresentamos as falas dos colaboradores evidenciando as ações desenvolvidas por eles nos processos administrativos e pedagógicos. Evidenciamos também os indicadores de qualidade das duas instituições fazendo uma análise dos dados disponibilizados publicamente no portal do INEP.

Apresentamos também as falas que evidenciam como os colaboradores utilizam os resultados do IDEB em suas respectivas instituições. Por fim refletimos sobre os discursos e ações dos gestores escolares das duas escolas campo de pesquisa para a elevação da qualidade da Educação Básica.

4.1 Caracterização do lócus da pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida em duas escolas da rede pública municipal de educação de Floriano - PI. Para escolha dessas duas escolas, elaboramos alguns critérios, a saber: (i) resultado do IDEB com expressiva diferença em 2017; (ii) escola que atende a mesma etapa de ensino; (iii) escolas com semelhanças na estrutura física e pedagógica. O estabelecimento dos critérios possibilitou um processo de filtro para escolha das escolas, haja vista que muitas

instituições possuíam características semelhantes. Entendemos que os dois últimos critérios influenciam diretamente nos resultados do IDEB e por esse motivo as escolas precisariam ter características semelhantes para que a questão da gestão ganhasse mais destaque nas análises.

Antes de apresentar as escolas campo de pesquisa, faz-se necessário conhecer um pouco a cidade onde estão situadas. Floriano faz parte de um dos 224 municípios que compõem o estado do Piauí. Localiza-se na zona conhecida como Médio Parnaíba. Floriano está a 240 quilômetros da capital piauiense Teresina. Por suas características regionais o município possui um clima quente e seco no verão e úmido na época das chuvas mais intensas. Por ela passam rios como o Parnaíba e Gurgueia, o primeiro sendo de grande importância para o desenvolvimento da região. Na Figura 3, abaixo, podemos observar a localização do Estado do Piauí no Brasil e de Floriano no Piauí.

Figura 3 - Localização do município de Floriano, Piauí



Fonte: IBGE (2020, n. p.).

Carinhosamente chamada de Princesa do Sul, Floriano está em um ponto referencial, como destacado em vermelho na imagem, correspondente ao ponto de entrada para o Sul e Sudeste do Piauí. Sua fundação data do dia 8 de julho de 1897 e conta com um histórico diferente do surgimento das demais cidades piauienses. Floriano começa a se expandir dos arredores do Estabelecimento Rural São Pedro de Alcântara²³ localizado no beira-rio.

²³ O Estabelecimento Rural de São Pedro de Alcântara foi criado na província do Piauí pelo decreto n. 5.392, de 10 de setembro de 1873, que firmou um contrato entre o governo e o agrônomo Francisco Parente para a implantação de uma escola de agricultura prática (INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL, 2019).

O município, conforme dados do censo publicado pelo Instituto Brasileiro de Estatística e Geografia (IBGE) em 2019, possui uma população estimada de 59.935,00 habitantes, com um dos melhores Produto Interno Bruto (PIB) do Estado. No que diz respeito à educação, o município é conhecido por ser um polo universitário, ter na cidade instaladas às instituições de educação superior pública: UFPI, Universidade Estadual do Piauí (UESPI), Instituto Federal de Educação do Piauí (IFPI). No setor privado, o município tem a Faculdade de Ensino Superior de Floriano (FAESF), além de outras instituições particulares que ofertam cursos semipresenciais e a distância.

No que diz respeito à educação básica, em 2020, o município possuía 52 escolas ativas, sendo 32 na cidade e 20 no campo, atendendo cerca de 8.000 alunos (PREFEITURA MUNICIPAL DE FLORIANO, 2020). A demanda por matrículas no referido sistema diminuiu em relação à demanda publicada no censo escolar de 2018, conforme o Quadro 2, abaixo.

Quadro 2 - Matrículas na Rede Municipal de Educação de Floriano em 2018

Etapas e Modalidades de Ensino	Número de Matrículas
Creches	628
Pré-escolas	959
Ensino Fundamental anos iniciais	2.939
Ensino Fundamental anos finais	2.321
Educação de Jovens e Adultos (EJA)	3.121
Educação Especial	545
TOTAL	10.513

Fonte: Adaptado da Prefeitura de Floriano (2021, n. p.).

De fato, de acordo com os dados oficiais do censo escolar de 2018, o número de matrículas diminuiu e um dos fatores dessa diminuição é o fechamento de escolas da rede municipal, principalmente as que ficam localizadas no campo. Apesar de os estudantes terem sido remanejados, entendemos que esse processo contribui para a evasão escolar, haja vista que eles se sentem desmotivados por terem que estar todos os dias se deslocando para escolas mais distantes.

Bem, como mencionado anteriormente, o primeiro critério a ser atendido pelas escolas era do IDEB com expressiva diferença na edição de 2017. No segundo critério foi voltado para a etapa de atendimento escolar ofertado, esse fator determina diferenças de notas²⁴. E por

²⁴ Os processos de organização de uma escola que atende níveis diferentes possuem graus de intensidades diferentes. Por exemplo, uma escola que atende o Ensino Fundamental menor e maior é diferente de uma escola que atende só o fundamental menor ou só a Educação Infantil pois esse ponto incide diretamente no número de sujeitos atendidos por ela.

último, a estrutura física e pedagógica semelhante²⁵. O recorte temporal foi estabelecido para compreender os três últimos resultados do IDEB: 2013, 2015 e 2017. Esse recorte atende ao que foi determinado na pesquisa.

Atenderam aos critérios de escolha da pesquisa a “Escola Municipal Anísio Teixeira” com IDEB, na edição de 2017 de 6,6. A segunda escola escolhida foi a “Escola Municipal Paulo Freire” com IDEB, na edição de 2017 de 4,8. Ambas as instituições²⁶ estão situadas na zona urbana do município de Floriano - PI e atenderam aos critérios estabelecidos à investigação.

É importante destacar que outras instituições escolares da rede municipal atingiram a nota do IDEB de 2017 de 6,6, e outras tiveram uma nota menor que a escola selecionada que teve 4,8 no IDEB de 2017. Porém, era preciso escolher as escolas que atendiam aos demais critérios e assim chegamos às duas escolas. O resultado do IDEB das escolas municipais de Floriano - PI está nos Anexos C e D.

A primeira escola selecionada foi a “Escola Municipal Anísio Teixeira” que está localizada na Rua Bela Vista, no bairro Pau Ferrado em Floriano - PI. Possui 18 funcionários e teve dois diretores no período compreendido entre 2013 a 2017. Atende as etapas de educação infantil com 44 estudantes matriculados e anos iniciais do ensino fundamental com 151 estudantes matriculados e na modalidade de educação especial com 6 (seis) estudantes matriculados.

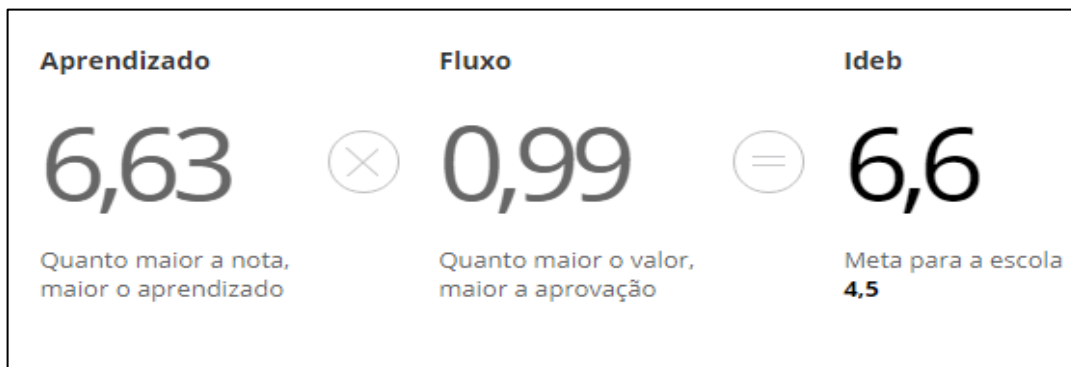
Um fator importante observado nas duas escolas é a taxa de aprendizado dos estudantes e o fluxo escolar. O primeiro surge a partir dos resultados das avaliações em larga escala, a exemplo da Prova Brasil/SAEB²⁷ e o segundo surge através do Censo Escolar onde é exposto os dados de aprovação e retenção de estudantes.

²⁵ A estrutura física da escola influencia diretamente no trabalho desenvolvido nela. Por exemplo, escolas que possuem espaços para socialização, salas de aulas amplas e confortáveis, acessibilidade para as pessoas com deficiência etc., possuem maior chances de sucesso nos seus processos e também facilitam as ações do gestor e dos professores no interior dela.

²⁶ Os nomes das duas instituições são fictícios para respeitar seu direito de não exposição conforme registrado no projeto enviado ao CEP da UEMA.

²⁷ Na Prova Brasil, o resultado do aluno é apresentado em pontos numa escala (Escala SAEB). Discussões promovidas pelo comitê científico do movimento Todos Pela Educação, composto por diversos especialistas em educação, indicaram qual a pontuação a partir da qual pode-se considerar que o aluno demonstrou o domínio da competência avaliada. Decidiu-se que, de acordo com o número de pontos obtidos na Prova Brasil, os alunos são distribuídos em 4 níveis em uma escala de proficiência: Insuficiente, Básico, Proficiente e Avançado (QEDU, 2020).

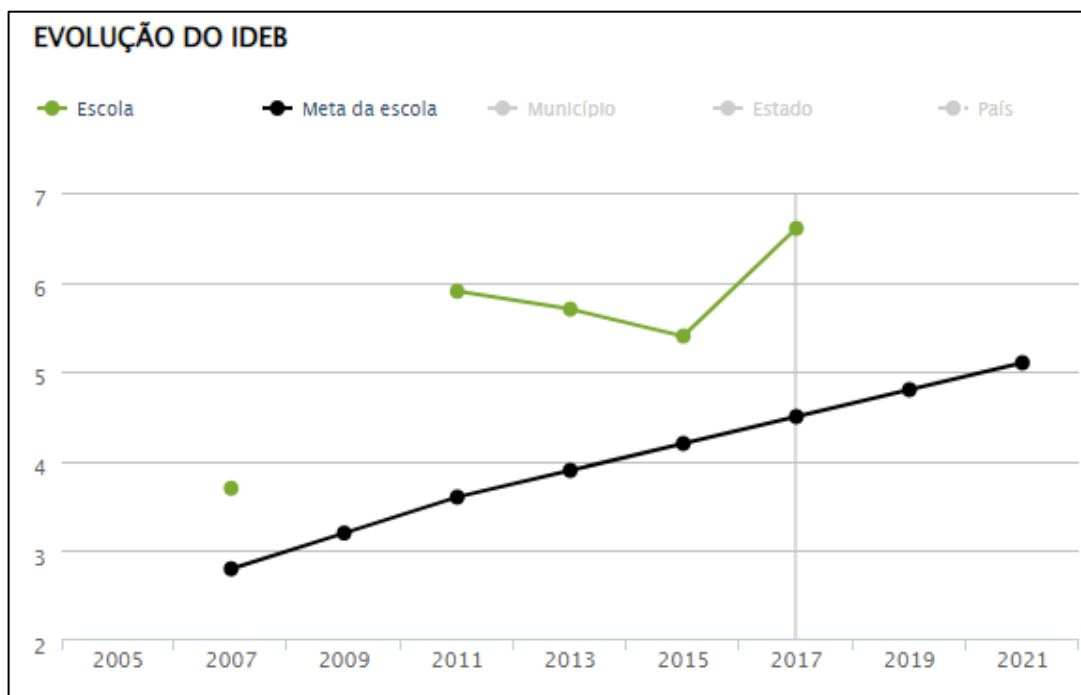
Figura 4 - Composição da nota do IDEB da escola Anísio Teixeira - edição 2017



Fonte: QEDU (2020, n. p.).

Observamos que o IDEB, 6,6 na edição de 2017, supera a meta projetada de 4,5. Outro ponto observado é o indicador de aprendizado de 6,63, esse indicador varia de 0 a 10 e, na lógica do sistema, quanto maior, melhor. Já o fluxo de 0,99 demonstra que a cada 100 alunos, um não foi aprovado no processo. Dessa forma, a média do IDEB obtida foi de 6,6, estando, assim, no grupo das escolas com o maior IDEB na edição de 2017, no município de Florianópolis. Apresentaremos a seguir a sequência histórica do IDEB da Escola Anísio Teixeira.

Figura 5 - Evolução do IDEB na Escola Anísio Teixeira



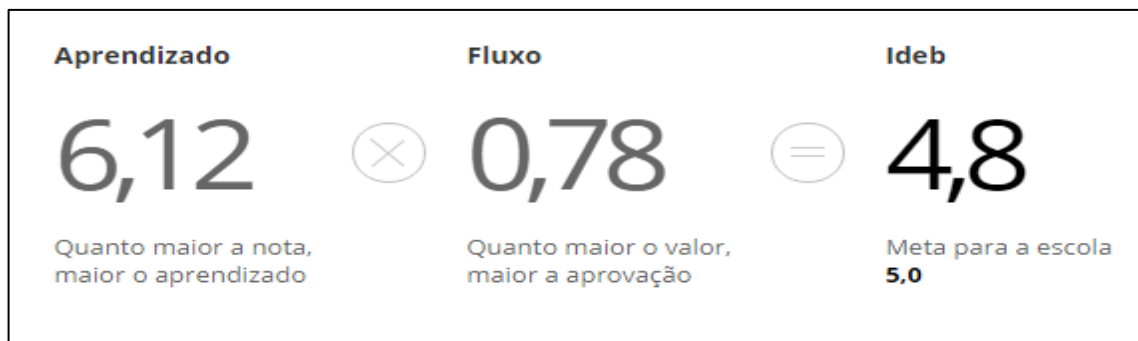
Fonte: QEDU (2020, n. p.).

A escola sempre conseguiu superar as metas projetadas. Na edição de 2007 a meta esperada era de 2,8 e a escola conseguiu tirar 3,7. Nas edições de 2009, 2011, 2013, 2015 e 2017, a meta projetada era respectivamente: 3,2; 3,6; 3,9; 4,2; 4,5. A escola superou todas as metas projetadas, em 2007 e 2009 a escola não participou da Prova Brasil, iniciando sua escala de avaliação em 2011.

A segunda escola selecionada foi a Escola Municipal Paulo Freire que está localizada na Praça da Liberdade, no bairro Sambaíba, S/N em Florianópolis – PI. Possui 27 funcionários e, como a anterior, também teve um diretor no período compreendido entre 2013 a 2017. Atende a etapa ensino fundamental anos iniciais, com 189 estudantes matriculados e a modalidade de educação especial com 6 estudantes matriculados.

Como na primeira escola, observaremos na figura abaixo a taxa de aprendizado, o fluxo escolar e a obtenção do IDEB.

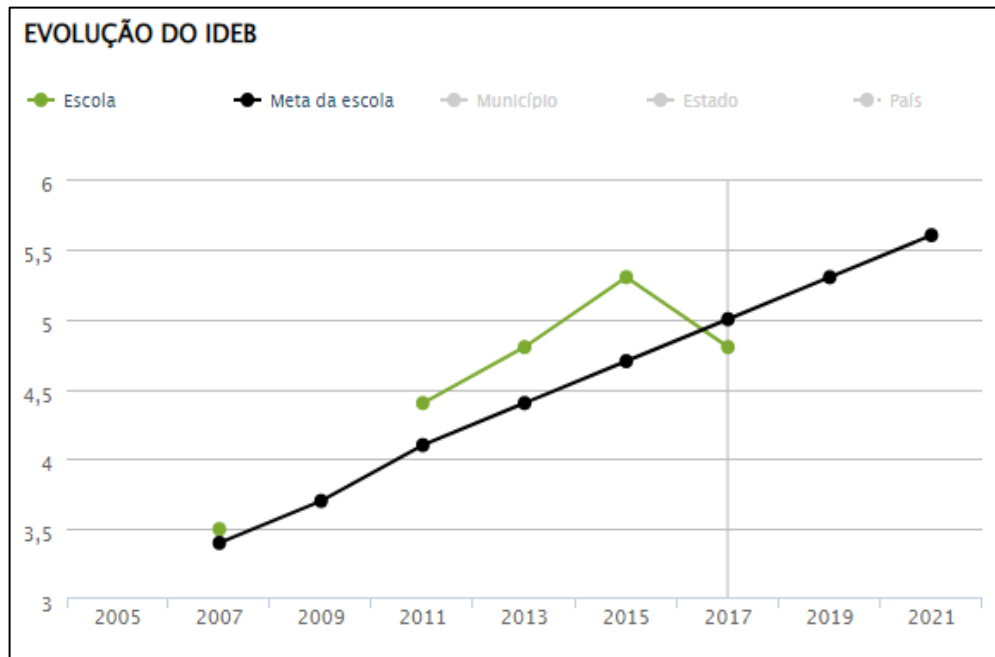
Figura 6 - Composição da nota do IDEB da Escola Municipal Paulo Freire – edição 2017



Fonte: QEDU (2020, n. p.).

A escola no IDEB de 2017 alcançou 4,8, a meta projetada que era de 5,0. Observamos também que, na escala de 0 a 10, a escola obteve 6,12, esse valor não é tão diferente da primeira escola o que significa que, teoricamente, as escolas estão com os níveis de aprendizado semelhantes. Já o fluxo é 0,78, esse número demonstra que a cada 100 alunos, 22 não foram aprovados no processo, o que é uma das justificativas para a queda na nota do IDEB. Dessa forma, a média do IDEB obtida, como destacado anteriormente, foi a de 4,8, estando assim no grupo das escolas com notas mais baixas na edição de 2017. Em seguida verificaremos uma evolução das notas da escola Paulo Freire.

Figura 7 - Evolução do IDEB na Escola Municipal Paulo Freire



Fonte: QEDU (2020, n. p.).

A escola esteve oscilando, seu gráfico de notas ora estando elevando a nota do IDEB e ora diminuindo a nota. Observamos que a nota projetada para os resultados de 2011, 2013, 2015 e 2017 foram respectivamente: 4,1; 4,4; 4,7; 5,0. Até a edição de 2015 a escola alcançou a meta projetada, somente em 2017 o resultado caiu, não alcançando a meta projetada.

4.2 Perfil dos gestores escolares

Vimos anteriormente que, nessa investigação, definimos os colaboradores de acordo com a perspectiva de gestão democrática. Assim, consideramos que o diretor escolar não é o único representante da gestão nas instituições. Incluímos também membros do Conselho Escolar, instrumento presente em todas as escolas brasileiras, que fazem parte diretamente ou indiretamente nos processos de gestão de cada instituição, ou pelo menos é o que se espera dele. Ainda que com funções diferentes, o diretor, o coordenador e os membros do conselho atuam no processo de gestão de cada escola. Nesse tópico, apresentaremos um perfil dos gestores escolares das duas instituições que participaram da pesquisa.

Dessa forma, definimos que entraram no processo de produção dos dados o diretor escolar, coordenador e representantes do Conselho Escolar. Vimos também que a perspectiva inicial da pesquisa era de trabalharmos com o total de 12 colaboradores, mas por motivos já mencionados anteriormente, tivemos o total de 08 (oito) sendo cinco da Escola Municipal

Anísio Teixeira; 02 (dois) da Escola Municipal Paulo Freire e uma coordenadora comum para as duas escolas.

Para tentarmos entender melhor o perfil desses gestores, separamos os dados por instituição de acordo com o número de colaboradores mencionado no parágrafo anterior. As perguntas que nortearam essa análise entraram no roteiro semiestruturado das entrevistas, são elas: I - Nome; II - Faixa etária; III - Escolaridade; III - Área de formação; IV - Pós-graduação; V - Representação no Conselho Escolar; VI - Tempo de representação no conselho escolar; VII - Local de atuação; VIII - Participação ou não de curso de formação para gestores escolares.

No que diz respeito à faixa etária dos professores da Escola Municipal Anísio Teixeira, dos cinco colaboradores, três estão entre os 31 a 40 anos de idade e os outros dois se enquadram na faixa etária de 41 a 50 anos. Todas elas contam com um tempo de experiência de mais de 10 na Educação Básica em Escolas públicas.

Já na Escola Municipal Paulo Freire, dos dois colaboradores, um compreende a faixa etária de 41 a 50 anos e a outra de 61 a 70 anos. Ambas possuem também uma experiência de mais de 10 anos na Educação Básica em Escolas públicas. A coordenadora, que é a mesma para as duas escolas, está na faixa de 41 a 50 anos e possui mais de 10 na Educação Básica em Escolas públicas.

Isso nos revela que todas as colaboradoras possuem um tempo de experiência bastante grande. Entendemos que essas pessoas possuem uma carga histórica de formação pessoal e profissional que as fazem ser como elas são na atualidade. Suas ideias foram formadas no percurso de suas vidas tomando como base as suas experiências cotidianas. Assim, percebemos que as suas ações enquanto representantes na gestão da instituição escolar, refletem essas experiências.

Nas seções anteriores, mencionamos que em estados como São Paulo, o sujeito que ingressa no funcionalismo público na função de diretor escolar, precisa ter, em muitos municípios, no mínimo cinco anos de experiência na Educação Básica como docentes e possuir cursos de formação para gestores escolares. Então, espera-se que o diretor, uma das figuras da gestão escolar, tenha experiências pedagógicas e cursos para lhe auxiliar nas questões administrativas. Então percebemos que o fator experiência profissional é considerado relevante para o exercício nas funções de gestão, nesse caso o de diretor escolar, demonstrando a forma da profissionalização e dimensão da prática nesses contextos.

No caso da maioria dos municípios piauienses, o diretor escolar e o coordenador são lotados por indicação de prefeitos e secretários de educação. É o que acontece em Floriano - PI, os cargos de direção e coordenação são assumidos por pessoas indicadas e o único critério

estabelecido para essa escolha, previsto na Lei Orgânica do Município (LOM) e no Estatuto dos Servidores Públicos Municipais, é o de vinculação do servidor no quadro efetivo da prefeitura. Então, os prefeitos e secretários de educação possuem a liberdade de preencher esses cargos de acordo com o seu entendimento.

Na maioria das vezes essas escolhas possuem mais ligações políticas do que técnicas. Experiência profissional e de vida, formação técnica e outros elementos, quase nunca são levados em consideração no momento da indicação. Essa prática já faz parte da história da educação de Floriano há algum tempo e insiste em permanecer. Insiste, pois, como visto anteriormente, as relações econômicas e políticas exigem uma dominação dos opressores sobre os oprimidos. Essa relação de dominação ora é explícita e ora acontece de forma sutil.

Percebemos um efeito cascata nesse sentido. As relações de dominação começam quando o gestor municipal não garante autonomia para os secretários de educação tomarem suas decisões baseadas em escolhas técnicas. Os Secretários de Educação, por sua vez, exercem dominação sobre os diretores e coordenadores que por sua vez exercem dominação sobre os membros do Conselho Escolar.

Assim, o Conselho Escolar também passa por esse processo de dominação onde o diretor, usando suas prerrogativas, o constitui de uma forma que sua ação seja apenas o de referendar as decisões tomadas unilateralmente, principalmente no que diz respeito às questões financeiras, e assim o diretor mantém o seu poder sobre o processo. Bem, as funções do Conselho Escolar são discutidas em várias pesquisas de mestrado e teses de doutorado, o objetivo aqui é apenas mencionar que a escolha desses integrantes também não leva em consideração a experiência do sujeito, mas outras características. Nessa pesquisa temos a colaboração de quatro representantes de Conselho que ingressaram em suas funções por convite da diretora de suas respectivas escolas.

No que diz respeito à escolaridade e área de formação dos colaboradores da pesquisa, temos na Escola Municipal Anísio a seguinte configuração:

Quadro 3 - Escolaridade e área de formação dos colaboradores da Escola Municipal Anísio Teixeira

Escola Municipal Anísio Teixeira			
Colaborador	Formação		
	Ensino Médio	Graduação	Pós-graduação
Diretora 01	-	Pedagogia; Matemática e Química	Gestão escolar
Diretora 02	Normal Superior	Artes Visuais	Educação Infantil
Representante docente	-	Pedagogia	Gestão e Supervisão Escolar

Representante dos pais	Ensino Médio	-	-
Representante administrativo	-	Pedagogia e Letras Libras	Gestão e Supervisão Escolar

Fonte: Dados da Pesquisa (2021).

Na escola Municipal Paulo Freire, temos a seguinte configuração:

Quadro 4 - Escolaridade e área de formação dos colaboradores da Escola Municipal Paulo Freire

Escola Municipal Anísio Teixeira			
Colaborador	Formação		
	Ensino Médio	Graduação	Pós-graduação
Diretora	Normal Superior	-	-
Representante docente	-	Pedagogia	Libras

Fonte: Dados da Pesquisa (2021).

Ao examinarmos as informações fica evidente que a maioria dos colaboradores possui uma formação bastante extensa, uns possuindo mais de uma formação a nível de graduação e até pós-graduação. Um ponto que nos chamou atenção foi o fato da diretora da Escola Municipal Paulo Freire possuir apenas a formação Normal Superior. Isso é curioso porque o próprio município fomentou a participação dos seus servidores no Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR)²⁸, que apesar de ter como objetivo ofertar cursos de graduação para professores que atuam em áreas específicas em sala de aula, possibilitou aos professores com formação em normal superior fazerem outros cursos de licenciatura plena.

No que diz respeito à formação do representante dos pais no conselho da primeira escola, verificamos que escolaridade é Ensino Médio. Essa representante faz parte do quadro de funcionários efetivos da Instituição em funções administrativas na escola, então percebemos que ela possui uma experiência com o contexto da instituição. Já a coordenadora, que está na faixa etária de 41 a 50 anos e possui mais de 20 anos de experiência na Educação Básica, possui graduação em Letras português e Pedagogia com pós-graduação em Linguística e Gestão Educacional.

Sobre o tempo de representação no Conselho Escolar, verificamos que na Escola Municipal Anísio Teixeira, as duas diretoras afirmam ter mais de quatro anos no conselho, ora como presidentes e ora ocupando outras funções. A representante docente possui 6 (seis) anos

²⁸ O PARFOR é uma ação da CAPES que visa induzir e fomentar a oferta de educação superior, gratuita e de qualidade, para profissionais do magistério que estejam no exercício da docência na rede pública de educação básica e que não possuem a formação específica na área em que atuam em sala de aula (BRASIL, 2021).

no Conselho, a representante dos pais 8 (oito) anos e a representante administrativa 13. Na Escola Municipal Paulo Freire, a diretora afirma ter mais de 4 (quatro) anos no conselho e a representante docente não respondeu à pergunta.

Um fator visível é o fato da maioria ter bastante tempo em seus respectivos conselhos. No caso das diretoras, como procedimento adotado nas escolas, ao assumirem a função de diretor, assumem também a presidência do conselho. O fato dos demais possuírem muito tempo em seus conselhos pode indicar um fator preocupante que é um dos problemas mais recorrentes nos conselhos, a saber: não acontece trocas significativas entre os membros do conselho a cada renovação.

Em muitas instituições, a prática é a de simplesmente manter a mesma composição mudando um ou outro apenas quando acontece a saída de algum dos membros da escola. Essa prática é prejudicial para a boa atuação do conselho e de suas práticas democráticas. Porém, como vimos anteriormente, para manter a dominação, é bem mais conveniente para muitos diretores permanecerem no conselho um grupo do qual já conhece.

O último fator que analisamos para tentar entender melhor o perfil dos gestores das duas instituições foi a questão da sua participação em cursos de formação para gestores. Sobre isso, na Escola Municipal Anísio Teixeira, vimos que a Diretora 01 já fez cursos de formação contínua totalizando 180 horas. Já a Diretora 02 afirma nunca ter feito cursos de formação contínua para gestão. A representante docente e dos pais também afirmaram nunca ter feito cursos de formação na gestão. Já a representante administrativa afirmou que já fez cursos que totalizam uma carga horária de 80 horas. Na Escola Municipal Paulo Freire a representante docente alegou não ter feito nenhum curso de formação na área da gestão e a representante docente também afirma não ter feito. A coordenadora respondeu dizendo que já fez bastante cursos de formação contínua na área de gestão, sendo cursos de 40, 60 e até 80 horas.

As respostas dos colaboradores nos levam a perceber a necessidade deles de formação para atuarem nos espaços de gestão. Chamamos atenção para o caso da diretora da escola Paulo Freire que não possui nenhum curso de formação, seja de pós-graduação ou aperfeiçoamento, e ainda assim exerce a função de diretora. Esses dados colaboraram para a proposta de produto dessa dissertação que é um curso de formação para gestores escolares que será explicado nas próximas seções.

Evidentemente, durante o tempo de atuação desses sujeitos, oportunidades de formação surgiram, até mesmo em programas nacionais, mas por algum motivo alguns deles não participaram. É possível que no imaginário deles, a experiência profissional seja suficiente para que exerçam suas funções e assim seria desnecessário fazer cursos de formação. Se esse for o

pensamento, é preciso um trabalho conjunto e uma mudança de perspectiva para que os espaços de gestão das escolas sejam cada vez mais bem ocupados com pessoas preparadas para exercer essas funções.

4.3 Ações desenvolvidas pelos gestores escolares

O cotidiano da escola é repleto de movimentos que convergem para um objetivo fim, a saber: o aprendizado do aluno. As ações desenvolvidas pelos gestores escolares devem refletir esse objetivo fim. Essas ações, no entanto, não devem ser em prol apenas da obtenção de resultados positivos de avaliações e elevação da nota do IDEB. Na construção da cultura organizacional da escola, os gestores precisam utilizar esses resultados como balizadores da qualidade ideal que se espera alcançar com as ações desenvolvidas.

Essa cultura organizacional, para Libâneo (2008, p. 120) “vem diretamente associado à ideia de que as organizações são marcadas pelas interações sociais entre pessoas, destacando as relações informais que ocorrem na escola”. Assim, entender a escola como um sistema sociocultural vem suscitando cada vez mais interesse por parte dos estudiosos porque traz implicações para o funcionamento dela e para as ações dos que nela estão inseridos.

Hoje, essa cultura organizacional é um elemento inseparável das práticas de organização e de gestão da escola. Dessa maneira, podemos perceber que cada instituição escolar possui sua cultura organizacional, seu modo de realizar o trabalho pedagógico e administrativo, de lidar com os problemas cotidianos. É evidente que as instituições escolares cumprem diretrizes, normas, procedimentos operacionais comuns a todos, porém sutilmente elas se distinguem por meio dessa cultura organizacional.

Pensar nessa perspectiva nos possibilita perceber a maneira distinta que cada instituição escolar organiza suas atividades. Acreditamos que essa cultura organizacional está presente nas redes municipais, estaduais e federal da educação brasileira, pois em um contexto globalizado, vemos que cada instituição tem suas práticas de gestão e organização. A maneira, por exemplo, que cada instituição trata as avaliações externas da educação nos dá a certeza de que essa cultura é forte e viva e as ações dos gestores demonstram isso. No entanto, a ênfase na cultura organizacional não chega a ser novidade na teoria das organizações. A respeito disso, Libâneo (2008, p. 108) afirma que:

Quando se pensa nas formas de administração escolar, na elaboração de projeto pedagógico, no currículo e nos planos de ensino, já aparece a preocupação com o contexto social e cultural da escola, com as expectativas da comunidade. Nesse

sentido, existe uma cultura regional e local que influi nas várias atividades escolares, ou seja, faz diferença se a escola é urbana, rural, da capital ou do interior, escola japonesa, escola brasileira.

Percebemos que a cultura organizacional da escola reflete aquilo que a sociedade anseia. Dessa forma, se o desejo é a promoção de medidas para elevação de indicadores de qualidade, as ações desenvolvidas na escola irão refletir esses interesses que podem não ser necessariamente da comunidade em geral. Vemos constantemente campanhas de supervalorização de instituições escolares que obtiveram resultados elevados nas avaliações em larga escala e isso mexe no imaginário da comunidade que passa a ver a escola com um olhar menos apurado por acreditarem que os resultados das avaliações são suficientes para definir a sua qualidade. Nesse tópico, apresentamos as falas dos colaboradores da pesquisa que revelam as ações desenvolvidas na escola em razão dos resultados do IDEB de 2013 a 2017.

Com isso, procuramos atender ao nosso segundo objetivo específico que é identificar as ações de gestão que foram desenvolvidas pelos gestores escolares a partir dos resultados das três últimas edições do IDEB, visando elevar a qualidade desse indicador. Vale destacar que, fazendo isso, não procuramos reforçar a ideia de que as escolas e os gestores precisam agir para elevação desses indicadores como objetivo fim.

Percebemos que, conforme definido anteriormente, a qualidade ideal que deve ser buscada pelas escolas e pelos gestores é fruto de muitos fatores que extrapolam a ideia posta pelos organismos internacionais. Ainda assim, percebemos no cotidiano escolar, na sua cultura organizacional, um movimento constante de ações para esse fim e isso não pode ser ignorado. É um processo que movimenta toda a escola e comunidade porque a concepção que muitas vezes prevalece é a de que esses resultados devem ser prioridade e que representam mais do que indicadores oficiais que podem colaborar para a construção de políticas públicas educacionais.

Compreendemos que as ações dos gestores escolares se encontram, muitas vezes, referendadas pelos gestores da SEMED. Isso fica evidente quando observamos nas escolas ações que foram planejadas a nível de Secretaria. O diretor escolar apenas reproduz, em muitos casos, aquilo que a SEMED faz em algumas escolas utilizadas como experimental. Assim, para compreendermos melhor essas ações dos gestores escolares incluímos a seguinte pergunta no questionário: quais as ações desenvolvidas na Rede Municipal de Educação para alcançar as metas estabelecidas de resultados do IDEB? Por fim, fizemos o segundo questionamento: quais ações foram desenvolvidas pelo grupo gestor da sua escola em razão dos resultados do IDEB de 2013 a 2017? Na Escola Municipal Anísio Teixeira, os colaboradores afirmaram o seguinte:

[...] A Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis, desde 2017 vem elaborando um projeto e colocando em prática, de monitoramento, de acompanhamento com os professores. Então, era um trabalho feito bimestral, onde foram trabalhados exatamente em cima dos descritores, mas isso não quer dizer que o trabalho fosse direcionado somente a Português e Matemática os descritores eram pautados seriam que foram Português e Matemática, trabalhando todas as disciplinas objetivando o desenvolvimento desses descritores, certas habilidades com base nos descritores. [...] (DIRETORA 01 DA ESCOLA MUNICIPAL ANÍSIO TEIXEIRA, 2021).

[...] eles sempre estão oferecendo formação para os professores [...] (REPRESENTANTE DOS PAIS DA ESCOLA MUNICIPAL ANÍSIO TEIXEIRA, 2021).

[...] Eu vejo que eles se preocupam muito, principalmente na questão de formação de professor, de trabalhar com o professor que está inserido na turma do 5 ano, então eles têm essa preocupação em ajudar o professor e dar toda aquela sistematização para que o professor trabalhe a contento com as turmas do 5 ano, que é o nosso caso. Tem encontros, parcerias e antes a gente tinha o Mais Educação que ajudava bastante, ele é um programa nacional mas que tinha todo um aparato nas escolas onde os alunos vinham e ficavam o turno contrário recebendo aula de reforço e tudo mais, então eu acredito que a secretaria Municipal de Educação ajudou bastante e aqui, no nosso caso, mesmo quando o Mais Educação foi suspenso, as atividades aqui na escola nunca foram suspensas, a gente sempre arrumava um meio, fazendo formação com os funcionários, porque também tinha a qualificação, a formação, para trabalhar com essas crianças no contraturno e isso auxiliava bastante a gente. Então foi por isso que o nosso IDEB saiu de 2.7, se não me engano, e hoje estamos com 7.0. [...] (COORDENADORA, 2021).

A SEMED como órgão que conduz as políticas públicas educacionais no município ocupa lugar de destaque como sendo a instância na qual as escolas prestam oficialmente os resultados alcançados por ela. Assim, a organização desse órgão também contribui para o bom funcionamento das escolas. Na fala dos colaboradores da escola Municipal Anísio Teixeira percebemos que a Secretaria se preocupa com a obtenção de bons resultados das avaliações externas nas escolas.

Essa preocupação é expressa pela descrição das ações desenvolvidas por ela mencionada nas falas anteriores. A Diretora 01 aponta uma ação voltada para o monitoramento e acompanhamento dos professores, o foco seria o desenvolvimento dos conteúdos relacionados aos descritores de Português e Matemática cobrados nas avaliações. Na fala da Coordenadora podemos observar esse interesse nos descritores.

A representante dos pais apresenta uma outra ação que era a de promover formação para os professores. Esse fato suscitou curiosidade pois a dúvida que fica no ar é se essa formação não tinha como principal fim treinar os professores para treinarem os alunos a fazerem as avaliações externas. Por enquanto essa dúvida vai ficar para ser respondida em pesquisas posteriores, haja vista que não temos elementos nas falas dos colaboradores que nos dê de certeza como essas formações são feitas.

A próxima ação que destaco é a mencionada pela coordenadora que é a de realização de reforço escolar. Esse elemento exemplifica o que apontamos anteriormente sobre as ações da escola reproduzirem as ações da Secretaria em escolas experimentais. Apontaremos em seguida as falas dos colaboradores relacionadas às ações na escola e perceberemos que eles são unânimes em afirmar que as escolas executavam esse reforço no contraturno. Pois bem, destacaremos agora algumas falas relacionadas à ação do grupo gestor nas escolas:

[...] Ações de organização dos conteúdos, como eu falei anteriormente, a organização dos professores que tinha mais habilidade com aquela disciplina, e também o que contou muito foi a questão do contraturno e do acompanhamento dos pais [...] ações do tipo, a gente organizava reuniões com os pais [...] (REPRESENTANTE ADMINISTRATIVO DA ESCOLA MUNICIPAL ANÍSIO TEIXEIRA, 2021).

Observamos na fala da colaboradora que a escola fazia organizações pedagógicas no sentido dos conteúdos trabalhados, isso é um elemento que podemos ver que é comum com as ações desenvolvidas pela Secretaria que também organiza os conteúdos para se adequar aos descritores exigidos nas avaliações. O outro elemento destacado na fala da colaboradora é a questão do reforço no contraturno mencionado nos parágrafos anteriores. As próximas falas revelam outros elementos importantes de serem destacados:

[...] As ações foram muitas! A primeira ação que nós fizemos foi um estudo do que seria cobrado nessas avaliações. Segundo: nós fizemos um diagnóstico para saber em que nível se encontrava os nossos alunos para a partir desse diagnóstico a gente tá apresentando aí as habilidades que seriam cobradas. Vale ressaltar, que a gente sabe que a prova Brasil não cobra habilidades apenas do 5º ano, ela cobra habilidades das séries anteriores, então nosso diagnóstico foi em cima dessas habilidades e tentamos está trabalhando essas habilidades dos anos anteriores, então foram essas ações. Depois de andamento em andamento desse resultado, e dessas intervenções, com esses resultados, nós partimos a trabalhar, fizemos uma seleção daquilo que seria prioridade naquele momento, em algumas escolas foram ofertados reforço em outras escolas, no contraturno, esse reforço, que esse reforço professor, ele vinha desde aquelas crianças que tinham muita dificuldade em aprender a ler, no 5º ano, onde a gente iria fazer o reforço no contraturno, pra que a gente avançasse nessa habilidade aí que ainda estava em débito, como à tarde ele acompanharia a programação normal, e teve alguns casos que nós também tivemos parceiros, como o Instituto Federal que colocou à disposição estagiários para tá fazendo esse serviço com a gente, então essas foram algumas das ações. [...] (COORDENADORA, 2021).

A escola elabora um plano de ação a cada ano, a cada final de ano, então em cima do resultado final do ano fechou o ano letivo a gente faz avaliação, ver quais foram os pontos negativos a partir daí a gente traça nossos objetivos pro ano seguinte. [...] além disso montamos estrategicamente essas turmas de reforço (DIRETORA 01 DA ESCOLA MUNICIPAL ANÍSIO TEIXEIRA, 2021).

[...]Eu lembro que o primeiro passo foi sentar e discutir o que seria feito. Então, primeiro foram as reuniões para que a gente tentasse descobrisse o porquê de uma nota tão baixa. Analisamos e começamos a fazer os reforços escolares, logo chegou os recursos do Mais Educação na escola que trouxe uma verba extra para as escolas que tiveram um IDEB baixo para elas implementarem esse programa. Foi focado em português e matemática nesses reforços pois eram as matérias que os alunos

possuíam mais dificuldade e era foco da Prova Brasil. Fizemos um chamamento da família que se tornou parceira. A gente focou naqueles alunos que tinham muita dificuldade e na questão de tarefas a gente observava quem realizava as atividades de forma correta, quais alunos mais faltavam. Na época a gente tinha agente pedagógico e ela fazia a tarefa de ir à casa dos pais quando os alunos faltavam repetidamente. Então, a gente veio de um resultado baixo e a cada ano a gente foi procurando melhorar. Os professores começaram a focar desde a pré-escola para que o aluno ao chegar no quinto ano tivesse mais preparado. Paramos para nos preocupar também com o tipo de atividades que são passadas para os nossos alunos, então focamos nas atividades de leitura, escrita, operações matemáticas. Pegamos avaliações de séries anteriores e aplicamos simulados com os alunos e é um trabalho constante[...]. (DIRETORA 02 DA ESCOLA MUNICIPAL ANÍSIO TEIXEIRA, 2021).

Observamos nas falas a questão de trabalhar o aluno no sentido de prepará-lo para o momento de realização das avaliações e essa preparação começa desde a pré-escola. De fato, a Prova Brasil/SAEB cobra do aluno do 5º e 9º ano do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio conhecimentos adquiridos nas séries anteriores (INEP, 2021), isso faz com que sua preparação para o momento da realização da prova comece bem antes do ano de realização da prova. O que poderia ser resultado de um processo natural de aprendizado, termina virando obrigação em muitas realidades. O resultado positivo na avaliação deve refletir a evolução natural do educando de acordo com sua idade e ano de escolarização, mas vemos que esse processo natural perde espaço para a mera preparação no sentido mais restrito da palavra.

No que diz respeito às falas dos Colaboradores da pesquisa da Escola Municipal Paulo Freire, temos as seguintes afirmações relacionadas à pergunta sobre as ações da SEMED:

[...] A gente tem uma parceria com a Secretaria para estar dando esse incentivo para os nossos alunos, para o professor, para tudo o que faz a escola e a gente tem os simulados que vêm preparados de lá pela coordenadora da SEMED [...]. (DIRETORA DA ESCOLA MUNICIPAL PAULO FREIRE, 2021).

[...] O município se preocupa muito com o SAEB, no período que tem Prova Brasil a gente tem um acompanhamento de perto dos coordenadores que estão sempre dando apoio. É feito turmas de reforço quando os alunos estão com dificuldades, é feito também bastante simulado e trabalha em cima da dificuldade do nosso aluno [...] a gente trabalha voltado para o que a prova Brasil exige. A secretaria oferece xerox de atividades e outros recursos[...]. (REPRESENTANTE DOCENTE DA ESCOLA MUNICIPAL PAULO FREIRE, 2021).

Observamos nas falas elementos diferentes dos mencionados pelos colaboradores da Escola Municipal Anísio Teixeira. A diretora da Escola Municipal Paulo Freire traz a questão dos simulados que são realizados com os alunos que irão fazer a avaliação. Na visão da coordenadora, esses simulados fazem um diagnóstico de como está o aluno e o prepara para o dia da avaliação. A SEMED de Florianópolis também conta com um sistema próprio de avaliações que, junto com os simulados, trazem um panorama de como o aluno vai se sair na prova SAEB.

Outro elemento diferente é apontado pela representante docente da escola que diz que a secretaria fornece assistência por meio de acompanhamento, representando assim uma assistência humana e materiais para desenvolvimento das atividades, representando assim a assistência com recursos materiais. Então, podemos sintetizar as informações afirmando que, conforme os colaboradores da pesquisa, a Secretaria age de forma a dar assistência para as escolas fazerem o trabalho para obterem boas notas nas avaliações.

No que diz respeito às ações específicas do grupo gestor da escola, vemos que os colaboradores da Escola Municipal Paulo Freire apontam o seguinte:

[...] dei o incentivo pro professor, premiaria o professor, premiaria o aluno que tirassem a melhor nota nos simulados. Sortearia 1º, 2º, 3º até o 4º lugar a gente estaria sorteando um brinde, estaria ofertando uma caixa de chocolate, tudo assim é uma maneira de incentivar, conhecer o shopping, tudo uma maneira de incentivar o aluno pra ele tomar mais gosto pela leitura [...]. (DIRETORA DA ESCOLA MUNICIPAL PAULO FREIRE, 2021).

[...] A gente faz reforços, bastante simulados, leituras, escrita. Tem a aplicação do simulado que vem da Secretaria uma vez no mês e durante as semanas a gente faz simulados em sala de aula, o professor mesmo faz esses simulados e vai trabalhando os descritores que a secretaria dá para a gente [...]. (REPRESENTANTE DOCENTE DA ESCOLA MUNICIPAL PAULO FREIRE, 2021).

A fala da diretora revela uma prática que, apesar de velha, está presente ainda hoje em muitas escolas, é a prática da política de premiação. Sabemos que isso está embrulhado em um pacote de justificativas e que a primeira dela é a de incentivar a motivação. O fator preocupante é isso ser tomado como ação da escola diante dos resultados obtidos nas avaliações. Quando em uma escola as ações se resumem apenas no premiar para tentar conseguir uma motivação para ter boas notas na avaliação, o caráter de contribuição dos resultados dessas avaliações deixa de existir na escola. Com isso, a escola não discute os resultados obtidos com os seus membros e nem com a comunidade, reduz o processo avaliativo apenas a questão do bom ou mal desempenho nas notas. Segundo Oliveira (2011) a Prova Brasil surge com a finalidade de atender objetivos maiores como, por exemplo, fornecer informações aos gestores e demais profissionais que atuam na escola para melhor planejarem suas ações, com o fim de diminuir as fragilidades existentes. Se essas discussões não são feitas, as ações passam a ser mera reprodução.

4.4 Indicadores de qualidade das duas escolas

Vimos anteriormente que um dos critérios de escolha das duas escolas campo de pesquisa foi a diferença significativa no resultado do IDEB de 2017. Esse critério com os demais mencionados na caracterização do lócus da pesquisa, fizeram com que chegássemos às duas instituições que foram nomeadas nessa investigação como Escola Municipal Anísio Teixeira, que teve o maior EDEB de 2017 e a Escola Municipal Paulo Freire, como a de menor IDEB na edição de 2017. Esse tópico tem como objetivo detalhar os indicadores de qualidade dessas duas escolas e para isso, tomamos como principal fonte de pesquisa o site do QEd²⁹. Por questões de organização, todas as informações sempre começarão pela primeira escola denominada Anísio Teixeira e em seguida a Escola Paulo Freire.

Evidentemente existe uma quantidade de informações bastante extensa sobre cada uma das duas escolas. Assim, foi necessário priorizarmos algumas informações que nos ajudam a alcançar o nosso objeto de estudo. Dessa forma, será apresentado inicialmente os resultados do IDEB e os dados do aprendizado expresso pela proficiência em Língua Portuguesa e Matemática, por fim apresentamos os dados do fluxo escolar. O Quadro 5, a seguir, apresenta os resultados do IDEB da Escola Municipal Anísio Teixeira nas edições de 2005 a 2019:

Quadro 5 - Resultados do IDEB da Escola Municipal Anísio Teixeira

IDEB - Resultados e Metas	
Parâmetros da pesquisa	
Resultado: Escola	UF: PI
Município: Floriano	Nome da Escola: Escola Municipal Anísio Teixeira
Rede de ensino: Municipal	Série / Ano: 4ª série / 5º ano
Ideb observado	
2005	2.7
2007	3.7
2009	
2011	5.9
2013	5.7
2015	5.4
2017	6.6
2019	7.0
Metas projetadas	
2007	2.8
2009	3.2
2011	3.6
2013	3.8
2015	4.2
2017	4.5
ESCOLA MUNICIPAL ANÍSIO TEIXEIRA	

²⁹ O QEd²⁹ é uma plataforma idealizada pelo 2Meritt - na pessoa dos Srs. Ricardo Fritsche e Alexandre Oliveira - e pela Fundação Lemann em 2012. Tem como objetivo fornecer dados educacionais para auxiliar gestores, diretores, professores e todos que possam se interessar.

2019	4.8	
2021	5.1	
Obs.: Os resultados marcados em verde referem-se ao Ideb que atingiu a meta.		

Fonte: Adaptado de INEP (2021, n. 01.).

Os dados do IDEB da escola revelam um aspecto importante a ser exposto. Desde a sua primeira participação na edição do SAEB, o resultado obtido do IDEB foi quase o resultado da meta estabelecida para o ano. Nas edições posteriores, com exceção da edição de 2009 que não teve nota divulgada, a escola obteve notas que superava as metas projetadas. Percebemos assim que continuamente a escola conseguiu elevar a sua nota de tal forma que a meta projetada para o ano de 2021 foi superada com bastante pontos de diferença. A que se deve esses resultados? É possível que as ações da gestão tenham influenciado esses resultados? Esses são questionamentos que convergem para a nossa problemática de pesquisa e que tratamos ao longo dessa dissertação.

Para compreendermos como esses resultados eram discutidos no interior das escolas, fizemos o seguinte questionamento para os colaboradores da pesquisa: que tipo de discussões os resultados do IDEB provocaram sobre a qualidade educacional na escola? Algumas respostas chamaram a atenção, são elas:

Considerando os primeiros IDEBs, a gente se questionou: nossa, a gente se esforça tanto e como é que a gente está com esse IDEB tão baixo, na época a escola tinha ficado entre os menores índices que tinha, então naquela época foi muito ruim e deixou a escola, os funcionários, todos tristes porque a gente se empenhava, trabalhava, sempre passávamos do horário e tudo para ter acontecido uma nota daquela. Então a gente não baixou a cabeça e trabalhamos para tentar reverter a situação, então acredito que o grupo em si se uniu e focou em alcançar o objetivo da elevação da nota, então isso foi uma discussão que gerou êxito para a gente e ninguém ficou dizendo que foi culpa de fulano a ou b, assim a escola abraçou a causa e tentamos reverter o quadro e foi isso o que aconteceu (DIRETORA 02 DA ESCOLA MUNICIPAL ANÍSIO TEIXEIRA, 2021).

A gestão da escola se reúne com os professores e procura informar também os pais nos grupos né de WhatsApp ou algum representante de pai que comparece à escola [...] então os professores se reúnem para traçar novas metas para ter um resultado melhor ainda do que já alcançou (REPRESENTANTE DOCENTE DA ESCOLA MUNICIPAL ANÍSIO TEIXEIRA, 2021).

Essas falas dizem respeito aos resultados obtidos pela Escola Municipal Anísio Teixeira e ela revela que as discussões iniciais sobre os resultados e a qualidade foram voltadas para a necessidade de um entendimento do porquê da primeira nota ter sido baixa, mesmo faltando pouco para terem atingido a meta estabelecida para a edição. E depois da elevação das notas nas edições seguintes, as discussões giraram em torno dos resultados e de formas para manter ou aumentar ainda mais eles. Na visão do representante de pais:

Os resultados geram uma discussão que a gente sempre vê, é que a escola que se saiu melhor no IDEB é aquela escola visada pela população, não aquela nota ali, a escola teve nota x, melhor nota, meu filho vai estudar naquela escola por conta dessa nota [...].

Essa discussão faz parte do processo já mencionado nesse texto que é o de supervalorização das instituições que conseguem boas notas. Ela é suscitada na comunidade escolar na medida em que as campanhas de divulgação são intensificadas em uma perspectiva de marketing. Sobre esse processo de supervalorização, a Diretora 02 da escola Anísio Teixeira nos revela que:

A escola quando foi fundada tinha 48 alunos [...] hoje nós estamos com 220. Nós só temos quatro salas, física, funciona oito turmas, as turmas que nós temos são superlotadas e os pais sempre tão procurando. Vem gente de diversos lugares, da zona rural é de bairro bem distante, que também vem para a escola (DIRETORA 01 DA ESCOLA MUNICIPAL ANÍSIO TEIXEIRA)

Assim, percebemos que as discussões suscitadas estão sempre caminhando para as ideias de divulgação dos resultados quando positivos e de busca de causas para quando não são positivos. As discussões sobre aprendizado dos alunos, na maioria das vezes, são abandonadas na escola. Sobre a ideia de aprendizado, vemos que:

Na Prova Brasil, o resultado do aluno é apresentado em pontos numa escala (Escala SAEB). Discussões promovidas pelo comitê científico do movimento Todos Pela Educação, composto por diversos especialistas em educação, indicaram qual a pontuação a partir da qual pode-se considerar que o aluno demonstrou o domínio da competência avaliada. Decidiu-se que, de acordo com o número de pontos obtidos na Prova Brasil, os alunos são distribuídos em 4 níveis em uma escala de proficiência: Insuficiente, Básico, Proficiente e Avançado. No QEDU, consideramos que alunos com aprendizado adequado são aqueles que estão nos níveis proficiente e avançado. (QEDU, 2021, n. p.).

O aprendizado pautado nessa perspectiva tem como base uma escala numérica denominada escala SAEB. Em seguida, apresentamos a distribuição dos pontos da Escala SAEB nos níveis qualitativos utilizados pelo QEDU para a disciplina de Português e Matemática no 5º ano:

Quadro 6 - Escala SAEB de proficiência em Língua Portuguesa e Matemática no 5º Ano

Escala SAEB	
Disciplina	Proficiência
Língua Portuguesa – 5º Ano	Insuficiente: 0 a 149 pontos
	Básico: 150 a 199 pontos
	Proficiente: 200 a 249 pontos

	Avançado: Igual ou maior que 250 pontos
Matemática - 5º Ano	Insuficiente: 0 a 224 pontos
	Básico: 225 a 299 pontos
	Proficiente: 300 a 349 pontos
	Avançado: Igual ou maior que 350

Fonte: Adaptado de QEdU (2021, n. 01.).

As notas de proficiência em Língua Portuguesa e Matemática no 5º ano dos alunos da Escola Municipal Anísio Teixeira estão descritas no Quadro 7, abaixo:

Quadro 7 - Notas de proficiência em Português e Matemática no 5º ano da Escola Municipal Anísio Teixeira

Disciplina	Nota	Proficiência
Língua Portuguesa - 5º Ano	2005 -	
	2007- 168,78	Básico: 150 a 199 pontos
	2009 -	
	2011 - 208,24	Proficiente: 200 a 249 pontos
	2013 - 199,20	Básico: 150 a 199 pontos
	2015 -197,47	Básico: 150 a 199 pontos
	2017 - 229,78	Proficiente: 200 a 249 pontos
	2019 - 233,34	Proficiente: 200 a 249 pontos
Matemática - 5º Ano	2005 -	
	2007- 188,87	Insuficiente: 0 a 224 pontos
	2009 -	
	2011 - 222,17	Insuficiente: 0 a 224 pontos
	2013 - 219,33	Insuficiente: 0 a 224 pontos
	2015 -208,19	Insuficiente: 0 a 224 pontos
	2017 - 235,19	Básico: 225 a 299 pontos
	2019 - 249,29	Básico: 225 a 299 pontos

Fonte: Adaptado de QEdU (2021, n. 01.).

Destacamos que esse sistema é o estabelecido pelo QEdU. Já o INEP utiliza a mesma escala SAEB e subdivide os alunos em grupos diferentes, por exemplo, em Língua Portuguesa no 5º ano a divisão é:

- Nível 1 - abaixo de 150 pontos;
- Nível 2 - de 150 a 174 pontos;
- Nível 3 - de 175 a 199 pontos;
- Nível 4 - de 200 a 224 pontos;
- Nível 5 - de 225 a 249 pontos;
- Nível 6 - de 250 a 274 pontos;
- Nível 7 - de 275 a 299 pontos;
- Nível 8 - de 300 a 324 pontos;
- Nível 9 - de 325 a 350 pontos.

Em Matemática no 5º ano são:

- Nível 1 - de 125 a 149 pontos;
- Nível 2- de 150 a 174 pontos;
- Nível 3- de 175 a 199 pontos;
- Nível 4- de 200 a 224 pontos;
- Nível 5 - de 225 a 249 pontos;
- Nível 6 - de 250 a 274 pontos;
- Nível 7 - de 275 a 299 pontos;
- Nível 8 - de 300 a 324 pontos;
- Nível 9 - de 325 a 350 pontos.

Observamos nos dados apresentados de proficiência um movimento de elevação e declínio nos resultados fazendo com que os alunos, tanto em Língua Portuguesa como em Matemática, ficassem entre os conceitos insuficiente, básico e proficiente. Na disciplina de Matemática, em nenhuma das edições os alunos conseguiram pontuação para passarem do conceito básico.

Essas informações nos levam a refletir sobre os resultados do IDEB da escola. Um movimento de contradição prevalece nesse sentido pois se a escola aumenta seu IDEB a cada edição, espera-se que as notas de proficiência também acompanhem essa lógica. Tendo como base os resultados do SAEB de 2017, foi possível verificar a proporção de alunos com aprendizado adequado à sua etapa escolar, na Escola Municipal Anísio Teixeira temos que 64% aprenderam o adequado na competência de leitura e interpretação de textos até o 5º ano na rede pública de ensino. Já em Matemática esse número diminui, somente 57% aprenderam o adequado na competência de resolução de problemas até o 5º ano na rede pública de ensino.

Já o fluxo escolar na Escola Municipal Anísio Teixeira, dado que compõe a nota do IDEB, está descrito na Tabela 2, a seguir:

Tabela 2 - Fluxo escolar nas edições do SAEB de 2013, 2015 e 2017 (Escola Municipal Anísio Teixeira)

Ano de referência	Edições do SAEB		
	2013	2015	2017
1º Ano	100%	94,7%	100%
2º Ano	96%	100%	96%
3º Ano	100%	96,4%	100%
4º Ano	95,2%	96,3%	100%
5º Ano	100%	100%	100%
Total da escola	0,98	0,97	0,99

Fonte: Adaptado de QEDu (2021, n. 03).

Observamos que os indicadores de fluxo da escola demonstram que os alunos não estão reprovando ou evadindo. No resultado total da escola em 2013, consta no censo que apenas dois alunos não foram aprovados em um total de 100. Em 2015 foram três alunos e em 2017 foi apenas um aluno.

Sobre a Escola Municipal Paulo Freire, temos os dados do IDEB descritos no Quadro 8, abaixo:

Quadro 8 - Resultados do IDEB da Escola Municipal Paulo Freire

IDEB - Resultados e Metas	
Parâmetros da pesquisa	
Resultado: Escola	UF: PI
Município: Floriano	Nome da Escola: Escola municipal Paulo Freire
Rede de ensino: Municipal	Série / Ano: 4ª série / 5º ano
Ideb observado	
2005	3.3
2007	3.5
2009	
2011	4.4
2013	4.8
2015	5.3
2017	4.8
2019	5.6
Metas projetadas	
2007	3.4
2009	3.7
2011	4.1
2013	4.4
2015	4.7
2017	5.0
2019	5.3
2021	5.6
ESCOLA MUNICIPAL PAULO FREIRE	
Obs.: Os resultados marcados em verde referem-se ao Ideb que atingiu a meta.	

Fonte: Adaptado de INEP (2021, n. 03.).

Observamos que os resultados do IDEB da Escola Municipal Paulo Freire cresceram gradativamente tendo uma queda apenas na edição de 2017. Ela conseguiu atingir a meta em cinco edições. A nota abaixo da expectativa na edição de 2017 nos fez pensar sobre o que levou a escola a obter essa nota. Os dados que serão apresentados em seguida podem ajudar a entender esse fenômeno.

Sobre o questionamento feito aos colaboradores da pesquisa da escola Paulo Freire, a saber: que tipo de discussões os resultados do IDEB provocaram sobre a qualidade educacional na escola? Obtivemos as seguintes respostas:

Agora mesmo nós estamos fazendo isso, o resultado do Ideb caiu, então a gente chama a escola para conversar, já com esses dados em mãos, verificando ali, qual foi a nota

que a gente obteve, em português, matemática, compara com notas anteriores para saber os nossos avanços um que a gente diminuiu como também a gente vê a questão, não só da avaliação feita, mas a gente vê a questão da aprovação, reprovação, evasão, porque essa nota do Ideb ela na realidade é um conjunto de coisas, conjunto de ações então a gente faz uma discussão em cima tanto da nota obtida, pelos alunos do 5º ano, que foi a prova feita como também a gente analisa o resultado das outras séries, do primeiro ano, do segundo, terceiro e do quarto, e também do quinto, como é que seria essa questão da aprovação, reprovação, repetência porque não adianta só a gente focar em quem está fazendo a prova porque quem está fazendo a prova está ali representando o todo [...] (COORDENADORA, 2021).

[...] a gente premeia e dizemos assim: vamos passear se tiver uma nota boa. (DIRETORA DA ESCOLA PAULO FREIRE)

De acordo com o resultado a gente vê que nota os alunos tiraram em Português e em Matemática e assim vemos onde eles foram mais ruins. A gente se reuni e discute novas práticas para inovar nossa maneira de trabalhar (REPRESENTANTE DOCENTE DA ESCOLA MUNICIPAL PAULO FREIRE)

Não muito diferente da primeira escola, as discussões sobre os resultados do IDEB, na Escola Municipal Paulo Freire, estão direcionadas em algumas falas para a questão da valorização da nota quando é positiva e da busca das causas quando é negativa. É o que a coordenadora faz ao afirmar que chama os professores para conversar sobre os resultados e analisarem as notas em português e matemática.

Observamos também discursos de cunho compensatório que é o caso da diretora que afirma que a discussão se dá em torno de premiar os alunos com passeio quando o resultado é positivo. Isso também leva aquela ideia de *marketing* mencionada anteriormente. Vemos também que existe discussões sobre a melhoria das práticas e de inovação dos métodos para alcançar resultados mais positivos.

Apresentamos agora as notas de proficiência em Língua Portuguesa e Matemática no 5º ano dos alunos da Escola Municipal Paulo Freire estão descritas no Quadro 9, abaixo:

Quadro 9 - Notas de proficiência em Português e Matemática no 5º ano da Escola Municipal Paulo Freire

Disciplina	Nota	Proficiência
Língua Portuguesa - 5º Ano	2005 -	
	2007- 168,78	Básico: 150 a 199 pontos
	2009 -	
	2011 – 174,61	Básico: 150 a 199 pontos
	2013 – 191,92	Básico: 150 a 199 pontos
	2015 -213,39	Proficiente: 200 a 249 pontos
	2017 – 211,74	Proficiente: 200 a 249 pontos
	2019 - 236,59	Proficiente: 200 a 249 pontos
Matemática - 5º Ano		
	2005 -	
	2007- 182,35	Insuficiente: 0 a 224 pontos

	2009 -	
	2011 – 200,33	Insuficiente: 0 a 224 pontos
	2013 – 206,72	Insuficiente: 0 a 224 pontos
	2015 -220,32	Insuficiente: 0 a 224 pontos
	2017 – 225,52	Básico: 225 a 299 pontos
	2019 – 248,14	Básico: 225 a 299 pontos

Fonte: Adaptado de QEdU (2021, n. 01.).

A realidade da Escola Municipal Paulo Freire é que a proficiência dos alunos esteve oscilando sempre entre os conceitos insuficiente, básico e proficiente sendo que em matemática os resultados nunca passaram do conceito básico. Observamos também que os resultados de proficiência dessa escola não possuem diferenças significativas de pontuação da primeira.

Tendo como base os resultados do SAEB de 2017, foi possível verificar a proporção de alunos com aprendizado adequado à sua etapa escolar, na Escola Municipal Anísio Teixeira temos que 58% aprenderam o adequado na competência de leitura e interpretação de textos até o 5º ano na rede pública de ensino. Já em Matemática esse número diminui, somente 49% aprenderam o adequado na competência de resolução de problemas até o 5º ano na rede pública de ensino. O fluxo escolar na Escola Municipal Paulo Freire está descrito na Tabela 3, a seguir:

Tabela 3 - Fluxo escolar nas edições do SAEB de 2013, 2015 e 2017 (Escola Municipal Paulo Freire)

Ano de referência	Edições do SAEB		
	2013	2015	2017
1º Ano	100%	97,3%	96,4%
2º Ano	93,1%	92,9%	60,8%
3º Ano	80,0%	89,7%	84,8%
4º Ano	86,2%	71,4%	69,2%
5º Ano	92,1%	91,3%	90,0%
Total da escola	0,90	0,87	0,78

Fonte: Adaptado de QEdU (2021, n. 01.).

Observamos que os dados de fluxo da Escola Municipal Paulo Freire possuem uma diferença significativa dos dados da Escola Municipal Anísio Teixeira. Esse é um dos fatores que levou ao resultado baixo no IDEB de 2017 haja vista o dado do fluxo escolar desse ano ter sido de 0,78%. Já sabemos que os dados de fluxo representam peso significativo nos resultados do IDEB e o expresso no ano de 2017 foi o mais baixo dentre os anos anteriores. Em seguida trataremos da questão do uso desses resultados pelos gestores escolares das duas escolas.

4.5 Uso dos resultados do IDEB: o que dizem os gestores escolares

É importante ressaltarmos que a criação do IDEB, em 2007, parte de um contexto histórico da aprovação, em 24 de abril de 2007, do PDE e, em paralelo, a publicação do Decreto n. 6.094, que dispõe sobre o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação³⁰. No texto do decreto, o IDEB é colocado como “o indicador objetivo para a verificação do cumprimento de metas fixadas no termo de adesão ao Compromisso”. (BRASIL, 2007, p. 01).

Todo esse movimento, conforme enfatizado nos documentos legais, visava a melhoria da qualidade da Educação Básica do país. Assim, o nível de aprendizado dos alunos passa a ser avaliado e expresso por meio desse indicador que, conforme já mencionado, toma como parâmetro o rendimento dos alunos nas avaliações em larga escala, aplicadas no final do 5^a e 9^a ano do Ensino Fundamental e 3^a do ensino médio, nas disciplinas Língua Portuguesa e Matemática e os indicadores de fluxo expressos pelas taxas de promoção, repetência e evasão escolar.

Com isso, o uso dos resultados desse indicador reflete de forma mais abrangente a ideia de qualidade expressa nos documentos legais, orientados pela OCDE. Os países que fazem parte dessa organização possuem como média 6,0 pontos e assim, o Estado brasileiro, planeja sua chegada a esse valor até o ano de 2022. O índice, entra na realidade dos sistemas e das unidades escolares em uma verdadeira odisséia. Atingir os resultados projetados para cada edição, manter e elevar os índices passa a ser preocupação dos gestores de sistemas e unidades escolares.

Para nos aproximarmos desse ponto do uso dos resultados do IDEB pelos gestores escolares, fizemos o seguinte questionamento no roteiro semiestruturado da entrevista: em sua opinião, os resultados do IDEB são utilizados pelo Sistema e pela escola? Explique. A explicação das respostas dos colaboradores nos ofereceu dados de como o índice é utilizado pelos gestores escolares e pelo sistema. Seguindo a linha de apresentação das discussões, conforme feito anteriormente, apresentaremos as falas com os pontos centrais dos colaboradores de ambas as escolas iniciando pela Escola Municipal Anísio Teixeira.

Assim, as Diretoras 01 e 02 da Escola Municipal Anísio Teixeira nos dizem que:

Sim. Quando fizemos a primeira avaliação em 2005, a escola obteve uma nota 2.7, aí teve todo uma história do PDE, o plano de desenvolvimento da escola e, naquela época, mesmo sem ter uma visão precisa do que iria acontecer, um dos objetivos que nós colocamos no projeto é exatamente transformar a escola, em uma escola referência do município. Então de lá para cá a gente vem perseguindo esse objetivo,

³⁰ “O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (Compromisso) é a conjugação dos esforços da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, atuando em regime de colaboração, das famílias e da comunidade, em proveito da melhoria da qualidade da educação básica”. (BRASIL, 2007, n. p.).

perseguindo no sentido de alcançar. E nós conseguimos elevar a cada ano a nota da escola. Então em 2005 nós obtivemos 2.7, em 2007 3.7 c, em 2009 não fomos avaliados, em 2011 nós obtivemos 5.99, aí quando foi em 2013, teve uma queda. Essa queda foi na rede toda, nós ficamos com 5.7, em 2015 nós ficamos com 5.4, aí viemos para 2017 nós pulamos para 6.6, e em 2019, 7,0. Então o trabalho que a gente vem fazendo é a cada ano [...] Nós começamos nosso trabalho desde a pré-escola [inaudível]. Pré-escola, 1º ano, 2º ano, 3º, 4º, pra chegar no 5º, porque não adianta os alunos do 5º ano tirar uma nota, sair muito bem na prova, se o restante da escola não tá indo bem, a gente trabalha toda escola, todas as turmas, por igual, para depois a gente chegar lá no quinto ano. (DIRETORA 01 DA ESCOLA MUNICIPAL ANÍSIO TEIXEIRA, 2021).

Sim. Pela escola, a gente utiliza como incentivo, principalmente para os outros alunos. A nossa escola era uma escola que tinha um índice muito baixo e que depois de tanto trabalho, da união do grupo, com o trabalho da gestora, dos professores e o de todo mundo. A gente sempre foca, a gente chama os pais quando tem reunião e explica contando o histórico do que já aconteceu para eles, então a gente usa sim porque é um ponto positivo. A gente saiu lá de uma nota negativa e alcançamos uma nota positiva. Pelo sistema eu vejo que eles utilizam sim, alguns já querem utilizar também como questão política, mas não vejo por esse lado. Tem que incentivar na questão da qualidade da educação, na melhoria da qualidade da educação e é isso que o sistema tem que fazer e fornecer meios para que tanto a nossa escola como outras escolas melhorem também. Nós não temos estruturas, a maioria das escolas não possuem estrutura, a gente tem que fazer trocas, tirar uma turma de um lugar e colocar em outro, trazer alunos para o pátio e tudo isso o sistema deveria olhar com bons olhos e acho que está faltando muito ainda porque eles querem ganhar nome, mas estão esquecendo de fornecer os meios para alcançar isso. O sistema divulga, divulga, divulga, mas na hora de reconhecer mesmo e chegar e mostrar para que veio está difícil. Está faltando muita coerência, muita boa vontade por parte dos governantes, dos secretários de Educação. Então não é só ter uma nota boa, é saber como foi que aquela escola chegou até aquela nota e procurar melhorar ainda mais principalmente a parte estrutural da escola, dar incentivos financeiros aos professores. A gente recebe incentivo de agradecimento, elogios, mas falta também um incentivo financeiro. (DIRETORA 02 DA ESCOLA MUNICIPAL ANÍSIO TEIXEIRA, 2021).

A fala das duas gestoras revelam pontos centrais de análise. Inicialmente ambas afirmam que tanto a escola como o sistema utilizam esses resultados. Na fala da primeira diretora, fica evidente que a primeira utilização do resultado, na edição de 2005, o foco foi buscar a melhoria do indicador, esse fato fica destacado quando ela afirma que essa meta entra no PDE da escola. Com isso, os demais resultados foram utilizados como balizadores do trabalho desenvolvido pela escola. A Diretora 01 ainda afirma que os resultados proporcionaram uma visão de como os alunos estavam andando desde a Educação Infantil até o final do Ensino Fundamental.

Nessa mesma lógica, a Diretora 02 mostra que os resultados obtidos proporcionaram um uso motivacional, ou seja: a cada resultado a escola mostrava para a comunidade que o esforço coletivo estava surtindo efeitos. Essa observação vem seguida de uma queixa, justificada pela colaboradora, quando expõe que os interesses da secretaria giram em torno da boa nota e do marketing que esses resultados podem gerar. Isso fica evidente quando ela afirma que o sistema divulga, divulga e divulga, mas não reconhece o esforço da escola e dos

professores, esse reconhecimento em algumas vezes vem em forma de agradecimento, mas não em forma de compensação financeira e de melhorias nas condições de trabalho.

Percebemos também, na fala da Diretora 01, que na instituição a preparação para obtenção de bons resultados começa cedo. A maneira que a escola se organiza está relacionada com a obtenção de boas notas no IDEB. Isso nos leva a pensar até que ponto essa busca de bons desempenhos quantitativos, consideravelmente isolados de outros fatores, trazem melhorias para as escolas? E se a aprendizagem do educando, literalmente falando, é levada em conta nesse processo? São apenas questionamentos para a nossa reflexão, ressaltamos que não é nossa intenção acusar as escolas de desconsiderarem o aspecto da aprendizagem dos seus estudantes, apenas refletimos sobre esses pontos que influenciam a cultura organizacional da escola.

A falas também nos leva a refletir sobre uma hierarquização das escolas pelas notas do IDEB, isso causa um fenômeno que gera desconforto entre os gestores escolares. Estamos falando da política de estabelecimento de rankings que causam disputas entre as instituições de ensino. Com relação a esse assunto Soares (2013, p. 155) nos diz que:

Para além de sua função diagnóstica e de subsidiar a formulação de políticas públicas, os resultados da Prova Brasil tem servido à comparação entre escolas, à criação e divulgação de *rankings*, num movimento que dá ênfase às escolas que se destacam pelas médias mais altas em contraposição ao isolamento daquelas que não logram bom desempenho nos testes.

Os resultados da Prova Brasil são fundamentais na obtenção do IDEB, por isso a corrida por bons resultados nessas avaliações que alimentam o sistema de *ranking*. Esse sistema termina colocando as instituições escolares como concorrentes quando na verdade deveriam ser parceiras. Enquanto a mídia, os sistemas e até mesmo as escolas divulgavam rankings, com destaque para os melhores e piores resultados, nos sites do Inep e do MEC, enfatizava-se, como novidade da Prova Brasil, a devolução dos resultados para as escolas a fim de colaborarem com o planejamento das ações pedagógicas dessas (OLIVEIRA, 2011). Como consequência desse sistema percebemos também a existência de movimentos distintos, como sejam: um dado envaidecimento das instituições que possuem um bom desempenho na prova, por um lado, e um descrédito por parte da comunidade externa em relação àquelas escolas que não se saíram bem na prova.

Ainda sobre esse ponto, a representante administrativo da Escola Municipal Anísio Teixeira nos diz que:

A secretaria utiliza os resultados tipo na questão da mídia, mostrando que a educação está de qualidade porque a escola tal, está com nível lá em cima. Eu vejo que a escola,

utiliza eles para incentivar aos alunos, a escola está com IDEB 7,0, então vamos tentar ou permanecer na nota 7,0 ou elevar, então é uma forma de incentivo para qualidade do ensino (REPRESENTANTE ADMINISTRATIVO DA ESCOLA MUNICIPAL ANÍSIO TEIXEIRA, 2021).

Hoje, as escolas municipais de Floriano - PI estão se preparando para a realização da prova SAEB, mesmo com as incertezas trazidas pela pandemia da Covid-19. A aflição dos gestores e professores, fruto dessa cultura de divulgação, como mencionado pela representante administrativa, está cada vez mais se intensificando. Mesmo com o discurso pairando no ar de redução da nota do IDEB, as escolas ainda querem manter suas notas para não caírem na visão daqueles que entendem os resultados do indicador como único balizador da qualidade educacional. A questão é que os fatos estão postos e que será quase impossível manter um resultado positivo haja vista que as principais ações desenvolvidas pela rede e pela escola não foram realizadas desde março de 2020. Assim, a edição do SAEB do ano de 2021, sendo realmente efetivada, poderá mostrar uma real situação do andamento das escolas sem as velhas práticas de treino com os alunos nas aulas regulares e por meio das aulas de reforço.

Na visão da coordenadora, os resultados são utilizados tanto pela Secretaria como pela escola. Para ela, os resultados são utilizados para fazer uma reflexão e a partir dessa reflexão dar o apoio necessário para aquelas que obtiveram notas mais baixas e incentivar as que tiveram nota alta. Ainda assim, ela admite que não pode garantir que toda escola faz essa reflexão, mas diz a Secretaria orienta toda a escola para fazerem essa reflexão.

Na realidade da Escola Municipal Paulo Freire, temos alguns pontos em destaque na fala da diretora:

Agora isso aí eu não sei te dizer como é. Eu só sei que, primeiramente, o resultado vai para a secretaria, tem a coordenadora lá que trabalha com essa pasta, depois que chega na mão dela é que passa para os secretários e, depois, é que passa pra gente. A gente tinha programado para dar uma festa para os meninos, mas aí aconteceu algo, a Pandemia, aí foi tudo de água abaixo, não foi feito nada. Agora vamos botar lá para o próximo plano, quando a nota de 2021 chega, ela sai em 2022. Aí vamos ver o que é que Deus tem preparado (DIRETORA DA ESCOLA MUNICIPAL PAULO FREIRE, 2021).

Usar os resultados do IDEB no planejamento escolar para melhoria da qualidade da educação, na perspectiva estabelecida pelos índices, é uma tarefa que nem sempre é facilmente observada no chão da escola. Evidentemente, em realidades distintas, as escolas podem abandonar até certo ponto essa lógica. A fala da diretora da Escola Municipal Paulo Freire nos faz refletir sobre esse ponto. Fica evidente que a escola utiliza os resultados em uma perspectiva de premiação. A realidade da escola Paulo Freire e da sua gestão, traz possibilidades de análises

para esse fato. Conforme explicado melhor sobre ela e sobre o perfil dos gestores, percebemos que a instituição enfrenta diversos problemas, de ordem estrutural, de formação contínua de funcionários, financeira, entre outros. Esses problemas explicam, até certo ponto, o porquê da não reflexão sobre os resultados do IDEB.

Assim, a Secretaria sempre presta apoio para os professores e quando na Rede Municipal acontece de uma escola estar com o IDEB muito baixo, eles vão e dão bastante apoio para aquela escola para saber o que foi que aconteceu. Às vezes coloca um professor extra para dar um reforço naquela turma no contraturno, então isso dá mais um apoio para aquelas escolas que estão com um resultado pior. Aqui na escola a gente tenta se reunir, tentamos rever as nossas práticas para ver onde a gente pode melhorar e solucionar as dificuldades seja em português ou matemática e a gente procura trabalhar de forma integrada porque muitas vezes tem aluno que vai para o 5º ano e então a professora do 4º ano já vai me dizer como é o perfil do aluno e buscando as dificuldades dele para serem trabalhadas (REPRESENTANTE DOCENTE DA ESCOLA MUNICIPAL PAULO FREIRE, 2021).

Na escola Municipal Paulo Freire, a representante docente já apresenta um ponto diferente do apontado pela diretora. A professora expõe que os resultados possibilitam uma reflexão sobre a prática docente, mesmo que seja nas disciplinas de Português e Matemática. Isso é interessante pois, conforme Pimenta e Silva (2018, p. 21):

*De acordo com o conceito de *ação docente*, a profissão de educador é uma *prática social*. Como tantas outras, é uma forma de se intervir na realidade social, no caso por meio da educação que ocorre não só, mas essencialmente na instituição de ensino isso porque a atividade docente é ao mesmo tempo prática e ação.*

Como uma prática social, a representante docente compreende que o processo é para o aluno. A utilização desse indicador, para ela, também serviu como forma de integração entre os docentes para melhor compreender as dificuldades do aluno. Evidentemente, o foco está sendo direcionado para as disciplinas que os alunos mais utilizarão na avaliação que, mas ainda assim podemos perceber esse interesse reflexivo na prática docente dessa professora.

Com isso, observamos que nas duas escolas pesquisadas, o uso dos resultados do IDEB no processo de gestão dos sistemas e das unidades escolares está quase sempre ligado a ideia de *marketing*. Evidentemente, as duas escolas possuem anseios de a cada edição do SAEB a escola receber boas notas e conseguir alcançar ou superar as metas estabelecidas do IDEB. Essa questão em si não se constitui problema pois, como já mencionado, o IDEB é um indicador oficial de qualidade e que os sistemas e escolas devem usar como parâmetro para elaborarem os seus planejamentos e criarem programas e projetos educacionais, o problema é a não reflexão desses resultados que pode possibilitar uma fuga do objetivo fim da escola que é o verdadeiro aprendizado do educando.

5 FLOGESTA: CURSO DE FORMAÇÃO PARA GESTORES ESCOLARES DE FLORIANO - PI

O PPGE - Mestrado Profissional em Educação da UEMA, em consonância com as diretrizes da CAPES, estabelecem que para obtenção do título de mestre em educação, nesse tipo de Programa de Pós-Graduação *stricto sensu*, além da dissertação, elabora-se um produto técnico tecnológico com parte do trabalho final. Dessa forma, o regimento Interno do PPGE/UEMA, Resolução n.º 1.393/2019 - CEPE/UEMA, assegura o cumprimento dessas orientações da CAPES.

O produto dessa pesquisa é um curso de formação para gestores escolares da rede municipal de Floriano - PI que terá como título: “Flogesta: curso de formação para gestores escolares”. A ideia de propor um curso de formação para gestores escolares se deu pelo objeto de estudo abordado na dissertação que tem como objetivo geral: analisar as ações de gestão, em duas escolas, da rede pública municipal de Floriano - PI, que influenciam no indicador de qualidade das metas estabelecidas pelo IDEB a partir da Prova Brasil, no período entre 2013 a 2017.

A gestão escolar, em conjunto com os demais aspectos que envolvem a escola, ocupa um lugar importante na efetivação da qualidade do ensino oferecido pelas instituições públicas. Por esse motivo, ela tem sido objeto de estudo de educadores ao longo do tempo. Hoje, a discussão atual sobre gestão escolar assume uma perspectiva diferente da ideia da administração clássica como em suas origens. Assim, não é difícil escutarmos a expressão “gestão democrática” no contexto da escola pública.

Essa perspectiva de gestão ganha força com a abertura de processos mais democráticos em um marco temporal onde o Brasil se liberta mais das amarras do autoritarismo que historicamente se manifesta em ondas. De fato, podemos afirmar que um espectro do autoritarismo e dos processos antidemocráticos está sempre rondando a sociedade, mas também podemos afirmar que ora conseguimos fazer com que esse processo perda força.

Nessa luta diária, as discussões sobre processos democráticos assumem papel importante na medida em que proporciona um estranhamento daquilo que Paulo Ghiraldelli chama de banalização do real. Fatos corriqueiros como a elaboração de um quadro de horários de aulas totalmente verticalizado pode ser banalizado pelo coletivo. Com isso, por que pensar um curso de formação para gestores escolares tendo como perspectiva a ideia da gestão democrática? Bem, primeiro porque isso colabora com a quebra da banalização dos movimentos antidemocráticos e em especial, nesse caso, no interior das instituições escolares

públicas. Outro motivo se deu pela própria necessidade expressa pelos colaboradores das duas instituições pesquisadas que tomamos como termômetro geral para embasarmos a afirmação de que é necessário mais investimento em formação no município de Floriano - PI.

A proposta do curso de formação para gestores “Flogesta” surge em um contexto social e político onde a democracia, mais do que nunca, precisa ser ressaltada e quando tratamos de um curso de formação para aqueles que fazem o processo de gestão acontecer, em um lugar múltiplo como a escola, esse aspecto precisa ganhar destaque. É nessa perspectiva de gestão democrática que o curso se fundamenta.

A preocupação com a abertura para processos mais democráticos esteve presente em vários momentos de luta da sociedade civil e perduram até os dias atuais. No campo educacional, essa luta se deu no sentido de conquista de uma Educação pública de qualidade para todos os brasileiros.

Entendemos que esse processo de vai e vem na luta pela democracia é fundamental para a sua manutenção. Cremos que uma das estratégias seja a formação política, social, educacional de cada indivíduo. A escola pública, nosso lugar de fala, ocupa um espaço de disputas de poder assim como qualquer outra instituição social e dessa forma se faz necessário a abertura para debates acerca dos processos de gestão democrática.

A CF do Brasil de 1988 já nos garante em seu art. 206, VI, a “gestão democrática do ensino público, na forma da lei”. Na LDBEN de 1996, reforça esse princípio, acrescentando apenas “e a legislação do sistema de ensino” em seu art. 3, VIII. (BRASIL, 1996). Mesmo com essa preocupação nos documentos legais, percebemos que a luta pela efetivação da gestão democrática não avançou significativamente tendo que ser reforçada nos documentos posteriores como o PNE de 2014, instituído pela Lei Federal de nº 13.005/2014 que orienta em sua meta 19:

Assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto (BRASIL, 2014, n. p.).

Formar gestores em uma perspectiva democrática é então o desafio que nos propomos a fazer nesse curso de formação. Como afirma Ferreira (2013, p. 60), “Sabemos que a formação inicial, por mais elaborada que seja, não acompanha, na mesma proporção, as transformações que ocorrem em nossa sociedade globalizada”. Dessa forma, a necessidade de formação constante é evidente haja vista a dinamicidade dos processos educacionais.

O formato de gestão traz implicações para esse processo de formação, pois ao se considerar o Diretor como única personagem no interior da escola capaz de promover os processos de gestão administrativa, pedagógica, entre outros, desconsidera-se os demais sujeitos que estão diariamente colaborando para o bom funcionamento das instituições.

Desde a abertura democrática e a institucionalização dos Conselhos Escolares, o discurso de compartilhamento de poder dentro das instituições foi ganhando força e, nos dias atuais, esse instrumento de gestão democrática está presente em todas as instituições escolares, em muitas delas a sua função tem sido diminuída pela própria força do sistema fortemente interessada em manter seu *status quo*, já em outras as experiências têm mostrado avanços no que diz respeito aos processos de gestão.

Por muitos anos, a formação inicial de diretores esteve associada ao curso de pedagogia que formava para o exercício do magistério e para as funções administrativas de forma isolada e com as resoluções, os cursos foram unificando essas dimensões em um único currículo capaz de formar tanto o professor para assumir salas de aula como diretores, coordenadores, supervisores e técnicos educacionais.

Em um salto temporal, vemos que em 2005, tendo como meta melhorar os indicadores de qualidade da educação básica, o governo federal lança o programa “Escola de Gestores da Educação Básica”, sob responsabilidade do MEC. Sobre isso o MEC explica que:

O Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica Pública faz parte das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e surgiu da necessidade de se construir processos de gestão escolar compatíveis com a proposta e a concepção da qualidade social da educação, baseada nos princípios da moderna administração pública e de modelos avançados de gerenciamento de instituições públicas de ensino, buscando assim, qualificar os gestores das escolas da educação básica pública, a partir do oferecimento de cursos de formação a distância. A formação dos gestores é feita por uma rede de universidades públicas, parceiras do MEC (BRASIL, 2020, n. p.).

O curso pensado pelo governo para formação de gestores foi amplamente executado e com um forte viés produtivista, formou milhares de gestores escolares em todo o Brasil. O curso não passou por nenhum tipo de consulta com a comunidade que o receberia e por conta disso, para muitos, a utilidade dos conteúdos ainda se manteve distante da realidade vivenciada por eles no interior da escola. Na tentativa de não cometer o mesmo erro, esse curso proposto parte de uma escuta reflexiva das falas de sujeitos que estão no dia a dia da escola.

A ideia de construir esse curso de formação para gestores escolares foi endossada pelos servidores das duas escolas pesquisadas que, ao preencherem um formulário no Google Forms, responderam questionamentos que me ajudaram a pensar o curso. Então, em um movimento de participação, os colaboradores das duas escolas entraram no processo de construção desse

curso. O formulário foi intitulado “Curso de formação para gestores escolares” e foi disponibilizado abertamente para todos os servidores que faziam parte do quadro de trabalhadores das duas escolas, mas estava mais direcionado para professores, diretores e membros do conselho escolar.

É importante destacar que essa obtenção de dados foi feita dentro dos parâmetros éticos da pesquisa e consta como etapa da pesquisa de mestrado que passou por um crivo do CEP/UEMA, então, foi comunicado a todos os participantes que o formulário tratava sobre a temática do curso de formação para gestores e que seus dados pessoais não seriam expostos nesse documento.

Visto isso, respeitando os critérios éticos, foi solicitado informações pessoais como o nome completo, apenas para registro e não para divulgação nesse documento. Foi solicitado também informações sobre a formação inicial: se possuía alguma pós-graduação *stricto sensu* ou *lato sensu*. Foi perguntado também o título da pós para que identificássemos as áreas de formação. Foi solicitado também que os participantes informassem o tempo de experiência na área da Educação, se já fizeram algum tipo de curso de formação para gestão, a carga horária do curso e a instituição promotora.

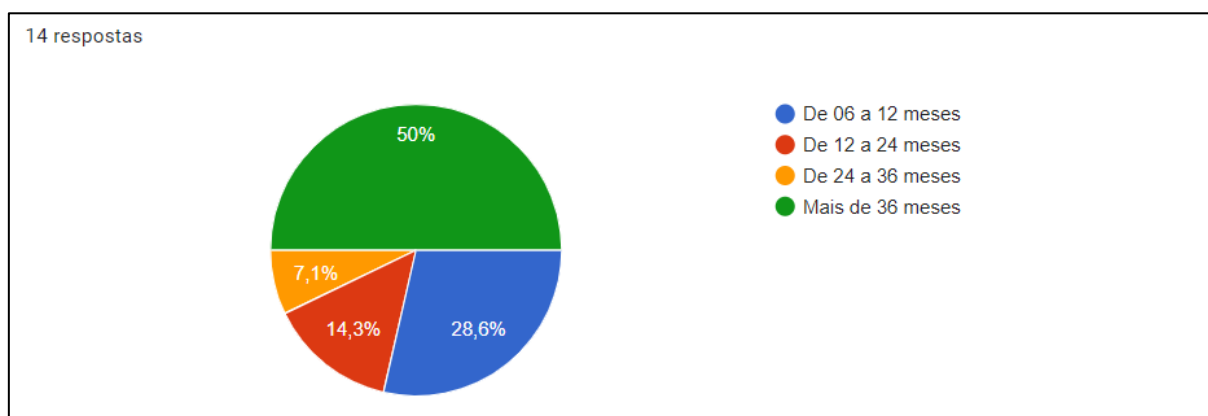
Para os que responderam sim para a pergunta sobre a realização de um curso de formação para gestores, foi perguntado depois o que eles mais gostaram de ter apreendido no curso e se sentiu falta de algum assunto no curso precisou na sua prática? A pergunta seguinte foi: se você fosse fazer um curso de formação para gestores escolares, o que você gostaria que fosse trabalhado? Essa pergunta possibilitou que fosse identificado os temas de maior interesse dos participantes. Logo depois foi perguntado como gostariam que um curso de formação fosse executado. Essa pergunta possibilitou um melhor desenho metodológico para execução dessa proposta de formação.

Outra pergunta feita foi se os participantes fariam um curso de formação de forma semipresencial. Essa pergunta ajudou a pensar o curso de uma forma onde parte da execução fosse feito de forma presencial e parte de forma semipresencial com atividades *on-line*. Foi perguntado também se gostariam que o curso fosse ofertado pela UFPI. Essa pergunta ajudou a identificar o interesse na realização do curso tendo em vista que a instituição executora goza de um *nohau* nos cursos que oferece. Em seguida foi perguntado sobre a opinião dos possíveis módulos que o curso apresentaria, essa questão ajudou a identificar a aceitação ou não dos temas a serem trabalhados em cada módulo pensado para o curso. Por fim, foi perguntado se os participantes possuíam sugestões para a realização desse curso.

No total, 14 pessoas responderam o formulário e as respostas nortearam o desenho desse curso que está sendo apresentado. Dos catorze participantes, uma respondeu que possuía o normal superior e as demais possuíam cursos de licenciaturas em áreas diversas como pedagogia, matemática, biologia, etc. Quando perguntadas sobre a pós-graduação, três responderam que não possuíam e onde responderam que possuem especialização, essas especializações são em diversas áreas do conhecimento como Coordenação Pedagógica, Educação Especial e Inclusiva, Psicopedagogia, entre outras.

Sobre o tempo de experiência, o Gráfico 1, em seguida, mostra o tempo de atuação na Educação de cada participante.

Gráfico 2 - Tempo de experiência na Educação



Fonte: Dados da Pesquisa (2021).

Podemos observar que os professores possuem um tempo de experiência relativamente grande na Educação sendo 50% mais de três anos. Podemos observar que, mesmo com essa quantidade de tempo de experiência, apenas 23% dos participantes possuem um curso de formação para gestores e desse 23% apenas 3% fizeram cursos promovidos pela SEMED de Floriano - PI, isso significa que os demais fizeram cursos em instituições privadas pagas com recursos próprios.

Dos que fizeram cursos de formação para gestores, a resposta dada ao questionamento sobre o que gostou de ter apreendido, as principais respostas estiveram em torno da ideia da união entre família e escola para desenvolvimento dos trabalhos escolares. Sobre os interesses de estudo, os participantes responderam que gostariam de estudar mais sobre a parte burocrática da gestão, sobre a questão da democracia, sobre as dimensões da gestão escolar, sobre a questão da qualidade, sobre o gerenciamento de indicadores oficiais, entre outros temas.

Sobre a forma que prefeririam que o curso fosse ministrado, os participantes responderam que o curso precisaria ser mais humanizado, que a carga horária fosse disposta de uma forma que realmente proporcionasse aprendizado e que poderia ser presencial e online. Sobre a forma da execução do curso, 64,3% responderam que poderia ser semipresencial e 14,3% responderam que não, 21,4% se mantiveram isentos. Quanto à instituição executora do curso, 100% aprovaram a UFPI como possível instituição promotora.

Dos tópicos apresentados para os participantes, 100% responderam que os mesmos estavam bons e que correspondiam às expectativas de temas a serem trabalhados. Sobre a questão que pede sugestões de temas, foi de consentimento que o tema da gestão democrática fosse trabalhado com mais profundidade.

Destacamos que os achados da investigação deram um direcionamento diferente para o curso do que anteriormente foi planejado e acreditamos que até a execução desse curso, pontos poderão ser mudados, mas inicialmente a ideia é realizar um curso que será desenvolvido de forma semipresencial com auxílio de Ambiente Virtual de Aprendizado (AVA)³¹, módulo extensão, do Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas da Universidade Federal do Piauí (SIGAA/UFPI). Um dos fatores que pesam na escolha dessa forma de execução do curso é a questão financeira. O desenvolvimento de um curso totalmente presencial requer custos envolvendo espaço físico, recursos humanos, materiais etc., esses custos podem não ser totalmente financiados pelas instituições envolvidas.

Destacamos que a parceria entre a UFPI e a SEMED foi firmada no município inclusive com a oferta de um curso de especialização em Educação Infantil para professores da rede municipal, isso torna o caminho mais fácil para a construção de um curso coletivo entre as duas instituições com a ajuda de docentes efetivos do CAFS.

O Curso “Flogesta” foi pensado para ser direcionado aos seguintes profissionais conforme Tabela 4, abaixo:

Tabela 4 - Participantes do curso Flogesta

PARTICIPANTES	QUANTIDADE ESTIMADA
Diretor escolar	25
Membros de conselhos	25
Total de cursistas:	50

Fonte: Dados da Pesquisa (2021).

³¹ É um espaço fecundo de significação onde seres humanos e objetos técnicos interagem potencializando assim, a construção de conhecimentos, logo a aprendizagem. Então todo ambiente é um ambiente de aprendizagem? Se entendermos aprendizagem como um processo sociotécnico onde os sujeitos interagem na e pela cultura sendo esta um campo de luta, poder, diferença e significação, espaço para construção de saberes e conhecimento, então pode afirmar que sim (SANTOS, 2002, p. 02).

Atualmente, o SME de Florianópolis possui 52 escolas ativas e por consequência 52 diretores escolares. Decidimos trabalhar com o quantitativo de 25 e priorizar os sujeitos que ocupam o cargo de direção e não possuem cursos de formação para gestores e os diretores das duas escolas pesquisadas. No caso dos membros dos conselhos escolares, o preenchimento das vagas se dará por ordem de inscrição garantindo vagas para os membros do conselho das duas escolas pesquisadas.

Esse curso de formação foi pensado tendo como objetivos:

1 - Refletir sobre o papel da gestão escolar no resultado dos índices oficiais de qualidade da Educação Básica;

2 - Usar o diagnóstico das avaliações em larga escala como um termômetro para proposições de ações para a escola;

3 - Elaborar propostas de práticas de gestão escolar com vistas a qualidade do processo de ensinar e de aprender extrapolando as ideias dos indicadores oficiais de qualidade.

O curso de formação “Flogesta” terá uma carga horária de 90 horas/aula e será desenvolvido por módulos de conteúdos específicos, essas 90 horas serão divididas em um período de 04 meses. Os módulos 01, 02 e 03 serão desenvolvidos nos três primeiros meses do curso e os módulos 04 e 05 serão desenvolvidos no último mês. Os módulos, conteúdos e carga horária do curso está exposto no Quadro 10, a seguir:

Quadro 10 - Módulo, conteúdo e carga horária do curso

FLOGESTA: CURSO DE FORMAÇÃO PARA GESTORES ESCOLARES				
Data prevista	Módulos		Conteúdo	Carga horária
A definir	1	Gestão Educacional e Qualidade de Ensino	- O conceito de gestão; - O conceito de qualidade; - O IDEB como indicador de qualidade educacional oficial.	20h/a
A definir	2	Avaliações em Larga Escala na Educação Brasileira	- Os fundamentos históricos da Avaliação Educacional no Brasil; - A Construção do SAEB como sistema de avaliação da educação básica; - A Prova Brasil como elemento constitutivo da nota do IDEB.	20h/a
A definir	3	Gestão Escolar Democrática	- Concepções e práticas de gestão democrática; - O papel do Diretor Escolar no processo de gestão democrática; - Relação entre qualidade educacional e gestão escolar.	20h/a
A definir	4	Atividade de campo	- Práticas de gestão para a melhoria da qualidade da educação - Construção de relatório de observação; - Construção de resumo expandido.	20h/a
A definir	5	<i>Feedback</i>	- Envio do resumo expandido; - Vivências no curso de formação; - Proposição de melhorias.	10h/a

Total:	90h/a
---------------	--------------

Fonte: Dados da Pesquisa (2021).

Como mencionado anteriormente, os conteúdos de cada módulo apresentado no quadro foram sendo consolidados no decorrer da pesquisa desenvolvida para a escrita da dissertação. Eles refletem algumas das necessidades iniciais apresentadas pelos sujeitos. Evidentemente, em um curso de formação de 90 horas, não conseguimos abordar mais temáticas que são importantes para a formação do gestor, mas essa não é a pretensão do curso.

O esgotamento dos temas a serem abordados não acontecerá em um único curso independentemente da carga horária que ele tenha. Assim, enfatizamos que o curso almeja alcançar reflexões sobre o papel da gestão escolar nos processos educacionais da instituição. Este curso de formação para gestores escolares vem oferecer aos diretores, coordenadores, membros do conselho escolar, condições teóricas e práticas para que reflitam sobre a gestão escolar de forma crítica para que possam contribuir para a consolidação da gestão escolar pautada no princípio da democracia.

Destacamos que os recursos humanos e financeiros para a realização do curso constituem um desafio para a sua efetivação. Isso se dá pelo fato de não dispormos de uma verba específica. Essa situação é a materialização dos discursos de Daniel Cara sobre o desmonte da educação pública brasileira. O discurso de que não existem recursos para as coisas relacionadas à educação, nos leva a ver escolas até mesmo sem material básico e, como previsto, se estende para os investimentos em formação.

Assim, todo o esforço empenhado para a realização desse curso será fruto de parcerias com docentes da UFPI/CAFS, que se disponibilizaram a cadastrar o curso como módulo de extensão e dessa forma garantir a execução e certificação pela UFPI. Com relação aos recursos humanos, além dos professores da UFPI/CAFS, estenderemos convites para professores da UESPI, IFPI e servidores da SEMED de Floriano - PI. Ressaltamos que esses pontos só serão definidos quando o curso for submetido no módulo de extensão do SIGAA da UFPI e de fato for executado. Em seguida relacionamos no Quadro 11, os insumos necessários para execução do curso:

Quadro 11 - Materiais e serviços

MATERIAIS E SERVIÇOS	
Elementos	Quantidade
<i>Notebook</i>	50
Fones de ouvido com microfone	50
Internet	01

Folha A4	1500
Canetas esferográficas	50
Lápis	50
Borracha	50
Pincéis de cores diferentes	50
<i>Coffee break</i>	01
Pasta arquivo	50
Caixa arquivo morto ofício (plástico)	05
<i>Clips</i> niquelado	20
Copos plásticos descartáveis	100
Fita adesiva gomada	01
Grampeador	03
Papel madeira	03
Tesoura multiuso	03
Perfurador de papel	03
Impressora	01
Garrafas de água mineral 500 ml	10
Cafê	02
Açúcar	02
Serviços audiovisuais	01
Serviços de editora para publicação de <i>e-book</i>	01

Fonte: Dados da Pesquisa (2021).

Os materiais e serviços listados no quadro são previstos para o desenvolvimento das atividades nos momentos presenciais e a distância. Essa tabela poderá ganhar mais itens de acordo com as necessidades de mudanças no decorrer do curso. A previsão de custeio está orçada em 2.000,00 (dois mil reais) para todas as atividades do curso. A parceria com os docentes colaboradores do curso e as instituições envolvidas possibilitam uma redução dos custos para efetivação do curso.

Sobre o aspecto da avaliação do curso e dos cursistas no decorrer dos módulos, a perspectiva é de avaliação processual. A cada módulo o curso passará por um processo de avaliação onde cada cursista e docentes envolvidos farão suas considerações em um formulário criado no Google Forms para esse fim. Fora as avaliações via formulário, no quinto módulo do curso denominado Feedback, será feito uma roda de conversa com todos os envolvidos do curso para proposição de melhorias. Os esquemas de avaliação do curso estão descritos no Quadro 12, a seguir:

Quadro 12 - Avaliação do curso

FLOGESTA: CURSO DE FORMAÇÃO PARA GESTORES ESCOLARES			
Módulos		Avaliação	Carga horária
1	Gestão Educacional e Qualidade de Ensino	Todas as atividades desenvolvidas e no final do módulo via formulário no Google Forms	4h das 20h/a do módulo

2	Avaliações em Larga Escala na Educação Brasileira	Todas as atividades desenvolvidas e no final do módulo via formulário no Google Forms	4h das 20h/a do módulo
3	Gestão Escolar Democrática	Todas as atividades desenvolvidas e no final do módulo via formulário no Google Forms	4h das 20h/a do módulo
4	Atividade de campo	Todas as atividades desenvolvidas e no final do módulo via formulário no Google Forms	4h das 20h/a do módulo
5	<i>Feedback</i>	Roda de conversa	5h das 10h/a do módulo
Total:			90 h/a

Fonte: Dados da Pesquisa (2021).

O enfoque na avaliação do curso ajudará no processo de redefinição para melhorias futuras haja vista que o anseio é que esse curso de formação entre para as políticas públicas de formação desenvolvidas pela SEMED de Floriano - PI.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa dissertação teve como objetivo geral analisar as ações de gestão, em duas escolas da rede pública municipal de Floriano - PI e o indicador de qualidade das metas estabelecidas pelo IDEB, a partir da Prova Brasil, no período entre 2013 a 2017. Como objetivos específicos, tivemos: (i) Identificar o perfil dos gestores escolares a partir do marco temporal de 2013 a 2017, como forma de subsidiar as análises sobre as ações de gestão desenvolvidas pela escola; (ii) Identificar quais ações de gestão foram desenvolvidas pelos gestores escolares a partir dos resultados das três últimas edições do IDEB, visando elevar a qualidade desse indicador; (iii) Compreender como as ações de gestão desenvolvidas pelo gestor escolar influenciam nos resultados do IDEB; (iv) Elaborar um curso de formação para os gestores escolares da rede pública municipal de Floriano - PI, tomando como suporte os achados de pesquisa.

A pergunta que nos inquietou nessa investigação foi: qual a relação entre as ações de gestão, em duas escolas, da rede pública municipal de Floriano - PI e o indicador de qualidade das metas estabelecidas pelo IDEB a partir da Prova Brasil, no período entre 2013 a 2017?

A relação com esse objeto de estudo se deu pela abordagem do materialismo histórico-dialético. Que nos proporcionou uma forma de ver as contradições existentes entre os processos de gestão educacional e escolar e a busca pela qualidade da educação através da obtenção do indicador de qualidade do IDEB.

Nas considerações iniciais desse trabalho, apresentamos os elementos que justificam a realização dessa pesquisa, assim como o caminho metodológico adotado. Observamos que os estudos semelhantes foram feitos em programas de pós-graduação a nível de mestrado e doutorado, essas pesquisas tiveram enfoques diferentes, mas convergiam para a mesma temática. Nessa investigação, o diferencial se encontra em apresentar dados para a rede municipal de Floriano - PI a partir dos resultados de um estudo de caso em duas escolas do município.

A opção pelo estudo de caso se deu pela possibilidade de uma maior compreensão das complexidades que envolvem as duas escolas campo de pesquisa em articulação com um sistema municipal de educação. Nessa pesquisa, o estudo de caso das duas escolas do município também nos dá o caráter de diferenciação das demais pesquisas já realizadas.

Na seção 02, abordamos historicamente as concepções de administração escolar, resgatando as principais escolas da administração que surgiram ao longo do tempo. Também abordamos a gestão democrática e suas concepções, apontando seus entraves e possibilidades. Inicialmente, fizemos um breve retrospecto da administração em geral e na área da educação

até chegarmos à perspectiva da gestão democrática da escola pública e por fim discutimos sobre o papel do gestor frente aos desafios da qualidade da Educação Básica.

Nessa seção, percebemos que a forma de organização dos sistemas de ensino e das escolas, no Brasil, sofreram influência da administração clássica empresarial e essas influências ainda ecoam nos últimos tempos. Visto isso, encaramos um processo de mudança de perspectiva que toma como pauta a ideia da gestão democrática como superando as concepções da administração clássica empresarial. Ainda que a ideia da gestão democrática sofra dificuldades de efetivação, percebemos que sistemas de ensino e escolas já se esforçam para a real efetivação desse princípio de gestão. Essa superação está fundamentada na tentativa da real efetivação da gestão democrática e não apenas na apresentação de documentos legais como a CF, a LDBEN, o PNE, entre outros.

O gestor, muitas vezes representado pela figura do diretor, nas escolas, ocupa papel chave nesse processo pois, em articulação com os demais componentes da escola, desenvolve atividades administrativas e pedagógicas que possibilitam a melhoria da qualidade educacional.

Na seção 3, discutimos sobre as avaliações externas e o IDEB, tratamos das perspectivas teóricas da avaliação externa da educação destacando a Prova Brasil como um dos elementos para a construção do IDEB. Abordamos os referenciais legais da avaliação educacional que influenciaram a criação do IDEB em 2007 e destacamos também a composição do IDEB, sua relação com as agências e organismos internacionais e sua contribuição e limites para a qualidade da educação brasileira. Abordamos a ideia de qualidade educacional como um conceito complexo e multidimensional.

Percebemos que a crise vivenciada pelo sistema capitalista nos anos de 1970 fizeram com que o foco do papel estatal frente à condução das políticas públicas mudasse. Nesse sentido, o modelo neoliberal assume a responsabilidade de muitas mudanças em diversos setores da sociedade, entre eles a Educação. As avaliações externas operacionalizadas em larga escala se intensificam em uma perspectiva de “controle” por parte do Estado do andamento da Educação no país.

Assim, a criação de sistemas de avaliação, ganham destaque nas políticas e, a nível de Educação Básica, temos o SAEB que possui, dentre outras avaliações, a Prova Brasil, hoje também denominada SAEB, como avaliação que apresenta resultados para a composição da nota do IDEB.

Nessa seção, percebemos também que as pesquisas apontam uma influência direta dos organismos internacionais na condução das políticas públicas da educação brasileira e que as

avaliações surgem, em muitos contextos como forma de regulação. tanto nacional como internacional dos processos educacionais.

Na seção 4, apresentamos as concepções dos colaboradores da pesquisa no que diz respeito à gestão escolar, avaliação e qualidade educacional. Apresentamos o lócus da pesquisa, e identificamos o perfil dos colaboradores, as ações desenvolvidas pelos gestores escolares, os indicadores de qualidade das duas escolas e o uso dos resultados do IDEB pelos gestores escolares. É nesse momento em que as falas obtidas nos instrumentos de produção de dados são analisadas e interpretadas para a compreensão do objeto de estudo em um movimento dialógico entre sujeito e objeto. Na seção 5, apresentamos de forma mais detalhada o produto técnico-tecnológico oriundo dessa pesquisa, apresentamos a forma que o curso foi estruturado.

Entendemos que os objetivos específicos foram sendo cumpridos no decorrer do trabalho. O primeiro, a saber: identificar o perfil dos gestores escolares a partir do marco temporal de 2013 a 2017, como forma de subsidiar as análises sobre as ações de gestão desenvolvidas pela escola foi cumprido quando obtivemos nos dados do roteiro de entrevista, informações gerais sobre os colaboradores da pesquisa que deram subsídios para o delineamento do produto dessa investigação.

No segundo objetivo específico, a saber: identificar quais ações de gestão foram desenvolvidas pelos gestores escolares a partir dos resultados das três últimas edições do IDEB, visando elevar a qualidade desse indicador, percebemos que as ações de gestão das duas escolas pesquisadas influenciaram os resultados do IDEB nas edições de 2013 a 2017. Nos relatos dos colaboradores, as ações sempre eram direcionadas para a obtenção da melhoria dos resultados, isso em certos momentos quase se confunde com o objetivo fim da escola.

Observamos também que a qualidade educacional, mesmo compreendida como um conceito complexo, é definida pelos colaboradores como sendo a expansão do acesso à educação pública e expressa pelos resultados positivos nas avaliações em larga escala que geram indicadores positivos. Essa concepção fica evidente quando constatamos nas falas dos colaboradores que existe uma supervalorização das escolas com indicadores positivos e desvalorização das escolas com resultados negativos, gerando assim uma cultura de *ranking* entre os sistemas de ensino e as unidades escolares.

O papel do gestor nesse processo pode ser confundido como sendo o de agente que entra em um rolo compressor que revela o caráter de atendimento aos anseios do estado em detrimento aos objetivos autenticamente educativos. Isso fica posto quando na fala dos colaboradores é exposto o atendimento às exigências do sistema por uma melhoria de resultados nas avaliações em detrimento do real aprendizado dos alunos.

No terceiro objetivo específico, a saber: compreender como as ações de gestão desenvolvidas pelo gestor escolar influenciam nos resultados do IDEB, percebemos que essa influência pode ser positiva ou negativa a partir do ponto de vista de quem os vê. A efetivação das aulas de reforço escolar, por exemplo, no contexto das escolas pesquisadas, surtiu efeitos conforme dados apresentados pelas gestoras das duas instituições. Esses dados são encarados como positivos, mas em um contexto amplo percebemos que o reforço não tinha como principal foco a melhoria do aprendizado do aluno e sim a preparação para responderem as questões cobradas nas avaliações externas.

Tanto a nível municipal como estadual percebemos uma política de bonificação das escolas e dos professores quando os resultados são positivos e cobranças e vigilância quando dos resultados negativos. Isso fica evidente quando os gestores das duas escolas apontam que a Secretária Municipal de Educação promete a bonificação e a utiliza como uma forma de motivação das escolas e dos professores na melhoria dos resultados. E no caso de uma das escolas a promessa em bonificar os alunos e professores com um passeio recreativo.

Também compreendemos que o último objetivo específico, a saber: Elaborar um curso de formação para os gestores escolares da rede pública municipal de Florianópolis - PI, foi cumprido com a estruturação do curso em um arquivo orientador que se configura como produto dessa investigação. Pretende-se com esse curso a capacitação de futuros gestores de sistemas e de unidades escolares na rede municipal de Florianópolis - PI e tentar sanar um desejo dos professores em terem mais formação no campo da gestão.

Passamos por diversas dificuldades na realização dessa pesquisa, principalmente com a chegada da pandemia da Covid-19. As dificuldades partiram desde o próprio acesso ao campo de investigação até mesmo na própria efetivação da escrita desse texto. Assim, tivemos uma redução nos colaboradores da pesquisa e uma mudança nos instrumentos de produção dos dados, a exemplo da observação. Essa foi realizada, mas não com a presença dos alunos na escola em virtude das medidas de distanciamento social publicadas por decreto pelo poder executivo municipal.

Em um esforço geral de síntese, no que diz respeito ao objetivo geral, a saber: analisar as ações de gestão, em duas escolas da rede pública municipal de Florianópolis - PI e o indicador de qualidade das metas estabelecidas pelo IDEB, a partir da Prova Brasil, no período entre 2013 a 2017. Percebemos que as ações de gestão nas duas escolas pesquisadas, no período correspondente ao marco temporal da pesquisa, influenciaram os resultados do IDEB. Essa influência pode ser de forma direta ou indireta, a título de exemplo, a aula de reforço, bastante

citada nos relatos dos entrevistados, pode ser um exemplo de ação que influencia diretamente os resultados a partir do treino dos alunos.

Concluimos também que ações como a política de bonificação termina influenciando o trabalho dos docentes na perspectiva da recompensa. Identificamos também que o uso desses resultados em muitos casos se deu apenas na perspectiva de engrandecer aquelas escolas que possuem nota boa e culpabilizar aquelas que, por diversos motivos, não alcançaram resultados positivos. No que diz respeito ao uso como instrumento para auxiliar na construção de políticas públicas educacionais, o IDEB ainda é muito pouco explorado.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, D. P. O que é o neoliberalismo? **A renovação do debate nas ciências sociais.** Soc. estado., Brasília, v. 34, n. 1, p. 211-239, janeiro de 2019. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69922019000100211&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 12 maio 2020.

ANDRADE, J. M.; LAROS, J. A.; GOUVEIA, V. V. O uso da teoria de resposta ao item em avaliações educacionais: diretrizes para pesquisadores. **Aval. psicol.**, Porto Alegre, v. 9, n. 3, p. 421-435, dez. 2010. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712010000300009&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 10 maio 2020.

ANDRE, M.; GATTI, B. A. **Métodos qualitativos de pesquisa em educação no Brasil:** origens e evolução, 2008. Disponível em: <file:///C:/users/som%c3%a1rio/downloads/m%c3%b3dulo%20vii%20pesquisa%20qualitativa%20parte%20ii.pdf>. Acesso em: 18 fev. 2020.

ANPED. Sobre a ANPED.2021. Disponível em: <https://www.anped.org.br/sobre-anped>. Acesso em: 05 jan. 2021.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** Tradução de luis antero reto e augusto pinheiro. 1. ed. São Paulo: Edições 70, 2010.

BONAMINO, A.; LIMA, N. C. M. Aspectos da gestão escolar e seus efeitos no desempenho dos alunos nos anos iniciais do Ensino Fundamental. *In: MARTINS, A. M. et al. (Orgs.). Políticas e gestão da educação: desafios em tempos de mudanças.* Campinas: Autores Associados, 2013, p. 91-117.

BORDIGNON, G.; GRACINDO, R. Gestão da Educação: O Município e a Escola. *In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. S. (Orgs.). Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos.* 7ª. ed. São Paulo: Cortez, 2009, p. 147-176.

BRASIL. **Lei Nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 17 abr. 2021.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei n. 9.394/96.** Brasília, DF, 1996a. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil. Acesso em: 25 abr. 2020.

BRASIL. **Resolução nº 196, de 10 de outubro de 1996.** Aprovar as seguintes diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Brasília, v. 134, n. 201, out. 1996b.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 12 maio 2021.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2001.

BRASIL. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007.** Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Brasília, DF, 2017a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm. Acesso em: 21 jun. 2021.

BRASIL. **Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. N. 6.094/2007.** Brasília, 2007b. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil. Acesso em: 10 maio 2020.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. **Portal da Legislação**, Brasília, 2007c. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm#:~:text=do%20PLANO%20DE%20METAS%20compromisso%20todos%20pela%20educa%C3%A7%C3%A3o.,%0D%0Aproveito%20da%20melhoria%20da%20qualidade%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20b%C3%A1sica. Acesso em: 22 maio 2021.

BRASIL. **Decreto nº 6.425, de 4 de abril de 2008.** Dispõe sobre o censo anual da educação. DOU de 07/04/2008, Brasília, p. 3.

BRASIL. **Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 2014. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>. Acesso em: 21 jun. 2021.

BRASIL. **Resoluções CP 2015.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/21028-resolucoes-do-conselho-pleno-2015>. Acesso em: 5 ago. 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Saeb.** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2020a. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb>. Acesso em: 21 fev. 2020.

BRASIL. **Escola de gestores da educação básica – apresentação.** Ministério da educação, 2020b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica>. Acesso em: 21 fev. 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Histórico.** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2020c. Disponível em: <http://inep.gov.br/educacao-basica/saeb/historico>. Acesso em: 21 fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Projeto de Lei**. Institui o Programa Universidades e Institutos Empreendedores e Inovadores – Future-se. (Versão 3). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2020d. Disponível em: <http://www.in.gov.br/web/dou/-/despacho-236403674>. Acesso em: 02 set. 2021.

BRUNO, L. Poder e administração no capitalismo contemporâneo. *In*: OLIVERA, D. A. (org.). **Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos**. 8. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 15-44.

CABRAL NETO, A. Democracia: velhas e novas controvérsias. **Estud. psicol. (Natal)**, Natal, v. 2, n. 2, p. 287-312, dez. 1997. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-294X1997000200005&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 05 maio 2020.

CHIAVENATO, I. **Administração nos novos tempos**. São Paulo: Makron Books, 1999.

CHIAVENATO, I. **Introdução à teoria geral da administração**. 6 ed. Rio de Janeiro: Campus, 2000.

CUNHA, E. O. **A gestão escolar e sua relação com os resultados do IDEB: um estudo em duas escolas municipais de Salvador**. 2012. 172f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012.

CURY, C. R. J. O Conselho Nacional de Educação e a gestão democrática. *In*: OLIVERA, D. A. (org.). **Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos**. 8. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 199-206.

DAVIES, N. FUNDEB: a redenção da educação básica. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 96, p. 753-774, out. 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302006000300007&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 06 maio 2020.

DOURADO, L. F. A escola de dirigentes escolares: política e gestão da educação no Brasil. *In*: FERREIRA, N. S. C. **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**. São Paulo: Cortez, 1998, 120p.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F. A Qualidade da Educação: perspectivas e desafios. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009. Disponível em: www.scielo.br/j/ccedes/a/Ks9m5K5Z4Pc5Qy5HRVgssjg/?lang=pt&format=pdf. Acesso em: 13 jul. 2021.

DUARTE, A. L. C. **Exame nacional de desempenho dos estudantes: uma análise dos usos dos resultados do Curso de Pedagogia da UEMA**. Brasília: [s.n.], 2013. 326 p.

DUARTE, V. M. N. Tipos de observação segundo critérios específicos. **Brasil escola**, 2020. Disponível em: <https://monografias.brasilecola.uol.com.br/regras-abnt/tipos-observacao-segundo-criterios-especificos.htm>. Acesso em: 18 fev. 2020.

FERREIRA, M. G. N. **Fundamentos do ensino médio**. São Luís: Uemanet, 2013.

FONSECA, M. Banco Mundial e a gestão da educação brasileira. *In*: OLIVERA, D. A. (org.). **Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos**. 8. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 46-63.

FONSECA, M. Políticas públicas para a qualidade da educação brasileira: entre o utilitarismo econômico e a responsabilidade social. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 153-177, 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622009000200002&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 14 abr. 2021.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Brasília: Líder Livro, 2008.

FREITAS, D. N. T. **A avaliação da Educação Básica no Brasil: dimensão normativa, pedagógica e educativa**. Campinas: Autores Associados, 2007.

FREITAS, L. C. Qualidade negociada: avaliação e contra-regulação na escola pública. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 911-933, 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302005000300010&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 12 maio 2020.

FRIGOTTO, G. **Educação e capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 1999.

GAMBOA, S. S. G. **Pesquisa em educação**. Chapecó: Argos, 2008.

GATTI, B. A. Avaliação educacional no Brasil: pontuando uma história de ações. **EccoS-Revista Científica**, v. 4, n. 1, p. 18-42, 2002.

GIL, A. C. **Estudo de caso**. São paulo: Atlas S.A., 2009.

GIL, A. C. **Metodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

HORA, D. L. **Gestão democrática na escola: artes e ofícios de participação coletiva**. 10. ed. Campinas: Papirus, 1994.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. População no último censo [2010]. **Densidade demográfica: IBGE**, Censo Demográfico, 2010. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pi/floriano/panorama>. Acesso em: 14 abr. 2021.

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL. **Ipatrimônio**, 2019. Disponível em: <http://www.ipatrimonio.org/floriano-estabelecimento-rural-sao-pedro-de-alcantara/#!/map=38329&loc=-6.261379922855879,-39.83299255371094,10>. Acesso em: 18 fev. 2020.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5. ed. Goiânia: Mf livros, 2008.

LUCK, Heloisa. (org). **A escola participativa: O trabalho do gestor escolar**. Petrópolis: Vozes, 2010.

MACHADO, Cristiane. Avaliação externa e gestão escolar: reflexões sobre usos dos resultados. **Revista @mbienteeducação**, [S.l.], v. 5, n. 1, p. 70 - 82, dez. 2017. ISSN 1982-

8632. Disponível em:

<https://publicacoes.unicid.edu.br/index.php/ambienteeducacao/article/view/117/385>. Acesso em: 05 jan. 2021.

MASCARENHAS, A. C. B. A contribuição do materialismo histórico-dialético para a análise das políticas educacionais. *In*: CUNHA, C.; SOUSA, J. V.; SILVA, M. A. **O método dialético na pesquisa em educação**. Campinas: Autores Associados, 2014.

MATOS, E.; PIRES, D. Teorias administrativas e organização do trabalho: de Taylor aos dias atuais, influências no setor saúde e na enfermagem. **Texto contexto - enferm.**, Florianópolis, v. 15, n. 3, p. 508-514, 2006. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-07072006000300017&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 03 maio 2020.

MENESES, J. G. C. **Direção de grupos escolares**: análise de atividade de diretores. São Paulo CRPE prof. Queiroz Filho: 1972. (série Estudos de Documentos, v. 9, dez. 1972.)

MENEZES, E. T.; SANTOS, T. H. **Verbetes Conferência de Jomtien**. Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em:

<https://www.educabrazil.com.br/conferencia-de-jomtien/>. Acesso em: 12 maio 2020.

MINAYO, M. C. S. *et al.* (orgs.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Petropolis: Vozes: 2001. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/franciscovargas/files/2012/11/pesquisa-social.pdf>. Acesso em: 10 set. 2020.

OLIVEIRA, A. P. M. **A Prova Brasil como política de regulação da rede pública do Distrito Federal**. Dissertação de mestrado. Brasília, 2011. Disponível em:

<http://biblioteca.fe.unb.br/pdfs>. Acesso em: 13 set. 2021.

OLIVEIRA, D. A. A gestão democrática da educação no contexto da reforma do estado. *In*: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. S. (Orgs.). **Gestão da Educação**: impasses, perspectivas e compromissos. 7ª. ed. São Paulo: Cortez, 2009, p. 91-112.

OLIVEIRA, J. F.; FONSECA, M. “A educação em tempos de mudança: reforma do Estado e educação gerenciada”. **Impulso**, Piracicaba, v. 16, n. 40, 2005, pp. 55-65.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 5. Ed. Petrópolis: Vozes, v. 2, 2013.

OLIVEIRA, R. P. Da universalização do ensino fundamental ao desafio da qualidade: uma análise histórica. **Educ. Soc., Campinas**, v. 28, n. 100, p. 661-690, 2007. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302007000300003&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 22 fev. 2020.

OLIVEIRA, R. P.; ARAUJO, G. C. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**, v. 1, n. 28, 2005. Disponível em: www.scielo.br/j/rbedu/a/t64xS8jD8pz6yNFQNck4n7L/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 15 ago. 2021.

PÁDUA, E. M. M. **Metodologia da pesquisa**: abordagem teórico prática. Campinas: Papirus, v. 1, 2012.

PARO, V. H. A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n.3, p. 763-778, set./dez. 2010

PASQUALI, L. Psicometria. **Rev. esc. enferm. USP**, São Paulo, v. 43, n. spe, p. 992-999, dezembro de 2009. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S008062342009000500002&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 12 maio 2020.

PEREIRA, L. C. B. A reforma do Estado dos anos 90: lógica e mecanismos de controle. **Lua Nova: Revista de cultura e política**, p. 49-95, 1998. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ln/a/xQZRPfMdrHyH3vjKLqtmMWd/?lang=pt>. Acesso em: 15 maio 2021.

PIMENTA, S. G.; SILVA, E. A. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2018.

PIZZOLATTI, R. L.; ROCHA, F. G. A importante e difícil opção por um método na pesquisa. **Caminhos de geografia**, Santa Catarina, 22 set. 2004.

PRADANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Fevale, 2013.

PREFEITURA MUNICIPAL DE FLORIANO. **Matrículas de 2020 para escolas municipais de Floriano**. Floriano, 2020. Disponível em:

<http://www.floriano.pi.gov.br/noticia.php?id=1482>. Acesso em: 16 fev. 2020.

QEDU. **Escola Municipal Francisquinha da Silva**, 2020. Disponível em:

<https://www.qedu.org.br/>. Acesso em: 17 fev. 2020.

QUINTANEIRO, T.; BARBOSA, M. L. O.; OLIVEIRA, M. G. M. **Um toque de clássicos: Marx, Durkheim e Weber**. 2 ed. Ver. amp. Belo Horizonte: Editora UFMG 2002.

RICHARDSON, R. J., e Colaboradores. **Pesquisa Social: métodos e técnicas**. 3.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

SANTOS, E. O. **O currículo e o digital: educação presencial e a distância**. Dissertação de mestrado. Salvador: FAGED-UFBA, 2002.

SANTOS, M. C. G.; SALES, M. P. S. Gestão democrática da escola e gestão do ensino: a contribuição docente à construção da autonomia na escola. **Ens. Pesqui. Educ. Ciênc. (Belo Horizonte)**, Belo Horizonte, v. 14, n. 2, p. 171-183, 2012. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-21172012000200171&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 05 maio 2020.

SCHNEIDER, M. P.; NARDI, E. L. O IDEB e a construção de um modelo de accountability na educação básica brasileira. **Rev. Port. de Educação**, Braga, v. 27, n. 1, p. 7-28, jun. 2014. Disponível em: http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0871-91872014000100002&lng=pt&nrm=iso. Acessos em: 10 maio 2020.

SCHULMEYER, M. A. Avaliação e Educação Básica. *In*: CUNHA, C.; SOUSA, J. V.; SILVA, M. A. (Orgs.). **Universidade e Educação Básica**: políticas e articulações possíveis. Brasília: Liber Livro, v. 1, 2012. p. 360.

SILVA, M. A. Qualidade social da educação pública: algumas aproximações. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 216-226, 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622009000200005&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 14 abr. 2021.

SOARES, A. P. C. **Roteiro para roda de conversa sobre o PNAES**. 2016. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/433385/2/ROTEIRO%20PARA%20RODA%20ODE%20CONVERSA%20SOBRE%20O%20PNAES.pdf>. Acesso em: 03 dez. 2020.

SOARES, M. S. Avaliação da Educação em larga escala: (a) Prova Brasil? **Tópicos Educacionais**, Recife, v. 19, n. 2, jul./dez. 2013 Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/topicoseducacionais/article/download/22373/18568>. Acesso em: 12 out. 2021.

SOUSA, J. V. Método materialista histórico-dialético e pesquisa em políticas educacionais: uma relação em permanente construção. *In*: CUNHA, C.; SOUSA, J. V.; SILVA, M. A. (Orgs.). **O método dialético na pesquisa em educação**. Campinas: Autores Associados, 2014. p. 368.

TAYLOR, F. **Princípios da administração científica**. São Paulo: Atlas, 1980.

TOTORA, S. A questão democrática em Florestan Fernandes. **Lua Nova**, São Paulo, n. 48, p. 109-126, 1999. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-64451999000300006&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 30 mar. 2021.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e método. Tradução de Cristhian Matheus Herrera. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015. 290 p.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE)



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DO
MARANHÃO

PPGE
Programa de
Pós-Graduação em Educação

CIDADE UNIVERSITÁRIA PAULO VI
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO - MPE

*Av. Lourenço Vieira da Silva, nº 1000 – Bairro: Jardim São Cristóvão, CEP: 65055-310 –
São Luís/MA. Fone: (99)2016-8100*

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO (TCLE)

O(A) senhor(a) está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) do estudo intitulado “**GESTÃO ESCOLAR E O ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (IDEB):** dimensão política da avaliação”, que será realizada em duas escolas da rede pública, na zona urbana de Floriano - PI , cuja pesquisadora responsável é a Profa. Dra. Ana Lúcia Cunha Duarte, professora adjunta - DEFIL/UEMA, pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE/UEMA e Líder do Grupo de Estudos sobre Gestão e Avaliação da Educação - GESTA/UEMA.

O estudo se destina a “**Analisar as ações de gestão, em duas escolas, da rede pública municipal de Floriano - PI e indicador de qualidade das metas estabelecidas pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) a partir da Prova Brasil, no período entre 2013 a 2017**”. Partimos do pressuposto de que a gestão escolar é um dos condicionantes da qualidade educacional, se faz necessário entender melhor essa relação para alcançarmos o objetivo que é a elevação do indicador de qualidade da educação. Com isso, a pesquisa que desenvolveremos buscará entender essa relação tomando como base as ações de gestão em duas escolas da rede municipal de educação de Floriano – PI. Então, a pesquisa se torna relevante para a população local e até nacional, na medida em que seus dados poderão ser consultados e utilizados como fonte para pensar novas políticas.

Desejamos alcançar resultados que nos indique caminhos para alcançar uma melhoria da qualidade na educação pública e como podemos potencializar as ações de gestão nas redes municipais de educação e por consequência nas escolas. Desejamos também executar, como produto dessa investigação, um curso de formação para gestores na cidade de Floriano – PI. A sua participação é totalmente voluntária e sua contribuição se dará no processo de obtenção dos dados da investigação no momento de realização das entrevistas e dos questionários. Sua contribuição também será de grande importância para definição dos conteúdos e metodologias a serem adotadas no curso de formação. A sua participação na entrevista e resposta do questionário poderá ser de forma presencial ou via plataformas digitais, você terá toda liberdade para escolher a melhor forma e a que lhe proporciona mais conforto.

A proposta de pesquisa está enquadrada na grande área das ciências humanas, a mesma foi desenhada para evitar o máximo possível os riscos, mas entendemos que eles poderão existir. Dessa forma, listamos alguns deles, a saber:

1. Estresse físico, psicológico, intelectual, etc, do sujeito colaborador da pesquisa;
2. Risco de quebra de sigilo das instituições envolvidas e dos sujeitos colaboradores;
3. Riscos emocionais como medo, vergonha, desconforto em geral;
4. Risco de exposição.

Para minimizar esses riscos, adotaremos medidas como adoção de metodologias de abordagens que proporcionarão segurança, conforto para os participantes. Sempre ao início de casa entrevista será feito um momento de descontração musical ou declamação de poesia para que o ambiente fique mais leve. Também Será adotado protocolos de manuseio de dados para que o sigilo seja sempre garantido, esses protocolos vão desde o uso de nomes falsos para os colaboradores até a sua total segurança no armazenamento para evitar o acesso de pessoas externas a pesquisa.

A pesquisa trará um benefício direto para você que é a participação garantida no curso de formação para gestores que será produto dessa investigação. Além disso, você terá dados mais precisos para orientar a sua ação em sala de aula ou na gestão, também terá um referencial teórico para ajudar nas futuras pesquisas a serem desenvolvidas por você ou por terceiros. Destacamos que sempre que você desejar esclarecimentos sobre a pesquisa, sobre os riscos, benefícios ou qualquer outra coisa, estaremos à sua disposição para dirimir todas as dúvidas. Todos os esclarecimentos serão dados pelo pesquisador que irá realizar a pesquisa. Entre eles os procedimentos de segurança das informações prestadas desde a sua coleta até a publicação e arquivamento dos dados. O participante respondente pode contar com assistência de outra pessoa se achar necessário.

O responsável pela pesquisa em Floriano é o pesquisador Somário de Oliveira França, celular (99) 9 8470-0407.

Declaro está esclarecido(a) sobre os seguintes pontos:

- Recusar a participar ou retirar meu consentimento a qualquer momento da realização da pesquisa, não havendo qualquer penalização ou prejuízo;
- Será garantido sigilo da minha identidade enquanto colaborador da pesquisa;
- Não me caberá assumir qualquer ônus financeiro como participante voluntário;
- Em caso de dúvida ou solicitação de esclarecimento, poderei contatar o pesquisador pelo telefone (99)9 8470-0407 ou (99) 9 8173-9119 (Whatsapp).
- Ao final da pesquisa se for do meu interesse, terei livre acesso ao conteúdo da pesquisa.

Desta forma, uma vez tendo lido e entendido tais esclarecimentos e, por estar em pleno acordo com o teor do mesmo, dato e assino este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, pelo qual autorizo a utilização das informações prestadas para fins de realização da pesquisa ora proposta.

Este documento está impresso em duas vias de igual teor e uma delas fica com o sujeito voluntário da pesquisa.

Pesquisador Responsável:

Nome: Ana Lúcia Cunha Duarte

Endereço: Mario Andrezza, Turu, Condo. Maison Cristali, casa 01, São Luís – MA, CEP: 65068500

Telefone: (98) 9 9962-7126

ATENÇÃO: Para informar ocorrências irregulares ou danosas, dirija-se ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), pertencente ao Centro de Estudos Superiores de Caxias. Rua Quininha Pires, nº 746, Centro. Anexo saúde. Caxias – MA. Telefone: (99) 3521-3938.

_____, _____ de _____ de _____

Participante

Ana Lúcia Cunha Duarte (CPF: 278.711.933-68)
Pesquisadora responsável

Somario de Oliveira França (CPF: 045.992.493-19)
Pesquisador participante

APÊNDICE B - Roteiro Semiestruturado de Entrevista para o Diretor(a) e Coordenador(a)



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DO
MARANHÃO

PPGE
Programa de
Pós-Graduação em Educação

CIDADE UNIVERSITÁRIA PAULO VI
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO - MPE

Av. Lourenço Vieira da Silva, nº 1000 – Bairro: Jardim São Cristóvão, CEP: 65055-310 –

São Luís/MA. Fone: (99)2016-8100

ROTEIRO SEMIESTRUTURADO DE ENTREVISTA

(DIRETOR E COORDENADOR)

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

1. Nome: _____
2. Faixa etária: () até 30 anos () 31 a 40 anos () 41 a 50 anos () 51 a 60 anos () 61 a 70 anos
3. Graduação: _____

4. Pós-Graduação *Lato Sensu* ou *Stricto Sensu*: _____

5. Tempo como docente na rede municipal _____
6. Tempo como gestor na rede municipal _____
7. Local de lotação _____
8. Já participou de curso de formação para gestores? Se sim, qual a carga horária total?

1. CONCEPÇÃO DE QUALIDADE EDUCACIONAL

- Qual a sua concepção de qualidade na Educação pública brasileira?
- Quais as ações desenvolvidas na Rede Municipal de Educação do seu município para alcançar o IDEB?
- Que tipo de discussões os resultados do IDEB provocaram sobre a qualidade educacional na escola?

2. CONCEPÇÃO DE POLÍTICA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

- Como você compreende o (SAEB) como política de avaliação da Educação Básica?
- Como você compreende a Prova Brasil no processo de Avaliação da Educação Básica?
- Em sua opinião, os resultados do IDEB são utilizados pelo Sistema e pela escola, explique.
- Quais contribuições você pode oferecer para a melhoria do IDEB de sua escola?

3. CONCEPÇÃO DE GESTÃO ESCOLAR

- Qual é a sua concepção de gestão.
- Houve alguma alteração na organização didático-pedagógica da escola em razão do resultado do IDEB de 2013 a 2017?
- Quais ações foram desenvolvidas pelo grupo gestor da sua escola em razão dos resultados do IDEB de 2013 a 2017?

APÊNDICE C - Roteiro Semiestruturado de entrevista para os membros do conselho escolar



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DO
MARANHÃO

PPGE
Programa de
Pós-Graduação em Educação

CIDADE UNIVERSITÁRIA PAULO VI
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO - MPE

Av. Lourenço Vieira da Silva, nº 1000 – Bairro: Jardim São Cristóvão, CEP: 65055-310 –
São Luís/MA. Fone: (99)2016-8100

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

1. Nome: _____
2. Faixa etária: () até 30 anos () 31 a 40 anos () 41 a 50 anos () 51 a 60 anos
() 61 a 70 anos
3. Escolaridade: _____
4. Graduação: _____
5. Pós-Graduação *Lato Sensu* ou *Stricto Sensu*:

6. Representação no conselho escolar _____
7. Tempo como representante no conselho escolar _____
8. Local de atuação _____
9. Já participou de curso de formação para gestores? Se sim, qual curso e carga horária total?

1. CONCEPÇÃO DE QUALIDADE EDUCACIONAL

- Qual a sua concepção de qualidade na Educação pública brasileira?
- Quais as ações desenvolvidas na Rede Municipal de Educação do seu município para alcançar o IDEB?
- Que tipo de discussões os resultados do IDEB provocaram sobre a qualidade educacional na escola?

2. CONCEPÇÃO DE POLÍTICA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

- Como você compreende o (SAEB) como política de avaliação da Educação Básica?
- Como você compreende a Prova Brasil no processo de Avaliação da Educação Básica?
- Em sua opinião, os resultados do IDEB são utilizados pelo Sistema e pela escola? Explique.
- Quais contribuições você pode oferecer para a melhoria do IDEB de sua escola?

3. CONCEPÇÃO DE GESTÃO ESCOLAR

- Explique qual é a sua concepção de gestão.
- Qual concepção de gestão é adotada na escola que você atua como conselheiro?
- Houve alguma alteração na organização didático-pedagógica da escola em razão do resultado do IDEB de 2013 a 2017?
- Quais ações foram desenvolvidas pelo grupo gestor da sua escola em razão dos resultados do IDEB de 2013 a 2017?

APÊNDICE D – Roteiro semiestruturado de observação



**UNIVERSIDADE
ESTADUAL DO
MARANHÃO**

PPGE
Programa de
Pós-Graduação em Educação

CIDADE UNIVERSITÁRIA PAULO VI
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO - MPE

*Av. Lourenço Vieira da Silva, nº 1000 – Bairro: Jardim São Cristóvão, CEP: 65055-310 –
São Luís/MA. Fone: (99)2016-8100*

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DO CAMPO PESQUISADO

1. Nome da instituição _____
2. Localização _____
3. Número de funcionários _____
4. Número de alunos matriculados: _____
5. Níveis e modalidades de atuação _____
6. A instituição possui Projeto Político Pedagógico (PPP): () Sim () Não
7. Quando foi a última atualização do PPP da instituição: _____
8. A instituição possui um Regimento Interno? () Sim () Não
9. Quando foi a última atualização do regimento da instituição: _____

PASSOS A SEREM TOMADOS

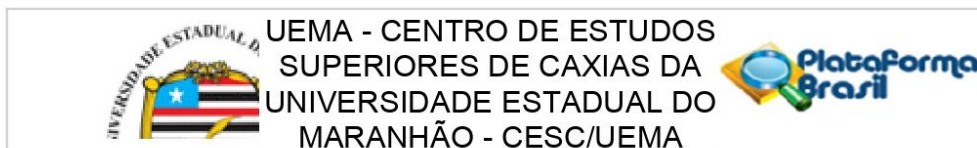
1. Realizar uma aproximação inicial no campo de observação a fim de explicar os objetivos da pesquisa;
2. Quando concedido consentimento para realização da observação, apresentaremos uma agenda de visitas à instituição para realização das observações (Conforme previsto no cronograma do projeto de pesquisa);
3. Execução das observações utilizando recursos para registro como aparelho que registra som e imagem, sempre com o consentimento dos sujeitos colaboradores;
4. Descrição dos fenômenos observados em um caderno de campo;
5. Agradecimento por parte do pesquisador ao final das observações e finalização da fase de observação;
6. Degravação dos dados coletados para posterior análise e interpretação.

ASPECTOS A SEREM OBSERVADOS

1. A cultura organizacional da Escola;
2. As ações de gestão praticadas no interior da escola;
3. Momentos de reuniões do conselho escolar;

ANEXOS

ANEXO A - Parecer Consubstanciado do CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: GESTÃO ESCOLAR E O INDICADOR DE QUALIDADE DO IDEB: COMO ESTREITAR ESSA RELAÇÃO?

Pesquisador: ANA LUCIA CUNHA DUARTE

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 38010520.0.0000.5554

Instituição Proponente: Centro de Educação, Ciências Exatas e Naturais

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.301.681

Apresentação do Projeto:

O projeto de pesquisa cujo título GESTÃO ESCOLAR E O INDICADOR DE QUALIDADE DO IDEB: COMO ESTREITAR ESSA RELAÇÃO?, nº de CAAE 38010520.0.0000.5554 e Pesquisador(a) responsável ANA LUCIA CUNHA DUARTE. Trata-se de um estudo de caso, com abordagem qualitativa.

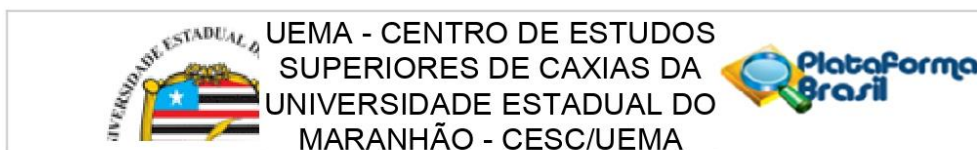
O cenário da realização desse estudo será composto por duas escolas localizadas na zona urbana de Floriano-PI.

Os participantes desta pesquisa serão 2 diretores escolares de cada instituição que passaram no período entre 2013 a 2017. Por consequência, 2 vice-diretores, 3 membros do conselho escolar de cada escola, sendo um de cada segmento (docente, pais e administrativo).

Como critério de inclusão, optou-se por selecionar 14 participantes que pertencentes, direta ou indiretamente, da comunidade escolar das duas escolas pesquisadas.

Para tanto, as informações desta pesquisa serão coletados por meio de observação, entrevistas e consulta a documentos institucionais. Os dados coletados na entrevista, na observação e nos documentos passarão por três etapas de análise: organização dos dados, codificação e interpretação. A etapa organização da análise é o tratamento dos resultados obtidos (em bruto). Nesta fase os resultados em bruto são tratados de maneira a serem

Endereço: Rua Quinhinha Pires, 743
Bairro: Centro **CEP:** 70.255-010
UF: MA **Município:** CAXIAS
Telefone: (99)3251-3938 **Fax:** (99)3251-3938 **E-mail:** cepe@cesc.uema.br



Continuação do Parecer: 4.301.681

significativos e válidos.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Analisar as ações de gestão, em duas escolas, da rede pública municipal de Floriano - PI, que influenciam no indicador de qualidade das metas estabelecidas pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) a partir da Prova Brasil, no período entre 2013 a 2017.

Objetivos Secundários:

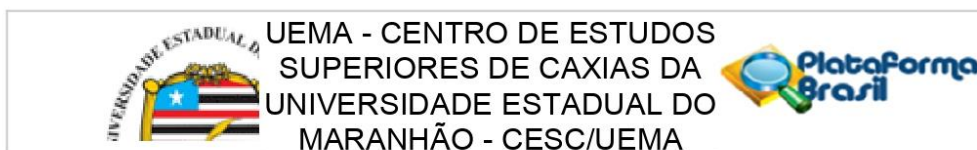
- Construir o perfil dos gestores escolares a partir do marco temporal de 2013 a 2017, como forma de subsidiar as análises sobre as ações de gestão desenvolvidas pela escola;
- Identificar quais ações de gestão foram desenvolvidas pelos gestores escolares a partir dos resultados das três últimas edições do IDEB, visando elevar a qualidade desse indicador;
- Compreender como as ações de gestão desenvolvidas pelo gestor escolar influenciam nos resultados do IDEB;
- Elaborar um curso de formação continuada para os gestores escolares da rede pública municipal de Floriano - PI, tomando como suporte os achados de pesquisa que podem auxiliar os gestores na elaboração e desenvolvimento de um plano de gestão com vistas a elevar os indicadores de qualidade de sua escola.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os riscos da pesquisa estão descritos tanto no projeto como no TCLE, trazendo apontamentos dos possíveis danos que podem causar aos pesquisados, tais como: estresse físico, psicológico, intelectual, medo, vergonha, desconforto em geral e até mesmo quebra de sigilo da instituição. Segundo os pesquisadores todos esses riscos serão minimizados com abordagens adequadas, cujas abordagens visarão deixar o colaborador da pesquisa o mais confortável e seguro possível. Faz-se necessário esclarecer que a minimização dos riscos aqui apresentados necessitam ser descritos de forma mais específica, deixando evidente as tomadas de decisões para evitar tais danos. Necessário, ainda, se faz descrever quais os momentos da pesquisa que podem surgir cada tipo de riscos.

Em relação aos benefícios, a pesquisa pode beneficiar tanto os participantes, como as instituições escolares, uma vez que poderão orientar as ações de gestão tanto da Secretaria Municipal de Educação de Floriano - PI como das escolas que fazem parte do sistema

Endereço: Rua Quinhina Pires, 743	CEP: 70.255-010
Bairro: Centro	
UF: MA	Município: CAXIAS
Telefone: (99)3251-3938	Fax: (99)3251-3938
	E-mail: cepe@cesc.uema.br



Continuação do Parecer: 4.301.681

municipal. Os benefícios indiretos diz respeito à possibilidade de ampliação do referencial teórico para futuras pesquisas relacionadas a mesma temática no município e, ainda, direcionar a elaboração de planos de gestão para elevação dos indicadores de qualidade.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa é relevante e apresenta interesse público e a pesquisadora responsável tem experiências adequadas para a realização do projeto, como atestado pelo currículo Lattes apresentado. A metodologia é consistente e descreve os procedimentos para realização da coleta e análise dos dados. O protocolo de pesquisa não apresenta conflitos éticos estabelecidos na Resolução nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os Termos de Apresentação obrigatória tais como Termos de Consentimento, Ofício de Encaminhamento ao CEP, Autorização Institucional, bem como os Riscos e Benefícios da pesquisa foram apresentados. Entretanto, os riscos, apesar de estarem claramente expostos, é necessário rever questões relacionadas à sua minimização.

Recomendações:

O (A) parecerista solicita que as seguintes recomendações sejam realizadas no projeto de pesquisa em protocolos posteriores:

- Melhorar a forma de descrever os critérios de inclusão e exclusão dos participantes.
- Os riscos apresentados devem apresentar com precisão as medidas tomadas para que sejam minimizados, tanto na Metodologia do projeto quanto no TCLE.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

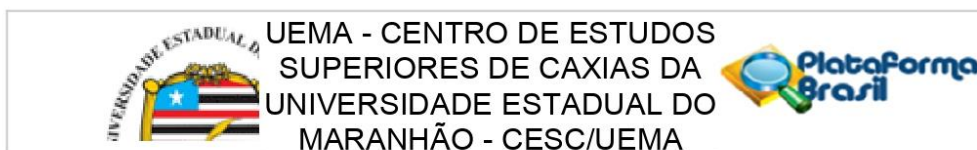
O projeto está aprovado e pronto para iniciar a coleta de dados e as demais etapas referentes ao mesmo.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1615334.pdf	11/09/2020 00:17:43		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO.pdf	11/09/2020 00:15:42	SOMARIO DE OLIVEIRA FRANCA	Aceito

Endereço: Rua Quinhinha Pires, 743
Bairro: Centro **CEP:** 70.255-010
UF: MA **Município:** CAXIAS
Telefone: (99)3251-3938 **Fax:** (99)3251-3938 **E-mail:** cepe@cesc.uema.br



Continuação do Parecer: 4.301.681

TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_DE_CONSENTIMENTO_LIVR E_ESCLARECIDO.pdf	11/09/2020 00:15:10	SOMARIO DE OLIVEIRA FRANCA	Aceito
Outros	INSTRUMENTO_DE_COLETA_DE_DADOS.pdf	10/09/2020 22:59:16	SOMARIO DE OLIVEIRA FRANCA	Aceito
Outros	DECLARACAO_DE_ISENCAO_DE_CONFLITO_DE_INTERESSE.pdf	10/09/2020 22:38:24	SOMARIO DE OLIVEIRA FRANCA	Aceito
Outros	OFICIO_PARA_O_ENCAMINHAMENTO DO PROJETO DE PESQUISA.pdf	10/09/2020 22:22:11	SOMARIO DE OLIVEIRA FRANCA	Aceito
Outros	CURRICULO_LATTES_SOMARIO.pdf	10/09/2020 21:58:24	SOMARIO DE OLIVEIRA FRANCA	Aceito
Outros	CURRICULO_ANA_LUCIA.pdf	10/09/2020 21:57:51	SOMARIO DE OLIVEIRA FRANCA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	DECLARACAO_DOS_PESQUISADORES.pdf	10/09/2020 21:49:06	SOMARIO DE OLIVEIRA FRANCA	Aceito
Declaração de concordância	DECLARACAO_DE_CONCORDANCIA.pdf	10/09/2020 20:42:52	SOMARIO DE OLIVEIRA FRANCA	Aceito
Cronograma	CONOGRAMA.pdf	10/09/2020 20:40:16	SOMARIO DE OLIVEIRA FRANCA	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	10/09/2020 20:08:24	SOMARIO DE OLIVEIRA FRANCA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CAXIAS, 26 de Setembro de 2020

Assinado por:

FRANCIDALMA SOARES SOUSA CARVALHO FILHA
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Quinhinha Pires, 743
Bairro: Centro **CEP:** 70.255-010
UF: MA **Município:** CAXIAS
Telefone: (99)3251-3938 **Fax:** (99)3251-3938 **E-mail:** cepe@cesc.uema.br

ANEXO B - Nota Técnica do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB

1

Nota Técnica**Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb**

O Ideb é um indicador de qualidade educacional que combina informações de desempenho em exames padronizados (Prova Brasil ou Saeb) – obtido pelos estudantes ao final das etapas de ensino (4ª e 8ª séries do ensino fundamental e 3ª série do ensino médio) – com informações sobre rendimento escolar (aprovação).¹

Estudos e análises sobre qualidade educacional raramente combinam as informações produzidas por esses dois tipos de indicadores, ainda que a complementaridade entre elas seja evidente. Um sistema educacional que reprova sistematicamente seus estudantes, fazendo com que grande parte deles abandone a escola antes de completar a educação básica, não é desejável, mesmo que aqueles que concluem essa etapa de ensino atinjam elevadas pontuações nos exames padronizados. Por outro lado, um sistema em que todos os alunos concluem o ensino médio no período correto não é de interesse caso os alunos aprendam muito pouco na escola. Em suma, um sistema de ensino ideal seria aquele em que todas as crianças e adolescentes tivessem acesso à escola, não desperdiçassem tempo com repetências, não abandonassem a escola precocemente e, ao final de tudo, aprendessem.

Sabe-se que, no Brasil, a questão do acesso à escola não é mais um problema, já que quase a totalidade das crianças ingressa no sistema educacional. Entretanto, as taxas de repetência dos estudantes são bastante elevadas, assim como a proporção de adolescentes que abandonam a escola antes mesmo de concluir a educação básica. Outro indicador preocupante é a baixa proficiência obtida pelos alunos em exames padronizados.

O Ideb foi desenvolvido para ser um indicador que sintetiza informações de desempenho em exames padronizados com informações sobre rendimento escolar (taxa média de aprovação dos estudantes na etapa de ensino).

Como o Ideb é resultado do produto entre o desempenho e do rendimento escolar (ou o inverso do tempo médio de conclusão de uma série) então ele pode ser interpretado da seguinte maneira: para uma escola A cuja média padronizada da Prova Brasil, 4ª série, é 5,0 e o tempo médio de conclusão de cada série é de 2 anos, a rede/ escola terá o Ideb igual a 5,0 multiplicado por $\frac{1}{2}$, ou seja, Ideb = 2,5. Já uma escola B com média padronizada da Prova Brasil, 4ª série, igual a 5,0 e tempo médio para conclusão igual a 1 ano, terá Ideb = 5,0.

¹ Para maiores detalhes sobre a definição e construção do Ideb, consultar a publicação *Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)*, na Série Documental – Texto para Discussão nº 26, disponível em: www.inep.gov.br.

Indicadores educacionais como o Ideb são desejáveis por permitirem o monitoramento do sistema de ensino do País. Sua importância, em termos de diagnóstico e norteamo de ações políticas focalizadas na melhoria do sistema educacional, está em:

- a) detectar escolas e/ou redes de ensino cujos alunos apresentem baixa *performance* em termos de rendimento e proficiência;
- b) monitorar a evolução temporal do desempenho dos alunos dessas escolas e/ou redes de ensino.²

O cálculo do Ideb

A forma geral do Ideb é dada por (1):

$$IDEB_{ji} = N_{ji} P_{ji}; \quad 0 \leq N_j \leq 10; 0 \leq P_j \leq 1 \text{ e } 0 \leq IDEB_j \leq 10 \quad (1)$$

em que,

i = ano do exame (Saeb e Prova Brasil) e do Censo Escolar;

N_{ji} = média da proficiência em Língua Portuguesa e Matemática, padronizada para um indicador entre 0 e 10, dos alunos da unidade j , obtida em determinada edição do exame realizado ao final da etapa de ensino;

P_{ji} = indicador de rendimento baseado na taxa de aprovação da etapa de ensino dos alunos da unidade j ;

Em (1), a média de proficiência padronizada dos estudantes da unidade j , N_{ji} , é obtida a partir das proficiências médias em Língua Portuguesa e Matemática dos estudantes submetidos a determinada edição do exame realizado ao final da etapa educacional considerada (Prova Brasil ou Saeb). A proficiência média é padronizada para estar entre zero e dez, de modo que $0 \leq IDEB \leq 10$. N_{ji} é obtida de acordo com (2).

$$N_{ji} = \frac{n_{ji}^{lp} + n_{ji}^{mat}}{2} \quad \text{e} \quad n_{ji}^{\alpha} = \frac{S_{ji}^{\alpha} - S_{inf}^{\alpha}}{S_{sup}^{\alpha} - S_{inf}^{\alpha}} * 10 \quad (2)$$

em que,

² As autoridades educacionais podem, por exemplo, financiar programas para promover o desenvolvimento educacional de redes de ensino em que os alunos apresentam baixo desempenho. Assim, monitorar as redes financiadas, para verificar se elas apresentam uma melhora de desempenho, é fundamental. Aliás, o financiador poderia estipular previamente o avanço desejado no indicador como contrapartida para a liberação de recursos.

n_{ji}^{α} = proficiência na disciplina α , obtida pela unidade j , no ano i , padronizada para valores entre 0 e 10;

α = disciplina (Matemática ou Língua Portuguesa);

S_{ji}^{α} = proficiência média (em Língua Portuguesa ou Matemática), não padronizada, dos alunos da unidade j obtida no exame do ano i ;

S_{inf}^{α} = limite inferior da média de proficiência (Língua Portuguesa ou Matemática) do Saeb 1997;

S_{sup}^{α} = limite superior da média de proficiência (Língua Portuguesa ou Matemática) do Saeb 1997.

Para as unidades escolares (ou redes) que obtiverem $S_{ji}^{\alpha} < S_{inf}^{\alpha}$, a proficiência média é fixada em S_{inf}^{α} . Por sua vez, aquelas unidades que obtiverem $S_{ji}^{\alpha} > S_{sup}^{\alpha}$ têm o desempenho fixado em S_{sup}^{α} . A Tabela 1 apresenta a média e o desvio padrão das proficiências dos alunos da 4ª e da 8ª série do ensino fundamental e da 3ª série do ensino médio no Saeb de 1997. Posteriormente, a Tabela 2 traz os valores dos limites inferiores e superiores utilizados na padronização das proficiências médias em Língua Portuguesa e Matemática dos alunos da 4ª e da 8ª série do ensino fundamental e da 3ª série do ensino médio.

Tabela 1 – Saeb 1997: Proficiências médias e desvio padrão

Série	Matemática		Língua Portuguesa	
	Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão
4ª do EF	190.8	44	186.5	46
8ª do EF	250.0	50	250.0	50
3ª do EM	288.7	59	283.9	56

Fonte: Saeb 1997 – Inep/MEC

A partir da média e desvio padrão das proficiências no Saeb 1997 (ano em que a escala do Saeb foi definida), calcularam-se, para cada etapa de ensino, considerando as diferentes disciplinas avaliadas no exame, os limites inferior e superior, de acordo com

$$S_{inf}^{\alpha} = média_{\alpha} - (3 * DP) \text{ e } S_{sup}^{\alpha} = média_{\alpha} + (3 * DP).$$

Tabela 2 – Limite superior e inferior das proficiências

Série	Matemática		Língua Portuguesa	
	S_{inf}	S_{sup}	S_{inf}	S_{sup}
4ª do EF	60	322	49	324
8ª do EF	100	400	100	400
3ª do EM	111	467	117	451

Fonte: Saeb 1997 – Inep/MEC

Esses limites, inferiores e superiores, apresentados na Tabela 2, são usados para calcular todos os Ideb's, ou seja, desde 1997, a partir do SAEB, para o Brasil (rede privada e pública; urbanas e rurais) e para os dados agregados por unidade da federação e, a partir da Prova Brasil de 2005, para municípios (rede municipal e estadual) e para as escolas.

O indicador de rendimento, P_j , é obtido conforme (3), onde a proporção de aprovados em cada uma das séries da etapa considerada, p^r , é calculada diretamente do Censo Escolar.³ Se p^r ($r = 1, 2, \dots, n$, em que n é o número de séries com taxa de aprovação positiva) é a taxa de aprovação da r -ésima série da etapa educacional considerada, então o tempo médio de duração da série é:

$$T_{ji} = \sum_{r=1}^n \frac{1}{p^r} = \frac{n}{P_{ji}} \quad (3)$$

Em (3), P_{ji} é a taxa média de aprovação na etapa educacional no ano i . Note-se que, na ausência de evasão durante a etapa e em equilíbrio estacionário, $\frac{n}{P_{ji}}$ dá o tempo médio para conclusão de uma etapa para os estudantes da unidade j (T_{ji}).

Se P é o inverso do tempo médio para conclusão de uma série, então, $P_{ji} = \frac{1}{T_{ji}}$. Deste modo, temos que $IDEB_{ji} = \frac{N_{ji}}{T_{ji}}$, ou seja, o indicador fica sendo a pontuação no exame padronizado ajustada pelo tempo médio (em anos) para conclusão de uma série naquela etapa de ensino.

³ Para o cálculo de T_{ji} , o tempo médio para a conclusão de uma série, foram utilizados os dados de aprovação de cada uma das séries das três etapas de ensino: 1ª e 2ª fase do ensino fundamental e ensino médio. Para a operacionalização do indicador, convencionou-se o critério de considerar como inexistentes as séries que apresentavam taxa de aprovação zero.

ANEXO C - IDEB das Escolas Municipais de Floriano - PI (5º ano)

Portal do Governo Brasileiro

IDEB
Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IDEB
Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IDEB - Resultados e Metas

Parâmetros da Pesquisa

Resultado: Escola UF: PI

Município: FLORIANO Nome da Escola: Todas

Rede de ensino: Municipal Série / Ano: Todas

4ª série / 5º ano 8ª série / 9º ano 3ª série EM

Escola	Ideb Observado								Metas Projetadas							
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
E M NOVO PAPA POMBO							6.0	6.0							6.2	6.4
ESC MUL MARENICE ATTEM								4.8								5.1
ESC MUL MARIA DO SOCORRO COELHO								6.4								6.7
ESC MUL RAIMUNDINHA CARVALHO	2.9	3.6	4.2	4.1	4.5	5.2	5.1	5.5	3.0	3.3	3.7	4.0	4.3	4.6	4.9	5.2
ESC MUL RAIMUNDO NEIVA		3.4	4.6	4.7		4.7	5.9	5.1		3.6	4.0	4.2	4.5	4.8	5.1	5.4
ESC MUL RIBAMAR LEAL		3.0		4.8		5.6	6.5	**		3.2	3.5	3.8	4.1	4.4	4.7	5.0
ESC MUN PROFESSOR ELEUTERIO REZENDE		3.9	4.9	5.7	5.3	6.3	6.3	6.9		4.1	4.4	4.7	5.0	5.3	5.5	5.8
ESC MUN ANTONIO GUILHERME					4.3	5.4	6.6	6.5					4.5	4.8	5.1	5.4
ESC MUN GETULIO VARGAS	2.5	5.1	5.2	5.4	5.2	5.6	6.1	6.4	2.6	3.0	3.5	3.8	4.1	4.4	4.7	5.0
ESC MUN MARCOS DOS SANTOS PARENTE							4.6	**							4.9	5.2
ESC MUN MARIA DO CARMO GUIDA DE MIRANDA		2.9				4.5	5.4	6.6		3.1	3.5	3.7	4.0	4.3	4.6	4.9
ESC MUN PADRE PEDRO DA SILVA OLIVEIRA	4.2	3.9	4.0	4.3			**	**	4.3	4.6	5.0	5.3	5.6	5.8	6.1	6.3
ESC MUN PROFESSOR BINU LEAO		3.7	4.1	3.6	3.4		6.4	6.4		3.9	4.2	4.5	4.8	5.1	5.4	5.6
ESC MUN PROFESSORA FRANCISQUINHA SILVA	2.7	3.7		5.9	5.7	5.4	6.6	7.0	2.8	3.2	3.6	3.9	4.2	4.5	4.8	5.1
ESCOLA MUNICIPAL ALEXANDRE NUNES DE ALMEIDA								6.1								6.4
ESCOLA MUNICIPAL ANEXO DOM EDILBERTO	3.2		3.9	4.8			**	**	3.2	3.6	4.0	4.3	4.6	4.9	5.2	5.4
ESCOLA MUNICIPAL ANTONIO WAQUIM		4.4	4.8	6.2	6.0	6.4	6.5	6.1		4.6	5.0	5.2	5.5	5.8	6.0	6.3
ESCOLA MUNICIPAL AREA LEAO	2.4	3.0					**	5.2	2.6	3.1	3.6	3.9	4.2	4.5	4.8	5.1
ESCOLA MUNICIPAL BENEDITO RODRIGUES DA SILVA								3.8								4.1
ESCOLA MUNICIPAL CAMARA JUNIOR								5.4								5.6
ESCOLA MUNICIPAL DONA ALELUIA	2.8						**	**	2.8	3.2	3.6	3.8	4.1	4.4	4.7	5.1
ESCOLA MUNICIPAL DORINHA CARVALHO	3.3	3.5		4.4	4.8	5.3	4.8	5.6	3.4	3.7	4.1	4.4	4.7	5.0	5.3	5.6
ESCOLA MUNICIPAL JOSE FRANCISCO DUTRA	3.1	5.1	5.3	5.3	5.0	5.4	5.8	6.2	3.2	3.5	3.9	4.2	4.5	4.8	5.1	5.4
ESCOLA MUNICIPAL NAILA BUCAR				4.5	4.7		4.3	**				4.8	5.1	5.3	5.6	5.9
ESCOLA MUNICIPAL PADRE PEDRO BARROSO		3.4	3.7	4.7	5.1	5.3	5.6	**		3.6	4.0	4.3	4.5	4.8	5.1	5.4
ESCOLA MUNICIPAL PROFESSOR BARJONA LOBAO				4.3	5.1	4.1	6.0					4.5	4.8	5.1	5.4	
ESCOLA MUNICIPAL PROFESSOR FREIRE				4.7	4.0	**	**					4.9	5.2	5.5	5.8	
ESCOLA MUNICIPAL PROFESSORA ANTONIETA CASTRO	3.0	4.3	4.1	4.6	3.8	5.2	5.1	*	3.1	3.4	3.8	4.1	4.4	4.7	5.0	5.3
ESCOLA MUNICIPAL SERGIO JOSE DE SOUSA			3.4	4.1	4.4		**	5.4			3.7	4.0	4.3	4.6	4.9	5.2

Obs:

* Número de participantes no SAEB insuficiente para que os resultados sejam divulgados.
 ** Sem média no SAEB. Não participou ou não atendeu os requisitos necessários para ter o desempenho calculado.
 *** Solicitação de não divulgação conforme Portaria Inep.
 Os resultados marcados em verde referem-se ao Ideb que atingiu a meta.

ANEXO D - IDEB das Escolas Municipais de Floriano - PI (9º ano)

IDEB		IDEB														
Índice de Desenvolvimento da Educação Básica		Índice de Desenvolvimento da Educação Básica														
IDEB - Resultados e Metas																
Parâmetros da Pesquisa																
Resultado:	Escola	UF:	PI													
Município:	FLORIANO	Nome da Escola:	Todas													
Rede de ensino:	Municipal	Série / Ano:	Todas													
4ª série / 5º ano 8ª série / 9º ano 3ª série EM																
Escola	IDEB Observado								Metas Projetadas							
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
ESC MUL ANTONIO NIVALDO		3,8	3,7	4,6	3,7	4,6	4,8	5,2		3,8	4,1	4,4	4,7	5,0	5,2	5,5
ESC MUL RAIMUNDINHA CARVALHO						5,5	5,0	*						5,7	5,9	6,1
ESC MUL RIBAMAR LEAL							4,9									5,2
ESC MUM PROFESSOR ELEUTERIO REZENDE				5,3	5,3		**	**				5,5	5,7	6,0	6,2	6,4
ESC MUN GETULIO VARGAS				5,5	5,0	5,5	5,5	5,8				5,7	6,0	6,2	6,4	6,6
ESC MUN PADRE PEDRO DA SILVA OLIVEIRA	3,9		4,3	4,6	4,0	4,7	3,5	4,4	4,0	4,1	4,4	4,8	5,2	5,4	5,6	5,9
ESCOLA MUNICIPAL ALDENIRA NUNES				3,4	4,2		4,9	5,3				3,6	3,9	4,1	4,4	4,7
ESCOLA MUNICIPAL ALEXANDRE NUNES DE ALMEIDA			3,1	3,5	4,6	4,6	4,7	*			3,2	3,5	3,8	4,1	4,4	4,6
ESCOLA MUNICIPAL AREA LEO				3,9	3,5		4,7	**				4,1	4,4	4,6	4,9	5,1
ESCOLA MUNICIPAL BENEDITO RODRIGUES DA SILVA			2,4	2,9			**	**		2,6	2,8	3,2	3,4	3,7	4,0	
ESCOLA MUNICIPAL DONA ALELUIA	3,9	3,8	4,6	4,9	4,9	4,5	5,7		4,0	4,2	4,5	4,9	5,1	5,4	5,6	
ESCOLA MUNICIPAL JOSE FRANCISCO DUTRA				4,9	4,8	5,1	4,6	4,9				5,1	5,4	5,6	5,9	6,1
ESCOLA MUNICIPAL ODORICO CASTELO BRANCO						5,9	5,8	5,4						6,1	6,3	6,5
ESCOLA MUNICIPAL PADRE PEDRO BARROSO						5,1	4,8	5,0						5,4	5,6	5,8
ESCOLA MUNICIPAL PROFESSOR BARJONA LOBAO	3,5	3,4	3,4	3,9	3,6		**	5,4	3,6	3,7	4,0	4,4	4,8	5,0	5,3	5,5
ESCOLA MUNICIPAL SERGIO JOSE DE SOUSA							3,4	4,5							3,6	3,9
Obs:																
* Número de participantes no SAEB insuficiente para que os resultados sejam divulgados.																
** Sem média no SAEB: Não participou ou não atendeu os requisitos necessários para ter o desempenho calculado.																
*** Solicitação de não divulgação conforme Portaria Inep.																
Os resultados marcados em verde referem-se ao Ideb que atingiu a meta.																



**UNIVERSIDADE
ESTADUAL DO
MARANHÃO**

PPGE
Programa de
Pós-Graduação em Educação

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO - UEMA
CENTRO DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIAS EXATAS E NATURAIS – CECEN
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

SOMARIO DE OLIVEIRA FRANÇA

FLOGESTA: curso de formação para gestores escolares de Floriano – PI

São Luís
2021

SOMARIO DE OLIVEIRA FRANÇA

FLOGESTA: curso de formação para gestores escolares de Floriano – PI

Produto educacional apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), Mestrado Profissional em Educação (MPE) da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), como requisito parcial para obtenção do grau de mestre em educação. Linha de pesquisa: gestão educacional e escolar.

Orientadora: Profa. Dra. Ana Lúcia Cunha Duarte

Coorientadora: Profa. Dra. Kallyne Kafuri Alves

São Luís
2021

França, Somário de Oliveira.

FLOGESTA: curso de formação para gestores escolares de Floriano – PI / Somário de Oliveira França. – São Luís: [s.n.], 2021.

38 f.

O projeto em formato impresso e digital constitui-se produto educacional do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Maranhão.

Inclui bibliografia.

1.Gestão escolar. 2.Formação de gestores. 3.Piauí – Educação básica.
I.Título.

CDU: 37.07(812.2)(079.1)

Elaborado por Giselle Frazão Tavares - CRB 13/66

LISTA DE GRÁFICO, TABELA E QUADROS

Gráfico 1: Tempo de experiência na educação.....	10
Tabela 1: Participantes do curso FLOGESTA	12
Quadro 1: Módulo, conteúdo e carga horária do curso.....	12
Quadro 2: Materiais e serviços.....	14
Quadro 3: Avaliação do curso.....	15
Quadro 4: Plano de execução do módulo 01.....	17
Quadro 5: Atividade complementar do módulo 01.....	20
Quadro 6: Plano de execução do módulo 02.....	22
Quadro 7: Plano de execução do módulo 03.....	26
Quadro 8: Atividade complementar do módulo 03.....	29
Quadro 9: plano de execução do módulo 04.....	31

SUMÁRIO

1	APRESENTAÇÃO	6
2	MÓDULO 01: GESTÃO EDUCACIONAL E QUALIDADE DE ENSINO .	17
3	MÓDULO 02: AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA.....	22
4	MÓDULO 03: GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA.....	26
5	MÓDULO 04: ATIVIDADE DE CAMPO	31
6	MÓDULO 05: FEEDBACK	35
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	36
	REFERÊNCIAS.....	38

1 APRESENTAÇÃO

O Programa de Pós-graduação em Educação - Mestrado Profissional em Educação da UEMA, em consonância com as diretrizes da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), estabelecem que para obtenção do título de mestre em educação, nesse tipo de Programa de Pós-Graduação *stricto sensu*, além da dissertação, elabora-se um produto técnico tecnológico com parte do trabalho final. Dessa forma, o regimento Interno do PPGE/UEMA, Resolução n.º1.393/2019 – CEPE/UEMA, assegura o cumprimento dessas orientações da CAPES.

O produto dessa pesquisa é um curso de formação para gestores escolares da rede municipal de Florianópolis – PI que terá como título: “Flogesta: curso de formação para gestores escolares”. A ideia de propor um curso de formação para gestores escolares se deu pelo objeto de estudo abordado na dissertação que tem como objetivo geral “analisar as ações de gestão, em duas escolas, da rede pública municipal de Florianópolis - PI, e o indicador de qualidade das metas estabelecidas pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) a partir da Prova Brasil, no período entre 2013 a 2017”.

A gestão escolar, em conjunto com os demais aspectos que envolvem a escola, ocupa um lugar importante na efetivação da qualidade do ensino oferecido pelas instituições públicas. Por esse motivo, ela tem sido objeto de estudo de educadores ao longo do tempo. Hoje, a discussão atual sobre gestão escolar assume uma perspectiva diferente da ideia da administração clássica como em suas origens. Assim, não é difícil escutarmos a expressão “gestão democrática” no contexto da escola pública.

Essa perspectiva de gestão ganha força com a abertura de processos mais democráticos em um marco temporal onde o Brasil se liberta mais das amarras do autoritarismo que historicamente se manifesta em ondas. De fato, podemos afirmar que um espectro do autoritarismo e dos processos antidemocráticos está sempre rondando a sociedade, mas também podemos afirmar que ora conseguimos fazer com que esse processo perca força.

Nessa luta diária, as discussões sobre processos democráticos assumem papel importante na medida em que proporciona um estranhamento daquilo que Paulo Ghiraldelli chama de banalização do real. Fatos corriqueiros como a elaboração de um quadro de horários de aulas totalmente verticalizado pode ser banalizado pelo coletivo. Com isso, por que pensar um curso de formação para gestores escolares tendo como perspectiva a ideia da gestão democrática? Bem, primeiro porque isso colabora com a quebra da banalização dos movimentos antidemocráticos e em especial, nesse caso, no interior das instituições escolares

públicas. Outro motivo se deu pela própria necessidade expressa pelos colaboradores das duas instituições pesquisadas que tomamos como termômetro geral para embasarmos a afirmação de que é necessário mais investimento em formação no município de Floriano PI.

A proposta do curso de formação para gestores “Flogesta” surge em um contexto social e político onde a democracia, mais do que nunca, precisa ser ressaltada e quando tratamos de um curso de formação para aqueles que fazem o processo de gestão acontecer, em um lugar múltiplo como a escola, esse aspecto precisa ganhar destaque. É nessa perspectiva de gestão democrática que o curso se fundamenta.

A preocupação com a abertura para processos mais democráticos esteve presente em vários momentos de luta da sociedade civil e perduram até os dias atuais. No campo educacional, essa luta se deu no sentido de conquista de uma Educação pública de qualidade para todos os brasileiros.

Entendemos que esse processo de vai e vem na luta pela democracia é fundamental para a sua manutenção. Cremos que uma das estratégias seja a formação política, social, educacional de cada indivíduo. A escola pública, nosso lugar de fala, ocupa um espaço de disputas de poder assim como qualquer outra instituição social e dessa forma se faz necessário a abertura para debates acerca dos processos de gestão democrática.

A Constituição Federal do Brasil de 1988 já nos garante em seu artigo 206, inciso VI a “gestão democrática do ensino público, na forma da lei”. Na Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB) de 1996, reforça esse princípio, acrescentando apenas “e a legislação do sistema de ensino” em seu artigo 3, inciso VIII. Mesmo com essa preocupação nos documentos legais, percebemos que a luta pela efetivação da gestão democrática não avançou significativamente tendo que ser reforçada nos documentos posteriores como o Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014, instituído pela lei federal de nº 13.005/2014 que orienta em sua meta 19:

Assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto (BRASIL, 2014).

Formar gestores em uma perspectiva democrática é então o desafio que nos propomos a fazer nesse curso de formação. Como afirma Ferreira (2013, p. 60), “Sabemos que a formação inicial, por mais elaborada que seja, não acompanha, na mesma proporção, as transformações que ocorrem em nossa sociedade globalizada”. Dessa forma, a necessidade de formação constante é evidente haja vista a dinamicidade dos processos educacionais.

O formato de gestão traz implicações para esse processo de formação, pois ao se considerar o Diretor como única personagem no interior da escola capaz de promover os processos de gestão administrativa, pedagógica, entre outros, desconsidera-se os demais sujeitos que estão diariamente colaborando para o bom funcionamento das instituições.

Desde a abertura democrática e a institucionalização dos Conselhos Escolares, o discurso de compartilhamento de poder dentro das instituições foi ganhando força e, nos dias atuais, esse instrumento de gestão democrática está presente em todas as instituições escolares, em muitas delas a sua função tem sido diminuída pela própria força do sistema fortemente interessada em manter seu *status quo*, já em outras as experiências tem mostrado avanços no que diz respeito aos processos de gestão.

Por muitos anos, a formação inicial de diretores esteve associada ao curso de pedagogia que formava para o exercício do magistério e para as funções administrativas de forma isolada e com as resoluções, os cursos foram unificando essas dimensões em um único currículo capaz de formar tanto o professor para assumir salas de aula como diretores, coordenadores, supervisores e técnicos educacionais.

Em um salto temporal, vemos que em 2005, tendo como meta melhorar os indicadores de qualidade da educação básica, o governo federal lança o programa “Escola de Gestores da Educação Básica”, sob responsabilidade do Ministério da Educação (MEC). Sobre isso o MEC explica que:

O Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica Pública faz parte das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e surgiu da necessidade de se construir processos de gestão escolar compatíveis com a proposta e a concepção da qualidade social da educação, baseada nos princípios da moderna administração pública e de modelos avançados de gerenciamento de instituições públicas de ensino, buscando assim, qualificar os gestores das escolas da educação básica pública, a partir do oferecimento de cursos de formação a distância. A formação dos gestores é feita por uma rede de universidades públicas, parceiras do MEC. (BRASIL, 2020)

O curso pensado, pelo governo, para formação de gestores foi amplamente executado e com um forte viés produtivista, formou milhares de gestores escolares em todo o Brasil. O curso não passou por nenhum tipo de consulta com a comunidade que o receberia e por conta disso, para muitos, a utilidade dos conteúdos ainda se manteve distante da realidade vivenciada por eles no interior da escola. Na tentativa de não cometer o mesmo equívoco, esse curso proposto parte de uma escuta reflexiva das falas de sujeitos que estão no dia a dia da escola.

A ideia de construir esse curso de formação para gestores escolares foi endossado pelos servidores das duas escolas pesquisadas que, ao preencherem um formulário no Google Forms, responderam questionamentos que me ajudaram a pensar o curso. Então, em um movimento de

participação, os colaboradores das duas escolas entraram no processo de construção desse curso. O formulário foi intitulado “Curso de formação para gestores escolares” e foi disponibilizado abertamente para todos os servidores que faziam parte do quadro de trabalhadores das duas escolas, mas estava mais direcionado para professores, diretores e membros do conselho escolar.

É importante destacar que essa obtenção de dados foi feita dentro dos parâmetros éticos da pesquisa e consta como etapa da pesquisa de mestrado que passou por um crivo do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), então, foi comunicado a todos os participantes que o formulário tratava sobre a temática do curso de formação para gestores e que seus dados pessoais não seriam expostos nesse documento.

Visto isso, respeitando os critérios éticos, foi solicitado informações pessoais como o nome completo, apenas para registro e não para divulgação nesse documento. Foi solicitado também informações sobre a formação inicial: se possuía alguma pós-graduação *strictu sensu* ou *latu sensu*. Foi perguntado também o título da pós para que identificássemos as áreas de formação. Foi solicitado também que os participantes informassem o tempo de experiência na área da Educação, se já fizeram algum tipo de curso de formação para gestão, a carga horária do curso e a instituição promotora.

Para os que responderam sim para a pergunta sobre a realização de um curso de formação para gestores, foi perguntado depois o que eles mais gostaram de ter apreendido no curso e se sentiu falta de algum assunto no curso precisou na sua prática? A pergunta seguinte foi: se você fosse fazer um curso de formação para gestores escolares, o que você gostaria que fosse trabalhado? Essa pergunta possibilitou que fosse identificado os temas de maior interesse dos participantes. Logo depois foi perguntado como gostariam que um curso de formação fosse executado. Essa pergunta possibilitou um melhor desenho metodológico para execução dessa proposta de formação.

Outra pergunta feita foi se os participantes fariam um curso de formação de forma semipresencial. Essa pergunta ajudou a pensar o curso de uma forma onde parte da execução fosse feito de forma presencial e parte de forma semipresencial com atividades online. Foi perguntado também se gostariam que o curso fosse ofertado pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Essa pergunta ajudou a identificar o interesse na realização do curso tendo em vista que a instituição executora goza de um *nohau* nos cursos que oferece.

Em seguida foi perguntado sobre a opinião dos possíveis módulos que o curso apresentaria, essa questão ajudou a identificar a aceitação ou não dos temas a serem trabalhados em cada módulo pensado para o curso. Por fim, foi perguntado se os participantes possuíam

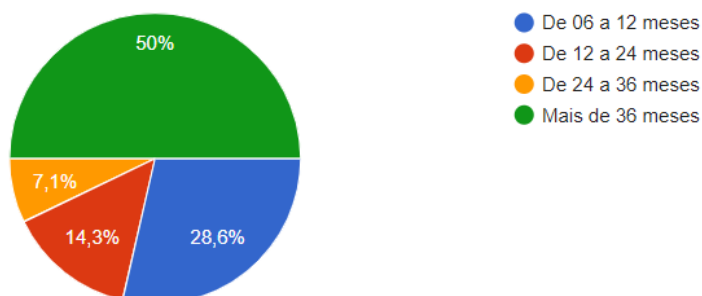
sugestões para a realização desse curso.

No total, catorze pessoas responderam o formulário e as respostas nortearam o desenho desse curso que está sendo apresentado. Dos catorzes participantes, uma respondeu que possuía o normal superior e as demais possuíam cursos de licenciaturas em áreas diversas como pedagogia, matemática, biologia, etc. Quando perguntadas sobre a pós graduação, três responderam que não possuíam e onde responderam que possuem especialização, essas especializações são em diversas áreas do conhecimento como Coordenação Pedagógica, Educação Especial e Inclusiva – AEE, Psicopedagogia, entre outras.

Sobre o tempo de experiência, o gráfico em seguida mostra o tempo de atuação na Educação de cada participante.

Gráfico 1: Tempo de experiência na educação

14 respostas



Fonte: França (2021)

Podemos observar que os professores possuem um tempo de experiência relativamente grande na Educação sendo 50% mais de três anos. Podemos observar que mesmo com essa quantidade de tempo de experiência, apenas 23% dos participantes possuem um curso de formação para gestores e desse 23% apenas 3% fizeram cursos promovidos pela Secretaria Municipal de Educação de Floriano – PI, isso significa que os demais fizeram cursos em instituições privadas pagas com recursos próprios.

Dos que fizeram cursos de formação para gestores, a resposta dada ao questionamento sobre o que gostou de ter apreendido, as principais respostas estiveram em torno da ideia da união entre família e escola para desenvolvimento dos trabalhos escolares. Sobre os interesses de estudo, os participantes responderam que gostariam de estudar mais sobre a parte burocrática da gestão, sobre a questão da democracia, sobre as dimensões da gestão escolar, sobre a questão da qualidade, sobre o gerenciamento de indicadores oficiais, entre outros temas.

Sobre a forma que prefeririam que o curso fosse ministrado, os participantes responderam que o curso precisaria ser mais humanizado, que a carga horária fosse disposta de uma forma que realmente proporcionasse aprendizado e que poderia ser presencial e online. Sobre a forma da execução do curso, 64,3% responderam que poderia ser semipresencial e 14,3% responderam que não, 21,4% se mantiveram isentos. Quanto a instituição executora do curso, 100% aprovaram a UFPI como possível instituição promotora.

Dos tópicos apresentados para os participantes, 100% responderam que os mesmos estavam bons e que correspondiam as expectativas de temas a serem trabalhados. Sobre a questão que pede sugestões de temas, foi de consentimento que o tema da gestão democrática fosse trabalhado com mais profundidade.

Destacamos que os achados da investigação deram um direcionamento diferente para o curso do que anteriormente foi planejado e acreditamos que até a execução desse curso, pontos poderão ser mudados, mas inicialmente a ideia é realizar um curso que será desenvolvido de forma semipresencial com auxílio de Ambiente Virtual de Aprendizado (AVA)¹, módulo extensão, do Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas da Universidade Federal do Piauí – UFPI (SIGAA/UFPI). Um dos fatores que pesam na escolha dessa forma de execução do curso é a questão financeira. O desenvolvimento de um curso totalmente presencial requer custos envolvendo espaço físico, recursos humanos, materiais, etc., esses custos podem não ser totalmente financiados pelas instituições envolvidas.

Destacamos que a parceria entre a Universidade Federal do Piauí (UFPI) e a Secretaria Municipal de Educação de Floriano – PI (SEMED) foi firmada no município, inclusive com a oferta de um curso de especialização em Educação Infantil, voltado para professores da rede municipal. Acreditamos que isso torna o caminho mais fácil para a construção de um curso coletivo entre as duas instituições com a ajuda de docentes efetivos do Campus Amílcar Ferreira Sobral (CAFS). Nesse sentido, o Curso “Flogesta” foi pensado para ser direcionado aos seguintes profissionais conforme tabela abaixo:

¹ É um espaço fecundo de significação onde seres humanos e objetos técnicos interagem potencializando assim, a construção de conhecimentos, logo a aprendizagem. Então todo ambiente é um ambiente de aprendizagem? Se entendermos aprendizagem como um processo sócio-técnico onde os sujeitos interagem na e pela cultura sendo esta um campo de luta, poder, diferença e significação, espaço para construção de saberes e conhecimento, então pode afirmar que sim. (SANTOS, 2002, p. 02)

Tabela 1: Participantes do curso FLOGESTA

SUJEITOS	QUANTIDADE ESTIMADA
Diretor escolar	25
Membros de conselhos	25
Total de cursistas: 50	

Fonte: França (2021)

Atualmente, o Sistema Municipal de Educação de Florianópolis possui 52 escolas ativas e por consequência 52 diretores escolares. Nesse contexto, decidimos trabalhar com o quantitativo de 25 cursistas e priorizar os sujeitos que ocupam o cargo de direção e não possuem cursos de formação para gestores e os diretores das duas escolas pesquisadas. No caso dos membros dos conselhos escolares, o preenchimento das vagas se dará por ordem de inscrição garantindo vagas para os membros do conselho das duas escolas pesquisadas. Considerando isso, este curso de formação foi pensado tendo como objetivos:

1. Refletir sobre o papel da gestão escolar no resultado dos índices oficiais de qualidade da Educação Básica;
2. Usar o diagnóstico das avaliações em larga escala como fonte de dados para pensar políticas públicas educacionais;
3. Elaborar propostas de práticas de gestão escolar com vistas a qualidade do processo de ensinar e de aprender extrapolando as ideias dos indicadores oficiais de qualidade.

O curso de formação “Flogesta” terá uma carga horária de 90 horas/aula e será desenvolvido por módulos de conteúdos específicos. Essas 90 horas serão divididas em um período de 04 meses. Os módulos 01,02 e 03 serão desenvolvidos nos três primeiros meses do curso e os módulos 04 e 05 serão desenvolvidos no último mês. Os módulos, conteúdos e carga horária do curso está exposto no quadro a seguir:

Quadro 1: Módulo, conteúdo e carga horária do curso

FLOGESTA: CURSO DE FORMAÇÃO PARA GESTORES ESCOLARES			
Data prevista	Módulos	Conteúdo	Carga horária
A definir	1 Gestão Educacional e Qualidade de Ensino	- O conceito de gestão; - O conceito de qualidade; - O IDEB como indicador de qualidade educacional oficial;	20h/a

A definir	2	Avaliações em Larga Escala na Educação Brasileira	- Os fundamentos históricos da Avaliação Educacional no Brasil; - A Construção do SAEB como sistema de avaliação da educação básica; - A Prova Brasil como elemento constitutivo da nota do IDEB;	20h/a
A definir	3	Gestão Escolar Democrática	- Concepções e práticas de gestão democrática; - O papel do Diretor Escolar no processo de gestão democrática; Relação entre qualidade educacional e gestão escolar	20h/a
A definir	4	Atividade de campo	- Práticas de gestão para a melhoria da qualidade da educação - Construção de relatório de observação; - Construção de resumo expandido;	20h/a
A definir	5	Feedback	- Envio do resumo expandido; - Vivências no curso de formação; - Proposição de melhorias.	10h/a
Total:				90 h/a

Fonte: França (2020)

Como mencionado, anteriormente, os conteúdos de cada módulo apresentado no quadro foram sendo consolidados no decorrer da pesquisa desenvolvida para a escrita da dissertação. Eles refletem algumas das necessidades iniciais apresentadas pelos sujeitos. Evidentemente, em um curso de formação de 90 horas, não conseguimos abordar mais temáticas que são importantes para a formação do gestor, mas essa não é a pretensão do curso.

O esgotamento dos temas a serem abordados não acontecerá em um único curso independentemente da carga horária que ele tenha. Assim, enfatizamos que o curso almeja alcançar reflexões sobre o papel da gestão escolar nos processos educacionais da instituição. Este curso de formação para gestores escolares vem oferecer aos diretores, coordenadores, membros do conselho escolar, condições teóricas e práticas para que reflitam sobre a gestão escolar de forma crítica para que possam contribuir para a consolidação da gestão escolar pautada no princípio da democracia.

Destacamos que os recursos humanos e financeiros para a realização do curso constituem um desafio para a sua efetivação. Isso se dá pelo fato de não dispormos de uma verba específica. Essa situação é a materialização dos discursos de Cara (2020) sobre o desmonte da educação pública brasileira. O discurso de que não existe recursos para as coisas relacionadas à educação, nos leva a ver escolas públicas, até mesmo, sem material básico e, o

que, lamentavelmente, se estende para os investimentos em formação.

Assim, todo o esforço empenhado para a realização desse curso será fruto de parcerias com docentes da Universidade Federal do Piauí – UFPI, Campus Amílcar Ferreira Sobral – CAFS, que se disponibilizaram a cadastrar o curso como módulo de extensão e dessa forma garantir a execução e certificação pela UFPI. Com relação aos recursos humanos, além dos professores da UFPI/CAFS, estenderemos convites para professores da Universidade Estadual do Piauí – UESPI, Instituto Federal do Piauí – IFPI e servidores da Secretaria Municipal de Educação de Floriano - PI. Ressaltamos que esses pontos só serão definidos quando o curso for submetido no módulo de extensão do SIGAA da UFPI e de fato for executado. Em seguida relacionamos os insumos necessários para execução do curso:

Quadro 2: Materiais e serviços

MATERIAIS E SERVIÇOS	
Elementos	Quantidade
Notbook	50
Fones de ouvido com microfone	50
Internet	01
Folha A4	1500
Canetas esferográficas	50
Lápis	50
Borracha	50
Pinceis de cores diferentes	50
Coffee break	01
Pasta arquivo	50
Caixa arquivo morto ofício (plástico)	05
Clips niquelado	20
Copos plásticos descartáveis	100
Fita adesiva gomada	01
Grampeador	03
Papel madeira	03
Tesoura multiuso	03
Perfurador de papel	03
Impressora	01
Garrafas de água mineral 500 ml	10
Café	02
Açúcar	02
Serviços audiovisuais	01
Serviços de editora para publicação de e-book	01

Fonte: França (2020)

Os materiais e serviços listados no quadro são previstos para o desenvolvimento das atividades nos momentos presenciais e a distância. Essa tabela poderá ganhar mais itens de acordo com as necessidades de mudanças no decorrer do curso. A previsão de custeio está orçada em 2.000,00 (dois mil reais) para todas as atividades do curso. A parceria com os docentes colaboradores do curso e as instituições envolvidas possibilitam uma redução dos custos para efetivação do curso.

Sobre o especto da avaliação do curso e dos cursistas no decorrer dos módulos, a perspectiva é de avaliação processual. A cada modulo o curso passará por um processo de avaliação onde cada cursista e docentes envolvidos farão suas considerações em um formulário criado no Google Meet para esse fim. Fora as avaliações via formulário, no quinto módulo do curso denominado Feedback, será feito uma roda de conversa com todos os envolvidos do curso para proposição de melhorias. Os esquemas de avaliação do curso estão descritos no quadro a seguir:

Quadro 3: Avaliação do curso

FLOGESTA: CURSO DE FORMAÇÃO PARA GESTORES ESCOLARES			
Módulos		Avaliação	Carga horária
1	Gestão Educacional e Qualidade de Ensino	Todas as atividades desenvolvidas e no final do módulo via formulário no google forms	4 h das 20h/a do módulo
2	Avaliações em Larga Escala na Educação Brasileira	Todas as atividades desenvolvidas e no final do módulo via formulário no google forms	4 h das 20h/a do módulo
3	Gestão Escolar Democrática	Todas as atividades desenvolvidas e no final do módulo via formulário no google forms	4 h das 20h/a do módulo
4	Atividade de campo		

		Todas as atividades desenvolvidas e no final do módulo via formulário no google forms	4 h das 20h/a do módulo
5	Feedback	Roda de conversa	5 h das 10h/a do módulo
Total:			90 h/a

Fonte: França (2020)

O enfoque na avaliação do curso ajudará no processo de redefinição para melhorias futuras haja vista que o anseio é que esse curso de formação entre para as políticas públicas de formação desenvolvidas pela Secretaria Municipal de Educação de Floriano – PI. As propostas de acompanhamento do desenvolvimento dos cursistas será descrita nas seções seguintes que explicarão sobre cada módulo a ser desenvolvido.

3. Objetivos Específicos:

- Refletir sobre os conceitos de gestão educacional e escolar existentes;
- Apresentar o percurso histórico que marca os estudos da administração escolar até chegar na ideia de gestão democrática;
- Refletir sobre o conceito de qualidade em específico na educação;
- Expor a qualidade pensada na perspectiva indicista da educação e a perspectiva social;
- Apresentar o percurso histórico do surgimento do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

4. Conteúdo Programático:

Tópicos	C/H
O conceito de gestão -	6 h
O conceito de qualidade-	6 h
O IDEB como indicador de qualidade educacional oficial	8 h

5. Procedimentos Metodológicos:

- Aula expositiva via Google Meet;
- Debates;
- Leitura e análise de textos propostos;
- Mostra de filmes e/ou documentários;
- Pesquisa individual.

6. Recursos Didáticos

- Textos;
- Notebook;
- Internet;
- Filmes.

7. Avaliação

- A avaliação será de cunho processual e contínuo, contemplando o nível nos vários aspectos da cientificidade, da capacidade de compreensão, análise e síntese dos conteúdos desenvolvidos no processo de construção do conhecimento.
- Para tanto, serão diagnosticados os diferentes níveis de aprendizagem dos cursistas por meio de: troca de experiências, participação, interesse, compromisso, pontualidade, assiduidade, responsabilidade, desempenho, habilidade e competência acadêmica. Serão utilizados, no

decorrer do módulo, instrumentos avaliativos, como:

- Produção de poesias com temáticas relacionadas ao assunto do texto valendo 9,0 pontos;
- Trabalho individual ou em grupos e produções científicas valendo 1,0 pontos.

8. Referência Básica

CHIAVENATO, Idalberto. Introdução à Teoria da Administração. RJ. Campus 2008.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.). Políticas públicas e gestão da educação: polêmicas, fundamentos e análises. Brasília: Liber Livros, 2011.

FRANÇA, Magna; BEZERRA, Maura Costa (Orgs.). Política educacional: gestão e qualidade do ensino. Brasília: Liber Livros, 2011.

HORA, Dinair Leal da. Gestão Democrática na Escola: artes e ofícios da participação coletiva. Campinas: Papirus, 2014.

LIBÂNEO, José Carlos. Organização e gestão da escola: teoria e prática. São Paulo: Cortez, 2004.

LIBÂNEO; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. Educação Escolar: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2012.

LUCK, Heloísa. Gestão Educacional: uma questão paradigmática. Petrópolis: Vozes, 2006. _____ . A gestão participativa escola. Petrópolis: Vozes, 2010.

OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro (org) Gestão Educacional: novos olhares novas abordagens. Petrópolis. RJ. Vozes, 2005.

PARO, Vitor H. Administração escolar: introdução crítica. São Paulo: Cortez, 2005.

VIEIRA, Sofia Lerche. Educação básica: política e gestão da escola. Brasília: Liber Livros, 2009.

8.1. Referência Complementar

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Saeb. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2020a. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb>>. Acesso em: 21 de fevereiro de 2020.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 9.394/96. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil>. Acesso em: 25 de abril de 2020.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e capitalismo real. São Paulo: Cortez, 1999.

GATTI, Bernardete Angelina. Avaliação educacional no Brasil: pontuando uma

história de ação. *Eccos Revista Científica*, São Paulo, Uinove, Vol. 4, n.1, p. 17-41.

PARO, Vitor Henrique. A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 36, n. 3, p. 763-778, Dec. 2010. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022010000300008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 13 May 2021.

BELLOTO, Aneridis Aparecida Monteiro (Org.). *Interfaces da Gestão Escolar*. Campinas: Alínea, 1999.

FRANCISCO FILHO, Geraldo. *A administração Escolar: analisada no processo histórico*. Campinas: Alínea, 2006.

HORA, Dinair Leal da. *Gestão Democrática na Escola: artes e ofícios da participação coletiva*. Campinas: Papyrus, 1994.

LISITA, Verbena Moreira S. de S.; SOUSA, Luciana Freire E. C. P. (Orgs.). *Políticas educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro (Org.). *Gestão Educacional: novos olhares novas abordagens*. Petrópolis: Vozes, 2005.

PREEDY, Margaret. *Gestão em educação: estratégia, qualidade e recursos*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

UNESCO-MEC. *Gestão da escola fundamental: versão brasileira adaptada*. São Paulo: Cortez, 1997.

VARGAS, G. Oliveira. *O cotidiano da administradora escolar*. São Paulo: Papyrus, 1993.

VASCONCELOS, Celso dos Santos. *Coordenação do trabalho pedagógico do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula*. São Paulo: Libertad, 2002.

OBS: O plano poderá sofrer mudanças no decorrer da sua execução.

Data de execução: xxxxxx

Fonte: França (2020)

Como complementação desse módulo, propõe-se a exibição e atividade de um filme intitulado “O substituto”, dirigido por Tony Kaye. O quadro a seguir detalha a atividade:

Quadro 5: Atividade complementar do módulo 01



ANÁLISE DO FILME “O SUBSTITUTO”

SINOPSE E DETALHES



Henry Barthes (Adrien Brody) é um professor de ensino médio, que apesar de ter o dom nato para se comunicar com os jovens, só dá aulas como substituto, para não criar vínculos com ninguém. Mas quando ele é chamado para lecionar em uma escola pública, se encontra em meio à professores desmotivados e adolescentes violentos e desencantados com a vida, que só querem encontrar um apoio para substituir seus pais negligentes ou ausentes. Sofrendo uma crise familiar, Henry verá três mulheres entrando em sua vida e vai começar a perceber como ele pode fazer a diferença, mesmo que isso venha com um alto custo.

Tendo como base o filme “O Substituto”, responda os seguintes pontos:

1. Quais as possíveis interpretações que podemos tecer sobre a seguinte frase do romancista Albert Camus: “E eu nunca me senti tão imerso e ao mesmo tempo tão desapegado de mim e tão presente no mundo”.
2. Relacione o enredo do filme com a realidade da educação brasileira e busque sua inserção nessa trama.
3. Como profissional da Educação, o que você faria para mudar a realidade exposta no filme e a que temos no Brasil?
4. Imagine que você é um diretor em uma escola da rede municipal de educação do município de Floriano - PI, o que você faria para encarar o problema da desmotivação, do fracasso escolar e da ineficiência do Estado como responsável pela normatização da educação? E até onde sua ética lhe permitiria ir?
5. Tendo em vista a grande quantidade de temas que são destacados no filme, escolha três que lhe chamaram mais atenção e explique a relação dos mesmos com a disciplina Ética e Educação.

link do filme no YouTube: <https://www.youtube.com/watch?v=Q56IneXPCVk>

- Apresentar a fundamentação histórica da avaliação educacional no Brasil em um contexto de globalização;
- Discutir o SAEB como Sistema de Avaliação da Educação Básica brasileira;
- Apresentar as avaliações que compõem o SAEB dando foco a realizada nos anos finais do Ensino Fundamental e Médio em escolas públicas e privadas que entram na composição da nota estabelecida pelo IDEB.

4. Conteúdo Programático:

Tópicos	C/H
Os fundamentos históricos da Avaliação Educacional no Brasil -	6 h
A Construção do SAEB como Sistema de Avaliação da Educação Básica	6 h
A Prova Brasil como elemento constitutivo da nota do IDEB	8 h

5. Procedimentos Metodológicos:

- Aula expositiva via Google Meet;
- Debates;
- Leitura e análise de textos propostos;
- Mostra de filmes e/ou documentários;
- Pesquisa individual.

6. Recursos Didáticos

- Textos;
- Notebook;
- Internet;
- Filmes.

7. Avaliação

- A avaliação será de cunho processual e contínuo, contemplando o nível nos vários aspectos da cientificidade, da capacidade de compreensão, análise e síntese dos conteúdos desenvolvidos no processo de construção do conhecimento.
- Para tanto, serão diagnosticados os diferentes níveis de aprendizagem dos cursistas por meio de: troca de experiências, participação, interesse, compromisso, pontualidade, assiduidade, responsabilidade, desempenho, habilidade e competência acadêmica. Serão utilizados, no decorrer do módulo, instrumentos avaliativos, como:
 - Produção de poesias com temáticas relacionadas ao assunto do texto valendo 9,0 pontos;
 - Trabalho individual ou em grupos e produções científicas valendo 1,0 pontos.

8. Referência Básica

AFONSO, A. J. Avaliação educacional: regulação e emancipação: para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas. São Paulo: Cortez, 2000. ALMEIDA JÚNIOR, V.P. Considerações sobre a implementação da política de avaliação da Educação Superior no Brasil (1995-1996). Avaliação: Revista da Rede de Avaliação da Educação Superior, Campinas, SP, v. 2, n. 10, p. 33-46, jun. 2005a.

BELLONI, I. A função social da avaliação institucional. Avaliação: Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior, Campinas, SP, v. 4, n. 3, p. 37-50, 1998.

BALL, S. J.; MAINARDES, J. (Orgs.). **Políticas educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.

CARVALHO, Alonso Bezerra de, BRANDÃO, Carlos da Fonseca. Introdução à sociologia da cultura, São Paulo: Evercamp, 2005.

CARVALHO, Alonso Bezerra de, SILVA, Wilton Carlos Lima da. Sociologia e Educação, São Paulo: Avercamp, 2006.

DEMO, Pedro. Sociologia da Educação: sociologia e suas oportunidades. Brasília.

DIAS SOBRINHO, J. Avaliação: políticas educacionais e reformas da educação superior. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. Avaliação institucional: marcos teóricos e políticos. Avaliação: Revista da Rede de Avaliação da Educação Superior, Campinas, SP, v. 1, n. 1, p. 15-24, jul. 1996.

OLIVEIRA, Betty. A; DUARTE, Newton. Socialização do saber escolar. São Paulo: Cortez, 1990.

FRANCO, Luís Antonio de Carvalho. A escola de trabalho da escola. São Paulo: Cortez, 1991.

GADOTTI, Moacir; FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sergio. Pedagogia: diálogo e conflito. São Paulo: Cortez, 1988.

GOH, Maria da Glória. Movimentos sociais e a educação. São Paulo Cortez, 1994.

KRUPPA, Sônia M. Portella. Sociologia da educação. São Paulo: Cortez, 1994.

LENHARD, Rudolf. Sociologia educacional. São Paulo: Pioneira, 1985.

MEKSENAS, Paulo. Sociologia da educação: introdução ao estudo da escola no processo de transformação social. São Paulo: Loyola, 1998.

8.1. Referência Complementar

AFONSO, A. J. (2009). Nem tudo o que conta é mensurável ou comparável. Crítica à accountability baseada em testes estandardizados e rankings escolares. Revista Lusófona de Educação, Lisboa, v. 13, n.1, p. 13-29.

Sordi, M. R. L. de (2002). Entendendo as lógicas da avaliação institucional para dar sentido ao contexto interpretativo. In: B. M. de F. Villas Boas. (Ed.). Avaliação: políticas e práticas (pp.65-81). Campinas: Papyrus.

HADJI, C. Avaliação desmistificada. Porto Alegre: ArtMed, 2001.

MELLO, Guiomar de. Cidadania e competitividade: desafios educacionais do terceiro milênio. São Paulo: Cortez, 1995.

RODRIGUES, Neidson. Estado, educação e desenvolvimento econômico. São Paulo: Cortez, 1995.

TOSCANO, Moema. Sociologia da educação. Rio de Janeiro: Vozes, 1984.

OBS: O plano poderá sofrer mudanças no decorrer da sua execução.

Data de execução: xxxxxx

Fonte: França (2020)

A atividade complementar desse módulo é a análise e discussão em fóruns EAD do Sistema de Avaliação da Educação Básica específica do município de Floriano - PI. Os documentos para essa análise serão fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação do município de Floriano no momento da realização desse módulo.

4. Conteúdo Programático:	
Tópicos	C/H
Concepção e práticas de gestão democrática -	6 h
O papel do Diretor Escolar no processo de gestão democrática	6 h
Relação entre qualidade educacional e gestão escolar	8 h
5. Procedimentos Metodológicos:	
<ul style="list-style-type: none"> - Aula expositiva via Google Meet; - Debates; - Leitura e análise de textos propostos; - Mostra de filmes e/ou documentários; - Pesquisa individual. 	
6. Recursos Didáticos	
<ul style="list-style-type: none"> - Textos; - Notebook; - Internet; - Filmes. 	
7. Avaliação	
<p>- A avaliação será de cunho processual e contínuo, contemplando o nível nos vários aspectos da cientificidade, da capacidade de compreensão, análise e síntese dos conteúdos desenvolvidos no processo de construção do conhecimento.</p> <p>- Para tanto, serão diagnosticados os diferentes níveis de aprendizagem dos cursistas por meio de: troca de experiências, participação, interesse, compromisso, pontualidade, assiduidade, responsabilidade, desempenho, habilidade e competência acadêmica. Serão utilizados, no decorrer do módulo, instrumentos avaliativos, como:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Produção de poesias com temáticas relacionadas ao assunto do texto valendo 9,0 pontos; • Trabalho individual ou em grupos e produções científicas valendo 1,0 pontos. 	
8. Referência Básica	
<p>BASTOS, João Batista (org.). Gestão democrática. Rio de Janeiro: SEPE, 1999.</p> <p>DIAS, José Augusto. Gestão Democrática da Escola. In: MENESES, João Gualberto de. et al. Educação Básica: políticas, legislação e gestão: leituras. São Paulo: Pioneira, 2004.</p> <p>GADOTTI, Moacir. Escola cidadã: uma aula sobre a autonomia da escola. São Paulo, Cortez, 1992.</p> <p>FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.). Políticas públicas e gestão da educação: polêmicas, fundamentos e análises. Brasília: Liber Livros, 2011.</p>	

FRANÇA, Magna; BEZERRA, Maura Costa (Orgs.). Política educacional: gestão e qualidade do ensino. Brasília: Liber Livros, 2011.

HORA, Dinair Leal da. Gestão Democrática na Escola: artes e ofícios da participação coletiva. Campinas: Papirus, 2014.

LIBÂNEO, José Carlos. Organização e gestão da escola: teoria e prática. São Paulo: Cortez, 2004.

LIBÂNEO; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. Educação Escolar: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2012.

LUCK, Heloísa. Gestão Educacional: uma questão paradigmática. Petrópolis: Vozes, 2006.
_____. A gestão participativa escola. Petrópolis: Vozes, 2010.

OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro (org) Gestão Educacional: novos olhares novas abordagens. Petrópolis. RJ. Vozes, 2005.

PARO, Vitor H. Administração escolar: introdução crítica. São Paulo: Cortez, 2005.

VIEIRA, Sofia Lerche. Educação básica: política e gestão da escola. Brasília: Liber Livros, 2009.

8.1. Referência Complementar

ALMEIDA, Janaína Aparecida de Mattos. Os Conselhos Escolares e o Processo de Democratização: história, avanços e limitações. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, 2006.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Os Conselhos de Educação e a gestão dos sistemas. IN: FERREIRA, Naura Syria Capareto e AGUIAR, Márcia Ângela (orgs.). Gestão da Educação: Impasses, perspectivas e compromissos

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Saeb. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2020a. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb>>. Acesso em: 21 de fevereiro de 2020.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 9.394/96. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil>. Acesso em: 25 de abril de 2020.
FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e capitalismo real. São Paulo: Cortez, 1999.

GATTI, Bernardete Angelina. Avaliação educacional no Brasil: pontuando uma história de ação. Eccos Revista Científica, São Paulo, Uinove, Vol. 4, n.1, p. 17-41.

PARO, Vitor Henrique. A educação, a política e a administração: reflexões sobre a

prática do diretor de escola. Educ. Pesqui., São Paulo , v. 36, n. 3, p. 763-778, Dec. 2010 . Disponível em:
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022010000300008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 13 May 2021.

BELLOTO, Aneridis Aparecida Monteiro (Org.). Interfaces da Gestão Escolar. Campinas: Alínea, 1999.

FRANCISCO FILHO, Geraldo. A administração Escolar: analisada no processo histórico. Campinas: Alínea, 2006.

HORA, Dinair Leal da. Gestão Democrática na Escola: artes e ofícios da participação coletiva. Campinas: Papirus, 1994.

LISITA, Verbena Moreira S. de S.; SOUSA, Luciana Freire E. C. P. (Orgs.). Políticas educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro (Org.). Gestão Educacional: novos olhares novas abordagens. Petrópolis: Vozes, 2005.

PREEDY, Margaret. Gestão em educação: estratégia, qualidade e recursos. Porto Alegre: Artmed, 2006.

UNESCO-MEC. Gestão da escola fundamental: versão brasileira adaptada. São Paulo: Cortez, 1997.

VARGAS, G. Oliveira. O cotidiano da administradora escolar. São Paulo: Papirus, 1993.

VASCONCELOS, Celso dos Santos. Coordenação do trabalho pedagógico do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. São Paulo: Libertad, 2002.

OBS: O plano poderá sofrer mudanças no decorrer da sua execução.

Data de execução: xxxxxx

Fonte: França (2020)

Para esse módulo a atividade complementar consiste na execução de uma oficina envolvendo temas de gestão escolar. A oficina pretende mostrar como as discussões sobre um plano de aplicações de recurso em uma escola pode ser feito de maneira autoritária ou democrática. O quadro a seguir apresenta a pauta da oficina e situação problema:

Quadro 8: Atividade complementar do módulo 03

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ – UFPI
CAMPUS AMÍLCAR FERREIRA SOBRAL – CAFS

CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA
CURSO DE EXTENSÃO: FLOGESTA

Pautas da oficina:

- Boas vindas;
- Apresentação dos principais recursos destinados às escolas e a forma como podem ser gastas;
- Momento prático – estudo de caso: Plano de Aplicação dos recursos destinados às escolas;
- Socialização em fóruns EAD;

Estudo de caso:

Imagine uma escola com alto índice de violência, principalmente durante o recreio. O Conselho escolar reuniu-se para discutir essa problemática. Ficou decidido que seria elaborado um projeto de atividades recreativas durante o intervalo.

Considerando a realidade descrita acima elabore (Conselho Escolar) um plano de aplicação dos recursos do PDDE destinado a esta escola, considerando um valor de R\$ 10.000,00 sendo 50% para despesas de custeio e 50% para despesas de capital.

Fonte: França (2020)

Práticas de gestão para a melhoria da qualidade da educação -	4 h
Construção de relatório de observação	4 h
Elaboração de resumo expandido	12 h
5. Procedimentos Metodológicos:	
<ul style="list-style-type: none"> - Visita de campo; - Observação; - Leitura e análise de textos propostos; - Pesquisa individual. 	
6. Recursos Didáticos	
<ul style="list-style-type: none"> - Textos; - Notebook; - Internet; 	
7. Avaliação	
<ul style="list-style-type: none"> • Construção do relatório de observação – 5,0 pontos • Construção do resumo expandido – 5,0 pontos 	
8. Referência Básica	
<p>MULLER, Ademir. A Avaliação Institucional da Gestão Escolar na Escola Pública. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2001.</p> <p>COLOMBO, Sonia Simões. Gestão Educacional: Uma Nova Visão. Porto Alegre: Artmed, 2004.</p> <p>LIBANEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. Educação Escolar: Políticas, Estrutura e Organização. São Paulo: Cortez, 2003</p> <p>BASTOS, J. B. (org). Gestão Democrática. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.</p> <p>FULLAN, Michael; HARGREAVES, Andy. A Escola como Organização Aprendiz. Porto Alegre: Artmed, 2000</p> <p>PARO, V. H. Gestão Democrática da Escola Pública. São Paulo: Ática. 1997.</p>	
8.1. Referência Complementar	
<p>ALMEIDA, Janaína Aparecida de Mattos. Os Conselhos Escolares e o Processo de Democratização: história, avanços e limitações. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, 2006.</p> <p>CURY, Carlos Roberto Jamil. Os Conselhos de Educação e a gestão dos sistemas. IN: FERREIRA, Naura Syria Capareto e AGUIAR, Márcia Ângela (orgs.). Gestão da Educação:</p>	

Impasses, perspectivas e compromissos

Bibliografia Complementar

VEIGA, Ilma Passos Alencastro & FONSECA, Marília (ORGS.). As Dimensões do projeto Político Pedagógico: Novos Desafios para a Escola. São Paulo: Papirus, 2004.

LIBANEO, José carlos. Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática. Cuiabá: Alternativa, 2007.

VEIGA, I. V. P. (org). Projeto Político Pedagógico: uma construção possível. 13 ed. São Paulo: Papirus, 2001.

LUCK, Heloisa. A escola participativa: o trabalho do gestor escolar. 4.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

MEZOMO, João Catarine. Educação e qualidade total. São Paulo: Atlas, 1999.

OBS: O plano poderá sofrer mudanças no decorrer da sua execução.

Data de execução: xxxxxx

Fonte: França (2020)

A construção das atividades propostas poderão ser continuadas no módulo subsequente caso não seja possível a conclusão dentro das 20 horas previstas para esse módulo. Os cursistas poderão fazer grupos de até cinco pessoas para a atividade de observação e construção do relatório de observação e do resumo expandido. A recomendação nessa etapa do curso é que os cursistas tentem observar outra realidade diferente da vivenciada em suas escolas de origem, mas por questões de logística, ficará a critério do cursista a escolha de seu local de observação assim como os possíveis companheiros de grupo de observação.

É importante destacar que durante toda a atividade de campo será respeitado o ambiente da escola que será observada assim como os sujeitos que a compõem, garantindo assim que em todos os momentos o caráter ético prevaleça. Para fins de registro será encaminhado um ofício para a Secretaria Municipal de Educação de Floriano – PI e para os diretores das escolas que serão observadas solicitando a realização dessa atividade.

Para a construção do relatório de observação e do resumo expandido, será disponibilizado no AVA e e-mail de cada cursista documentos que os oriente nesse processo. Um tutorial irá complementar as orientações dos documentos e nele será exposto passo a passo para a construção de cada texto separadamente. Obviamente, parte do texto do relatório de

observação poderá entrar no relato de experiência como fonte de dados da experiência. Por fim, o módulo seguinte encontra-se separado para fins didáticos, mas ambos acontecerão nos mesmos meses previstos. Para entendermos melhor, explicaremos como o módulo denominado Feedback irá acontecer.

6 MÓDULO 05: FEEDBACK

Diferentemente dos módulos anteriores, essa etapa do curso não terá o objetivo de apresentar conteúdos para reflexão dos cursistas. Nesse estágio o momento será de devolutiva das atividades desenvolvidas no módulo anterior e de reflexão sobre a operacionalização do curso de formação. Assim, as atividades centrais serão o envio do resumo expandido, e a execução da roda de conversa para escuta das vivências no curso de formação e Proposição de melhorias por parte dos cursistas.

O objetivo geral desse módulo é proporcionar interatividade entre os cursistas de modo que eles se sintam parte do processo de construção e reformulação do curso para que em outras execuções o curso esteja mais adequado a realidade do município. Esse objetivo será cumprido na medida que a escuta ativa que se tornou uma técnica importante no que diz respeito ao estabelecimento de um diálogo eficiente entre interlocutor e ouvinte. Esse módulo encerrará as 10 últimas horas do curso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como sinalizado no início desse texto, o Programa de Pós-graduação em Educação - Mestrado Profissional em Educação da UEMA, em consonância com as diretrizes da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), estabelecem que para obtenção do título de mestre em educação, nesse tipo de Programa de Pós-Graduação *stricto sensu*, além da dissertação, elabora-se um produto técnico tecnológico com parte do trabalho final.

Esse texto compõe o trabalho final de dissertação que teve como objetivo geral “analisar as ações de gestão, em duas escolas, da rede pública municipal de Floriano - PI, que influenciam no indicador de qualidade das metas estabelecidas pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) a partir da Prova Brasil, no período entre 2013 a 2017”. Um fato não abordado anteriormente é que o título desse produto surge como uma tentativa de aproximar o tema da gestão escolar com o local de execução do curso que é Floriano – PI, Assim surge o título “FLOGESTA”.

Pensar um curso de formação não constitui tarefa simples haja vista a infinidade de pontos a serem abordados, nesse sentido, o curso de formação para gestores escolares de Floriano -PI, FLOGESTA, é um desafio que será totalmente materializado no momento da sua execução. Para o município, espera-se que o curso entre na pauta das políticas públicas de formação de gestores da Secretaria Municipal de Educação e que possa receber incentivos para sua execução de forma contínua.

Os temas abordados nesse curso foram pensados para melhor atender as necessidades dos sujeitos conforme observado nas duas escolas campo da pesquisa de mestrado do qual esse produto faz parte. Estudar temas como gestão educacional e escolar, avaliação externa da Educação Pública e qualidade educacional nos ajuda a entender o fenômeno da educação formal desenvolvida nas escolas da rede pública municipal de todo o país.

Entendemos que a necessidade de formação sempre estará presente nas nossas vidas e para quem está ocupando cargos que envolvem temas da gestão escolar, o curso é mais uma, das muitas oportunidades, de formação que estão disponíveis tanto via pública como privada. O nosso compromisso com o público prevalece haja vista que a sociedade financia nossos espaços de discussão e não é uma questão de “obrigação contratual” e sim de ética e compromisso com a sociedade. O esforço empenhado para manter esse curso totalmente gratuito é prova desse compromisso haja vista que nesse contexto de corte de verbas para a educação, os educadores montam redes de solidariedade para financiar projetos como o que nos propomos nessa empreitada.

O desejo é que esse curso seja um espaço de formação teórica e também de laços de amizades profissionais entre os participantes que, por mais que trabalhem na mesma rede de ensino, podem não se conhecerem. No fim do processo, as avaliações feitas irão responder se esses desejos que temos com a realização do curso foi realizado ou não.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

_____. Escola de gestores da educação básica – apresentação. Ministério da educação, 2020. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica>>. Acesso em: 21 de fevereiro de 2020.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394/96. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil>. Acesso em: 25 de abril de 2020.

_____. Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. **Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE)**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2001.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE)**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20112014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em: 09 de maio de 2020

BRUNO, Lucia. Poder e administração no capitalismo contemporâneo. In: OLIVERA, Dalila Andrade (org.). **Gestão democrática da educação**: desafios contemporâneos. 8. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 15 – 44.

SOARES, Adriana Ponte Casarotto. **Roteiro para roda de conversa sobre o PNAES**. Disponível em: <

<https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/433385/2/ROTEIRO%20PARA%20RODA%20DE%20CONVERSA%20SOBRE%20O%20PNAES.pdf>>. Acesso em: 03 de dezembro de 2020.