

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS  
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO EDUCACIONAL**

**JANAINA FRANCISCATTO AUDINO**

**MOVIMENTOS DE APROPRIAÇÃO DO IDEB NA GESTÃO ESCOLAR  
EM DUAS ESCOLAS DA REDE PÚBLICA ESTADUAL  
EM PORTO ALEGRE/RS**

**Porto Alegre  
2014**

JANAINA FRANCISCATTO AUDINO

MOVIMENTOS DE APROPRIAÇÃO DO IDEB NA GESTÃO ESCOLAR EM DUAS  
ESCOLAS DA REDE PÚBLICA ESTADUAL EM PORTO ALEGRE/RS

Dissertação apresentada como requisito  
parcial para a obtenção do título de Mestre  
em Gestão Educacional, pelo Programa de  
Pós-graduação em Gestão Educacional da  
Universidade do Vale do Rio dos Sinos -  
UNISINOS

Área de concentração: Gestão Educacional

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Flávia Obino Corrêa Werle

Porto Alegre

2014

A912m      Audino, Janaina Franciscatto  
Movimentos de apropriação do Ideb na gestão escolar em  
duas escolas da rede pública estadual em Porto Alegre/RS /  
Janaina Franciscatto Audino. -- 2014.  
111 f. ; 30cm.

Dissertação (Mestrado em Gestão Educacional) --  
Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-  
Graduação em Gestão Educacional, São Leopoldo, RS, 2014.  
Orientadora: Profª. Drª. Flávia Obino Corrêa Werle.

1. Educação. 2. Gestão escolar. 3. Qualidade da educação. 4.  
Ideb. I. Título. II. Werle, Flávia Obino Corrêa.

CDU 371

JANAINA FRANCISCATTO AUDINO

MOVIMENTOS DE APROPRIAÇÃO DO IDEB NA GESTÃO ESCOLAR EM DUAS  
ESCOLAS DA REDE PÚBLICA ESTADUAL EM PORTO ALEGRE/RS

Dissertação apresentada como requisito  
parcial para a obtenção do título de Mestre  
em Gestão Educacional, pelo Programa de  
Pós-graduação em Gestão Educacional da  
Universidade do Vale do Rio dos Sinos -  
UNISINOS  
Área de concentração: Gestão Educacional

Aprovado em 21/11/2014

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Flávia Obino CorrêaWerle - UNISINOS

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Rosângela Fritsch - UNISINOS

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Beatriz de Basto Teixeira - UFJF



## AGRADECIMENTOS

À Diretoria Executiva do Instituto JAMA, por ter investido no meu desenvolvimento profissional, resultando na conquista deste sonho;

A minha família, por estarem sempre ao meu lado apoiando e dando força;

A minha orientadora Prof. Dra. Flávia O. C. Werle, pelo companheirismo, incentivo e confiança;

Ao “time” de professores do Programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional, pelos momentos prazerosos de aprendizagens me apoio nas palavras da Prof.<sup>a</sup> Dra. Rosângela Fritsch que, inspirada em Mandela, deixou-me a seguinte mensagem na ocasião da minha banca de qualificação “eu te percebo brava, iluminada, solidária e comprometida com a vida. Que este teu foco ilumine todos os que estão a tua volta, à medida que deixes a tua própria luz brilhar, inconscientemente dê às outras pessoas permissão para fazer o mesmo”.

Vocês, queridos professores, que, com certeza, despertaram em mim a vontade de brilhar ainda mais.

“O bravo não é quem não sente medo, mas quem vence esse medo”. Nosso grande medo não é o de que sejamos incapazes. Nosso maior medo é que sejamos poderosos além da medida. É nossa luz, não nossa escuridão, que mais nos amedronta. Nos perguntamos: “Quem sou eu para ser brilhante, atraente, talentoso e incrível?” “Na verdade, quem é você para não ser tudo isso?...Bancar o pequeno não ajuda o mundo. Não há nada de brilhante em encolher-se para que as outras pessoas não se sintam inseguras em torno de você. E à medida que deixamos nossa própria luz brilhar, inconscientemente damos às outras pessoas permissão para fazer o mesmo”. *Nelson Mandela.*

## RESUMO

Este estudo tem como objetivo compreender como as equipes diretivas de duas escolas da rede pública estadual de Porto Alegre se apropriam dos resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) e como lidam com eles na gestão escolar. A metodologia utilizada é de cunho qualitativo, com coleta de dados, através de um questionário estruturado. Apresenta os resultados do Ideb das duas escolas estudadas, no período (2009-2011), e descreve como esses resultados são apropriados pelas equipes diretivas, a partir de três níveis de diálogo. O primeiro, “dialogando com a hierarquia do sistema educacional”; o segundo, “dialogando internamente: equipe diretiva” e o terceiro, “dialogando com a comunidade escolar”. Os diferentes movimentos de apropriação do Ideb estão categorizados em dimensões chaves da gestão escolar: a pedagógica, a administrativa e a participativa. Discute-se a definição de uma educação de qualidade, considerando os diferentes pontos de vista das equipes diretivas, pois o Ideb, na atual situação da realidade educacional brasileira, mede a qualidade do ensino nas escolas públicas. Os achados deste estudo resultaram num instrumento, como um primeiro ensaio, que poderá inspirar outras pesquisas na discussão e compreensão da política no contexto da prática (BALL, 1994).

**Palavras-chave:** Ideb. Gestão escolar. Qualidade da educação.

## **ABSTRACT**

This study aims to understand how the management team of two state schools in Porto Alegre makes use of the results of Ideb (Development of Basic Education Index) and how they deal with them on educational management. The methodology used was the qualitative one, collecting data through a structured interview. It presents the IDEB's results of the two referred schools during the period of years 2009 and 2011, considering three levels of dialogue. The first one "talking with the hierarchy of the educational system", the second "talking internally: management team, and the third "talking with the school community". The different appropriation of Ideb are categorized in key dimensions of school management: the pedagogic one, the administrative and the participative. Education of quality is discussed considering the different points of view of management teams as IDB in the actual situation of the educational reality in Brazil measuring teaching quality at public schools. The findings of this study resulted in an instrument as a first trial that can provide inspiration for other researches in the discussion and comprehension of politics in the practice environment (BALL, 1994).

**Key words:** Ideb. Educational management. Quality in education.

## LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1 - Muro lateral da EEEF Monsenhor Roberto Landell de Moura.....	55
Fotografia 2 - Laboratório de Aprendizagem EEEF Roberto Landell de Moura .....	55
Fotografia 3 - Biblioteca da EEEF Major Miguel José Pereira.....	60
Fotografia 4 - Auditório EEEF Major Miguel José Pereira .....	60
Fotografia 5 - Área física lateral da EEEF Major Miguel José Pereira.....	61

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Coleta de dados da aplicação do questionário.....	52
Quadro 2 - Número de turmas/alunos da educação infantil e ensino fundamental da EEEF Monsenhor Roberto Landell de Moura.....	54
Quadro 3 - Formação em nível superior, tempo de serviço e faixa etária dos membros da equipe diretiva da EEEF Monsenhor Roberto Landell de Moura.....	57
Quadro 4 - Número de turmas/alunos do ensino fundamental da EEEF Major Miguel José Pereira .....	58
Quadro 5 - Formação em nível superior, tempo de serviço e faixa etária dos membros da equipe diretiva da EEEF Major Miguel José Pereira .....	63
Quadro 6 - Taxa de aprovação (2010-2012), por nível de ensino da EEEF Monsenhor Roberto Landell de Moura .....	70
Quadro 7 - Médias por etapa de ensino (2005x2011) da EEEF Monsenhor Roberto Landell de Moura obtidas na Prova Brasil.....	70
Quadro 8 - Ideb (2005x2011) da EEEF Monsenhor Roberto Landell de Moura.....	71
Quadro 9 - Ideb (2005x2011) da EEEF Major Miguel José Pereira .....	72
Quadro 10 - Taxa de aprovação (2010-2012), por nível de ensino da EEEF Major Miguel José Pereira.....	72
Quadro 11 - Médias por etapa de ensino (2005x2011) da EEEF Major Miguel José Pereira obtidas na Prova Brasil.....	73
Quadro 12 - Nível 1 - Dialogando com a hierarquia do Sistema Educacional, movimentos de apropriação do Ideb nas dimensões: pedagógica, administrativa e participativa .....	74
Quadro 13 - Nível 2 - Dialogando internamente: equipe diretiva, movimentos de apropriação do Ideb nas dimensões: pedagógica, administrativa e participativa .....	77
Quadro 14 - Nível 3 - Dialogando com a comunidade escolar, movimentos de apropriação do Ideb nas dimensões: pedagógica, administrativa e participativa .....	79
Quadro 15 - Percepção da equipe diretiva da EEEF Monsenhor Roberto Landell de Moura sobre educação de qualidade .....	81
Quadro 16 - Percepção da equipe diretiva da EEEF Major Miguel José Pereira sobre educação de qualidade .....	82
Quadro 17 - Desafios para melhorar o Ideb, descritos pela equipe diretiva da EEEF Monsenhor Roberto Landell de Moura .....	84

Quadro 18 - Desafios para melhorar o Ideb, descritos pela equipe diretiva da EEEF Major Miguel José Pereira.....	85
Quadro 19 - Dialogando com a Hierarquia do Sistema Educacional.....	90
Quadro 20 - Dialogando Internamente: equipe diretiva.....	91
Quadro 21 - Dialogando com a Comunidade Escolar .....	92

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

<b>ANPAE</b>	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
<b>ANPED</b>	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
<b>CONSED</b>	Conselho Nacional de Secretários de Educação
<b>CRE</b>	Coordenadoria Regional de Educação
<b>ESPM</b>	Escola Superior de Propaganda e Marketing
<b>FMSS</b>	Fundação Maurício Sirotsky Sobrinho
<b>IDEB</b>	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
<b>INEP</b>	Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
<b>LDB</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
<b>MEC</b>	Ministério da Educação e Desporto
<b>OCDE</b>	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
<b>PDE</b>	Plano de Desenvolvimento da Escola
<b>PNAD</b>	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
<b>PNE</b>	Plano de Desenvolvimento da Educação
<b>PPP</b>	Plano Político Pedagógico
<b>PUCRS</b>	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
<b>SAEB</b>	Sistema de Avaliação da Educação Básica
<b>SAERS</b>	Sistema de Avaliação da Educação do Rio Grande do Sul
<b>SEDUC</b>	Secretaria Estadual da Educação
<b>SOE</b>	Serviço de Atendimento Educacional
<b>SSE</b>	Serviço de Supervisão Escolar
<b>UFRGS</b>	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
<b>UNDIME</b>	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
<b>UNESCO</b>	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
<b>UNICEF</b>	Fundo das Nações Unidas para a Infância
<b>UNISINOS</b>	Universidade do Vale do Rio dos Sinos

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>12</b>
<b>1 ENTENDENDO O IDEB .....</b>	<b>20</b>
1.1 O Ideb na Perspectiva do Governo Federal .....	20
1.2 O Ideb na Produção Acadêmica.....	24
1.3 Pontos de Vistas Conceituais entre Administração e Gestão. Qual o Papel dos Gestores no Contexto Contemporâneo? .....	30
<b>2 QUALIDADE, AVALIAÇÃO E SISTEMAS DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL.....</b>	<b>34</b>
2.1 O Que é uma Educação de Qualidade? .....	34
2.2 Para que Avaliar? .....	39
2.3 Os Sistemas de Avaliação Educacional .....	43
<b>3 O ESTUDO DE CASO EM DUAS ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS.....</b>	<b>50</b>
3.1 O Contexto do Estudo, os Critérios de Seleção das Escolas e a Coleta de Dados .....	50
3.2 A Escola Estadual de Ensino Fundamental Monsenhor Roberto Landell de Moura .....	53
3.3 A Escola Estadual de Ensino Fundamental Major Miguel José Pereira.....	57
3.4 A Gestão Pedagógica à Luz dos Documentos Legais das Escolas .....	63
<b>4 A COMPREENSÃO DO IDEB PELAS EQUIPES DIRETIVAS DAS ESCOLAS... 69</b>	
4.1 Os Resultados do Ideb das Escolas: a Taxa de Aprovação e a Prova Brasil .....	70
<b>4.2 Movimentos de Apropriação do Ideb Realizados pelas Equipes Diretivas..</b>	<b>73</b>
4.2.1 Nível de Diálogo com a Hierarquia do Sistema Educacional.....	74
4.2.2 Nível de Diálogo Interno a Escola .....	75
4.2.3 Nível de Diálogo a Comunidade Escolar .....	78
<b>4.3 Como as Equipes Diretivas Definem uma Educação de Qualidade? .....</b>	<b>80</b>
<b>4.4 Principais Ações Realizadas nas Escolas em 2012 e 2013 para Melhorar o IDEB.....</b>	<b>83</b>
<b>5 OS ACHADOS DO ESTUDO .....</b>	<b>87</b>



<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>95</b>
<b>APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO ESTRUTURADO .....</b>	<b>100</b>
<b>APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO .....</b>	<b>102</b>
<b>ANEXO A – PRÊMIO NACIONAL DE REFERÊNCIA EM GESTÃO ESCOLAR ...</b>	<b>103</b>

## INTRODUÇÃO

A importância atribuída aos resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) pelo Ministério da Educação (MEC) e o seu impacto nas políticas educacionais tem provocado muitas discussões e desconfortos entre os profissionais da educação.

Um dos motivos que sustenta tantos questionamentos em relação ao índice é a forma como é divulgado e apresentado à sociedade brasileira, classificando as escolas como as melhores e as piores do país. Assim, através de um ranking os resultados circulam na mídia como parâmetro da qualidade da educação no Brasil.

A estratégia de divulgação dos resultados do Ideb adotada pelos meios de comunicação tem valorizado o ranqueamento das escolas, limitando as alternativas de um debate qualificado em relação aos números e seus significados.

Outra questão refere-se às formas e aos critérios de financiamento de recursos aos sistemas de ensino e às escolas para melhoria da qualidade da educação.

Observam-se movimentos dos governos para melhorar a educação, alguns priorizam a elaboração de um currículo mínimo, com objetivo de definir as aprendizagens em cada etapa de ensino de forma a nortear o trabalho dos professores. Outros criam seu próprio sistema de avaliação externa, para complementar a avaliação proposta pelo MEC e definem ações a partir dos resultados destas avaliações. Porém, estratégias são definidas como prioritárias, com o discurso de que faltam condições para atender todas as dimensões do processo de ensino e aprendizagem. Neste sentido, as contribuições de Lück (2011, p. 41) apontam que:

Tem sido observado, no entanto, que essas ações isoladas resultam meros paliativos aos problemas enfrentados, e que a falta de articulação entre elas explicaria casos de fracasso e falta de eficácia na aplicação de esforços e recursos despendidos pelos sistemas de ensino e respectivas escolas, para melhorar o ensino.

Não há dúvidas de que melhorar a qualidade da educação tem sido um dos maiores objetivos dos sistemas de ensino, porém, cabe de fato indagar: O que significa uma educação de qualidade? Como alcançar uma educação de qualidade?

A produção acadêmica tem apresentando diferentes entendimentos em relação ao significado de uma educação de qualidade.

Segundo Dourado, Oliveira e Santos (2007), na análise da qualidade da educação estão ocultas muitas significações da realidade escolar. Isso envolve considerar os diferentes atores “[...] individuais e institucionais” e os diversos elementos para “[...] qualificar, avaliar e precisar a natureza, as propriedades e atributos desejáveis ao processo educativo” (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2007, p. 24). São elementos que assinalam que a qualidade da educação pode ser entendida desde a organização do trabalho escolar, das condições deste trabalho, da gestão escolar, do currículo, da formação dos professores, da análise de sistemas e unidades escolares que pode se expressar pelos resultados das avaliações externas.

Num cenário histórico da educação brasileira, a qualidade por muitos anos esteve relacionada à oferta e a garantia de vaga na escola e, com a instituição da Prova Brasil, sistemas de ensino e escolas estão sendo avaliados e o resultado do Ideb tem sido utilizado pelo MEC, como um indicador da qualidade da educação básica no país.

Para Oliveira e Araújo (2005, p. 8), a qualidade da educação “[...] terá múltiplas respostas, segundo os valores, experiências e posição social dos sujeitos”, o que implica considerar os componentes da comunidade escolar e a organização escolar como um todo. Com isso, nós acrescentamos que a qualidade não se esgota dentro da escola, ela também depende de um sistema educacional eficaz que trabalhe para alcançar a qualidade almejada.

Se considerarmos que a escola é um lugar onde praticamente todos os problemas sociais se revelam, não podemos atribuir a ela toda a responsabilidade por seus resultados, pois existem fatores internos e externos determinantes que impactam nos resultados. Alguns destes fatores podem ser enumerados: muitas escolas carecem de uma estrutura física interna, com espaços pedagógicos adequados, os profissionais na sua maioria são desvalorizados e mal remunerados e as famílias delegam à escola a responsabilidade da educação de seus filhos.

Em âmbito nacional, a educação brasileira sofre com a descontinuidade de políticas públicas e com a ausência de avaliações dos programas implementados pelos governos. A educação tem sido destaque para investimentos públicos, mas na prática, algumas estratégias são morosas e seus resultados difíceis de mensurar.

O fato é que historicamente a educação brasileira não tem tido uma atenção merecida por parte dos nossos governantes, o que podemos constatar pela demora da aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE) (2011-2020).

Por outro lado, desde 2005, com a instituição da Prova Brasil, sistemas de ensino e escolas são avaliados, e o monitoramento dos resultados do Ideb ganha força na sociedade brasileira como a forma de medir a qualidade da educação básica no país. Desde então, acompanhamos um movimento para melhoria do Ideb nacional de 3,8, alcançado na edição de 2005 na primeira fase do ensino fundamental, para um resultado de 6 até 2022, ano do bicentenário da Independência do Brasil.

O Ideb foi criado pelo MEC em 2007, no âmbito do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), como indicador da qualidade do ensino das escolas públicas. É calculado a partir da taxa de aprovação, obtida no Censo Escolar, combinada com as médias de desempenho dos alunos na Prova Brasil, ao final de cada etapa de ensino. A partir do resultado, metas bienais de qualidade foram estabelecidas para escolas, municípios e unidades da Federação, seguindo a lógica de que cada instância evolua de forma a contribuir, em conjunto, para que o Brasil atinja o patamar educacional seguindo a média dos países da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

Medido a cada dois anos, o Ideb é apresentado numa escala que vai de zero a dez, sendo que na edição de 2011, o Brasil alcançou o resultado de 5,0 nos anos iniciais, ultrapassando a meta de 4,9 para 2013 e, nos anos finais, atingiu 4,1 e também ultrapassou a meta de 3,9. Mas o que estes resultados indicam? Qual o significado de um Ideb de 2,5 ou 5,0 no contexto da escola?

Este índice vem se constituindo em um importante instrumento para a gestão de políticas públicas educacionais, mas as possibilidades desse indicador dependem, em parte, das discussões e soluções em torno de seus limites e condições de cada contexto.

Considerando isso, nosso objetivo principal consiste em **compreender como as equipes diretivas se apropriam dos resultados do Ideb e como lidam com eles na gestão escolar.**

Dentre os objetivos específicos relacionados diretamente com a temática, pretendemos ainda:

- a) identificar os movimentos da equipe diretiva para compreensão do Ideb e verificar como os gestores encaminham o debate dos resultados;
- b) descrever as principais ações realizadas nas escolas em 2012 e 2013 para melhorar o Ideb;
- c) analisar os resultados das escolas no Ideb (2009 e 2011);
- d) propor um instrumento de coleta de dados que possa oferecer um perfil de percepções das equipes diretivas de escolas públicas de ensino fundamental a respeito do Ideb.

Estes objetivos decorrem de duas situações de interesse, a primeira, da minha<sup>1</sup> experiência profissional como pedagoga, desde o período em que trabalhei na Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Sul (Seduc) até o momento, como gestora de projetos sociais no Instituto JAMA<sup>2</sup>.

No período (2003-2008), na Seduc acompanhei a implantação do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul (SAERS). Se por um lado esse sistema de avaliação foi criado para complementar as avaliações realizadas pelo MEC, por outro, suscitou nas escolas e entre os profissionais da educação muitas discussões.

Em 2009, na Fundação Maurício Sirotsky Sobrinho (FMSS) trabalhei na implantação de um Programa piloto, o qual tinha como objetivo investir na gestão escolar, na formação dos professores, na estrutura física, no reforço escolar numa escola pública de ensino fundamental em Porto Alegre/RS. Para acompanhar o desempenho desta escola no programa, cotejam-se os dados da taxa de aprovação com as médias na Prova Brasil, as médias no SAERS e conseqüentemente, os resultados do Ideb.

A experiência nesta escola pública estadual apontou que, questões administrativas interferem na organização dos processos da escola, impactando diretamente nos resultados internos e externos. A falta de professores nas disciplinas específicas da Prova Brasil, a carência de formação pedagógica específica, a limitação da autonomia da equipe diretiva frente às diretrizes da

---

<sup>1</sup> Enquanto eu descrevo o meu percurso profissional específico utilizo a primeira pessoa no singular, em outros momentos, como pesquisadora, utilizo a primeira pessoa do plural.

<sup>2</sup> Instituto JAMA: Organização de investimento social familiar, sem fins lucrativos, políticos ou religiosos que atua no fomento de ações de responsabilidade social, para o desenvolvimento de pessoas e comunidades por meio da educação.

mantenedora são alguns exemplos. A escola apresentou avanços no percentual de aprovação, nas médias do SAERS e na Prova Brasil, resultando também um aumento no Ideb, apesar das dificuldades enumeradas anteriormente. A melhora destes resultados provoca a vontade de entender quais foram às estratégias determinantes para o aumento destes índices, como equipe diretiva procedeu com a gestão destes resultados e, quais os desafios para melhorá-los.

Após três anos de investimento nesta escola pública, o programa constatou que um dos caminhos para melhorar os resultados é investir na formação técnica dos profissionais que atuam na gestão das escolas. Por este motivo, em 2010, o Instituto JAMA em parceria com a Escola Superior de Propaganda e Marketing (ESPM) lançou um curso de Pós-Graduação em Gestão Escolar, oferecido de forma gratuita para rede pública estadual, para oportunizar o conhecimento na área de gestão. O curso é presencial, com 360h para desenvolver habilidades e competências dos gestores, visando a inovação da gestão escolar, a fim de fortalecer a instituição e seus processos.

Com um histórico de três anos (2010-2013) formaram-se 61 especialistas em Gestão Escolar, representantes de 30 escolas. A terceira turma iniciou em fevereiro de 2014 e está em processo de formação.

A segunda razão pela qual há interesse em entender como a equipe diretiva se apropria dos resultados do Ideb e como procede a gestão dos resultados decorre de um quadro teórico definido por Ball (1994), a partir do ciclo de políticas, que dá condição de discutir o espaço da escola e suas relações com o cenário macro, para compreender como as políticas educacionais são executadas no contexto da prática.

Estudar sobre o Ideb se justifica pela necessidade de atribuir sentido ao índice na gestão escolar, indicando como equipes diretivas procedem com a apropriação dos resultados da escola. Justifica-se também no sentido de apontar os movimentos que são realizados para compreensão e significação do índice, através da percepção dos gestores, como fonte de inspiração de debate junto a outras escolas e profissionais da área.

Dizer que uma escola é de qualidade ou não, considerando apenas o resultado do Ideb, pode ser uma leitura equivocada, pois a escola precisa ser analisada no seu conjunto de processos, considerando o contexto em que está inserida e a forma de gestão da equipe diretiva. Por outro lado, o índice elucida questões do processo pedagógico que devem ser analisadas pelos gestores a fim

de cotejar com os dados produzidos pela própria escola para encontrar significados aos resultados. É para este debate que este estudo pretende contribuir.

Para perseguir os objetivos, a metodologia estudo de casos foi escolhida a partir das contribuições de Yin (2001), por envolver duas escolas públicas da zona urbana de Porto Alegre, localizadas em bairros distintos. Esta metodologia possibilita o uso de uma variedade de fontes que permite que o pesquisador cruze informações, procurando representar os diferentes pontos de vista de uma mesma realidade social, para retratar a realidade e evidenciar a interação entre os sujeitos envolvidos.

A abordagem qualitativa neste estudo justifica-se pelo interesse em termos do processo da gestão do Ideb nas escolas, por isso, nosso objetivo não tem o foco no resultado, ou seja, o número.

Para coleta de dados, elaboramos um questionário estruturado, com dez perguntas abertas, apresentado no apêndice A e, analisamos o Projeto Político Pedagógico e o Regimento Escolar, documentos que regulamentam o funcionamento das escolas.

O público alvo deste estudo são duas equipes diretivas, representadas por diretoras, vice-diretoras, coordenadoras pedagógicas, supervisoras pedagógicas e orientadoras educacionais.

Faz-se necessário esclarecer que não temos a intenção de fazer uma análise comparativa entre as escolas, pois apoiadas na fundamentação teórica, entendemos que cada escola movimenta-se com dinâmicas próprias em contextos específicos e, expressa através de seus profissionais, valores, vontades e respostas diferentes. Foi com esta intenção que selecionamos duas escolas públicas com realidades distintas.

Segundo Stake (1995) o estudo de caso tende a ser concreto e contextual, sujeito a interpretações, o que o diferencia dos demais conhecimentos gerados em outros tipos de pesquisa. Assim, de acordo com André (1984, p. 52) pretendemos:

[...] revelar a multiplicidade de dimensões presentes numa dada situação, focalizando-a como um todo, mas sem deixar de enfatizar os detalhes, as circunstâncias específicas que favoreçam uma maior compreensão desse todo.

Quanto à aplicabilidade, este estudo de casos possibilitará a continuidade e aprofundamento de outros trabalhos em relação ao Ideb e poderá nortear as estratégias de outras equipes diretivas. Possibilita ainda, retomar a experiência que

desenvolvemos junto a essas escolas estaduais e socializar os achados com pesquisadores e professores de educação básica, inicialmente, os pertencentes ao projeto de pesquisa, Indicadores de Qualidade e Gestão Democrática, vinculado ao Observatório de Educação INEP/Capes, desenvolvido na UNISINOS e; rede ampla de investigadores, bem como, socializar os dados com a 1ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE), a qual, as escolas envolvidas neste estudo pertencem.

Portanto, este estudo está organizado em cinco capítulos. Após esta introdução, o primeiro capítulo traz duas perspectivas em relação ao Ideb, a primeira, uma visão do Governo Federal que descreve como o índice foi pensado e proposto, a segunda, como o índice tem sido visto na produção acadêmica.

O segundo capítulo apresenta a fundamentação teórica, a partir das contribuições de alguns autores, como, Oliveira, Araújo e Dourado (2005), Oliveira e Santos (2007), que discutem conceitos e definições de educação de qualidade. No mesmo capítulo, apoiadas em Freitas (2009) e outros colaboradores da obra “Avaliação Educacional Caminhando pela contramão”, destacamos três níveis de avaliação, a de sala de aula, a do âmbito institucional (escola) e as avaliações externas. Na sequência, apresentamos um breve histórico dos sistemas de avaliação em larga escala, especificamente o Saeb, conforme os estudos de Franco, Alves e Bonamino (2007) e, o SAERS, a partir da pesquisa de Koetz (2011) que registra a história da avaliação externa no Rio Grande do Sul. E por fim, abordamos a temática da gestão escolar, por entendermos que a forma de gestão adotada nas escolas pode refletir nos diferentes movimentos da gestão do Ideb.

No terceiro capítulo descrevemos o contexto do estudo, apresentamos as duas escolas estaduais, explicamos a estrutura do questionário e destacamos aspectos importantes do processo pedagógico das escolas a partir da análise de alguns documentos legais.

O quarto capítulo se refere à apresentação dos três níveis de diálogos da gestão do Ideb, pesquisados por meio do questionário. Na primeira parte analisamos os resultados do Ideb através de seus componentes, a taxa de aprovação e as médias da Prova Brasil. Na segunda parte, descrevemos os movimentos de apropriação do Ideb, realizados pelas duas equipes, a partir dos três níveis de diálogo. O primeiro, “dialogando com a hierarquia do Sistema Educacional”, consiste em apresentar quais são os movimentos da rede estadual em relação ao índice. O segundo, “dialogando internamente entre a equipe diretiva”, descreve os



movimentos internos da equipe diretiva em relação ao processo de gestão do Ideb. Por fim, o terceiro nível, “dialogando com a comunidade escolar”, apresenta as formas adotadas pelas escolas, para fazer a comunicação do índice com os diferentes segmentos escolares. Estes três níveis de diálogo foram formulados para categorizar os diferentes movimentos de apropriação do Ideb em três dimensões da gestão escolar: pedagógica, administrativa e participativa.

Ao finalizar o consolidado dos movimentos de apropriação do Ideb, buscamos descrever a definição de qualidade da educação entendida pelas duas equipes diretivas, indicando a importância de se discutir internamente tais percepções e definições. Na sequência, apontamos as principais estratégias implementadas nas escolas em 2012 e 2013 para melhorar o Ideb, a partir das respostas das equipes diretivas no questionário, bem como, os desafios para melhorá-lo.

Por fim, o quinto capítulo traz as considerações finais do estudo, com a intenção de abrir um espaço de diálogo com o leitor sobre a importância da gestão do Ideb nas escolas, assim como, aponta a necessidade de ampliar o relacionamento do sistema educacional com os gestores das escolas a fim de ressignificar a política no contexto da prática. Assim, propomos um instrumento de coleta de dados que possa oferecer um perfil de percepções das equipes diretivas de escolas públicas de ensino fundamental a respeito do Ideb, como um primeiro ensaio que poderá ser testado ou ampliado num maior número de escolas da rede pública de educação básica.

## **1 ENTENDENDO O IDEB**

Este capítulo contempla na primeira parte, uma discussão conceitual sobre o Ideb, na perspectiva do governo federal em propor um índice para medir a qualidade da educação brasileira, como uma política pública educacional. Segundo Werle, Koetz e Martins (2014, p. 6), o Ideb tem sido considerado o indicador sintético “[...] mais conhecido atualmente na área de educação”, isso porque, para alguns “[...] adquire legitimidade em termos sociais, políticos e técnico-científicos” e para outros, amplia a discussão sobre a qualidade da educação básica no Brasil.

Na segunda parte, reunimos algumas pesquisas sobre o Ideb na produção acadêmica, mostrando o quanto a realidade escolar é mais complexa do que os valores que expressam os resultados do índice. É preciso considerar que o Ideb é composto por apenas duas variáveis que precisam ser analisadas e entendidas pelos gestores.

No terceiro tópico, abordamos alguns pontos de vista conceituais entre a administração e gestão, no sentido de refletir sobre o papel dos gestores no contexto contemporâneo.

### **1.1 O Ideb na Perspectiva do Governo Federal**

Existem no Brasil diferentes indicadores para monitorar aspectos essenciais para a vida em sociedade, o que permite comparar a situação entre os municípios, estados e outros países.

Com o objetivo de mapear a situação da educação no Brasil, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) criou o Ideb, como índice aplicável a todas as regiões e a todas as redes escolares, para medir o desenvolvimento educacional e permitir a formulação de políticas públicas educacionais.

Na página do Inep é possível encontrar informações sobre o índice. Uma delas refere-se às possibilidades de ampliar a mobilização da sociedade em favor de uma educação de qualidade, através da discussão e do acompanhamento da taxa de aprovação e do desempenho dos alunos obtido através das médias na Prova Brasil (INEP, 2013). Ainda na página do Inep, o Ideb se justifica pela possibilidade

de gerar um diagnóstico atualizado da situação educacional em todas as esferas, assim como permite a projeção de metas individuais e intermediárias. Essas metas foram calculadas no âmbito do programa de metas fixadas pelo Compromisso Todos pela Educação, eixo do PDE, instituído pelo Decreto 6.094, de 24 de abril de 2007. (INEP, 2013).

De acordo com o mencionado decreto,

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

Assim, cada ente federativo que adere ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação assume a responsabilidade de promover a melhoria da qualidade da educação básica em sua esfera de competência, expressa pelo cumprimento de metas de evolução do Ideb.

Para Fernandes (2007), ex-presidente do Inep e responsável pela criação do índice, o principal objetivo do Ideb é a mobilização da sociedade. Defende que o índice é um avanço em relação aos indicadores utilizados para monitorar o sistema educacional no País, pela vantagem de ser de “[...] fácil compreensão, simples de calcular, aplicável às escolas”. Segundo Fernandes (2007), uma das tarefas mais importantes para as escolas é aprender a “ler” os resultados do indicador e ressalta que o Ideb é apenas um dos vários instrumentos possíveis para avaliar a qualidade. Esta afirmação de Fernandes (2007) debate sua crítica ao fato de que o índice não dá conta da complexidade.

Fernandes (2007), também critica o ranqueamento das escolas a partir das notas e recomenda que os gestores comparem seus resultados com outras unidades e redes que atendam a um perfil de alunos semelhante. Reforça que: “É preciso que as escolas e os pais tenham uma ideia do retrato da qualidade do ensino. É preciso que a escola olhe esses números, compare com outras e reflita. E os pais perguntem por que aquela escola vai bem ou não.” (FERNANDES, 2007, p. 8).

Em 2012, durante o Seminário Internacional Análise dos Fatores Associados nas Avaliações Externas de Larga Escala, o assessor especial do MEC Antônio Carlos Ronca, destacou fragilidades do Ideb, por não considerar questões socioeconômicas e raciais para um melhor diagnóstico da educação brasileira. Em reportagem concedida a Uol educação, Ronca afirma que “[...] o Ideb precisa ser

decodificado, dessa forma dará um salto enorme para a educação pública no país. ” (CRISTALDO, 2012). Esta referência remete à justificativa e aplicabilidade deste estudo que pretende contribuir para a decodificação referida por Ronca.

Para o ex-presidente do INEP, Luiz Cláudio Costa, as avaliações da educação não são feitas para punir nem para fazer um *ranking* das escolas ou estados, mas sim para induzir a melhoria na qualidade do ensino.

Serve para analisarmos onde estamos, quais são as nossas fragilidades, quais são as nossas potencialidades, como é que a gente deve avançar. E a gente está percebendo que o Brasil incorporou essa cultura de avaliação, está tendo muito comprometimento das escolas, dos gestores de educação, da família e da sociedade para, a partir da avaliação, serem feitas intervenções pedagógicas que melhorem a qualidade dos nossos estudantes (NITAHARA, 2013).

Na mesma notícia, a diretora executiva do Movimento Todos pela Educação, Priscilla Cruz, atribui ao Ideb grande parte do avanço na educação brasileira.

Existe uma correlação muito grande desse avanço com a própria criação do Ideb. O próprio Unicef (Fundo das Nações Unidas para a Infância) fez esse estudo relacionando o IDEB e a melhoria da qualidade da educação, porque aí a escola e as redes passam a ter um parâmetro concreto para poder buscar essa melhoria constante (NITAHARA, 2013).

O Movimento Todos pela Educação, a partir da análise dos resultados do Ideb obtidos pelos municípios na edição de 2010, discute os rankings dos resultados, os quais continuam sendo divulgados pela mídia. A análise realizada pelo movimento apresentou disparidades entre escolas de uma mesma rede de ensino, como sinalizadores que não podem ser negligenciados.

Sendo assim, que significados os resultados do Ideb representam no contexto da prática?

Além de entendermos os termos conceituais sobre a criação do Ideb como indicador de qualidade faz-se necessário compreender a sua composição, que combina os dois componentes já citados anteriormente, a taxa de aprovação e as médias da Prova Brasil.

O Ideb varia de 0 a 10, quanto mais próximo a 10 for o resultado, a escola pode ter apresentando uma melhora significativa na aprovação, ou um melhor desempenho dos alunos na Prova Brasil. Por isso, chamamos a atenção para análise individual dos dois componentes.

Um sistema ideal de ensino é aquele que além do acesso à escola, consegue garantir a aprendizagem dos alunos, num período estabelecido para conclusão de cada etapa de ensino, considerando um fluxo normal da passagem dos alunos de um ano letivo para outro. Por outro lado, um sistema que reprova sistematicamente seus alunos, tende a percorrer um período mais longo até que seus alunos concluam a Educação Básica, aumentando as chances do abandono.

No Brasil, o acesso está praticamente universalizado, no entanto, as redes de ensino apresentam elevadas taxas de reprovação, sendo que muitos alunos não concluem seus estudos e outros concluem com baixo nível de desempenho. Então, se a taxa de aprovação da escola influencia diretamente no resultado do Ideb é preciso considerar a caminhada histórica de cada escola em relação às formas de avaliar a aprendizagem dos alunos, pois algumas escolas podem ser mais flexíveis no processo avaliativo e outras não. Cabe ainda, analisar, quais as diretrizes da rede de ensino a respeito do processo avaliativo.

Já a Prova Brasil avalia o desempenho dos alunos e, as médias da escola nesta avaliação também são utilizadas para composição do resultado do Ideb. Neste sentido, podem existir escolas com elevada taxa de aprovação que apresentam baixo desempenho na Prova Brasil e vice versa. Assim, para o aumento do índice não basta ter apenas um dos componentes numa boa situação, porém, a melhora de um deles pode refletir no aumento do resultado.

Sendo incorporado pela escola, o Ideb pode ser um importante indicador para o planejamento das estratégias pedagógicas, pois permite um diagnóstico sobre o equilíbrio ou desequilíbrio da taxa de aprovação, bem como, o acompanhamento do desempenho dos alunos na Prova Brasil pode ser cotejado com os resultados produzidos pelas avaliações realizadas pela própria escola.

Seguindo por este caminho, defendemos a importância de compreendê-lo, de discuti-lo e coteja-lo a fim de socializar os resultados com todo segmento escolar. Caso contrário, o Ideb será apenas mais um número para as escolas.

É por este motivo que propomos discutir o Ideb como indicador da qualidade, provocando os gestores para uma reflexão da importância de articular os resultados ao contexto da prática, para ampliar a discussão da definição da qualidade almejada em cada realidade escolar.

## 1.2 O Ideb na Produção Acadêmica

Estudos e pesquisas apontam fragilidades da operacionalização das avaliações externas, desde a forma como é articulada no sistema educacional até a aplicação nas escolas.

As redes de ensino não dão conta de analisar e cruzar dados estatísticos relativos à forma em que a avaliação é conduzida nas escolas, o que pode provocar distorções nos resultados.

A falta de professores nas disciplinas avaliadas pela Prova Brasil, português e matemática é um agravante que precisa ser considerado ao analisar a média da escola. Como esperar uma melhoria no Ideb, se em muitas escolas o ano letivo inicia sem professor nestas disciplinas específicas? Como alcançar as médias e os índices considerados adequados, com salas de aulas lotadas e com um alto percentual de alunos em defasagem idade série? Como percorrer uma educação de qualidade se não existe uma definição na sociedade e no governo do que seja uma educação de qualidade?

Faz-se necessário reconhecer que a escola é a ponta de um sistema de ensino que pode ou não ser eficaz, enviesado por interesses políticos difusos em que as prioridades nem sempre apontam para a eficiência e eficácia do serviço.

Por vezes, a escola pode ser refém de uma estrutura de comando e controle incapaz de gerir a rede, provocando lentidão na tomada de decisão engessando com padrões e regulações. É com este sentido que discutimos neste estudo, o quanto o Ideb pode ser fruto de uma proposta de regulação da educação.

Por outro lado, as pessoas que estão diretamente na gestão das escolas, são as protagonistas, responsáveis pelas estratégias e as formas de relacionamento com a comunidade escolar. São os gestores que precisam resignificar as políticas no contexto da prática e promover um ambiente de ação positivo em diálogo que atenda as condições da comunidade visando uma educação de qualidade.

Muitas escolas obtêm sucesso, superaram as dificuldades e oferecem um bom serviço para sua comunidade escolar. São instituições que, a despeito de seus métodos de ensino e de seus profissionais, têm em comum, possivelmente, uma boa gestão escolar, ou seja, uma equipe comprometida que preza por um bom funcionamento da escola. Os problemas enfrentados por essas escolas estão dentro e fora dos muros escolares, mas quando o ponto de partida para buscar a qualidade

almejada, começa na escola, com o envolvimento da comunidade escolar, o desafio para alcançar melhores resultados passa ser um compromisso de todos. Este é um dos pressupostos que aponta o foco deste estudo, a ideia de que o trabalho da gestão faz diferença.

As boas práticas tornam algumas escolas espaços de excelência, pelo reconhecimento e pela capacidade de desenvolver e transformar uma realidade local.

Portanto faz-se necessário identificar em todas as escolas, quais são as estratégias desenvolvidas que de fato contribuem para melhorar os indicadores educacionais, qual definição de qualidade atribuída nestas escolas, pela equipe diretiva e pelos professores e, o que representa o Ideb? Os resultados traduzem a qualidade com que a equipe gestora está comprometida?

Para buscar algumas respostas, selecionamos no banco de teses e dissertações da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação Básica (ANPED) e na biblioteca virtual da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS) e outras universidades, alguns trabalhos para compor o estado da arte com relação ao Ideb.

O estudo de Alves e Soares (2013) aponta o Ideb como foco em resultados finalísticos, desconsiderando as condições que propiciam a obtenção de tais resultados.

A pesquisa “Contexto escolar e indicadores educacionais: condições desiguais para a efetivação de uma política de avaliação educacional” analisa a relação entre o Ideb e o contexto escolar, considerando o perfil dos alunos e as características do estabelecimento de ensino. Os resultados evidenciam que o indicador está fortemente associado ao nível socioeconômico dos alunos, assim, as escolas que atendem a alunos de menor nível, têm apresentado os piores resultados, mesmo aquelas que conseguem controlar características do contexto escolar, como por exemplo, as condições de infraestrutura.

O estudo demonstra que, além de verificar o aprendizado dos alunos, a escola precisa ser vista também pelas suas condições contextuais. “Um sistema educacional só pode ser dito de qualidade se suas desigualdades são também consideradas na análise de seu desempenho”. Assim, “[...] a síntese da qualidade da escola em um único número, não contempla as condições desiguais entre os estabelecimentos de ensino.” (ALVES; SOARES, 2013, p. 190).

Franco, Alves e Bonamino (2007), no trabalho “Qualidade do Ensino Fundamental: Políticas, suas possibilidades, seus limites” apontam estudos sobre os dados do Saeb para compreender o que pode fazer a diferença para uma educação de qualidade. Ressaltam que essa avaliação nacional tem importantes limitações para a investigação de efeitos causais, mas os dados oferecem oportunidade para investigação empírica das consequências de políticas e práticas educacionais.

Na tese de doutorado, Alves (2007) apresenta a pesquisa sobre a qualidade do ensino fundamental das capitais brasileiras no período de 1996 a 2005, destacando alterações que se referem ao fluxo escolar. Assim, “[...] o estudo analisa a evolução de três indicadores de qualidade no ensino fundamental – desempenho escolar; taxa de não aprovação e taxa de distorção idade série.” (ALVES, 2007, p. 7). “Os resultados obtidos mostram que nos últimos dez anos as capitais brasileiras apresentaram consideráveis avanços na área educacional, persistindo, no entanto, antigos problemas.” (ALVES, 2007, p. 153). Em suma:

Há muitos anos, o fluxo já parou de melhorar e há indícios de aumento da reprovação, o acesso ao ensino médio parou de aumentar e os indicadores de qualidade oscilam entre pequena melhora e pequena piora, dependendo da metodologia usada para abordar este tema, sempre em patamar de qualidade extremamente baixo. E as evidências disponíveis indicam que a agenda vigente é incapaz de virar este quadro (ALVES, 2007, p.156-157).

Na mesma pesquisa, Alves (2007) também avaliou o impacto das políticas de ciclos no desempenho em matemática da 4ª série do ensino fundamental no Saeb das redes estaduais e municipais de ensino, mostrando que o desempenho médio das redes de ensino organizadas em ciclos é, em média, 3,6 pontos abaixo das redes de ensino organizadas em série. Também foi constatado que o aumento do percentual de professores com ensino superior tem um impacto positivo e significativo no desempenho médio das redes de ensino das capitais brasileiras na 4ª série do ensino fundamental.

Em estudo organizado por Franco, Alves, e Bonamino (2007) eles constataam:

[...] embora diversas medidas de política educacional tenham potencial de contribuir para o aprimoramento da educação brasileira, a magnitude do desafio da qualidade está além do potencial das políticas que circulam entre nós. Isto sugere que a perspectiva da continuidade não pode abrir mão da criatividade e da inovação (FRANCO; ALVES; BONAMINO, 2007, p. 1008).



A pesquisa de Hornick (2012) procurou identificar as dimensões que influenciam o sucesso escolar de duas escolas públicas, uma no estado do Paraná e outra no Estado de Santa Catarina em relação à elevação do IDEB.

Na escola do Paraná, a demanda é maior que o número de vagas, com isso, o processo de seleção dos alunos é realizado a partir de provas de português e matemática. Esse critério de ingresso não é comum em escolas públicas, mas, essa instituição possui um regime diferenciado, com autonomia na sua administração escolar. Em Santa Catarina, não há seleção de alunos, no entanto, os mesmos ingressam na escola nos anos iniciais e a maioria conclui os estudos nela.

As duas escolas pesquisadas estão localizadas numa região de alto poder aquisitivo e muitos integrantes das famílias possuem nível superior de ensino. Há uma forte exigência da escola com a família e vice versa. Outros fatores identificados na pesquisa referem-se à boa estrutura física das duas escolas; a baixa rotatividade de professores, sendo que a maioria tem pós-graduação, destaca-se também, o desenvolvimento de atividades diversificadas nestas escolas.

No Paraná, a escola possui orçamento próprio e conta com recursos federais, não dependendo somente das verbas do estado. Estes recursos financeiros são aplicados na manutenção e preservação do espaço físico, para proporcionar melhores condições de trabalho aos profissionais e um melhor rendimento dos alunos.

As duas escolas têm se destacado no Ideb e nas avaliações externas, sendo referências de qualidade nos estados citados, mas não podemos afirmar que são estas as características que explicam o Ideb alto.

Soligo (2013) na sua tese de doutorado demonstra um distanciamento significativo entre a qualidade mensurada pelas avaliações em larga escala e o que se busca, por parte dos estudiosos, como qualidade da educação. Aponta os limites das medidas de qualidade utilizadas pelas avaliações externas, destacando a Prova Brasil que produz informações para composição do Ideb. Sobre isso complementa:

[...] faz-se necessário salientar que as avaliações em larga escala compõem um Sistema Nacional de Avaliação fortemente influenciado pela ideologia do neoliberalismo, introduzindo a lógica da competitividade capitalista na Educação. Nesse sentido, classificações e ranques, direta e indiretamente, são vinculados aos resultados das avaliações. Observamos que esse fato mais contribui para o distanciamento entre as realidades sociais diferentes do que para a melhoria da qualidade da Educação (SOLIGO, 2013, p. 187).

A pesquisa de Soligo (2013) refere-se à qualidade da educação fazendo uma relação entre características de contexto e os resultados das avaliações em larga escala nos municípios de pequeno porte da região Sul do Brasil.

Os resultados demonstram com exceção do estado do Paraná que, menos da metade dos municípios de pequeno porte possui os valores do Ideb para os três primeiros ciclos da Prova Brasil. Isso caracteriza a exclusão de boa parte dos municípios da região Sul, nas avaliações externas promovidas pelo Inep/MEC. Ou seja, “[...] somados os três estados, a população de casos é de 327 municípios de pequeno porte da Região Sul do Brasil, sendo que mais de 61% deste total são municípios do estado do Paraná” (SOLIGO, 2013, p. 190-191). Explica:

Estes números apontam as diferenças entre os estados, revelando a necessidade de atenção aos dados estatísticos, divulgados constantemente por agências produtoras de estatísticas, sejam elas governamentais, ou não. Isso se verifica, pois, quando divulgam estatísticas generalistas, essas agências atribuem indicadores e índices padronizados para realidades muito diversas, perdendo-se elementos fundamentais na interpretação dos fatos (SOLIGO, 2013, p. 191).

Soligo (2013) conclui que o resultado do Ideb é favorável, quanto menor for o desvio-padrão das variáveis sociais, consideradas no estudo como índice de Gini e a incidência de pobreza. Ou seja, quanto maior o equilíbrio dessas variáveis entre os municípios de pequeno porte, do mesmo estado, maior será o rendimento médio do Ideb, considerando o tempo a que este estudo se refere (2005-2009).

Numa pesquisa da Universidade Federal da Paraíba, Silva (2011) constatou que as escolas que mudaram bruscamente suas médias tiveram alguma intervenção na sua dinâmica, no sentido de maquiagem a realidade para atender a uma meta nacional. Silva (2011, p. 86) apontou as limitações técnicas na aplicação das avaliações externas, como por exemplo, “[...] não há um controle da presença dos alunos nos exames aplicados” o que pode “[...] excluir os alunos do processo, forjar melhoria da qualidade na escola”, pois não são controladas as presenças dos alunos, assim, um grupo pequeno de alunos pode elevar a média de uma escola. Neste caso, as estatísticas podem ser consideradas ilusórias e não sinalizam uma melhoria da qualidade nem de aprendizagem.

O que podemos constatar é que estes estudos nos convidam a refletir sobre a composição do Ideb, por desconsiderar o contexto escolar, o nível socioeconômico e

as defasagens de aprendizagem dos alunos, assim como, questionar a sua importância como indicador de qualidade.

Soares (2011) tem contribuído com diversos estudos sobre o Ideb. No texto, “IDEB na lei?” explica que a metodologia do Ideb agrega as proficiências em leitura e em matemática em um único número, “[...] por um artefato estatístico pouco conhecido e analisado” e afirma que a proficiência em matemática é quase sempre maior que em leitura. Isso quer dizer que os alunos da educação básica estão melhores em matemática do que em leitura, “[...] fato que contraria todas as outras análises”. Complementa:

Tem-se divulgado, principalmente imprensa, que se pode usar a experiência de interpretação de notas escolares, usualmente atribuídas com números entre 0 e 10, para interpretar o IDEB. Isso facilitaria a compreensão do índice. No entanto, o IDEB só atinge o valor mais alto em uma situação inusitada, aquela em que todos os alunos de uma mesma escola têm a mesma nota e essa nota é a maior nota possível. Isto obviamente não ocorre em situações educacionais reais. A interpretação ingênua do IDEB como nota da escola é muito problemática, pois toma como reais situações que são apenas construções estatísticas. Por exemplo, um IDEB de 5 não é tão baixo como a nota 5 e escolas com IDEB de 4 e 5 estão muito longe uma das outras, ao invés de próximas como as notas sugerem (SOARES, 2011).

Neste sentido, a produção acadêmica tem nos mostrado limitações para considerar o Ideb como um indicador de qualidade. Em contrapartida, as avaliações externas mostram que as redes de ensino e suas escolas não estão dando conta de garantir a aprendizagem dos alunos, nem superar as defasagens. Mostra também, que não estamos sabendo interpretar os resultados do Ideb.

Esperamos que este estudo possa inspirar o debate junto a futuros pesquisadores, instigando aqueles que desejam aprofundar mais sobre a política do Ideb como indicador de qualidade, fomentar a discussão de como o índice vem sendo gerido nas escolas pelos gestores e entender quais os significados dos resultados.

A seguir, apresentamos uma linha histórica fundamentada em alguns pontos de vista conceituais entre administração e gestão. A abordagem sobre a gestão se faz necessária na medida em que os principais sujeitos envolvidos neste estudo de casos são integrantes da equipe diretiva das escolas.

### **1.3 Pontos de Vistas Conceituais entre Administração e Gestão. Qual o Papel dos Gestores no Contexto Contemporâneo?**

Observa-se que no contexto contemporâneo, a sociedade tem exigido cada vez mais uma educação de qualidade. Isso significa que a cada ano letivo a escola precisa se inventar e se reinventar, com novas perspectivas de ação. Por outro lado, é necessário identificar as práticas limitadas e entender o porquê algumas se perpetuam nas escolas a ponto de engessar a atuação dos profissionais para uma gestão escolar eficiente. Para esta reflexão, abordaremos alguns pontos de vista conceituais entre administração e gestão.

Barroso (1995) diz existir uma confusão linguística no campo da semântica entre administração e gestão, advinda das funções desempenhadas nas empresas. Destaca a existência de uma distinção conceitual “frágil e ambígua”, do ponto de visto teórico e prático, considerando diferentes países e contextos. Para o autor, a obra de Fayol (1989) marca o surgimento da administração como uma das funções em uma empresa, por isso, a existência de alguém superior, denominado chefe para assegurar o funcionamento de todas as funções, inclusive a administrativa.

No mundo empresarial esse aspecto tende a desaparecer, na medida em que se criam cargos e funções que se sobrepõem, com o compromisso de que todos exerçam as atividades com o objetivo de alcançar os mesmos resultados.

Por volta de 1960, administrar e gerir se tornaram praticamente sinônimos, pela “própria influência que a administração passou a ter na definição dos objetivos e na orientação geral da empresa e dos serviços” ou porque “cada vez mais os chefes se tornaram administradores.” (BARROSO, 1995, p. 44).

No campo educacional essa confusão semântica se instaura. No Brasil, os diferentes entendimentos da terminologia foram utilizados por diversos autores da área e, a partir da década de 1990, adotou-se o termo da gestão, quase sempre adjetivada como democrática e participativa.

Paro (1993) defende a eleição de diretores e vincula outras medidas para superar a direção monocrática da escola. Esta defesa provoca uma sutil diferenciação eleita por diversos autores, como Arroyo (1983) e Fortuna (1999), por exemplo. Ao empregarem “Administração da educação” ou “Gestão da Educação”, atribuíam mais amplitude às categorias do compromisso sócio-político com a emancipação da sociedade. Assim, a “Gestão Escolar” ou “Administração escolar”

restringiu-se aos assuntos pertinentes à escola e à comunidade escolar (PARO, 1998).

Já em relação aos termos “Administração” e “Gestão” observam-se várias inferências no período de 1983 a 1986. Na Revista Brasileira de Administração da Educação, por exemplo, não constava a utilização do termo gestão, assim, os textos publicados adotavam a terminologia da “Administração da Educação”. Foi a partir de 1986, com a realização do Simpósio “Democratização da educação e gestão democrática da educação” que os artigos publicados pela Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE) passaram a utilizar concomitantes os substantivos e adjetivos, gerando críticas ao modo como o termo administração estava sendo utilizado.

É importante destacar que, a partir das leituras, alguns autores expressam claramente o que entendem por gestão, associando à visão estratégica em educação.

Para Vieira (1997), a gestão da educação integra, num só processo, o planejamento, a formulação de políticas educacionais e sua implementação, constituindo um gerenciamento da educação através de parâmetros econômicos de eficiência e eficácia.

Cerqueira e Freitas (1999) também entendem que a gestão se incorpora em um único processo.

No entanto, Barroso (1995), destaca que a fragilidade conceitual entre os termos “administração” e “gestão” precisam ser analisados e articulados às reformas educacionais da década de 1990 no Brasil.

Ao adotar a “gestão democrática” como um dos princípios do ensino público, detecta-se a necessidade de definição de normas pelos próprios sistemas de ensino, indicando a prioridade da participação da comunidade escolar na elaboração do projeto pedagógico.

No contexto legal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (1996) enfatiza a utilização do termo gestão, associada às formas democráticas.

Paro (1998), analisou a LDB e ressaltou pontos obscuros que contribuem para frustrar as mudanças de distribuição de poder e autoridade nas escolas. Aponta que há ausência de uma regulamentação precisa do princípio constitucional da “gestão democrática” do ensino básico quanto às reformas de escolha de diretores.

A discussão da terminologia é relevante, pois alguns estudos privilegiam determinados aspectos da política e da administração da educação e, no final da década 1990, iniciou a preocupação com a construção do campo da administração da educação a partir da escola.

Segundo Cury (2002), a gestão tem uma dimensão diferente da visão tradicional de administração como burocracia, do diretor exercendo papel de chefe, de uma liderança autoritária ou de uma postura tecnocrática. É a geração de um novo administrar que traduz a comunicação, o diálogo e a democracia.

Para Lück (2011, p. 53),

[...] a utilização do termo gestão, não corresponde a simples substituição terminológica, baseada em considerações semânticas. Trata-se, sim, da proposição de um novo entendimento de organização educacional e de seus processos e, para, além disso, das relações da educação com a sociedade e das pessoas dentro do sistema de ensino e da escola.

Dourado, Oliveira e Santos (2007, p. 18) indicam como aspectos importantes das condições de gestão, “[...] a estrutura e as características da escola, em especial quanto aos projetos desenvolvidos; o ambiente educativo e/ou clima organizacional”.

Assim, Lück (2011, p. 53) ressalta que “[...] a gestão não se propõe a depreciar ou invalidar a importância da administração, mas sim, a superar as limitações de enfoques fragmentado, simplificado e reduzido”. Reforça que para ser efetiva “[...] a gestão baseia-se na administração e a propõe como uma dimensão da gestão que possibilite o bom funcionamento das demais dimensões” (LÜCK, 2011, p. 53).

Portanto, a denominação de gestão neste estudo será contextualizada como uma nova ótica de organização, tendo em mente a necessidade de transformação de processos e projetos, a partir de uma perspectiva sistêmica. Esta se constitui para melhorar o funcionamento das escolas e respectivamente a aprendizagem dos alunos. Por este caminho, Lück (2011, p. 111) nos faz refletir sobre o papel dos gestores escolares.

[...] aos gestores educacionais e escolares compete, portanto, compreender tais perspectivas e respectivos processos, de modo a desenvolverem sua competência para liderarem com unidade de ação sobre a qual têm responsabilidade.

Neste caso, a administração tende a ser uma dimensão da gestão, a qual prioriza o planejamento numa visão sistêmica.

Contudo, a literatura revisada indica que por meio de uma melhor gestão pode haver qualidade na escola. Entretanto, há diferentes pontos de vista em relação a definição de uma educação de qualidade, bem como, quanto ao modelo de gestão escolar a ser adotado nas escolas. Por conta disso, este estudo pretende apontar alguns encaminhamentos.

Werle (2001, p. 149), elucida que, “[...] a gestão é uma expressão mais constantemente empregada para indicar as grandes categorias e os conteúdos da área” e seu uso destina-se mais “[...] ao que ocorre em instituições educativas do que à legislação, políticas, relações público e privado, escola e sociedade, planejamento e avaliação educacionais”. Destaca:

Embora não plenamente consolidada e por vezes confundida com administração, gestão refere-se a processos, a políticas e ações administrativas que se constroem no interior das instituições educativas, em cuja articulação destaca-se o gestor educacional (WERLE, 2001, p. 149).

A partir desta fundamentação teórica, entendemos que a gestão escolar não se esgota na escola, pois está atrelada a gestão macro, do sistema de ensino. Nosso objetivo com este estudo, não é identificar o perfil de gestão de cada escola, mas sim, entender como as equipes diretivas procedem com a gestão do Ideb e quais os movimentos para significá-lo no contexto da prática. Assim, segundo Werle (2004, p. 118) a “[...] ação profissional, situa-se numa dimensão temporal, ocorre em instituições e pessoas que trazem marcas de suas relações, decisões e ações, que são historicamente constituídas no tempo e no espaço”.

Com isso, a mudança de paradigma de administração para gestão no contexto contemporâneo pressupõe entender que a realidade precisa ser vista como dinâmica e imprevisível.

Aos gestores educacionais compete identificar experiências positivas, a produção de ideias de processos e estratégias, a mobilização e sinergia interna na busca de alcançar melhores resultados.

## **2 QUALIDADE, AVALIAÇÃO E SISTEMAS DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL**

Tendo em vista que o objetivo geral deste estudo é compreender como a equipe diretiva se apropria dos resultados do Ideb e como lida com eles na gestão escolar, considerando que o Ideb na atual situação da educação brasileira propõe-se como indicador de qualidade para as escolas públicas de educação básica, discutimos neste capítulo com base em referências bibliográficas, o que é uma educação de qualidade e para que avaliar.

Introduzimos os Sistemas de Avaliação Educacional com uma breve referência do SAERS, devido ao campo empírico deste estudo ser escolas públicas estaduais.

### **2.1 O Que é uma Educação de Qualidade?**

Tem sido constante o debate sobre a qualidade da educação na sociedade brasileira, no entanto, esta discussão carrega uma complexidade em relação a uma definição do que seja uma educação de qualidade.

No Brasil, desde 1988, a Constituição Federal faz menção expressa à importância da qualidade da educação, tratando-a como um princípio basilar do ensino a ser ministrado, conforme denota o inciso VII do art. 206. Assim, a constituição garante o direito à educação com “padrão de qualidade” para todos.

A LDB, também expressa esse direito no seu artigo 3º, parágrafo IX - garantia de padrão de qualidade. Segundo esta legislação, o direito à educação vincula o país, o estado, a comunidade em geral e os educandos, sendo obrigação do Estado garantir esse direito. A garantia desse padrão de qualidade, segundo a LDB poderá ser acompanhada através de sistemas de avaliação externa, criados em regime de colaboração com os estados e municípios.

Porém, na prática, a garantia de uma educação de qualidade para todos é um grande desafio que depende de políticas públicas eficazes para garantir de fato esse direito expresso na legislação educacional brasileira.

São muitos os estudos acadêmicos que tem contribuído para o debate de conceitos e definições, mas, com diferentes olhares sobre o tema.



Assim, o objetivo desta fundamentação teórica é apontar algumas definições de qualidade da educação, a partir de autores que contemplam em seus estudos a avaliação externa e o Ideb.

Ao discutir qualidade da educação, Dourado, Oliveira e Santos (2007) definem que este é um termo polissêmico que engloba múltiplas variáveis e fatores determinantes que se alteram de um espaço escolar para o outro.

Tendo em vista a complexidade da temática, é fundamental problematizar e apreender quais são os principais conceitos e definições que embasam os estudos, as práticas e as políticas educativas, sobretudo nas últimas décadas, bem como as dimensões e os fatores que apontam para a construção de uma educação de qualidade para todos (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2007, p. 7).

Assim, apoiadas em Oliveira e Araújo (2005) consideramos neste referencial, três significados distintos de qualidade na educação: acesso, permanência e desempenho, identificados no processo histórico do ensino. Para estes autores, a ideia do que seja uma educação de qualidade mudou no Brasil, ao longo dos anos. Em uma época em que grande parte da população em idade escolar estava fora da escola, o índice de qualidade era medido pelo acesso da população a esta e pelo número de estabelecimentos existentes.

Com a ampliação do acesso, principalmente no ensino obrigatório, cresce a demanda de alunos e a permanência passa a ser o foco dos sistemas de ensino. Como consequência do aumento de alunos se fortalece a exigência da aprendizagem, ou seja, o sucesso escolar.

Atualmente, o desafio não se situa mais em termos de acesso à escola e sim, na oferta de um ensino que atenda a padrões mínimos de qualidade. Dessa forma, o principal objetivo da educação passa a ser a permanência dos alunos na escola com garantia de aprendizagem. Isso porque na década de 1980, o Brasil teve início a uma gradual e constante evolução na taxa de matrículas na educação básica, com a implantação do ensino fundamental de nove anos (QUINTO..., 2012, p.12). O relatório destaca que ao longo da primeira década do século 21, o acesso à escola cresceu 8,2 pontos percentuais no País. Em 2011, a taxa de atendimento entre crianças de 6 a 14 anos, idades compatíveis com o ensino fundamental, foi a mais elevada da educação básica, atingindo a média nacional de 98,2%.

Porém, garantir o acesso a todos os alunos, traz para o Brasil o desafio da qualidade de ensino para todos, desencadeando questões como, por exemplo, a aprendizagem dos alunos, a defasagem idade série e a permanência na escola.

A distorção da relação idade e série traz à tona questionamentos sobre o aproveitamento dos alunos e o quanto isso interfere na qualidade do ensino, além de repercutir diretamente nos custos da educação. A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD, 2011) comprova que alunos com maior distorção tendem a apresentar desempenho escolar inferior comparando com os que se encontram no ano adequado. Os estudos de Franco (2007) e Alves (2007) têm enfatizado que a qualidade e o fluxo escolar precisam ser tratados de modo integrado.

Assim, as três formas distintas do conceito de qualidade da educação definidas por Oliveira e Araújo (2005, p. 6) se resumem: “Na primeira, a qualidade determinada pela oferta insuficiente; na segunda, a qualidade percebida pelas disfunções no fluxo ao longo do ensino fundamental.” A terceira refere-se a “[...] generalização de sistemas de avaliação baseados em testes padronizados” que compõem um campo conveniente para novos estudos. Assim, os mesmos autores reforçam:

[...] a tensão entre qualidade e quantidade (acesso) tem sido o condicionador último da qualidade possível, ou, de outra forma, a quantidade (de escola) determina a qualidade (de educação) que se queira (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2005, p. 8).

A avaliação externa como a forma de aferição da qualidade tem repercutido conflitos entre os profissionais da educação, provocando muita resistência, por considerar a “[...] qualidade enquanto medida”. Algumas constatações a partir dos resultados dos testes padronizados na década de 1990 e 2000 apontam que, “[...] a ampliação do acesso, não eliminou as fortes desigualdades regionais e internas dos próprios sistemas” (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2005, p. 12).

Algumas redes de ensino valorizam os testes padronizados como mecanismos de aferir o desempenho dos alunos e as possíveis formas de mapear as desigualdades sociais. No entanto, conforme vimos anteriormente, estudos apontam que o acesso à escola ainda é marcado por fortes desigualdades que também repercutem na permanência dos alunos na escola. Assim, a ampliação do acesso iria trazer como trouxe as desigualdades para a escola.

Os autores citados neste referencial destacam que os testes padronizados são “[...] instrumentos necessários, mas insuficientes para a melhoria da qualidade de ensino” e defendem que “[...] há questões de ordem metodológica que dificultam a análise dos impactos que os insumos educacionais, o contexto socioeconômico e cultural e as práticas escolares têm sobre a aprendizagem dos alunos.” (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2005, p. 18).

Assim, embora a redefinição de políticas de financiamento e alocação de recursos para a educação brasileira seja urgente e necessária, é preciso pensar de forma articulada num conjunto de indicadores que permita configurar uma escola e um ensino de qualidade numa perspectiva que abranja insumos, clima e cultura organizacional e avaliação (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2005, p. 20).

Um estudo da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) (2003) aponta elementos que configuram uma escola eficaz, como aquela onde os alunos aprendam. São elementos como: bibliotecas equipadas; professores formados, boa remuneração, carga horária adequada, acompanhamento do desempenho profissional com o desempenho do aluno, avaliação formal, organização dos alunos por heterogeneidade, ambiente de convivência escolar harmônico e participação diária da família. Ou seja, “[...] esses elementos indicam que a definição de padrões de qualidade deve passar necessariamente não só pela definição de insumos, mas também de processos” (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2005, p. 20).

A UNESCO e a OCDE utilizam como paradigma para aproximação da qualidade da educação, a relação insumos-processos-resultados. Assim, a qualidade é definida a partir da relação entre recursos humanos e materiais, dos processos de ensino e de aprendizagem, dos currículos e das expectativas de aprendizagens e dos resultados representados pelo desempenho do aluno.

Na prática, observamos que a avaliação de insumos e processos em muitas escolas caracteriza-se pela carência de bibliotecas, com acervos desatualizados que não estimulam à prática da leitura e da pesquisa. Os laboratórios de informática estão equipados, porém, carecem de um técnico para apoiar os professores no desenvolvimento das atividades e, em muitas escolas o acesso à internet ainda é limitado. O número de alunos por vezes não é compatível com espaço físico da sala de aula e demais ambientes pedagógicos não são atraentes para aprendizagem.

Entendemos que a qualidade da educação não depende exclusivamente da escola é preciso considerar o contexto, a família dos alunos, o acesso à cultura e a tecnologia, o nível de escolarização dos pais, o ambiente familiar, assim como, as condições da escola que começa desde sua infraestrutura até sua forma de gestão. Neste sentido, Dourado, Oliveira e Santos (2007, p.16) destacam:

[...] dimensões intra-escolares afetam, sobremaneira, os processos educativos e os resultados escolares em termos de uma aprendizagem mais significativa, uma vez que incidem diretamente nos processos de organização e gestão, nas práticas curriculares, nos processos formativos, no papel e nas expectativas sociais dos alunos, no planejamento pedagógico, nos processos de participação, na dinâmica da avaliação e, portanto, no sucesso escolar dos estudantes.

Em resumo, Dourado, Oliveira e Santos (2007) sinalizam diferentes formas de interpretar o significado de qualidade da educação, desde a análise da organização do trabalho escolar; das condições de trabalho; da gestão escolar; do currículo e da formação dos professores, até a análise de sistemas e suas diretrizes educacionais. Assim, uma escola pode ser eficiente em alguns aspectos, como na gestão de recursos ou na proficiência em matemática demonstrada nas avaliações externas, sem que isso garanta uma educação de qualidade.

O Prêmio Gestão Escolar realizado desde 1998 pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) visa estimular a melhoria da gestão das escolas públicas em busca de uma educação de qualidade.

O PGE não procura identificar somente boas práticas, sua principal proposta está em auxiliar a instituição escolar no percurso do autoconhecimento e da autoreflexão para o planejamento de novas ações e procedimentos. Para isso, foi criado um instrumento de autoavaliação com indicadores para que a comunidade escolar possa olhar para si mesma, reconhecendo os avanços e os problemas ainda por resolver (CONSED, 2013).

Os gestores são convidados a envolver a comunidade escolar para uma autoavaliação que possibilita a elaboração de um diagnóstico, a partir de quatro dimensões: a gestão pedagógica se divide em planejamento de ações e resultados educacionais; a gestão participativa; a gestão de pessoas e liderança e a gestão de infraestrutura dividida em serviços e recursos. O instrumento da autoavaliação está disponível no *site* <http://www.premiogestaoescolar.com.br> e contribui para a identificação dos pontos fortes, bem como, as fraquezas da escola. Ponto de partida que consideramos essencial para discutir a qualidade almejada.

O documento “Indicadores da Qualidade na Educação” foi criado por um grupo técnico, entre eles, o MEC, o Inep e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNIFEC) com o objetivo de discutir a qualidade da educação, através de indicadores. O material disponível no *site* do Portal do MEC (2013) descreve:

Quem pode definir bem esse conceito de qualidade na escola e ajudar nas orientações gerais sobre essa qualidade, de acordo com os contextos socioculturais locais, é a própria comunidade escolar. Não existe um padrão ou uma receita única para uma escola de qualidade. Qualidade é um conceito dinâmico, reconstruído constantemente. Cada escola tem autonomia para refletir, propor e agir na sua busca pela qualidade da educação (RIBEIRO, 2004, p.5).

Exemplificamos estes dois instrumentos com o objetivo de deixar registrado que existem materiais públicos que podem servir de inspiração para iniciar a discussão da qualidade que se busca na escola, respeitando as particularidades de cada realidade escolar.

Na sequência, discutimos a avaliação, apontando a importância de articular os três níveis distintos referenciados, a avaliação da aprendizagem que acontece dentro da sala de aula, a avaliação institucional que avalia o desempenho da escola e as avaliações externas que precisam ser resignificadas e cotejadas com os resultados produzidos pela escola.

## **2.2 Para que Avaliar?**

A temática da avaliação não se apresenta como uma novidade no campo educacional, porém, a questão central da discussão é qual o objetivo da avaliação.

Freitas (2009) e demais autores envolvidos na obra “Avaliação Educacional - Caminhando pela contramão” destacam três níveis distintos da avaliação, a primeira, refere-se a avaliação do professor realizada em sala de aula sobre a aprendizagem dos alunos; a segunda, trata da avaliação institucional (a escola) e, a terceira, sobre a avaliação externa, conhecida também, como de larga escala.

Embasadas nessa obra, constatamos que a avaliação da aprendizagem em sala de aula é o nível mais conhecido da avaliação educacional e, em muitos casos tratada de forma desarticulada dos outros níveis citados.

No âmbito da escola e da sala de aula, a avaliação, segundo Freitas (2009, p. 17).

[...] não incorpora apenas os objetivos escolares, das matérias ensinadas, mas também objetivos ligados à função social da escola no mundo atual, os quais são incorporados na organização do trabalho pedagógico global da escola.

Neste sentido, Freitas (2009, p. 18), considera que a sala de aula “[...] está inserida em um ambiente maior, a escola”. Sobre isso acrescenta:

A escola encarna funções sociais que adquire do contorno da sociedade na qual está inserida (exclusão, submissão – por exemplo) e encarrega os procedimentos de avaliação, em sentido amplo, de garantir o controle da consecução de tais funções – mesmo sob o rótulo de contínua e processual.

Desta reflexão consideramos que a escola e a sala de aula são dois ambientes distintos, mas, a ambos os espaços correspondem objetivos que se relacionam. A escola, na incorporação da sua função social demonstrada em seu PPP e a sala de aula com objetivos pedagógicos a serem alcançados. É o que Freitas (2009, p.19-20) destaca:

Nota-se, então, que estamos trabalhando com dois níveis superpostos: uma na forma de organização do trabalho pedagógico da sala de aula; outro na forma de organização do trabalho pedagógico da escola. Os processos de aprendizagem e de avaliação não se limitam a um ou outro, mas estão dispersos por toda a instituição escolar. Também se aprende no pátio da escola. Igualmente se avalia neste espaço, tenhamos ou não consciência disso.

Portanto, estes dois níveis de avaliação precisam caminhar juntos e o PPP deve indicar quais são os processos necessários para que os objetivos da escola sejam perseguidos.

Assim, pensar em avaliação institucional implica repensar o significado da participação dos diferentes atores na vida e no destino das escolas. Implica recuperar a dimensão coletiva do projeto político-pedagógico e, responsabilmente, refletir sobre suas potencialidades, vulnerabilidades e repercussões em nível de sala de aula, junto aos estudantes (FREITAS, 2009, p.35).

A avaliação institucional precisa ser vista como um “[...] processo de apropriação da escola pelos seus atores” no sentido de um projeto como um compromisso social da comunidade escolar. “O apropriar-se dos problemas da escola *inclui* um apropriar-se para demandar do Estado as condições necessárias ao funcionamento dela” (FREITAS, 2009, p. 36). Por isso, espera-se que no coletivo sejam identificados os problemas da escola, e a partir de uma reflexão conjunta, nos

“[...] espaços de negociação” se discuta princípios de uma educação de qualidade e quais os caminhos e as formas de aferi-la.

Discutir a qualidade é um desafio para gestores escolares que precisam superar os limites na forma de organizar a escola, o que demanda avaliar o compromisso pessoal destes profissionais com o PPP, entendido como:

[...] uma proposta de trabalho da escola elaborada coletivamente que orienta (e responsabiliza) a ação dos seus atores, bem como formaliza demandas ao poder público e cria condições de trabalho adequadas na escola. É, portanto, um instrumento vivo e dinâmico que pauta compromissos bilaterais, onde o protagonismo é da escola (FREITAS, 2009, p. 40).

Ao considerarmos o protagonismo da escola e de seus gestores, a avaliação institucional precisa estar a serviço da qualidade almejada nos diferentes contextos e realidades educacionais. Com base nesta fundamentação defendemos que a busca de uma educação de qualidade começa dentro da escola estando atrelada desde os processos até a garantia de uma aprendizagem. Isto implica discutir quais são os valores sociais determinantes na escola que conduzam a busca por uma qualidade. Assim, Freitas (2009, p. 41) reforça:

As escolas não devem se opor à avaliação de seu trabalho. Cabe-lhes aceitar a prestação pública de contas daquilo que fazem em área tão importante para a sociedade. Os pactos de qualidade que firmam internamente devem produzir resultados que se tornem visíveis externamente e que permitam algum controle social.

Com isso, concluímos que a avaliação é uma categoria importantíssima na organização do trabalho pedagógico, tanto no aspecto do funcionamento da escola como de sala de aula. Cabe aos gestores escolares analisar se as formas de avaliar estão de acordo com o PPP da escola e, se a avaliação caminha no sentido de qualificar os processos em busca da qualidade discutida pela comunidade escolar. Neste caso, o desafio de qualquer nível da avaliação está em alinhar o resultado avaliativo aos processos, ao método de ensino, ao currículo, a formação dos professores, a aprendizagem dos alunos até a forma de gestão adotada pela equipe diretiva. É com esse olhar, que “[...] os resultados das avaliações internas e/ou externas podem ganhar significações, validade ou reconhecimento como um problema da escola, de seu coletivo” (FREITAS, 2009, p. 45). E ainda:

[...] os dados externos, pois, associados ao conhecimento interno que os atores da escola possuem sobre o seu local de trabalho. Neste sentido, a avaliação institucional pode ser uma potente mediadora entre a avaliação de larga escala das redes de ensino (p. ex. o SAEB) e a avaliação de sala de aula feita pelo professor, vale dizer uma mediadora entre os resultados das avaliações das redes de ensino e a prática do professor em sala de aula (FREITAS, 2009, p. 45).

Sabemos que a escola é regulada pelo Estado e seu funcionamento se dá a partir de diretrizes educacionais que orientam a organização escolar. Assim, os três níveis de avaliação citados nesse referencial precisam cada vez mais interagir entre si, pois a avaliação vem desempenhando um papel fundamental na educação, o que remete a debates entre os profissionais interessados com a melhoria da qualidade da educação. O desconhecimento e a desarticulação destes três níveis da avaliação dificulta um trabalho articulado na gestão escolar.

Assim, a avaliação externa pode ser um bom instrumento de aferição de desempenho dos alunos, mas depende das possibilidades de entendimento dos resultados por parte dos gestores. A significação terá sentido no contexto da prática se as lacunas do processo de ensino e aprendizagem forem detectadas a fim de cotejá-las com as avaliações da sala de aula.

Observamos que a partir de 1980, os estudos sobre a avaliação educacional ganharam força, possibilitando o entendimento do papel das diferentes formas de avaliar. Entretanto, ainda percebe-se uma resistência nas escolas quanto à análise e cruzamento dos dados obtidos pela própria escola (desempenho dos alunos) com a os dados produzidos pela avaliação externa (desempenho dos alunos em testes padronizados). É para esta reflexão que o presente estudo também pretende contribuir.

Diante da resistência que a avaliação externa provoca nas redes de ensino e nas escolas, o processo avaliativo se torna polêmico, marcado por regulações internas e externas à escola. Sobre isso, Freitas (2009), aponta que ora a avaliação emerge como fonte de desenvolvimento ora como uma ameaça para a escola e professores. Em relação às avaliações em larga escala, destaca:

Quando conduzidas com metodologia adequada podem trazer importantes informações sobre o desempenho dos alunos, dados sobre os professores, condições de trabalho e funcionamento das escolas de uma rede (FREITAS, 2009, p. 47).



No entanto é preciso considerar que os processos de avaliação externa são pensados e organizados pelo poder público, “[...] entretanto, é legítimo discordar da forma como alguns governos querem conduzir os processos avaliativos” (FREITAS, 2007, p. 47).

Por isso, consideramos no próximo tópico a discussão sobre a criação, implantação e institucionalização de sistemas de avaliação educacional.

### **2.3 Os Sistemas de Avaliação Educacional**

Bonamino (2002) afirma que a avaliação em larga escala firmou-se no Brasil como componente do monitoramento da educação básica, propondo não só a aferição da qualidade dos resultados como a indução da qualidade pretendida para os sistemas e as escolas.

Além da criação, implantação, institucionalização, aprimoramento e consolidação do Saeb, no decorrer dos anos de 1999 e 2000, o Estado aperfeiçoou a produção de dados estatísticos educacionais e, com isso, ocorreu uma forte presença reguladora da União na educação básica. Neste sentido, Freitas (2007) destaca constatações importantes:

A primeira é a ordem temporal. Constatou-se que foram necessárias mais ou menos cinco décadas para que a avaliação (externa, em larga escala, centralizada e com foco no rendimento do aluno e no desempenho dos sistemas de ensino) viesse a ser introduzida como prática sistemática no governo da educação básica brasileira (FREITAS, 2007, p. 51).

Nesta linha, buscamos estudos importantes sobre o Saeb, como por exemplo, o trabalho de Neri e Carvalho (2002) que avaliou o impacto dos problemas de seletividade e do efeito de composição sobre a evolução do desempenho nacional dessa avaliação.

Bonamino e Franco (2003) argumentam que o Saeb surgiu no contexto de redemocratização da política pelo acesso ao ensino, ampliação do número de escolas e o incremento do número de alunos, assim como, pela implementação de políticas neoliberais. O foco da avaliação se deslocou do aluno para as redes de ensino “[...] e impulsionaram a redistribuição de responsabilidades administrativas, financeiras e pedagógicas entre o centro e a periferia.” (BONAMINO; FRANCO, 2003, p. 191).

Até o ano de 2005, a educação no Brasil era monitorada por informações de desempenho do Saeb e por indicadores de aprovação, reprovação e abandono fornecidos no Censo Escolar, sem estabelecer relações entre estes dados. O Saeb era um exame amostral para um grupo de alunos de cada estado, acompanhado de um questionário, aplicado a cada dois anos, que não proporcionava uma avaliação clara de cada rede e escola (BONAMINO; FRANCO, 2003).

Atualmente, o Saeb é aplicado com frequência bianual, amostral, em escolas públicas urbanas e rurais, incluindo escolas privadas. Propõe dar uma visão da população estudantil do 5º e 9º ano do ensino fundamental e 3º ano do ensino médio, a partir de testes de rendimento em leitura e solução de problemas de matemática e, questionários sobre fatores relacionados ao ambiente cultural e escolar dos alunos.

São muitas as críticas à metodologia e a forma de divulgação dos resultados do Saeb. O MEC reconhece que essa avaliação não compreende toda a diversidade e singularidade das escolas e nem dos sistemas de ensino, o que dificulta apurar a qualidade do ensino. No entanto, os sistemas de avaliação ganharam cada vez mais força na sociedade brasileira.

Um estudo de Freitas (2007) evidenciou as relações entre as avaliações, como um desejo do estado em maximizar o controle sobre a educação com a expansão do mercado econômico. O estudo destaca o intuito de regular a qualidade almejada para atender aos fins econômicos que tem contribuído para introduzir uma prática de competição entre às escolas, as redes e os sistemas.

Num cenário no qual impera a lógica de desenvolvimento do capital humano, as avaliações em larga escala teriam se tornado uma ferramenta para a implementação de processos de responsabilização e de prestação de contas dos resultados educacionais.

A partir de 2005, a avaliação passou a ser universal na educação básica pública, tendo como foco escolas com pelo menos 30 alunos nas séries avaliadas. Na época, a 4ª e 8ª séries do ensino fundamental e a partir de 2007, as turmas de pelo menos 20 alunos no 5º e 9º ano do ensino fundamental de nove anos.

No ano 2007, o MEC introduziu outra novidade no uso das avaliações externas nacionais, os resultados do Saeb e da Prova Brasil, em conjunto com uma medida de fluxo escolar fornecida pelo Censo Escolar foram sintetizados no Ideb.

Esse novo indicador é calculado para 4ª série/5º ano e 8ª série/9º ano do ensino fundamental e o 3º ano do ensino médio. Foi criado para medir de forma objetiva a qualidade da educação básica, conforme os termos do Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007:

Art. 3º - 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).

De acordo com o governo federal, o Ideb assume o papel de indutor de políticas para melhoria da educação, por meio do termo de adesão voluntária dos municípios e estados do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação.

A partir de metas estabelecidas aos estados, municípios e escolas, busca-se atingir um patamar educacional equivalente ao dos países desenvolvidos. Isso significa obter nos anos iniciais do ensino fundamental, um Ideb igual a 6,0 na média nacional, tendo como referência o valor inicial obtido em 2005 de 3,8.

Segundo Fernandes e Gremaud (2009), as escolas estão sendo incentivadas a adotar medidas para aumentar a média dos alunos e isso nem sempre significa uma melhoria na qualidade do ensino. Isso pode se dar a partir de medidas adotadas como treinar os alunos para as provas, no sentido de padronizar o ensino e a aprendizagem, estabelecendo fortes indícios do que precisa ser ensinado e o que precisa ser aprendido, com base no que é cobrado na prova.

Nessa lógica, a qualidade da educação figura como um conjunto de problemáticas, reveladas por questões práticas e teóricas das avaliações em larga escala. Os resultados, por si só, não são capazes de demonstrar a qualidade, mas, constantemente, são utilizados como sinônimos de qualidade, traduzindo-se em índices e *ranking* de escolas, redes e sistemas.

É preciso reconhecer que as avaliações externas são imperfeitas, por não levarem em conta todos os aspectos do contexto escolar. Para Fernandes e Gremaud (2009), a maior polêmica, no entanto, se dá em torno da função que os exames assumem nas políticas de “*accountability*”, que passam a considerar não

apenas os alunos, mas escolas, professores e gestores, como responsáveis pelo desempenho dos estudantes.

Werle (2010, p. 24) enfatiza que as avaliações em larga escala na educação básica se caracterizam por serem “[...] planejadas, implementadas, e seus dados serem interpretados e divulgados por agências externas”. Assim,

[...] nelas o objeto de avaliação são os sistemas escolares, as escolas, as redes de escolas de diferentes mantenedoras, e estão em consideração os resultados da aprendizagem, não os processos de aprendizagem, os recursos disponíveis e as condições de trabalho dos professores (WERLE, 2010, p. 24).

Os resultados do Saeb, por exemplo, são apresentados através de dados quantitativos em forma de tabelas e gráficos que possibilitam a comparação entre redes e escolas, incentivando um ranqueamento entre as mesmas. E destaca:

Os dados que tais avaliações fornecem podem servir para a reflexão acerca do funcionamento e de como está sendo realizada a educação no conjunto do sistema. Elas delimitam aspectos a serem avaliados e fornecem dados apenas sobre eles (WERLE, 2010, p. 23).

Apesar da polêmica, observa-se que o tema da avaliação externa faz parte de um quadro de políticas educacionais voltadas à busca da qualidade da educação. O Saeb, a nível nacional, no dizer de Franco (2003), estimula o desenvolvimento de sistemas próprios de avaliação externa estadual. Os estados, considerados num segundo plano de segmentação, também implementam seu sistema de avaliação externa, criados com semelhança ao âmbito federal. Assim, “[...] as avaliações se sobrepõem e diversificam em propostas que ora envolvem indivíduos, ora escolas e sistemas” (WERLE, 2010, p. 30).

A pesquisa de Koetz (2011, p. 130) descreve sobre o histórico do SAERS.

As avaliações no Rio Grande do Sul tiveram sustentação a partir da Lei nº 10.576, de 14 de novembro de 1995, alterada pela Lei nº 11.695, de 10 de dezembro de 2001 e atualizada pela Lei 12.028, de 18 de dezembro de 2003 que dispõem da Gestão Democrática do Ensino Público e dá outras providências. Entretanto, o conteúdo pertinente à avaliação externa, regulamentada pelos artigos 78,79 e 80 que implicava na elaboração e execução de um Sistema de Avaliação no Estado do Rio Grande do Sul, manteve-se na íntegra sem alteração.

A institucionalização do SAERS iniciou em 1996, como processo de avaliação do ensino nas escolas gaúchas, sendo interrompido em 1999 e reiniciado em

parceria com a União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) no ano de 2005.

Em 2005 foi aplicada como um Projeto Piloto, quando foram avaliados os alunos de 75 redes municipais de ensino e escolas de duas Coordenadorias Regionais de Educação.

O projeto se institui através do Decreto nº 45.300 de 30 de outubro de 2007, publicado no DOE nº 207, de 31 de outubro de 2007, no qual a Seduc sinalizou o propósito de consolidar o processo de avaliação externa censitária na rede estadual do Rio Grande do Sul.

O SAERS/2007 avaliou o desempenho em séries/anos considerados decisivos na trajetória escolar, o 3º ano do ensino fundamental que avalia a alfabetização dos alunos, o 6º ano a passagem da unidocência para a pluridocência e, o 1º ano do ensino médio verifica as taxas de abandono e reprovação. Assim, o SAERS foi apresentado às escolas como uma avaliação complementar às realizadas pelo MEC.

O projeto básico menciona que os boletins enviados às escolas deveriam conter o percentual de acertos em cada questão da prova, a habilidade média dos alunos em cada componente curricular e os níveis da escala de desempenho, utilizando-se a escala do Saeb. Esses boletins seriam emitidos por escolas, incluindo todas as turmas que participaram, por município e CREs. O boletim de resultados do SAERS cita:

O SAERS tem como finalidade favorecer subsídios para a correção das políticas educacionais, visando, além da qualidade do ensino, à autonomia da escola, ao estabelecimento de parcerias com diferentes segmentos sociais em prol de uma melhor atuação da escola e ao desenvolvimento de uma cultura de avaliação que envolva toda a comunidade escolar (RIO GRANDE DO SUL, 2007, p. 11).

Sobre os boletins do SAERS, Koetz (2011, p. 117), destaca:

Entende-se que os boletins pedagógicos eram enviados às escolas com a expectativa de fomentar debates sobre os resultados da avaliação propiciando o conhecimento do desempenho do rendimento dos alunos. Como também verificar as metodologias aplicadas na aprendizagem dos estudantes, visando divulgar as boas práticas e construir novas ações educativas.

Ao apresentar o histórico do SAERS, Koetz (2011) aponta que o Saeb implementado em nível federal não permitiu uma visão focalizada de cada escola,

assim, a Seduc promoveu em 1996, a primeira edição da avaliação externa, dando continuidade nos anos de 1997 e 1998.

Após uma pausa de seis anos, o SAERS volta a ser realizado em 2005 e, a partir de 2007, estendido para todas as escolas da rede pública estadual. Sobre o processo de valorização e interrupção da avaliação externa no Rio Grande do Sul, Koetz (2011, p. 132) destaca, “[...] a cada mudança de governo, novas concepções reforçam as práticas políticas dando um novo enfoque às políticas de avaliação educacionais”. Afirma que, nas primeiras edições houve diferentes ênfases em relação aos objetivos e finalidades dessa avaliação que se aperfeiçoou e se institucionalizou até o ano de 2010.

Com a entrada de uma nova gestão (2011-2014), o SAERS foi substituído por um novo modelo que inclui avaliar além do desempenho dos alunos, o desempenho da Seduc com o objetivo de mensurar a capacidade do sistema em oferecer boas condições para atendimento das demandas.

Como o espaço empírico deste trabalho são escolas públicas estaduais do Rio Grande do Sul e como este estado realiza, ainda que, nem sempre de forma continuada, avaliações externas de sua rede, consideramos importante referir a existência do SAERS que tal como as avaliações de âmbito federal incidem na gestão escolar.

Observa-se que o tema da avaliação em larga escala é bastante discutido, em especial no nível federal devido às ações políticas desencadeadas. Porém, com o intuito de rearticular essas políticas nos diversos âmbitos, os sistemas estaduais e municipais de ensino procuram também implementar sistemas próprios de avaliação visando a adesão a programas e financiamentos originários dessas políticas nacionais, assim como, o cotejo com os dados nacionais.

No entanto, não se pode esquecer que a escola é um importante espaço de apropriação e ressignificação de tais políticas. Assim, é fundamental entender as possibilidades e os desafios das avaliações externas na contextualização da gestão escolar.

Para Souza e Oliveira (2003), o debate sobre a qualidade da educação e a avaliações externas na escola tem se dado em dois níveis diferentes. Um nível conceitual que se refere aos resultados que se espera das escolas, considerando os múltiplos objetivos que essa instituição se propõe. Neste caso, a crítica se configura no fato dos testes padronizados ignorarem aspectos como a ética, a

responsabilidade social, e o desenvolvimento de habilidades e competências dos alunos como concepção de ser humano e sociedade que se pretende formar.

O outro, a nível operacional diz respeito a indicadores para medir os resultados. Neste nível a polêmica se instaura por medir a qualidade da educação através de um número, uma nota utilizada como sinônimos de qualidade, traduzindo-se em índices e ranking de escolas, redes de ensino e estados. Isso fortalece os instrumentos de controle, de fiscalização e de pressão externa nas decisões da escola. Pouco importa se a escola como um todo desenvolve valores humanos, se caminha para o entendimento da qualidade no sentido social, se desenvolve projeto com aqueles que têm limitações. O que conta são os números e não a forma, o contexto ou o processo pelos quais os números foram gerados.

Nosso objetivo com esse referencial teórico foi abordar o impacto das repercussões dos processos, dos desdobramentos e dos resultados que a avaliação externa tem repercutido na educação brasileira.

Entendemos que as avaliações, sejam internas ou externas, poderão adquirir significação para a sociedade, quando seus resultados forem interpretados e refletidos de forma a buscar uma compreensão da qualidade negociada nos sistemas de ensino e suas respectivas escolas.

Mesmo que as avaliações externas vigentes não atendam a todas as questões da educação, seus resultados precisam ser significados pela equipe escolar, pela importância atribuída ao desempenho do aluno e pela força das políticas educacionais desencadeadas a partir do Ideb.

A significação e a leitura eficiente dos resultados servem para traçar caminhos que auxiliem no aprimoramento das práticas pedagógicas e na elaboração de um plano pedagógico que atenda às necessidades dos alunos em relação a suas defasagens de aprendizagem. Neste caso, acreditamos que a melhoria do Ideb será sempre uma consequência do trabalho desenvolvida na escola.

No próximo capítulo, descrevemos sobre os dados coletados nas escolas, o que de certa forma caracteriza a identidade institucional e o perfil de gestão adotado pelas equipes diretivas, o que reflete na organização dos processos e projetos implementados.

### **3 O ESTUDO DE CASO EM DUAS ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS**

Neste capítulo, introduzimos o contexto do estudo, ou seja, o município de Porto Alegre. Em seguida, explicamos os três critérios utilizados para selecionar as duas escolas públicas estaduais, como campo empírico do estudo e detalhamos a elaboração do questionário de coleta de dados.

Na sequência, apresentamos as duas escolas a partir de alguns documentos legais que regem o funcionamento e a organização escolar, destacando a gestão pedagógica.

#### **3.1 O Contexto do Estudo, os Critérios de Seleção das Escolas e a Coleta de Dados**

As duas escolas públicas estaduais partícipes do estudo estão localizadas no município de Porto Alegre, capital do Estado do Rio Grande do Sul. A cidade de Porto Alegre foi constituída em meados do século XVII com a chegada de casais açorianos, no século XIX contou com o influxo de muitos imigrantes alemães e italianos, recebendo também, espanhóis, africanos, poloneses e libaneses. Desenvolvida rapidamente, abriga mais de 1,4 milhões de habitantes apresentando desafios em relação à mobilidade urbana e a conclusão de obras públicas (PORTO ALEGRE, 2013). Caracteriza-se por ser uma cidade arborizada, pela cultura tradicionalista folclórica e por um significativo patrimônio histórico, dentre outros aspectos. Sedia a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), a UNISINOS, a Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) entre outros espaços de ensino superior.

Conforme o Censo Escolar de 2012, o estado tem um total de 9.987 estabelecimentos de ensino público. Na rede estadual, são 2.574 escolas, articuladas em trinta CREs (RIO GRANDE DO SUL, 2012).

A 1º CRE situada em Porto Alegre é integrada por 258 escolas estaduais, das quais, 228 atendem apenas o ensino fundamental, foco deste estudo (RIO GRANDE DO SUL, 2012).

Em 2010, o Instituto JAMA, conforme explicado na introdução deste trabalho, iniciou o programa de gestão escolar, no qual, já participaram trinta escolas públicas



estaduais, sendo duas selecionadas como campo empírico deste estudo a partir de três critérios:

- a) número de alunos conforme a matrícula inicial de 2013, considerando o intervalo de (400-600) por ser uma média de matrículas nas escolas públicas estaduais de ensino fundamental em Porto Alegre;
- b) escolas que participaram das avaliações externas, com resultado de Ideb na edição de 2011, independente do valor de seus resultados;
- c) equipe diretiva reeleita para o mandato (2013-2015) com a intenção de coletar o relato da experiência dos procedimentos relacionados à intenção desta pesquisa.

A partir destes critérios, selecionamos a Escola Estadual de Ensino Fundamental Monsenhor Roberto Landell de Moura e a Escola Estadual de Ensino Fundamental Major Miguel José Pereira que serão apresentadas na sequência.

Para coleta de dados, elaboramos um questionário estruturado composto por dez perguntas abertas<sup>3</sup>.

As perguntas de 1 a 5 foram formuladas para identificar a compreensão da equipe diretiva em relação ao Ideb, atendendo ao primeiro objetivo específico deste estudo. Deste modo, contemplamos nestas perguntas, desde a forma como a equipe diretiva recebe os resultados; como lê e interpreta estes resultados; como socializa os resultados com os diferentes segmentos; como coteja o índice com os dados produzidos pela própria escola, quem participa destas discussões e quais são os desafios para melhorá-lo.

Para atender o segundo objetivo específico do estudo voltado para descrever as principais estratégias implementadas pelas escolas (2012-2013) para melhorar o Ideb, elaboramos a pergunta 6, conforme apêndice A: “Quais as principais ações adotadas pela escola (2012-2013) com vistas a melhorar o Ideb? Como e por quem foram propostas? São reavaliadas periodicamente? Qual a metodologia?”.

---

<sup>3</sup> Segundo Richardson (1999, p. 189) os questionários apresentam as funções de descrever as características a partir de variáveis contidas em um dado grupo social. O instrumento de coleta pode ser elaborado a partir de perguntas abertas ou questões preestabelecidas e limitadas a afirmação. Neste caso, as perguntas abertas atenderam melhor ao objetivo deste estudo, a fim de consolidar os movimentos de apropriação do IDEB realizados pelas equipes diretivas.

A partir de uma consulta online na página do MEC, coletamos os resultados do Ideb das escolas, no ensino fundamental I e II, nas edições de 2009 e 2011, procedendo com uma análise para atender ao terceiro objetivo específico.

As perguntas 7, 8 e 9 foram formuladas com o propósito de aprofundar a discussão, a fim de levantar questões específicas em relação ao Ideb. A pergunta 10 nos permite descrever como as equipes diretivas definem uma educação de qualidade.

Nas duas escolas, o questionário foi respondido de forma presencial por todos integrantes da equipe diretiva em datas específicas agendadas pelas diretoras, no mês de janeiro de 2014, conforme descrição abaixo.

Quadro 1 - Coleta de dados da aplicação do questionário

Função	Escola	Data	Nº pág.	Sigla
Diretora	EEEF Major Miguel José Pereira	07/01/2014	5	DIR1
Vice-diretora (manhã)	EEEF Major Miguel José Pereira	07/01/2014	3	VID1
Vice-diretora (tarde)	EEEF Major Miguel José Pereira	07/01/2014	4	VID2
Orientadora Educacional (manhã)	EEEF Major Miguel José Pereira	07/01/2014	4	OE1
Orientadora Educacional (tarde)	EEEF Major Miguel José Pereira	07/01/2014	4	OE2
Diretora	EEEF Monsenhor Roberto Landell de Moura	08/01/2014	4	DIR2
Vice-diretora	EEEF Monsenhor Roberto Landell de Moura	08/01/2014	3	VD3
Coordenadora Pedagógica	EEEF Monsenhor Roberto Landell de Moura	08/01/2014	4	CP1
Supervisora Escolar	EEEF Monsenhor Roberto Landell de Moura	08/01/2014	3	SP1
Orientadora Educacional	EEEF Monsenhor Roberto Landell de Moura	08/01/2014	4	OE3

Fonte: Elaborado pela autora.

Ressaltamos que, na ocasião em que as equipes diretivas responderam o questionário foi apresentado um termo de consentimento, conforme apêndice B, para autorização do uso do nome da escola e dos dados de identificação profissional. O termo de consentimento foi assinado por todos os entrevistados e estão sob a nossa guarda.

Antes de apresentarmos as escolas é importante lembrar que não temos a intenção de compará-las, nem dizer qual é a melhor, pois nosso entendimento,

conforme nos embasamos na fundamentação teórica é que cada escola tem a sua realidade, na qual, as pessoas demonstram vontades e interesses distintos, o que caracteriza o perfil de cada equipe gestora.

### **3.2 A Escola Estadual de Ensino Fundamental Monsenhor Roberto Landell de Moura**

A Escola Estadual de Ensino Fundamental Monsenhor Roberto Landell de Moura, situa-se na Zona Sul de Porto Alegre/RS. É bem localizada no bairro, com acesso a transporte público, de rotas e horários diversificados. No mesmo bairro funcionam outras três escolas públicas estaduais de ensino fundamental.

Conforme o Regimento Escolar de 2006, a escola foi criada pelo Decreto nº 8.609 de 11 de fevereiro de 1958, com a denominação de Grupo Escolar à Rua José Gomes, devido a sua localização. Na época, constituída com quatro salas de aula para atender 140 alunos (EEEF MONSENHOR ROBERTO LANDELL DE MOURA, 2006).

Em 1960 foi fundado o Círculo de Pais e Mestres e, em 1971 foram implantados o “[...] Curso Supletivo e o Curso de Educação Integrada”, para atender a grande demanda de adultos que procuravam a escola para concluir seus estudos (EEEF MONSENHOR ROBERTO LANDELL DE MOURA, 2006).

No ano de 1982, a escola foi reorganizada pela Portaria de nº 29.075, tendo a denominação de Escola Estadual de 1º Grau Incompleto Monsenhor Roberto Landell de Moura. Nos anos seguintes, com a implantação da 5ª série e, gradativamente, das séries subsequentes, a escola foi reconhecida pela Portaria de nº 20.120, de 07 de agosto de 1987, como Escola Estadual de 1º Grau Monsenhor Roberto Landell de Moura.

Atualmente, denominada EEEF Monsenhor Roberto Landell de Moura, pela Portaria de nº 318 de 15 de dezembro de 2000, conta com 24 professores e 7 funcionários para atender 456 alunos matriculados nos turnos manhã e tarde, conforme a distribuição apresentada no quadro 2.

Quadro 2 - Número de turmas/alunos da educação infantil e ensino fundamental da EEEF Monsenhor Roberto Landell de Moura

<b>Ano de ensino</b>	<b>Quantidade de turmas</b>	<b>Número de alunos</b>
Educação infantil	1 turma	20
1º ano	2 turmas	38
2º ano	2 turmas	48
3º ano	2 turmas	56
4º ano	2 turmas	42
5º ano	2 turmas	48
6º ano	3 turmas	61
7º ano	2 turmas	57
8º ano	2 turmas	25
9º ano/8ª série	2 turmas	61

Fonte: EEEF Monsenhor Roberto Landell de Moura, 2014

Próximo à escola estão localizados diversos serviços, como, supermercado, cartório, bancos, restaurantes e comércio no geral. O bairro sedia um Centro Cultural, no qual, a comunidade pode usufruir de um espaço de arte e de uma biblioteca comunitária.

Conforme consta no Plano de Gestão Escolar de 2013, 81% das famílias dos alunos residem no bairro, destas, 54% são formadas por casais, 38% são apenas mães e, 8% estão classificados como pais, avós ou tios. Quanto à idade destes responsáveis, 43% estão na faixa etária de 31 a 40 anos e, 29% de 41 a 50 anos. A maioria dos alunos são filhos de ex-alunos, oriundos de classe média e baixa, que residem numa vila localizada nas proximidades da escola (EEEF MONSENHOR ROBERTO LANDELL DE MOURA, 2013).

A estrutura física é formada por dois prédios de alvenaria que foram construídos em épocas diferentes. No prédio mais antigo, inaugurado em abril de 1988, estão instaladas a sala da direção, a secretaria, o atendimento de supervisão e orientação escolar, a sala dos professores, a cozinha, o refeitório, a biblioteca, a sala digital e sete salas de aula. O prédio novo, inaugurado em 2006, contempla uma área de convivência no térreo e, seis salas de aula no piso superior.

A escola está parcialmente adaptada com rampas de acesso para receber alunos com necessidades especiais e disponibiliza na área externa, uma horta, uma pracinha e uma quadra de esportes descoberta. A horta é mantida pela escola desde 2006 para complementação da merenda escolar.

A pintura do conjunto de mãos no muro da escola nos permite supor que exista um espaço de integração nesta instituição.

Fotografia 1 - Muro lateral da EEEF Monsenhor Roberto Landell de Moura



Fonte: Acervo da Escola (2014).

Na parte interna da escola há um sistema monitorado de alarme e câmeras, o que contribui para minimizar as ocorrências diárias entre os alunos. Nesta área estão disponibilizadas lixeiras identificadas para incentivar a forma correta de separação do lixo.

As salas de aula foram transformadas em salas ambientes e equipadas com materiais específicos por disciplinas, a maioria das salas disponibiliza o recurso do projetor. Nos demais espaços estão localizados a sala dos professores, a biblioteca com acervo diversificado, o laboratório de informática e o laboratório de aprendizagem.

Fotografia 1 - Laboratório de Aprendizagem EEEF Roberto Landell de Moura



Fonte: Acervo da Escola (2014).

A equipe diretiva é formada pela diretora, vice-diretora, coordenadora pedagógica, supervisora e orientadora educacional, ambas habilitadas, conforme exigência do Regimento Escolar.

As cinco integrantes da equipe diretiva atuam há 25 anos na rede pública estadual, sendo que a diretora, a vice-diretora e a supervisora escolar trabalham juntas no mesmo período.

Na EEEF Roberto Landell de Moura, segundo o Regimento Escolar de 2008, a administração é entendida como:

[...] um processo que rege seu funcionamento, compreendendo a tomada de decisão, planejamento, execução, acompanhamento e avaliação referente a política educacional no âmbito da Escola. [...] é desenvolvida de forma participativa, sendo o Conselho Escolar a instância consultiva e normativa, de acompanhamento das atividades escolares (EEEF ROBERTO LANDELL DE MOURA, 2008).

A diretora tem o papel de dinamizar o “[...] processo educativo incentivando um ambiente propício ao cultivo e à vigência da proposta educacional”. A coordenadora pedagógica “[...] coordena, orienta e dinamiza todo processo didático-pedagógico, buscando a integração dos setores, efetivando uma ação conjunta e dialogal para a vivência do Plano Político-Pedagógico”. A coordenação pedagógica, segundo o Regimento Escolar deve ser formada pela supervisão escolar e pela orientação educacional em conjunto (EEEF ROBERTO LANDELL DE MOURA, 2008).

Ao serviço de supervisão escolar compete apoiar a direção e os professores, na “[...] dinamização do Projeto Político-Pedagógico e dos objetivos do ensino”, sendo exercida pelo supervisor escolar habilitado ou por um “[...] professor com licenciatura plena, na falta de um supervisor habilitado” (EEEF ROBERTO LANDELL DE MOURA, 2008). A orientação educacional também deve ser exercida por profissional habilitado, o qual deve ser assessorado pelos “[...] professores Conselheiros de Turma” (EEEF ROBERTO LANDELL DE MOURA, 2008).

A seguir, apresentamos a formação em nível superior, a faixa etária, o tempo de serviço e a carga horária dos membros da equipe diretiva da EEEF Monsenhor Roberto Landell de Moura.

Quadro 3 - Formação em nível superior, tempo de serviço e faixa etária dos membros da equipe diretiva da EEEF Monsenhor Roberto Landell de Moura

Equipe diretiva	CH	Formação	Faixa Etária		Tempo de serviço		
			54-57	65-68	Estado	Escola	Gestão
Diretora	40h	Matemática e Ciências Pós-Graduação Educação Ambiental Pós-Graduação em Gestão Escolar	x		36 anos	26 anos	25 anos
Vice-diretora	40h	Pedagogia		x	41 anos	35 anos	28 anos
Coordenadora Pedagógica	20h	Biologia Pós-Graduação em Gestão Escolar	x		27 anos	12 anos	4 anos
Supervisora Escolar	20h	Pedagogia Supervisão Escolar	x		35 anos	32 anos	32 anos
Orientadora Educacional	40h	Pedagogia Orientação Educacional	x		31 anos	19 anos	19 anos

Fonte: Elaborado pela autora

O PPP desta escola indica uma gestão integrada, com sintonia entre os setores para um trabalho coletivo e convergente, de apoio mútuo, respeitando os alunos e suas famílias.

A equipe diretiva demonstra uma abertura para comunicar-se com seus públicos, através de um processo sistêmico de acordo com os assuntos e encaminhamentos necessários.

### 3.3 A Escola Estadual de Ensino Fundamental Major Miguel José Pereira

A Escola Estadual de Ensino Fundamental Major Miguel José Pereira, está localizada na Vila Elizabeth, Zona Norte de Porto Alegre/RS, considerada como uma área urbana em uma região periférica. No mesmo bairro, estão localizadas outras cinco instituições de ensino, três escolas públicas estaduais de ensino fundamental, uma escola municipal também de ensino fundamental e uma escola privada.

O acesso à escola utilizando-se de transporte público é limitado, sendo que a parada de ônibus mais próxima fica a uma quadra da escola.

Conforme o Plano Global (2007-2009), a escola foi criada em 30 de agosto de 1958 pelo Decreto nº 9.327 como Grupo Escolar Major Miguel José Pereira. Na época, autorizada para atender 253 alunos de 1ª a 4ª série.

Em 1962, o Decreto de nº 13.890 alterou sua denominação para Unidade Estadual de Ensino Major Miguel José Pereira, neste período, mantinha a integração curricular com a Escola Estadual de 1ª Grau José Salgado Martins que oferecia a continuidade dos estudos para os alunos até a oitava série.

No ano de 1979, a escola passou por um processo de reorganização, através do Decreto de nº 28.260 do Conselho Estadual de Educação/RS e da Portaria nº 31.475 da Seduc. Após reorganização, obteve no ano de 1982, autorização do funcionamento da classe especial, através da Portaria nº 14.543.

Em 1994, o Parecer nº 947 autorizou o jardim de infância e, em 1999 o Parecer nº 46 a sala de recursos.

Com a aprovação do Parecer nº 596 de 2003, a escola iniciou o atendimento da 6ª série do ensino fundamental e, do Parecer nº 37 de 2010, a 7ª e 8ª séries.

Atualmente, conta com 26 professores e 6 funcionários para atender 452 alunos matriculados nos turnos manhã e tarde, de acordo com a distribuição apresentada no quadro 4.

Quadro 4 - Número de turmas/alunos do ensino fundamental da EEEF Major Miguel José Pereira

Ano de ensino	Quantidade de turmas	Número de alunos
1º ano	2 turmas	40
2º ano	2 turmas	43
3º ano	1 turma	30
4º ano	2 turmas	61
5º ano	2 turmas	57
6º ano	3 turmas	84
7º ano	3 turmas	79
8º ano	1 turma	31
8ª série	1 turma	27

Fonte: EEEF Major Miguel José Pereira Moura, 2014



Uma pesquisa realizada pela escola em 2013 caracteriza um atendimento heterogêneo, os alunos, são filhos de empresários, professores, comerciantes, diaristas, autônomos, funcionários públicos, entre outros.

A faixa etária dos pais é de 20 a 40 anos, com formação de 2º grau, sendo que muitos possuem ensino superior completo ou em curso. A maioria destes pais são críticos ao trabalho realizado na escola e acompanham o desempenho dos filhos. Das famílias, 50% são representadas por pais e mães, 30% são avós e 20% dos responsáveis têm guarda compartilhada.

Um dado que chama a atenção é que 10% dos alunos são de famílias envolvidas com o tráfico de drogas, motivo pelo qual, alguns pais estão presos no Sistema Carcerário do Estado.

A mesma pesquisa aponta que 70% dos alunos são oriundos da Vila Elizabeth e, 30% residem em bairros afastados, sendo que seus responsáveis procuram a escola pela proximidade do local de trabalho.

Com frequência, acontecem assaltos nas redondezas da escola, o que deixa a comunidade escolar assustada. Esta escola já foi furtada e arrombada mais de uma vez, sendo notícia em algumas redes de comunicação. Preocupa também, o aumento de pessoas envolvidas com o tráfico de drogas no entorno da escola, que utilizam uma praça como local de ponto de venda e de consumo. Com frequência, a equipe diretiva pede auxílio ao posto policial localizado no mesmo terreno da escola e, notifica ao Conselho Tutelar o envolvimento de alunos menores de idade.

Nos documentos legais, evidenciamos que a equipe diretiva preza pelo envolvimento de todos os segmentos nos processos da escola, a fim de acolher as necessidades da comunidade escolar. A comunicação com o público é feita através de conversas individuais, em grupos, cartazes, murais informativos e via página do Facebook.

A estrutura física é formada por um prédio de alvenaria com dois pavimentos em bom estado de conservação. O térreo abriga a cozinha, o refeitório, uma biblioteca reformada, a sala de recursos, a sala dos professores com banheiro privativo, a secretaria, a sala da direção, dois banheiros para os alunos e quatro salas de aula.

Fotografia 2 - Biblioteca da EEEF Major Miguel José Pereira



Fonte: Acervo da Escola (2014).

O pavimento superior disponibiliza duas salas de aula, um laboratório de informática equipado com 10 computadores, um banheiro para os alunos, a sala do Serviço de Atendimento Educacional (SOE), a sala do Serviço de Supervisão Escolar (SSE) e um auditório com capacidade para cem pessoas reformado recentemente.

Fotografia 3 - Auditório EEEF Major Miguel José Pereira



Fonte: Acervo da Escola (2014).

Conforme citamos anteriormente não temos a intenção de comparar a infraestrutura das escolas e o nível sócio econômico dos alunos, apenas elucidar o quanto as especificidades que caracterizam cada espaço escolar podem ou não influenciar nos resultados do processo de ensino e de aprendizagem.

Na EEEF Major Miguel José Pereira, por exemplo, a segurança dos alunos é uma preocupação constante da equipe diretiva, pois a tela que cerca o terreno é violada com frequência. Por vezes, consegue-se manter estranhos afastados devido à ação de pais e profissionais que ajudam a monitorar o recreio. Esta é uma situação muito específica desta instituição de ensino que exige da equipe gestora estratégias de gestão peculiares.

Fotografia 4 - Área física lateral da EEEF Major Miguel José Pereira



Fonte: Acervo da Escola (2014).

Um ponto positivo é que a escola não registra no ambiente interno, casos de violência, mas a equipe diretiva se preocupa com a aproximação dos alunos de outras escolas que se reúnem no entorno fazendo arruaças.

A estrutura física da escola é bonita e apresenta-se em boas condições, o que nos faz acreditar que a equipe preza por um espaço limpo e organizado. Conforme relato da diretora, a maior preocupação é com a segurança dos alunos, pois o prédio não está protegido por muros. Existe um processo na Seduc que tramita há anos para o fechamento do terreno.

Desprotegida aos finais de semana, algumas famílias utilizam os brinquedos antigos de uma pracinha, mas outras pessoas invadem para fazer vandalismo no

prédio. Por questões de segurança, a escola investe no uso do uniforme escolar, para monitorar a movimentação de entrada e saída dos alunos.

Além da necessidade do muro, esta escola carece de uma quadra esportiva para o desenvolvimento das aulas de educação física, assim como, de um melhor aproveitamento do pátio externo, com a instalação de brinquedos e equipamentos que propiciem a socialização dos alunos no recreio, considerado por nós, como um momento rico de aprendizagem.

A equipe diretiva é formada pela diretora, duas vice-diretoras e duas orientadoras educacionais, responsáveis por turnos diferentes. A diretora e as duas vice-diretoras trabalham juntas nesta escola há pelo menos 15 anos.

De acordo com o Plano Global de 2009, a direção tem por objetivo:

Oportunizar ao professor e ao aluno, condições favoráveis à execução de suas tarefas, tendo em vista que eles são à base da organização escolar e que toda ação só alcança resultado satisfatório, quando existe integração entre a comunidade e os diferentes segmentos da escola (EEEF MAJOR MIGUEL JOSÉ PEREIRA, 2009).

O Plano apresenta as ações da direção de forma detalhada, com previsão de atividades, período e forma de avaliação. As atribuições dos setores estão desdobradas por itens, sendo que para cada um existe um plano de ação.

Observa-se no quadro a seguir que, das cinco integrantes da equipe diretiva, três delas, trabalham juntas na gestão há pelo menos 10 anos. A faixa etária e o tempo de serviço apresentados no quadro se referem às informações desta equipe diretiva.

Quadro 5 - Formação em nível superior, tempo de serviço e faixa etária dos membros da equipe diretiva da EEEF Major Miguel José Pereira

Equipe diretiva	CH	Formação	Faixa Etária		Tempo de serviço		
			30-35	47-53	Estado	Escola	Gestão
Diretora	40h	Matemática Pós-Graduação Gestão Escolar		x	16 anos	16 anos	16 anos
Vice-diretora (manhã)	20h	Licenciatura em Língua Portuguesa e Literatura		x	24 anos	21 anos	10 anos
Vice-diretora (tarde)	20h	História Pós-Graduação Gestão Escolar e, Pós-Graduação Psicopedagogia Clínica e Institucional		x	24 anos	14 anos	10 anos
Orientadora Educativa (manhã)	20h	Pedagogia Orientação Educativa		x	3 anos	3 anos	3 anos
Orientadora Educativa (tarde)	20h	Pedagogia Orientação Educativa	x		7anos	3 anos	2 anos

Fonte: Elaborado pela autora

Os dados coletados nos questionários apontam que esta equipe diretiva demonstra ter uma gestão compartilhada, pautada no diálogo e na abertura com a comunidade escolar.

A seguir, discutimos a gestão pedagógica das escolas a partir de alguns documentos legais.

### 3.4 A Gestão Pedagógica à Luz dos Documentos Legais das Escolas

A EEEF Monsenhor Roberto Landell de Moura destaca no seu PPP, a intenção de integrar os alunos, “[...] garantindo a permanência, tornando cativante e agradável” o espaço escolar. Para isso, busca estimular o “[...] potencial cognitivo e afetivo”, através da oferta de “[...] experiências relacionais e afetivas”, proporcionando ao aluno, “[...] uma leitura mais significativa do mundo em que vive” (EEEF MONSENHOR ROBERTO LANDELL, 2006).

Numa primeira análise, observamos que as respostas dos questionários convergem com a proposta do PPP. Na visão desta equipe diretiva, os alunos estão em constante transformação e evolução, por isso, faz sentido que a escola promova a interação com a realidade desses alunos, organizando seu planejamento para atender as “[...] novas aprendizagens que possibilitem maior interação com o meio” (EEEF MONSENHOR ROBERTO LANDELL, 2006).

Conforme consta no PPP, os alunos devem “[...] participar das decisões que dizem respeito ao projeto da escola que também faz parte do projeto de sua vida”. Sobre esta ótica, evidenciamos uma equipe diretiva aberta para o diálogo. Nosso entendimento é que a abertura em dialogar com a comunidade escolar, pode trazer benefícios para o sucesso da aprendizagem dos alunos, pois possibilita um alinhamento da proposta pedagógica com as expectativas da família e dos estudantes. De acordo com o PPP, o aluno “[...] pode opinar em tudo que é planejado na escola, para que assim, sintam-se comprometidos com o que nela acontece” assim, são organizados “[...] encontros, palestras e atividades extracurriculares” (EEEF MONSENHOR ROBERTO LANDELL, 2006).

Nesta escola, o professor é visto como facilitador para “[...] ampliar os conhecimentos” através de desafios que promova um crescimento “[...] moral, intelectual e cognitivo, buscando o resgate dos valores éticos e sociais”, assim, “[...] projeta e planeja criteriosamente o que vai realizar, avaliando-se e reformulando-se sempre que necessário, juntamente com os setores e a comunidade” (EEEF MONSENHOR ROBERTO LANDELL, 2006).

Sobre o PPP, a supervisora escolar descreve no questionário que o documento “[...] encontra-se desatualizado (mas, em fase de construção)” fato que identificamos na leitura do diagnóstico da escola (SE1). Sobre isso, destacamos que mesmo desatualizado, o PPP contempla definições importantes que norteiam a organização da escola, como por exemplo, a sensibilidade para um trabalho coletivo, elucidado pela equipe diretiva como propulsor para o alcance dos resultados. Em nossa análise, o mais importante é que seja retrabalhado, respeitando o momento histórico da instituição e sua forma de gestão, buscando evidenciar o que se faz na escola para que se consiga melhorar os resultados.

O currículo apresentado no PPP se define como “[...] uma ação dinâmica que é constantemente reavaliada para que se possam fazer as mudanças necessárias e

acompanhar adequadamente o momento que educando e educador estão vivendo” (EEEF MONSENHOR ROBERTO LANDELL, 2006).

Assim, numa relação afetiva entre o aluno e o professor os conteúdos são trabalhados “[...] de forma integrada com todas as disciplinas, buscado, um resultado mais significativo para as necessidades de cada um enquanto ser humano integrado ao seu meio”. Esta prática, “[...] redefine conceitos, implementa procedimentos, dá novos significados às atitudes e permite revisitar a ação educativa” (EEEF MONSENHOR ROBERTO LANDELL, 2006).

A metodologia de ensino referida no Regimento Escolar de 2008 aborda a concepção da “[...] Pedagogia Renovada”, caracterizada como um “[...] princípio norteador de valorização do indivíduo como ser livre, ativo e social”. Este documento considera o aluno como centro das atividades, como um “[...] ser ativo e curioso”, assim, a aprendizagem acontece pelo interesse e descobertas. Por este caminho, o “[...] professor é visto como facilitador no processo de busca do conhecimento”, incumbido de organizar e coordenar “[...] as situações de aprendizagem, adaptando suas ações às características individuais dos alunos para desenvolver suas capacidades e habilidades intelectuais” (EEEF MONSENHOR ROBERTO LANDELL, 2008).

Pelas respostas dos questionários, constatamos que a escola não segue uma metodologia de ensino específica, adotando em suas práticas o que entende como positivo para melhor o processo educacional. *“Não consigo citar uma [metodologia], pois fazemos uso de tudo que deu certo em algum momento”* (CP1).

No Plano de Gestão Escolar de 2013, identificamos uma crítica aos conteúdos trabalhados, pois “[...] contemplam muita informação” e “[...] apresentam pouca dinâmica sociocultural”. Assim, “[...] as aulas tornam-se pouco atrativas, monótonas, aumentando os casos de indisciplina em sala de aula, resultando em uma aprendizagem menos significativa” (EEEF MONSENHOR ROBERTO LANDELL, 2013).

O processo avaliativo é referido como contínuo e cumulativo, de caráter quantitativo, que deve ser constantemente atualizado com a metodologia de trabalho do professor.

[...] embora a avaliação tenha a mesma proposta para todos, na prática, ela se faz mais humanizada, levando em conta as individualidades e potencialidades de cada um, sendo assim, existe uma “prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre as eventuais provas finais” (EEEF MONSENHOR ROBERTO LANDELL 2006).

Nosso entendimento é que o Regimento Escolar complementa o PPP, na medida em que define que “[...] a avaliação é um processo em que, testando a prática, analisamos a fundamentação teórica que a motiva, e assim, nos colocamos sempre mais a serviço da Proposta Educacional” (EEEF MONSENHOR ROBERTO LANDELL, 2008).

Ao analisarmos os documentos que regem o funcionamento e a organização desta escola, evidenciamos que a equipe diretiva enxerga a avaliação como um processo, no qual, a participação da comunidade escolar é fundamental, o que possibilita modificações no planejamento de cada ano letivo. Porém, apesar dos documentos norteadores reforçarem que o aspecto qualitativo deve prevalecer sobre o quantitativo percebe-se uma dificuldade de se avaliar sob esta ótica.

Na EEEF Major Miguel José Pereira a filosofia definida no Regimento escolar de 2011 indica:

Educar, visando à construção do saber, de práticas democráticas, aquisição e (re) significação dos conhecimentos aprendidos, fornecendo aos sujeitos do processo educacional recursos que possibilitem sua capacidade de criar, expressar e transformar a realidade onde vive, para que possa realizar-se individual e socialmente. (EEEF MAJOR MIGUEL JOSÉ PEREIRA, 2011).

Assim, propicia-se o desenvolvimento dos alunos, “[...] formando sujeitos críticos e transformadores da realidade”, oportunizando “[...] conhecimento universal, fundamentado em valores humanistas, como solidariedade, justiça social, honestidade e respeito às diferenças”. Os objetivos do ensino fundamental contemplam o desenvolvimento de habilidades, para que os alunos construam “[...] conhecimento no âmbito da escrita, leitura e cálculo”, assim como, para compreensão das “[...] leis que regem a natureza, a sociedade e as diferenças entre elas, em especial, a atenção à construção da cidadania e a compreensão do mundo do trabalho” (EEEF MAJOR MIGUEL JOSÉ PEREIRA, 2011).

A metodologia de ensino contempla o “[...] lúdico, a individualidade e as suas diferenças, considerando o aluno, sujeito do processo de aprendizagem”. A partir dessa definição, a intervenção do professor é de “[...] mediador, facilitador das



aprendizagens escolares, fundamentada nos princípios éticos, estéticos e políticos” (EEEF MAJOR MIGUEL JOSÉ PEREIRA, 2011).

A avaliação caracteriza-se como um processo “[...] contínuo, participativo e interativo, envolvendo todos os segmentos da Comunidade Escolar” com, “[...] dois focos distintos, específicos e intimamente relacionados: Desempenho da Escola, em relação a seus objetivos e metas; Avaliação da aprendizagem”. (EEEF MAJOR MIGUEL JOSÉ PEREIRA, 2011).

A avaliação institucional nesta escola tem objetivos e metas definidos para equipe diretiva e demais setores. A prática da avaliação institucional nos remete à fundamentação teórica deste estudo, na qual, apontamos a importância de avaliar o desempenho da escola, bem como, os resultados de aprendizagem produzidos por ela.

Em relação avaliação da aprendizagem, o processo avaliativo nesta escola está definido a partir de pré-requisitos mínimos para promover os alunos de um ano para outro. Os alunos que apresentam defasagens cognitivas têm a possibilidade de participar de atividades complementares no turno inverso.

O Plano de Gestão Escolar de 2013 indica que, nas reuniões pedagógicas é discutido o desempenho dos alunos, para que sejam propostas modificações nas práticas dos professores. O PPP desta escola,

[...] registra o perfil e as necessidades da comunidade escolar, a partir da construção coletiva de todos os segmentos da escola que se refere aos objetivos e metas para sanar os problemas apontados por todos que estão ligados direta ou indiretamente a esta (EEEF MAJOR MIGUEL JOSÉ PEREIRA, 2011).

O Plano indica seguir uma linha de trabalho fundamentada em Paulo Freire e Piaget, com abertura para outras teorias na formação dos professores.

Sobre os conteúdos, observamos uma crítica da equipe diretiva que descreve que, “[...] na maioria das vezes, [os conteúdos] não estão de acordo com a realidade do aluno”, entretanto, nos questionários, identificamos a abertura de um diálogo com os professores a fim de alinhá-los com a proposta pedagógica (EEEF MAJOR MIGUEL JOSÉ PEREIRA, 2013).

A partir da coleta de dados, evidenciamos uma busca constante de formação continuada para os professores, que por vezes “[...] decepcionam-se com a qualidade das formações que são oferecidas pela mantenedora”. Razão pela qual, a

equipe diretiva acredita que para aperfeiçoar as práticas e os processos, as mudanças devem iniciar internamente (EEEF MAJOR MIGUEL JOSÉ PEREIRA, 2013).

O Conselho Escolar é convidado a promover de forma “[...] sistemática e periódica, a avaliação de sua prática com a Comunidade Escolar”, através de “[...] fórum, seminário, plenária, assembleia”, assim como, outros momentos de participação coletiva (EEEF MAJOR MIGUEL JOSÉ PEREIRA, 2009).

Portanto, concluímos que nas duas escolas existe uma abertura das equipes diretivas em envolver todos os segmentos escolares na busca de uma educação de qualidade negociada.

No próximo capítulo, descrevemos como é feita a gestão do Ideb, a partir dos dados coletados no questionário.

## **4 A COMPREENSÃO DO IDEB PELAS EQUIPES DIRETIVAS DAS ESCOLAS**

Neste capítulo, apresentamos o desenvolvimento do estudo, atendendo aos objetivos específicos do mesmo.

Para fins de análise dos resultados do Ideb das escolas estudadas, consideramos seus dois componentes, a taxa de aprovação e a média na Prova Brasil.

Na sequência, categorizamos os movimentos de apropriação do Ideb em três níveis de diálogo. O primeiro nível situa os diálogos da escola com a hierarquia do Sistema Educacional. No segundo nível, os diálogos referem-se aos movimentos internos da equipe diretiva em relação a gestão do índice e, o terceiro nível, contempla os diálogos da equipe diretiva com sua comunidade escolar. Para cada nível de diálogo, classificamos os movimentos de apropriação dos resultados do Ideb em três dimensões: administrativa, pedagógica e participativa, apoiadas na fundamentação teórica e na importância de uma gestão articulada entre elas.

A dimensão pedagógica abrange as práticas da equipe diretiva em relação ao trabalho pedagógico, visando a articulação do processo de ensino e aprendizagem. Na dimensão administrativa, descrevemos os movimentos em relação aos processos e as práticas da equipe gestora em relação à leitura e compreensão do índice. A dimensão participativa classifica os movimentos que indicam uma gestão democrática, através de um diálogo com todos ou a maioria dos segmentos escolares.

Como fechamento do capítulo, destacamos os principais desafios elencados pelas equipes diretivas para melhorar o Ideb, identificando a partir deles, pontos convergentes que incomodam, causam estranhamentos e de certa forma desacomodaram estas equipes a fazer a gestão no diálogo com o índice.

Por fim, apresentamos como um primeiro ensaio, o instrumento de coleta de dados que possa oferecer um perfil de percepções das equipes diretivas de escolas públicas de ensino fundamental a respeito do Ideb. Este instrumento acena com uma proposta de continuidade para novos estudos, abrangendo um maior número de escolas.

#### 4.1 Os Resultados do Ideb das Escolas: a Taxa de Aprovação e a Prova Brasil

Ao analisarmos as taxas de aprovação da EEEF Monsenhor Roberto Landell de Moura, observamos que o melhor percentual de aprovação nas duas etapas de ensino foi no ano letivo de 2010.

Em 2011, a escola teve um decréscimo significativo na taxa de aprovação do ensino fundamental II, recuperando parte do percentual em 2012.

Desta análise, consideramos que a escola tem conseguido aprovar seus alunos no ensino fundamental I, mas, apresenta um grande desafio em relação à aprovação no ensino fundamental II, com um percentual de 42% de reprovação em 2012.

Quadro 6 - Taxa de aprovação (2010-2012), por nível de ensino da EEEF Monsenhor Roberto Landell de Moura

ETAPA DE ENSINO	2010	2011	2012
EFI	91%	88%	89%
EFII	69%	54%	58%

Fonte: MEC/INEP

Em relação à Prova Brasil de língua portuguesa do ensino fundamental I, observamos uma oscilação nas médias históricas, sendo que a melhor média alcançada pela escola foi de 215,79 na edição de 2009. No ensino fundamental II, constatamos que a escola obteve um crescimento significativo na média de 2007 em relação a 2005, com um decréscimo em 2009, voltando a crescer em 2011, atingindo 276,30, sua melhor média alcançada.

Na disciplina de matemática, as médias tanto no ensino fundamental I e II, oscilam de um ano para outro, sendo que a melhor média do ensino fundamental I foi na avaliação de 2009 e no ensino fundamental II, em 2011.

Quadro 7 - Médias por etapa de ensino (2005x2011) da EEEF Monsenhor Roberto Landell de Moura obtidas na Prova Brasil

ANO	2005		2007		2009		2011	
	PORT	MAT	PORT	MAT	PORT	MAT	PORT	MAT
EFI	197,37	242,76	194,27	209,19	215,79	266,75	207,00	218,20
EFII	204,34	241,20	259,57	259,02	234,32	266,25	276,30	287,62

Fonte: MEC/INEP

A escala da Prova Brasil está organizada por etapa de ensino e área de conhecimento, assim, a disciplina de língua portuguesa tem 10 níveis e a de matemática 13. Em língua portuguesa, a média do 5º ano na edição de 2011 foi de 207,00, na escala corresponde ao nível 4 (200 a 225) e, no 9º ano, a média foi de 276,30 que corresponde ao nível 7 (275 a 300). Em matemática, no 5º ano, a média foi de 218,20 e, no 9º ano de 287,62 que correspondem aos níveis 4 e 7 respectivamente.

Ao compararmos a exigência da escala da Prova Brasil, com os níveis alcançados pela escola, percebemos que existe um distanciamento do nível ideal proposto pela avaliação externa em relação aos níveis obtidos pela escola. Esta análise nos remete as explicações de Soares (2011), contempladas na parte inicial deste estudo que aponta as dificuldades que as escolas enfrentam para alcançar melhores médias na Prova Brasil.

Considerando que a Prova Brasil tem um peso de 50% no Ideb, esta escola além do desafio de melhorar a taxa de aprovação do ensino fundamental II, precisa melhorar suas médias na Prova Brasil. A discussão da equipe diretiva com os professores sobre a Prova Brasil iniciou em 2011, com objetivo de refletir sobre a “[...] aprendizagem mínima necessária para considerar o processo de aprendizagem efetivo”. Destas discussões, “percebe-se que nem todos os professores se apropriam e continuam desenvolvendo o seu trabalho” (EEEF MONSENHOR ROBERTO LANDELL DE MOURA, 2013). Por este motivo, a equipe diretiva estimula a discussão dos resultados com os professores e alunos, apontando a importância de conhecer a Prova Brasil.

A série histórica do Ideb apresentada no quadro 8, demonstra que no ensino fundamental I, a escola teve um crescimento de 1 ponto na edição de 2011 em relação a 2005 e, no ensino fundamental II, de 0,6 décimos.

Quadro 8 - Ideb (2005x2011) da EEEF Monsenhor Roberto Landell de Moura

<b>ETAPA</b>	<b>2005</b>	<b>2007</b>	<b>2009</b>	<b>2011</b>
<b>EFI</b>	4,2	4,7	5,3	5,2
<b>EFII</b>	2,5	3,4	2,9	3,1

Fonte: MEC/INEP

Ao analisarmos as taxas de aprovação e as médias da Prova Brasil, concluímos que os resultados do ensino fundamental I contribuíram para um

crescimento contínuo do Ideb dos anos iniciais. Nos anos finais, as médias instáveis na Prova Brasil, combinada com a baixa taxa de aprovação provoca uma oscilação no histórico do Ideb.

A EEEF Major Miguel José Pereira, também participou de todas as avaliações externas nacionais, mas não obteve resultado no Ideb do ensino fundamental I em 2011, devido ao número de alunos inferior ao exigido para realização da prova. No ensino fundamental II, a escola teve seu primeiro resultado na edição de 2011, pois recebeu autorização de funcionamento da 8ª série em 2010.

Quadro 9 - Ideb (2005x2011) da EEEF Major Miguel José Pereira

ETAPA	2005	2007	2009	2011
EFI	4,6	4,8	5,1	*
EFII	*	*	*	4,4

Fonte: MEC/INEP

A taxa de aprovação do ensino fundamental I se mantém desde 2010 e, no ensino fundamental II, aparece um crescimento modesto no ano letivo de 2012 em relação a 2011.

Quadro 10 - Taxa de aprovação (2010-2012), por nível de ensino da EEEF Major Miguel José Pereira

ETAPA DE ENSINO	2010	2011	2012
EFI	92,6%	93%	93,8%
EFII	*	71,7%	73,5%

Fonte: MEC/INEP

Ao analisar os documentos legais desta escola, identificamos que existe uma preocupação com as taxas de aprovação, principalmente com a passagem dos alunos do 5º para o 6º ano, “[...] quando o aluno deixa de ter uma única professora e passa a ter diversos educadores que lecionam disciplinas específicas, há um aumento de reprovação”. Isso porque, “[...] até o quinto ano, quando tem uma professora como referência, o currículo trabalha o lúdico, a criança gosta de ir para escola” depois, os alunos passam a ter vários professores com estilos diferentes (EEEF MAJOR MIGUEL JOSÉ PEREIRA, 2013).

Sem dúvida, a preocupação com a passagem dos alunos de uma etapa de ensino para outra não deve ser uma preocupação somente desta equipe gestora e sim, um grande desafio para todas as escolas.

Na edição da Prova Brasil de 2011, esta escola obteve apenas a média do ensino fundamental II, devido ao motivo mencionado anteriormente. Em língua portuguesa alcançou a média de 276,60 que corresponde ao nível 7 (275 a 300) e, em matemática 273,80 o nível 6 (250 a 275).

Quadro 11 - Médias por etapa de ensino (2005x2011) da EEEF Major Miguel José Pereira obtidas na Prova Brasil

ANO	2005		2007		2009		2011	
	PORT	MAT	PORT	MAT	PORT	MAT	PORT	MAT
EFI	193,23	203,01	184,79	*	202,40	216,62	*	*
EFII	*	*	202,28	*	*	*	276,60	273,80

Fonte: MEC/INEP

Assim, os resultados históricos do Ideb indicam que a manutenção da taxa de aprovação do ensino fundamental I impacta positivamente para os resultados alcançados. Isso indica que os resultados do Ideb tendem a aumentar com a melhora do percentual de aprovação, combinado com as médias na Prova Brasil. Já no ensino fundamental II é necessário um esforço maior para aprovação dos alunos, assim como, uma melhora nas médias da Prova Brasil.

Portanto, nas duas escolas evidenciamos que os resultados históricos do Ideb oscilam devido à dificuldade de manutenção dos dois componentes do índice.

Na sequência, descrevemos os diferentes movimentos para apropriação do Ideb nas duas escolas, não com a intenção de apenas melhorar os índices, mas de compreender como o indicador tem sido trabalhado na gestão escolar.

#### **4.2 Movimentos de Apropriação do Ideb Realizados pelas Equipes Diretivas**

Neste tópico, ao invés de descrevermos os movimentos de apropriação do Ideb de cada equipe diretiva em particular, optamos por discutir estes movimentos de forma articulada, destacando o que consideramos relevante na prática de gestão de cada equipe a partir dos dados coletados no questionário. As informações foram organizadas em três níveis, os quais se referem a diferentes instâncias e grupos

participantes dos processos de gestão da escola. Ora o nível envolve a hierarquia do Sistema Educacional, ora envolve a comunidade interna da escola (professores e pessoal técnico administrativo), ora a comunidade escolar em seus componentes externos (famílias, pais e responsáveis).

Em cada nível identificamos procedimentos de cunho administrativo, de cunho pedagógico e de cunho interacional, participativo.

Adotamos a apresentação dos três níveis de procedimentos na forma de quadros, os quais oferecem uma visão mais sintética das informações. A leitura de cada quadro deve ser feita por colunas de forma a oferecer, por nível, uma visão dos procedimentos pedagógicos, administrativos ou participativos. Os quadros são um recurso que não isola as dimensões pedagógicas das administrativas e das participativas, ao contrário há intensa interpenetração entre as dimensões de cada nível apresentado e, especialmente entre os níveis 2 e 3 (diálogo interno com a comunidade escolar).

#### 4.2.1 Nível de Diálogo com a Hierarquia do Sistema Educacional

No primeiro nível, dialogando com a hierarquia do Sistema Educacional, identificamos que as equipes diretivas não descrevem existir um diálogo com a Seduc para discussão dos resultados do Ideb.

Nas duas escolas, percebemos apenas movimentos administrativos, indicando que as equipes diretivas receberam os resultados pelo correio e, apenas algumas informações são repassadas pela 1ª CRE, conforme o quadro abaixo.

Quadro 12 - Nível 1 - Dialogando com a hierarquia do Sistema Educacional, movimentos de apropriação do Ideb nas dimensões: pedagógica, administrativa e participativa

<b>Nível 1 - Dialogando com a hierarquia do Sistema Educacional</b>		
<b>Pedagógica</b>	<b>Administrativa</b>	<b>Participativa</b>
	Recebem os resultados do Ideb pelo correio	
	Recebem informações sobre a divulgação do Ideb via CRE	

Fonte: Elaborado pela autora.

Com relação à divulgação do Ideb, a diretora da EEEF Monsenhor Roberto Landell de Moura ressalta:



Quando a imprensa publica alguma notícia relacionada com os resultados do Ideb, procuro buscar esses dados no site do MEC para socializar com a equipe e com o grupo dos professores, num primeiro momento. Posteriormente, os dados obtidos pela escola são socializados com o Conselho Escolar e com a comunidade (DIR2).

Neste nível de diálogo verificamos uma restrita interação da Seduc com as escolas frente a gestão dos resultados do Ideb. Há apenas uma apresentação de informações e não uma promoção de momentos de reflexão e de interação mais qualificada sobre os significados que os resultados expressam.

Assim, destacamos uma fragilidade da Seduc em gerir o Ideb, na condução e implantação de uma política nacional, no sentido de discutir e dialogar com as escolas os dados, considerando cada contexto e realidade escolar.

#### 4.2.2 Nível de Diálogo Interno a Escola

Em nível de diálogo interno, observamos uma articulação entre os movimentos de apropriação da dimensão administrativa com a pedagógica. Isso nos permite entender que existe um trabalho articulado que visa identificar as defasagens dos alunos a fim de repensar as práticas, conforme é citado nos documentos legais que regem o funcionamento das escolas.

Na dimensão pedagógica, ressaltamos existir a discussão dos resultados do Ideb entre os gestores e depois com o grupo de professores, pois de acordo com a produção acadêmica apresentada neste estudo em relação à compreensão do índice, este é um dos principais fatores que dificultam a gestão do Ideb nas escolas. Esta discussão exige das duas equipes diretivas uma maturidade gerencial para proceder com a análise interna dos resultados e cotejá-la com os resultados externos, bem como, abrir esta discussão com a comunidade escolar.

Na EEEF Monsenhor Roberto Landell de Moura, a equipe diretiva analisa os dados produzidos pela própria escola e cruza com os dados dos anos anteriores, situando a escola dentro do Município, do Estado e do Brasil. Este procedimento ressalta a compreensão da historicidade da educação e da construção de ações no contexto escolar.

A diretora relata que foi a partir de 2011 que iniciou uma “[...] *discussão mais específica, sobre os resultados do Ideb, observando também os dados produzidos em cada turma*” (DIR2). A coordenadora pedagógica destaca que os resultados

trimestrais das turmas eram acompanhados no sistema gerencial, no período de 2012 e 2013, “[...] dando uma base para futuras ações ou estratégias para corrigir distorções” (CP1). A supervisora escolar acrescenta que as reuniões pedagógicas são aproveitadas para fazer o cruzamento dos resultados existentes com os alcançados visando verificar as áreas de carências e/ou defasagens a fim de propor ações que as fortaleçam.

Na EEEF Major Miguel José Pereira, a prática de comparar os resultados do Ideb com os anos anteriores se repete, sendo que nesta escola também é feita uma comparação com outras escolas e regiões.

Assim, observamos que as duas equipes diretivas tem uma abertura para dialogar com o corpo docente, planejam as formações e repensam novas metodologias de ensino. Além da troca de experiências, da promoção de reforço escolar e do planejamento em conjunto, estas equipes têm em comum um olhar favorável à Prova Brasil.

Tal aceitação à avaliação externa reforça a prática de entender o seu funcionamento e as possibilidades que esta avaliação oferece para mapear as habilidades e competências que precisam ser trabalhadas com os alunos em cada etapa de ensino. A compreensão destas médias, pela equipe diretiva e professores, pode ser um dos motivos que contribuiu para elevá-las nas últimas edições da Prova Brasil.

Na dimensão administrativa percebemos que todos os movimentos estão focados para uma gestão voltada para resultados, pautada num trabalho coletivo entre os setores e seus profissionais.

Quanto à dimensão participativa, identificamos movimentos de socialização dos resultados do Ideb entre todos os segmentos, abrindo espaços para um planejamento em conjunto.

Na EEEF Roberto Monsenhor Landell de Moura, o Conselho Escolar é envolvido em reuniões mensais e a comunidade é convidada para discutir as questões pedagógicas.

Portanto, as diferentes formas de apropriação que descrevemos a seguir retratam um quadro favorável a respeito do Ideb. O índice tem sido considerado como um importante indicador para o alinhamento da proposta pedagógica das escolas, servindo de referência para repensar os processos administrativos, pedagógicos e participativos.

No quadro a seguir, apresentamos o consolidado dos movimentos de apropriação do Ideb realizados pelas duas equipes diretivas.

Quadro 13 - Nível 2 - Dialogando internamente: equipe diretiva, movimentos de apropriação do Ideb nas dimensões: pedagógica, administrativa e participativa  
(continua)

<b>Nível 2 - Dialogando internamente: equipe diretiva</b>		
<b>Pedagógica</b>	<b>Administrativa</b>	<b>Participativa</b>
Discutem os resultados nas reuniões com os professores	Buscam os resultados do Ideb no site do MEC	Envolvem constantemente o corpo docente
Estabelecem ações pedagógicas para melhorar os resultados	Analisa os resultados e discutem em reuniões específicas de equipe	Socializam os resultados com os pais e alunos
Utilizam o Ideb para repensar as práticas pedagógicas	Priorizam reuniões semanais de equipe diretiva	Discutem os resultados com os pais e alunos
Identificam o que precisa ser melhorado no processo de ensino e aprendizagem	Comparam o Ideb com os resultados produzidos na própria escola	Discutem o Ideb no Conselho de Classe
Adotam formas diferentes de trabalhar na sala de aula	Analisa e compara os resultados com os anos anteriores, outras escolas e regiões	Envolvem a comunidade escolar nas discussões de alternativas: Como? Com quem? Para quem?
Identificam as dificuldades de aprendizagens dos alunos	Utilizam o Ideb como norteador do trabalho, serve como parâmetro para novos projetos	Socializam as práticas nas reuniões com a comunidade escolar
Analisa os resultados internos da escola por ano/turmas	Utilizam gráficos para apresentar os resultados à comunidade escolar	Incentivam a participação dos alunos no processo de aprendizagem
Planejam atividades para melhorar o desempenho dos alunos	Identificam as causas e não os culpados	Chamam os pais para conversas individuais
Realizam aulas de reforço escolar em horários diferentes	Discutem a reformulação dos documentos norteadores	
Estabelecem projetos a partir da necessidade dos alunos	Analisa os resultados produzidos na escola em cada trimestre	
Realizam momentos de troca de experiências de estratégias pedagógicas que tiveram efetiva participação dos alunos	Acompanham os resultados trimestrais através do sistema gerencial (GIDE)	

(conclusão)

<b>Nível 2 - Dialogando internamente: equipe diretiva</b>		
<b>Pedagógica</b>	<b>Administrativa</b>	<b>Participativa</b>
Registram as boas práticas	Encaminham os alunos para atendimentos especializados	
Provem formações pedagógicas para os professores (Cursos de atualização)	Utilizam o Ideb na definição de estratégias de gestão	
Desenvolvem atividades específicas, como simulados, para familiarizar os alunos com o formato da Prova Brasil	Estimulam os professores sobre a importância da Prova Brasil	
Reavaliam a metodologia de ensino, os projetos e atualizam os planos de estudos	Adquirem materiais pedagógicos atualizados e diversificados	
	Acompanham os resultados e discutem alternativas para melhorá-los	

Fonte: Elaborado pela autora.

#### 4.2.3 Nível de Diálogo a Comunidade Escolar

O diálogo com a comunidade escolar abrange a participação das famílias e dos alunos no processo de análise dos resultados do Ideb, uma atitude efetiva no nosso ponto de vista, uma vez que as famílias destas escolas cobram por um ensino de “qualidade”.

A prática de envolver os responsáveis e os alunos na discussão dos resultados do Ideb estimula às equipes a compreender melhor estes resultados e desacomoda a pensar em alternativas para melhorá-los. Assim, descrevemos os movimentos de diálogo com a comunidade escolar.

Quadro 14 - Nível 3 - Dialogando com a comunidade escolar, movimentos de apropriação do Ideb nas dimensões: pedagógica, administrativa e participativa

<b>Nível 3 - Dialogando com a comunidade escolar</b>		
<b>Pedagógica</b>	<b>Administrativa</b>	<b>Participativa</b>
Realizam reuniões individuais com as turmas, com os alunos e pais para discutir a aprendizagem	Agendam horários diferenciados para atender os pais	Socializam os resultados com o Conselho Escolar
Promovem discussões para sanar ou minimizar os problemas de aprendizagem	Divulgam os resultados do Ideb em áreas visíveis da escola	Socializam os resultados com as famílias e com os alunos
Envolvem o Conselho Escolar no planejamento das atividades pedagógicas	Buscam socializar com todos os segmentos da escola os resultados do Ideb	Discutem os resultados com todos os segmentos
Envolvem os alunos no processo de aprendizagem	Criam estratégias de divulgação dos resultados, como gráficos e tabelas	Promovem eventos
Buscam os serviços de apoio (rede de atendimento para os alunos)	Acompanham as ações realizadas na escola	Discutem no coletivo as alternativas para minimizar os problemas
	Conversam, cobram e envolvem a comunidade escolar nas decisões	Relatam para os pais o desenvolvimento dos alunos
	Acolhem as diferentes ideias dos pais, funcionários e alunos	Trabalham com os alunos o seu desempenho
	Proporcionam momentos de escuta para os diferentes públicos	

Fonte: Elaborado pela autora.

A partir da coleta de dados, percebemos que o Ideb tem provocado e desacomodado estas equipes a compreendê-lo no contexto da prática. Esta compreensão reforça a análise que Ball (1994) faz sobre a trajetória da política, no sentido de serem ressignificadas pelos protagonistas que a executam.

Na EEEF Roberto Landell de Moura, os resultados do Ideb são divulgados em murais visíveis para convidar a comunidade escolar a se envolver na discussão. Segundo a diretora, *“não existem culpados, mas existem situações que devem ser melhoradas, sempre visando à aprendizagem dos alunos”* (DIR2).

Na EEEF Major Miguel José Pereira evidenciamos que a abertura em discutir os resultados aproxima as famílias da escola, as quais se tornam mais exigentes com o processo de ensino e aprendizagem.

Os dados coletados permitem afirmar que os gestores nas escolas em estudo reconhecem a legitimidade e importância de considerar diferentes pontos de vista, articulando o mais possível todos os membros da comunidade escolar. Consta-se que os gestores buscam estratégias variadas de intervenção, fomentando reflexões acerca dos processos administrativos e pedagógicos.

Identificam-se em ambas as escolas a utilização de indicadores e meios diversos de conhecimento da realidade escolar mediante a dinamização de processos de interação e reflexão envolvendo os diferentes membros da comunidade escolar.

### **4.3 Como as Equipes Diretivas Definem uma Educação de Qualidade?**

Apoiada em valores de “[...] respeito às diferenças, ética, cidadania, disciplina e responsabilidade social e ambiental compartilhada com a família”, a missão da EEEF Monsenhor Roberto Landell de Moura se define:

Oferecer ensino fundamental de qualidade, com professores qualificados, com atividades atraentes, dentro da ética, da cidadania, do respeito às desigualdades, com responsabilidade social e ambiental na educação pública (EEEF MONSENHOR ROBERTO LANDELL DE MOURA, 2013).

Define sua visão de futuro em, “Ser uma escola de excelência na qualidade do ensino fundamental até 2015” (EEEF MONSENHOR ROBERTO LANDELL DE MOURA, 2013).

Ao analisarmos a missão e a visão desta escola, nos deparamos com o termo da qualidade. Uma pesquisa realizada nesta escola em 2012 indicou que 60% das famílias elegeram a qualidade e a localização, como os principais critérios de escolha pela escola e, 70% das famílias estão satisfeitas com a aprendizagem de qualidade que é oferecida. É muito significativo que uma escola tenha 70% de seus responsáveis satisfeitos e identificados com a proposta da escola, entretanto, nos questionamos qual será a definição de qualidade atribuída na concepção de cada integrante da equipe diretiva?

Assim, transcrevemos o ponto de vista de cada integrante da equipe diretiva, apontando uma breve análise formulada a partir das dimensões pedagógica, administrativa e participativa.

Quadro 15 - Percepção da equipe diretiva da EEEF Monsenhor Roberto Landell de Moura sobre educação de qualidade

<b>Equipe diretiva</b>	<b>O que é para você uma educação de qualidade?</b>	<b>Análise da autora</b>
Diretora	“É aquela em que todos têm direito ao acesso, condições de aprender, suporte necessário para aqueles que têm necessidades especiais, atendimento especializado aos que precisam. É o resultado do envolvimento de todos, família, escola, governo e do envolvimento e comprometimento do grupo docente”.	Gestão articulada com foco no acesso e na aprendizagem
Vice-diretora	“É aquela em que aluno sai pronto para enfrentar a próxima etapa de ensino. Que possa se sentir seguro para enfrentar o mundo que o cerca”.	Processo de ensino e aprendizagem
Supervisora Escolar	“É aquela em que os bons resultados são simplesmente a consequência de um trabalho realizado com sucesso, onde todos os envolvidos neste processo têm os mesmos objetivos”.	Gestão articulada focada em objetivos comuns
Orientadora Educacional	“É imprescindível ter professores e gestores bem preparados, bem selecionados, com uma consistente formação moral e intelectual, além de equilíbrio emocional. Dominar bem o português (Língua Portuguesa) é outro pré-requisito fundamental, pois há professores com graves falhas com relação ao domínio da língua. Respeito da mantenedora, valorização profissional, funcionamento de toda a rede de assistência ao aluno, recursos humanos e materiais e auxílio efetivo de outros órgãos governamentais à escola também são fundamentais. A escola faz a sua parte e trabalha com as famílias, mas, quando os pais não cumprem suas responsabilidades em relação aos filhos, há muita precariedade de auxílio de outros órgãos da sociedade para a escola. Conselho tutelar, serviços de saúde, Ministério Público, Fasc, etc, deixam muito a desejar, como já foi mencionado”.	Gestão articulada com o sistema educacional e redes de apoio  Profissionais preparados  Participação da família
Coordenadora Pedagógica	“É uma forma de Ensino onde tanto o professor quanto os alunos interagem de forma prazerosa, com afeto e a aprendizagem ocorre de forma natural, sem a preocupação com os resultados. Estes resultados aparecem sem traumas ao longo do ensino”.	Método de ensino e aprendizagem

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 16 - Percepção da equipe diretiva da EEEF Major Miguel José Pereira sobre educação de qualidade

Equipe diretiva	O que é para você uma educação de qualidade?	Análise da autora
Diretora	“Envolve uma responsabilidade, compromisso, estar preocupada com a aprendizagem efetiva de seu aluno, prepará-lo para suas vivências, estar sempre disponível para o novo, buscando renovar-se continuamente, entender a realidade que o cerca para saber realizar ações que visem uma educação verdadeira, gostar do que faz e entender o que está fazendo”.	Aprendizagem dos alunos de acordo com o contexto
Vice-diretora (manhã)	“É aquela que visa à aprendizagem do aluno motivando-o a praticar e investir no que aprendeu”.	Processo de ensino e aprendizagem centrado no aluno
Vice-diretora (tarde)	“Proporcionar aos educandos o desenvolvimento pleno de suas potencialidades e seu crescimento pessoal sendo necessário um ambiente favorável (inclusive espaço físico adequado) à prática esportiva, as atividades lúdicas, de integração e de aprendizagem com laboratórios equipados para tais fins e profissionais capacitados, motivados e comprometidos com a Educação como um todo”.	Aprendizagem dos alunos Ambiente favorável
Orientadora Educacional (manhã)	“Uma educação de qualidade visa o crescimento do indivíduo, o preparando para a vida, oportunizando vivências que o leve a pensar sobre perspectivas de melhorias para sua vida”.	A construção da cidadania
Orientadora Educacional (tarde)	“Um ambiente onde realmente exista a aprendizagem, e onde haja respeito com as individualidades. O foco sendo o aluno, onde se planeje e reflita novas metodologias para que se chegue ao objetivo principal que é a educação. Que se pense no ser humano como um todo, nas suas potencialidades, capacidades e que se acredite que de uma forma ou outra, todos tem o direito de aprender”.	Aprendizagem centrada no aluno

Fonte: Elaborado pela autora.

Assim como a fundamentação teórica aponta, percebemos não existir um consenso das equipes diretivas em relação a uma definição do que significa uma educação de qualidade. Enquanto para alguns profissionais, a qualidade se refere desde a articulação do sistema de ensino até a aprendizagem dos alunos, para outros se relaciona mais diretamente com a construção da cidadania do aluno. A multidimensionalidade das respostas sugere que a qualidade perpassa por todas as dimensões da gestão, pedagógica, administrativa, de recursos e serviços, participativa entre outras. O grande desafio está em equilibrar e articular estas dimensões.



Os dados coletados permitem afirmar que a busca de uma educação de qualidade começa dentro da escola, primeiro, com a discussão e reflexão sobre suas diferentes dimensões, segundo, com práticas de gestão que considerem os diferentes pontos de vista para um equilíbrio que valorize todas as dimensões.

#### **4.4 Principais Ações Realizadas nas Escolas em 2012 e 2013 para Melhorar o IDEB**

Apresentamos a seguir, as principais ações realizadas nas escolas (2012-2013) que contribuíram na gestão do Ideb, bem como, apontamos os desafios para melhorá-lo, procedendo a uma análise de qual dimensão da gestão escolar estes desafios se relacionam.

Para categorizar estes desafios, utilizaremos as quatro dimensões da auto avaliação do instrumento do Prêmio Nacional de Gestão Escolar, conforme referido e apresentado no Anexo A.

Conhecer alguns destes desafios nos possibilita relacioná-los com os achados que a produção acadêmica apresenta sobre o Ideb e ainda, o quanto o índice tem provocado e desacomodado as equipes diretivas envolvidas no estudo a fazerem a gestão do índice.

Na EEEF Monsenhor Roberto Landell de Moura, as ações para melhor o Ideb, estão focadas na aprendizagem dos alunos, por isso, em 2012 implantaram o projeto de reforço pedagógico. Além do projeto do reforço foram desenvolvidas atividades mais específicas, com o objetivo de familiarizar os alunos para o conteúdo e a metodologia da Prova Brasil.

Durante 2012 e 2013, esta escola adquiriu materiais pedagógicos atualizados e diversificados para equipar as salas de aula e melhorar a atratividade dos alunos.

Os desafios para melhorar o Ideb, descritos pela equipe diretiva são:

Quadro 17 - Desafios para melhorar o Ideb, descritos pela equipe diretiva da EEEF Monsenhor Roberto Landell de Moura

Equipe diretiva	Desafios para Melhorar o IDEB	Dimensão PGE
Diretora	“Organizar e planejar todas as ações que a escola desenvolve de forma coletiva”.	2ª Dimensão: Gestão Participativa
Vice-diretora	“São professores mais abertos às novas tecnologias e alunos mais preocupados com a sua real aprendizagem”.	1ª Dimensão: Gestão Pedagógica
Supervisora	“A falta de participação dos pais, a demora nos resultados dos encaminhamentos (áreas da saúde, conselho tutelar, etc.) e a falta de motivação dos profissionais da educação”.	2ª Dimensão: Gestão Participativa
Orientadora Educacional	“Penso que uma maior qualificação dos professores seja fundamental. Um maior e melhor suporte de toda a rede de educação e saúde também são imprescindíveis. Conseguir fazer a família se comprometer com a educação das crianças, dando-lhes o auxílio necessário é outro grande desafio”.	3ª Dimensão: Gestão de Pessoas e Liderança  2ª Dimensão: Gestão Participativa
Coordenadora Pedagógica	“Mudar ação de alguns professores, alguns por acharem que sabem tudo e alguns novatos que ainda não tem domínio de turma e acabam sendo tradicionais para não terem problemas. Temos que trabalhar mais com as tecnologias para motivarmos mais o aluno e, fazê-lo pensar mais”.	1ª Dimensão: Gestão Pedagógica

Fonte: Elaborado pela autora.

Das cinco integrantes da equipe diretiva, três consideram a gestão participativa como maior desafio para melhorar o Ideb. Considerando a discussão polêmica que o índice provoca na sociedade, nas redes de ensino e nas escolas, a gestão participativa tem sido um grande desafio para ressignificação do Ideb nas escolas.

Na EEEF Major Miguel José Pereira, a principal ação para melhorar o Ideb foi a participação de duas integrantes da equipe diretiva no programa de Gestão Escolar promovido pelo Instituto JAMA e a ESPM-Sul, devido aos momentos de discussão sobre os indicadores educacionais internos e externos. Destacam também, a captação de recursos na seleção de projetos do Instituto JAMA que possibilitou reformar a biblioteca e adquirir materiais de apoio pedagógico. Como

estratégia interna, registraram as práticas pedagógicas bem sucedidas e repensaram os projetos e os resultados esperados.

Esta equipe diretiva aponta os seguintes desafios para melhorar o Ideb:

Quadro 18 - Desafios para melhorar o Ideb, descritos pela equipe diretiva da EEEF Major Miguel José Pereira

<b>Equipe diretiva</b>	<b>Desafios para Melhorar o IDEB</b>	<b>Dimensão PGE</b>
Diretora	“São as pessoas ou profissionais novos que chegam à escola, é sempre um recomeçar, a avaliação que é feita com os alunos, a falta de recursos e a precariedade de instrumentos de trabalho, um desafio constante. Como envolver os jovens na proposta de trabalho? O avanço tecnológico, como acompanhar e trabalhar com esses desafios? Como diminuir a taxa de reprovação?”.	3ª Dimensão: Gestão de Pessoas e Liderança  2ª Dimensão: Gestão Participativa
Vice-diretora (manhã)	“Acredito que os maiores desafios encontram-se na organização da equipe diretiva, com um plano de ação bem elaborado contemplando objetivos bem definidos a fim de repassar aos professores, alunos e pais uma postura que transmita confiança, ânimo e busca por novas formas de “melhorar” o ensino, o convívio e assim atingir “melhores índices” de conhecimento”.	3ª Dimensão: Gestão de Pessoas e Liderança
Vice-diretora (tarde)	“Buscar a melhora na atratividade das aulas, conseguidas por alguns professores, mas ainda, falta empenho por parte de outros; motivação e mobilização de pessoal”.	1ª Dimensão: Gestão Pedagógica
Orientadora Educacional (manhã)	“Rever nossa prática no contexto geral, a necessidade de trabalharmos com o aluno em sua individualidade, valorizando seu conhecimento prévio, sua leitura de mundo e a realidade em que está inserido; oportunizar momentos de troca de ideias, de intercâmbios de saberes e de integração do grupo, pois a quebra existente entre professores das séries iniciais e finais dificulta, trava muitas vezes, alguns projetos em sua totalidade, acreditando esse ou aquele grupo que está sendo prejudicado. As reuniões periódicas/sistemáticas com objetivo de planejar ações (equipe e/ou professores) e acompanhar o desenvolvimento das mesmas, respeitando a especificidade de cada integrante da equipe, para mim, é algo primordial que, infelizmente não conseguimos fazer ainda. A necessidade de rever o critério de avaliação da escola é algo também super urgente para analisarmos”.	1ª Dimensão: Gestão Pedagógica
Orientadora Educacional (tarde)	“A participação e maior interesse das famílias na educação dos filhos, as dificuldades sociais, de aprendizagem. Maior planejamento e organização da escola”.	2ª Dimensão: Gestão Participativa

Fonte: Elaborado pela autora.

Observamos que nesta escola, os desafios são bem divergentes, assim, julgamos que esta equipe precisa discutir melhor e criar espaços de negociação para levantar quais são as causas que de fato desafiam a escola a melhorar a aprendizagem dos alunos e, conseqüentemente, o Ideb, olhando para seus resultados, fortalecendo o diálogo que já existe.

Apesar dos desafios citados, identificamos que as duas equipes diretivas têm se desacomodado para fazer a gestão de pessoas e a gestão pedagógica que dialoga com a gestão participativa. Especialmente, são equipes que conseguem identificar aspectos a melhorar, as distâncias entre a forma de trabalhar dos diferentes professores e a rearticulação da equipe diretiva que articula sua ação num plano que inspira confiança a sua comunidade escolar.

## 5 OS ACHADOS DO ESTUDO

Ao aprofundarmos as leituras sobre o Ideb, consideramos que o índice trouxe benefícios para a educação brasileira, por não existir um indicador em grande escala que pudesse reunir a taxa de aprovação, combinada com o nível de desempenho da aprendizagem dos alunos. Por outro lado, as avaliações externas desde que foram instituídas pelo governo federal e também adotadas como políticas de estado desafiam as escolas a garantir aprendizagem para todos os alunos, evidenciando o que precisa ser ensinado e aprendido e em cada etapa de ensino.

A Prova Brasil tem exigido das escolas uma qualidade mínima, demonstrada através de níveis de desempenho alcançados pelos alunos. Sobre as avaliações externas, a produção acadêmica referenciada neste estudo, aponta graves problemas na condução dessas avaliações, desde a forma como são pensadas pelos sistemas de ensino até a aplicabilidade da prova nas escolas. Estudos apontam que os sistemas de ensino não estão dando conta de fazer uma gestão eficiente dos resultados, muito menos, proporcionar uma discussão com as escolas e seus profissionais a respeito dos dados levantados.

As redes de ensino enfrentam uma dificuldade em acompanhar o número de alunos matriculados que efetivamente participam da Prova Brasil. Algumas escolas podem driblar o sistema, convidando apenas os melhores alunos para realizar a prova, sem que isso seja detectado. Isto nos faz refletir qual é a veracidade que as avaliações externas apresentam, para compor um indicador que tem o objetivo de medir a qualidade da educação no Brasil.

Diante deste cenário, entendemos que cabe aos sistemas de ensino discutir com suas respectivas escolas quais são os significados que os resultados do Ideb representam, a fim de diagnosticar a real situação de aprendizagem dos alunos. Discussão que não identificamos acontecer nas duas escolas estudadas em Porto Alegre/RS.

Nosso ponto de vista é que a qualidade da educação não pode ficar restrita ao Ideb, mas o índice pode ser um elemento para apontar caminhos interessantes nos processos da gestão escolar, seja na promoção da formação continuada dos professores ou na discussão de novos métodos de ensino e até mesmo para novas formas de gestão.

As duas equipes diretivas partícipes deste estudo consideram o Ideb como um indicador positivo, demonstrando através de diferentes movimentos as formas de apropriação de seus resultados. Esta constatação nos faz acreditar que, quanto mais abertos os gestores escolares estiverem para discutir as políticas públicas, mais sentido elas terão para eles e as comunidades escolares em que se inserem. Por isso, reforçamos a importância de discutir com os diferentes segmentos o significado que Ideb representa na escola.

Sem entrar no mérito do modelo de gestão adotado nas escolas estudadas, nos chama a atenção a prática de tentar envolver todos na discussão dos resultados, sempre visando um trabalho coletivo, compartilhado que busca ouvir os interessados com o processo de ensino e aprendizagem.

A cada edição do Ideb, os resultados estão sendo resignificados no contexto da prática e geridos não apenas para cumprir uma proposta de regularização nacional. Existe um espaço de reflexão da ação, que as equipes diretivas abordadas configuram e estabelecem em seus contextos.

Compreendemos que para o sucesso de qualquer escola, as equipes diretivas precisam ser preparadas para administrar os conflitos diários e ao mesmo tempo estreitar a comunicação com seus públicos. As escolas estudadas têm gestores proativos, com capacidade de identificar oportunidades para propor novas ideias a fim de articular projetos que visam resultados significativos e negociados no coletivo.

Alguns diagnósticos de sistemas de ensino apontam que a eficiência das escolas esta baixa em relação à aprendizagem dos alunos, neste caso, quais são as melhores estratégias para minimizar esta problemática? A cada dois anos a educação básica nacional tem sido avaliada pelo Ideb, mas, o que estamos fazendo com estes resultados?

Não pretendemos aqui, anular as avaliações externas e seus resultados, só fazer um alerta de que a busca por uma educação de qualidade pressupõe termos equipes gestoras comprometidas com a educação de qualidade negociada, o que envolve respeitar os diferentes pontos de vista dos profissionais, seus valores e a realidade em que a escola está inserida. Além disso, é preciso valorizar a carreira docente e constantemente acompanhar a aprendizagem dos alunos, a partir de instrumentos que transpareçam a qualidade em cada contexto escolar.

Neste estudo, assim como, na fundamentação teórica referenciada, constatamos não existir um consenso quanto à definição do termo qualidade da

educação entre os profissionais das equipes diretivas. Os diferentes pontos de vista indicam a necessidade de uma gestão articulada, focada em objetivos comuns que converse com o Sistema Educacional e com todos os segmentos escolares. Assim como, indicam a necessidade de um equilíbrio entre as dimensões da gestão escolar.

Em relação ao Ideb, podemos constatar que, dependendo da dinâmica proposta pela equipe diretiva, os movimentos de apropriação têm intercorrências de ordem pedagógica, administrativa e participativa. Dos três níveis de diálogo em que categorizamos os diferentes movimentos chamamos a atenção do quanto se faz necessário discutir o distanciando do nível da hierarquia do Sistema Educacional com as escolas.

Sendo o Ideb, um indicador de qualidade na atual situação da realidade educacional brasileira utilizado como uma política nacional ressaltamos a importância de discuti-lo no contexto da prática, valorizando os espaços de negociação. Constatamos que a gestão do índice nas escolas estudadas tem provocado e desacomodado os protagonistas da gestão escolar a repensar as estratégias a fim de melhorar a aprendizagem dos alunos e, conseqüentemente, os resultados do Ideb.

Portanto, concluímos que as políticas educacionais quando pensadas e formuladas carregam intencionalidades e ideologias que podem influenciar as escolas e seus profissionais repercutindo no perfil de aluno e na aprendizagem que se espera. Por outro lado, a mesma política no contexto da prática está sujeita a diferentes interpretações o que produz efeitos e conseqüências que podem representar mudanças significativas na política original.

O instrumento que apresentamos a seguir decorre deste estudo empírico que envolveu duas escolas públicas estaduais como um primeiro ensaio, que poderá ser testado ou ampliado, posteriormente, num maior número de escolas da rede pública. É decorrente de uma análise prática que busca compreender como as equipes diretivas se apropriam dos resultados do Ideb e como lidam com eles na gestão escolar.

Assim, elaboramos um questionário num formato objetivo, a partir dos três níveis de diálogo em que categorizamos os movimentos de apropriação do Ideb realizados pelas equipes diretivas envolvidas neste estudo.

As perguntas de múltipla escolha foram formuladas com base nas dimensões pedagógica, administrativa e participativa, bem como, deixamos em aberto, um espaço para coletar informações que não estejam contempladas no instrumento e que podem atender a outros contextos de escolas.

### Indicadores para gestão do Ideb

Nível 1: Dialogando com a Hierarquia do Sistema Educacional - Abrange os processos e as práticas de gestão de diálogo entre os sistemas de ensino com as escolas e vice-versa.

Quadro 19 - Dialogando com a Hierarquia do Sistema Educacional

1. Como a direção da escola recebe os resultados do Ideb?	<input type="checkbox"/> Pelo correio	<input type="checkbox"/> Pela CRE/SE	<input type="checkbox"/> Pela internet	<input type="checkbox"/> Outros meios
2. O Sistema Educacional proporciona a discussão dos resultados do Ideb com a escola?	<input type="checkbox"/> Sim, com frequência	<input type="checkbox"/> Poucas vezes	<input type="checkbox"/> Não proporciona	<input type="checkbox"/> Desconheço
3. Por qual acesso a escola busca informações sobre o Ideb?	<input type="checkbox"/> Internet	<input type="checkbox"/> Na CRE	<input type="checkbox"/> Meios de comunicação (Jornal, TV ou internet)	<input type="checkbox"/> Não busca informações
4. Os programas e projetos propostos pela Secretaria de Educação articulam o Ideb como um indicador de qualidade da educação?	<input type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> Alguns sim	<input type="checkbox"/> Desconheço
5. A equipe diretiva da escola considera o Ideb como um indicador de qualidade da educação básica?	<input type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> Desconheço os objetivos do IDEB	<input type="checkbox"/> Não tenho opinião sobre o assunto

Fonte: Elaborado pela autora.

Nível 2: Dialogando internamente: equipe diretiva - Abrange os processos e as práticas de gestão, articuladas pela equipe diretiva da escola.



Quadro 20 - Dialogando Internamente: equipe diretiva

1. Os resultados do Ideb são analisados pela equipe diretiva?	<input type="checkbox"/> Sim, com frequência	<input type="checkbox"/> Poucas vezes	<input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> Desconheço
2. Os resultados do Ideb são discutidos e analisados nas reuniões com os professores?	<input type="checkbox"/> Sim, com frequência	<input type="checkbox"/> Poucas vezes	<input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> Desconheço
3. São estabelecidas ações para melhorar os resultados do Ideb?	<input type="checkbox"/> Sim, com frequência	<input type="checkbox"/> Poucas vezes	<input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> Desconheço
4. Cotejam-se os resultados do Ideb com os dados produzidos na própria escola?	<input type="checkbox"/> Sim, com frequência	<input type="checkbox"/> Poucas vezes	<input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> Desconheço
5. Os resultados do Ideb são socializados com os diferentes segmentos?	<input type="checkbox"/> Sim, com frequência	<input type="checkbox"/> Poucas vezes	<input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> Desconheço
6. Os resultados do Ideb são analisados e comparados com os anos anteriores, outras escolas ou regiões?	<input type="checkbox"/> Sim, com frequência	<input type="checkbox"/> Poucas vezes	<input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> Desconheço
7. Os resultados do Ideb são utilizados na definição das estratégias de gestão?	<input type="checkbox"/> Sim, com frequência	<input type="checkbox"/> Poucas vezes	<input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> Desconheço
8. A escola desenvolve estratégias de familiarização dos alunos com o conteúdo e a forma da Prova Brasil?	<input type="checkbox"/> Sim, com frequência	<input type="checkbox"/> Poucas vezes	<input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> Desconheço
9. A equipe diretiva reavalia no coletivo a metodologia de ensino, os projetos, e os planos de estudos a partir dos resultados do Ideb?	<input type="checkbox"/> Sim, com frequência	<input type="checkbox"/> Poucas vezes	<input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> Desconheço
10. O índice é utilizado como um diagnóstico de aprendizagem dos alunos?	<input type="checkbox"/> Sim, com frequência	<input type="checkbox"/> Poucas vezes	<input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> Desconheço

Fonte: Elaborado pela autora.

Nível 3: Dialogando com a Comunidade Escolar - Busca diagnosticar como a equipe diretiva dialoga a respeito do Ideb com os diferentes segmentos escolares.

Quadro 21 - Dialogando com a Comunidade Escolar

1. Os resultados do Ideb são discutidos com o Conselho Escolar?	<input type="checkbox"/> Sim, com frequência	<input type="checkbox"/> Poucas vezes	<input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> Desconheço
2. As famílias são chamadas na escola para discutir os resultados das avaliações externas?	<input type="checkbox"/> Sim, com frequência	<input type="checkbox"/> Poucas vezes	<input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> Desconheço
3. Os alunos são envolvidos no processo de discussão dos resultados do Ideb?	<input type="checkbox"/> Sim, com frequência	<input type="checkbox"/> Poucas vezes	<input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> Desconheço
4. A escola cria estratégias de divulgação destes resultados?	<input type="checkbox"/> Sim, com frequência	<input type="checkbox"/> Poucas vezes	<input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> Desconheço
5. A escola oportuniza discutir com os diferentes segmentos as necessidades de aprendizagens dos alunos?	<input type="checkbox"/> Sim, com frequência	<input type="checkbox"/> Poucas vezes	<input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> Desconheço
6. Os resultados do Ideb são utilizados no planejamento pedagógico?	<input type="checkbox"/> Sim, com frequência	<input type="checkbox"/> Poucas vezes	<input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> Desconheço
7. Os serviços de apoio consideram o Ideb como um indicador importante para encaminhamentos na rede de atendimento?	<input type="checkbox"/> Sim, com frequência	<input type="checkbox"/> Poucas vezes	<input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> Desconheço
8. As ações e os projetos são repensados após a divulgação e análise dos resultados do Ideb?	<input type="checkbox"/> Sim, com frequência	<input type="checkbox"/> Poucas vezes	<input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> Desconheço
9. A comunidade escolar é convidada para discutir os resultados produzidos pela escola e, conseqüentemente, o Ideb?	<input type="checkbox"/> Sim, com frequência	<input type="checkbox"/> Poucas vezes	<input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> Desconheço
10. A escola consegue acompanhar o desenvolvimento da aprendizagem do aluno e dialogar com a família respeitando as condições específicas de seu contexto?	<input type="checkbox"/> Sim, com frequência	<input type="checkbox"/> Poucas vezes	<input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> Desconheço

Fonte: Elaborado pela autora

Pergunta aberta:

Considerando a sua realidade escolar, descreva o que você entende que não foi contemplado no instrumento.

A aplicabilidade deste instrumento pode abranger as escolas públicas do Rio Grande do Sul e de outros estados.

A reportagem de Zero Hora (8/9/2014) apresenta as melhores notas do Ideb na edição de 2013, na rede estadual e municipal de ensino do Rio Grande do Sul, apontando também, os municípios que pioraram a nota comparando com a edição de 2011. A notícia valoriza o ranking do Ideb em categorias, anos iniciais e anos finais do ensino fundamental, elucidando e comparando os pontos atingidos. Assim, conforme fundamentamos neste estudo, não estão valorizados na divulgação destes resultados, os processos e insumos relativos ao contexto dos municípios citados. Portanto, este instrumento que propomos pode mapear como as equipes diretivas das escolas que pertencem a estes municípios procedem com a gestão do Ideb e, a partir dos dados, descrever que significados estes resultados representam para a comunidade escolar. (ENSINO..., 2014).

Outra possibilidade de aplicabilidade deste instrumento seria selecionar três estados que se destacaram nos resultados do Ideb na edição de 2013, incluindo o estado do Rio Grande do Sul, a fim de coletar numa amostra de escolas, entre gestores e professores diferentes pontos de vista sobre o Ideb. O cotejo destes diferentes pontos de vista pode servir de inspiração para entender o impacto que o Ideb tem no contexto da prática sob o olhar de quem atua na gestão escolar e também na sala de aula. Pode ainda ser aplicado numa amostra de escolas de diferentes Coordenadorias Regionais de Educação de uma mesma rede de ensino.

Consequimos, a partir deste estudo, descrever como o índice tem sido gerido em duas escolas públicas estaduais de Porto Alegre/RS, mas, consideramos importante, diagnosticar, o que demais gestores pensam em relação ao Ideb. Ou seja, os resultados traduzem a qualidade com que a equipe diretiva está engajada?

Independente do critério de escolha do campo empírico para aplicabilidade deste instrumento, os resultados podem indicar as estratégias adotadas pelas escolas para melhorar a aprendizagem dos alunos como um referencial a ser

explorado por demais pesquisadores que estudam as políticas públicas de avaliação no contexto da prática.

## REFERÊNCIAS

ALVES, F. **Qualidade na educação fundamental pública nas capitais brasileiras: tendências, contextos e desafios**. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

ALVES, Maria Teresa Gonzaga; SOARES, José Francisco. Contexto escolar e indicadores educacionais: condições desiguais para a efetivação de uma política de avaliação educacional. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 39, n.1, p. 177-194, 2013. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022013000100012](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022013000100012). Acesso em: 29 set. 2013.

ANDRÉ, M.E.D.A. Estudo de Caso: seu potencial em educação. **Cadernos de Pesquisa**, Rio de Janeiro, n. 49, p. 51-54, maio 1984.

ARROYO, M. A Administração da educação é um problema político. **RBAE**. Porto Alegre, v.1, n. 1, p. 122-129, 1983.

BALL, S.J. Educational reform: a critical and post-structural approach. Buckingham: Open University Press, 1994.

BARROSO, João. Para uma abordagem teórica da reforma da administração escolar: a distinção entre “direcção” e “gestão”. **Revista Portuguesa de Educação**, Minho, v. 8, n. 1, p. 33-56, 1995.

BONAMINO, A.; FRANCO, C. Avaliação da educação: novos desafios em contexto de municipalização. In: SOUZA, D. B.; FARIA, L.C.M. de F. (Org.). **Desafios da educação municipal**. RJ: DP&A, 2003. p. 190-210.

BONAMINO, Alicia Catalano de. **Tempos de avaliação educacional: o SAEB, seus agentes, referências e tendências**. Rio de Janeiro: Quartet, 2002.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 1988.

BRASIL. **Decreto n. 6.094, 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. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/fnde/legislacao/decretos/item/3171-decreto-n%C2%BA-6094-de-24-de-abril-de-2007>>. Acesso em: 20 nov. 2013.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 [LDB]**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)>. Acesso em: 20 nov. 2013.

CERQUIRA, D. M. de A; FREITAS, K.S. Gestão da escola pública: uma análise da prática. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 15, n. 2, p. 185-192, 1999.

CONSELHO NACIONAL DE SECRETÁRIOS DE EDUCAÇÃO (CONSED). **Prêmio gestão escolar**. Brasília, DF, 2013. Disponível em: <<http://www.premiogestaoescolar.com.br/?pg=@d07d50a751bc6ddf12bf3af0efee9b4>>. Acesso em: 29 set. 2013.

CRISTALDO, Heloisa. **Ideb precisa ser aperfeiçoado e há mudanças em estudo, diz representante do MEC**. Brasília, DF, 12 nov. 2012. Disponível em: <<http://educacao.uol.com.br/noticias/2012/11/12/Ideb-precisa-ser-aperfeitoado-e-ha-mudancas-em-estudo-diz-representante-do-mec.htm>>. Acesso em: 29 set. 2013.

CURY, C. R. Jamil. Gestão democrática da educação: exigência e desafios. **RBPAE – Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 18, n. 2, p. 163-174, jul./dez. 2002.

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

ENSINO fundamental foi desigual. **Zero Hora**, Porto Alegre, ano 2014, n. 17.864, 8 set. 2014.

ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL MAJOR MIGUEL JOSÉ PEREIRA, **Projeto Político Pedagógico**. Porto Alegre, 2009.

ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL MAJOR MIGUEL JOSÉ PEREIRA, **Plano de Gestão Escolar**. Porto Alegre, 2013.

ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL MONSENHOR ROBERTO LANDELL DE MOURA. **Projeto Político Pedagógico**. Porto Alegre, 2006.

ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL MONSENHOR ROBERTO LANDELL DE MOURA. **Regimento Escolar**. Porto Alegre, 2008.

ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL MONSENHOR ROBERTO LANDELL DE MOURA. **Plano de Gestão Escolar**. Porto Alegre, 2013.

ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL MAJOR MIGUEL JOSÉ PEREIRA, **Regimento Escolar**. Porto Alegre, 2011.

FAYOL, Henri. **Administração industrial e geral**. São Paulo: Atlas, 1989.

FERNANDES, Reynaldo. **Índice de desenvolvimento da educação básica (Ideb)**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

FERNANDES, Reynaldo; GREMAUD, Amaury Patrick. Qualidade da educação: avaliação, indicadores e metas. **Educação básica no Brasil: construindo o país do futuro**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009. v. 1, p. 213-238,

FORTUNA, M. L. de A. Sociedade, estado e educação: os contraditórios caminhos da gestão democrática. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 15 n. 2, p. 161-166, 1999.

FRANCO, C. Avaliação da educação: novos desafios em contextos de municipalização. In: SOUZA, D. B.; FARIA, L. C. M de F. (Org.). **Desafios da educação municipal**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 190-210.

FRANCO, C.; ALVES, F.; BONAMINO, A. Qualidade do ensino fundamental: políticas, suas possibilidades, seus limites. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 989-1014, 2007. Número especial.

FREITAS, D. N. T. **A avaliação da educação básica no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

FREITAS, L. C. et al. **Avaliação educacional**: caminhando pela contramão. Petrópolis: Vozes, 2009. 88p.

HORNICK, Cleudane Andrade. **Identificação e análise dos possíveis fatores que influenciaram os resultados elevados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) apresentado por duas escolas públicas**. 2012. Dissertação (mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação, Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2012.

ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (Ideb). Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb>>. Acesso em: 29 set. 2013.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios. **Pesquisa Nacional de Amostras Domiciliares**, Rio de Janeiro, 2011. v. 31, p.1-135. Disponível em: <[ftp://ftp.ibge.gov.br/Trabalho\\_e\\_Rendimento/Pesquisa\\_Nacional\\_por\\_Amostra\\_de\\_Domicilios\\_anual/2011/Sintese\\_Indicadores/sintese\\_pnad2011.pdf](ftp://ftp.ibge.gov.br/Trabalho_e_Rendimento/Pesquisa_Nacional_por_Amostra_de_Domicilios_anual/2011/Sintese_Indicadores/sintese_pnad2011.pdf)>. Acesso em: 29 set. 2013.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Brasília, DF, 2013. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/>>. Acesso em: 29 set. 2013.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **O desafio de uma educação de qualidade para todos: educação no Brasil – 1990-2000**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília: Inep, 2004.

KOETZ, Carmen Maria. **O sistema de avaliação do rendimento escolar do Estado do Rio Grande do Sul – SAERS**: institucionalização. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), São Leopoldo, 2011.

KOETZ, Carmen Maria. WERLE, Flávia Obino Corrêa. Trajetória do sistema de avaliação do rendimento escolar do Estado do Rio Grande do Sul. **Ensaio**: aval. pol. públ. educ., Rio de Janeiro, v. 20, n. 77, p. 677-700. dez. 2012. Disponível em: <[http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40362012000400004&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362012000400004&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 29 set. 2013.

LÜCK, Heloísa. **Gestão educacional**: uma questão paradigmática. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

NERI, M.; CARVALHO, A. Seletividade e medidas de qualidade da educação brasileira 1995-2001. **Ensaio Econômico**, Rio de Janeiro, n. 463, 2002.

NITAHARA, Akemi. **Avaliações na educação não são feitas para punir, diz presidente do Inep**. Brasília, DF, 28 abr. 2013. Disponível em: <<http://www.ebc.com.br/educacao/2013/04/avaliacoes-na-educacao-nao-sao-feitas-para-punir-diz-presidente-do-inep>>. Acesso em: 29set. 2013.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ARAUJO, Gilda Cardoso de. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação/ANPED**, Rio de Janeiro, n. 28, p. 5-23, 2005.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). Proyecto Regional de Indicadores Educativos. Alcanzando las metas educativas: **Informe Regional**, Santiago de Chile, 2003.

PARO, V.H. O princípio da gestão escolar democrática o contexto da LDB. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Brasília, DF, v. 14, n. 2, p. 243-252, 1998.

PARO, Vitor Henrique. Situações e perspectivas da Administração da educação Brasileira: uma contribuição. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Brasília, DF, v. 9, n. 1, p. 9-36, 1993.

PORTO ALEGRE. In: WIKIPÉDIA: a enciclopédia livre. San Francisco, CA, 25 out. 2013. Disponível em: <[https://pt.wikipedia.org/wiki/Porto\\_Alegre](https://pt.wikipedia.org/wiki/Porto_Alegre)>. Acesso em: 25 out. 2013.

QUINTO RELATÓRIO DE OLHO NAS METAS DO TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2012. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/biblioteca/1476/de-olho-nas-metas-2012/>>. Acesso em: 20 jun. 2013.

RIBEIRO, Vera Masagão (Coord.). **Indicadores da qualidade na educação**. São Paulo: Ação Educativa: Unicef: PNUD: Inep-MEC, 2004.

RICHARDSON, Roberto Jarry. et al. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999. 334p

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria da Educação. **Boletim Pedagógico de Avaliação da Educação: SAERS**, Rio Grande do Sul, 2007.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Educação. **Censo escolar da educação básica**. Porto Alegre, 2012. Disponível em: <<http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/estatisticas.js?ACAO=acao1>>. Acesso em: 10 nov. 2013.

SILVA, Cláudia Virginia Albuquerque Prazim da. **Descompassos do índice de desenvolvimento da educação básica**. 2011. Dissertação (mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, 2011.



- SILVA, Edna Lúcia da. MENEZES, Estera M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 3. ed. Florianópolis: Laboratório de Ensino a Distância da UFSC, 2001. 121p.
- SOARES, José Francisco. **IDEB na lei?** Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 2011. Disponível em: <<http://www.fae.ufmg.br/pagina.php?page=ldeb>>. Acesso em: 21 out. 2013.
- SOLIGO, Valdecir. **Qualidade da educação**: relações entre características de contexto e os resultados das avaliações em larga escala nos municípios de pequeno porte da região sul do Brasil. 2011. Tese (Doutorado em Educação), – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), São Leopoldo, 2011.
- SOUZA, S. Z. L.; OLIVEIRA, R. P. Políticas de avaliação da educação e quase mercado no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 84, p. 873-895, out. 2003.
- STAKE, Robert E. **The art of case study research**. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 1995.
- VIEIRA, P.R. Em busca da gestão estratégica da educação: metas para uma ruptura da perspectiva tradicional. **RBAE**, Brasília, DF, v. 13, n. 2, p. 247-259, 1997.
- WERLE, Flávia Obino Corrêa. **Avaliação em larga escala**: foco na escola. São Leopoldo: Oikos; Brasília: Líber Livro, 2010.
- WERLE, Flávia Obino Corrêa. História das instituições escolares: responsabilidades do gestor escolar. **Cadernos de História da Educação**, Uberlândia: UFU, n. 3, p. 109-119, jan./dez. 2004.
- WERLE, Flávia Obino Corrêa. Novos tempos, novas designações e demandas: diretor, administrador ou gestor escolar. **RBPAE – Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 17, n. 2, p. 147-160, 2001.
- WERLE, Flávia Obino Corrêa; KOETZ, Carmen Maria; MARTINS, Tatiane Fátima Kovalski. **Escola pública como espaço de produção de indicadores**. São Leopoldo, 2014. Texto não publicado.
- YIN, R.K. **Estudo de caso**. Porto Alegre: Bookman Artmed, 2001.

## APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO ESTRUTURADO

Prezado Professor (a):

Este questionário é parte do meu trabalho de conclusão de curso do Mestrado Profissional Gestão Educacional que tem por objetivo **compreender como a equipe diretiva se apropria dos resultados do Ideb e como lida com eles na gestão escolar.**

I Parte: Dados de identificação da escola e da equipe diretiva:

- a) Nome da escola:
- b) Função na equipe diretiva:
- c) Carga Horária:
- d) Idade:
- e) Formação:
- f) Tempo de Trabalho na rede estadual de ensino:
- g) Tempo de trabalho na escola:
- h) Tempo de trabalho na gestão escolar:

II Parte - Perguntas:

Recepção:

1. Como a direção recebe os resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)?
2. Como a equipe diretiva lê e interpreta o resultado do Ideb da escola? E qual é a compreensão da equipe em relação ao índice?
3. Como os resultados do Ideb são trabalhados na escola? Há momentos de discussão coletiva, envolvendo os diferentes segmentos da comunidade escolar (professores, conselho escolar, pais, alunos)?
4. Os resultados são cotejados com os dados produzidos pela própria escola? O corpo docente é envolvido na discussão? Como? Com que instrumentos?

Metodologia? Os pais dos alunos são envolvidos na discussão? O Conselho Escolar? Os Conselhos de Classe são chamados a debater estes dados?

Efeitos do Ideb:

5. A equipe diretiva apresenta a preocupação em melhorar o Ideb quando planeja as ações? Ações pedagógicas? Ações de integração do corpo docente? Cotejo com o PPP?
6. Quais as principais ações adotadas pela escola (2012 e 2013) com vistas a melhorar o Ideb? Como e por quem foram propostas? São reavaliadas periodicamente? Qual a metodologia?
7. Quais os principais desafios para melhorar o Ideb da sua escola?
8. Na sua avaliação, após os resultados do Ideb, a prática pedagógica da escola:
  - a)  continua a mesma;
  - b)  foi reformulada a fim de melhorar a qualidade da educação;
  - c)  está sendo reformulada a fim de melhorar a qualidade da educação e os resultados da escola;
  - d)  está sendo reformulada com o propósito de elevar somente os resultados da escola;
  - e)  está sendo reformulada com o propósito de elevar somente o índice.

Significação:

9. Você considera o Ideb um indicador de qualidade da Educação Básica? Por quê?
10. O que é para você uma educação de qualidade?

Muito obrigado por essa importante contribuição!

## APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO

### DESCRIÇÃO SUCINTA DO ESTUDO

Programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional/UNISINOS.

Mestranda: Janaina Franciscatto Audino

O estudo tem como objetivo compreender como a equipe diretiva se apropria dos resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e como lida com eles na gestão escolar. O questionário será uma das estratégias de coleta de dados, para identificar que significados a equipe diretiva atribuí ao Ideb; descrever as principais ações adotadas pelas escolas para melhorar o Ideb no período de 2012 e 2013 e propor um instrumento de coleta de dados que possa oferecer um perfil de percepções das equipes diretivas de escolas públicas de ensino fundamental a respeito do IDEB.

### TERMO DE CONSENTIMENTO

Eu \_\_\_\_\_,  
integrante da equipe diretiva da Escola Estadual de Ensino Fundamental \_\_\_\_\_, na função de \_\_\_\_\_ estou plenamente de acordo em responder o questionário, estando ciente que os dados coletados serão utilizados com finalidade de estudo e pesquisa, respeitando todos os preceitos da ética. Assegura-se que todas as informações descritas no questionário serão tratadas com o máximo sigilo e a sua identidade só será revelada se for de acordo com a sua vontade.

Autorizo a divulgação do meu nome e dados que permita minha identificação pessoal:

( ) Sim                      ( ) Não

Em \_\_\_\_/\_\_\_\_/2014

---

ASSINATURA

## ANEXO A – PRÊMIO NACIONAL DE REFERÊNCIA EM GESTÃO ESCOLAR

### 1ª Dimensão – Gestão Pedagógica

#### Orientações e dicas para autoavaliação da gestão pedagógica

A gestão pedagógica pressupõe que a equipe gestora participe, coordene e lidere um movimento composto por quatro etapas complementares:

- 1) O planejamento das ações de ensino;
- 2) a execução dessas ações;
- 3) os resultados educacionais obtidos;
- 4) e uma análise de seus resultados.

O planejamento e as ações pedagógicas compõem o primeiro nível dessa dimensão e os resultados educacionais, precedidos de sua respectiva análise, o segundo.

#### Nível A: Planejamento e Ações Pedagógicas

Abrange processos e práticas de gestão do trabalho pedagógico, orientados diretamente para assegurar o sucesso da aprendizagem dos estudantes, em consonância com o projeto pedagógico da escola.

Destacam-se como indicadores de qualidade: a atualização periódica da proposta curricular; o acompanhamento da aprendizagem dos estudantes; o desenvolvimento da inovação pedagógica; as políticas de inclusão com equidade; o planejamento da prática pedagógica; a organização de implantação de projetos didáticos consonantes com o Projeto Político Pedagógico da instituição e a organização do espaço e tempo escolares, com suas rotinas e estratégias de acompanhamento.

#### Nível B: Resultados Educacionais

Abrange processos e práticas de gestão para a melhoria dos resultados de desempenho da escola – rendimento, frequência e proficiência dos estudantes.

Destacam-se como indicadores de gestão de resultados: a avaliação e melhoria contínua do projeto pedagógico da escola; a análise, divulgação e utilização dos resultados alcançados; a identificação dos níveis de satisfação da comunidade escolar, com o trabalho da sua gestão; e transparência de resultados.

Cada indicador está apresentado por meio de algumas perguntas, ao fazer a autoavaliação, responda a cada uma delas.

Na tabela abaixo, quatro colunas trazem os níveis de atendimento, que devem ser preenchidos. Observe a existência de uma quinta coluna: “não se aplica”, use-a em situações que não se aplicam a sua escola. Fique atento para justificar, no texto, a razão de ter optado por isso, ao invés de apontar um nível de atendimento.

**DICA:** A gestão de qualidade não está representada por um bom ou ótimo nível de atendimento em todas as dimensões e indicadores. Gestores competentes são capazes de perceber o que ainda precisa ser feito e sabem justificar a razão de um nível de atendimento insuficiente.

**LEMBRE-SE:** Os dados para análise devem referir-se aos resultados e registros de **2012!!!** Isso vale para todas as dimensões da avaliação.

INDICADORES DE PLANEJAMENTO E AÇÕES PEDAGÓGICAS		Nível de Atendimento				Não se aplica
		Insuf.	Regular	Bom	Ótimo	
1. Proposta curricular contextualizada	<p>1.1 A proposta curricular é atualizada periodicamente, para atender os interesses e as necessidades dos estudantes e da comunidade, em consonância com o projeto pedagógico da escola, as Diretrizes e Orientações Curriculares Nacionais, Estaduais e Municipais bem como com os avanços científicos, tecnológicos e culturais da sociedade contemporânea?</p> <p>1.2 O currículo envolve temas relativos a conhecimentos escolares, procedimentos pedagógicos, relações sociais, valores e identidade dos estudantes?</p> <p>1.3 O currículo favorece a expressão dos alunos nas suas diferentes formas, nas várias áreas de conhecimento?</p> <p>1.4 A escola oferece apoio técnico aos professores para o trabalho de contextualização e definição do currículo?</p>					
2. Acompanhamento da aprendizagem	<p>2.1 Os resultados de aprendizagem (avanços alcançados e dificuldades enfrentadas pelos estudantes) são analisados?</p> <p>2.2 A análise dos resultados de aprendizagem é utilizada como informação para o planejamento das aulas e dos projetos? São desenvolvidas ações pedagógicas, tendo por objetivo a melhoria contínua do rendimento escolar?</p> <p>2.3 A escola oferece acompanhamento especial para estudantes em distorção idade/série? Atenção: Se sua escola atende exclusivamente a Educação Infantil e/ou os anos iniciais do Ensino Fundamental, selecione "não se aplica". Nesses casos, esse item será desconsiderado pelo avaliador.</p> <p>2.4 A escola realiza ações orientadas para as turmas com maiores taxas de reprovação? Selecione " não se aplica" no caso de escolas de Educação Infantil e/ou que atendem apenas os primeiros anos do Ensino Fundamental.</p> <p>2.5 No caso de alunos com dificuldades de aprendizagem, eles recebem auxílio, estímulo e apoio para atingir os níveis de aprendizagem esperados?</p>					
3. Inovação pedagógica	<p>3.1 São desenvolvidas práticas inovadoras para atender as diferentes necessidades e ritmos de aprendizagem dos estudantes — com a utilização adequada de recursos didáticos e tecnologias educacionais, que favoreçam o trabalho em equipe, a interdisciplinaridade, a contextualização e a apropriação de saberes?</p> <p>3.2 As práticas inovadoras são analisadas a partir do rendimento dos alunos?</p> <p>3.3 Estratégias de ensino consideradas exitosas são registradas e sistematizadas?</p>					

4. Inclusão com equidade	<p>4.1 São realizadas práticas pedagógicas inclusivas que traduzam o respeito e a equidade no atendimento a todos os estudantes, independentemente de origem socioeconômica, gênero, raça, etnia e necessidades especiais?</p> <p>4.2 São realizadas ações com o conjunto de alunos, pais ou responsáveis, servidores da instituição no sentido de acolher casos que necessitam de atendimento especial?</p> <p>4.3 As ações para estudantes com necessidades especiais são analisadas a partir do rendimento desses alunos, isto é, seu desenvolvimento é considerado individualmente?</p> <p>4.4 Estratégias de ensino consideradas exitosas para alunos com necessidades especiais são registradas e sistematizadas?</p>					
5. Planejamento da prática pedagógica	<p>5.1 A escola dispõe de momentos periódicos para o planejamento coletivo e cooperativo da prática pedagógica?</p> <p>5.2 O planejamento das aulas estão em consonância com a proposta curricular da escola e com base nos avanços e necessidades individuais dos estudantes?</p> <p>5.3 A escola estabelece os objetivos no projeto pedagógico para cada ano/ série ou ciclo e componentes curriculares/ disciplinas, de acordo com as diretrizes curriculares?</p> <p>5.4 Os conteúdos para cada componente curricular/ disciplina e para cada ano/ série ou ciclo são organizados de forma sequencial e/ou espiralada?</p>					
6. Organização do espaço e do tempo escolares	<p>6.1 A escola dispõe de momentos coletivos para organização dos ambientes, horários de aula e atividades extra-classe, de modo a assegurar práticas pedagógicas que aprimoram a qualidade do ensino e o atendimento às necessidades de aprendizagem dos estudantes?</p> <p>6.2 Os eventos escolares, informes e solicitações administrativas são organizados e tratados com um mínimo de interrupção das aulas?</p> <p>6.3 O horário previsto para cada aula é claramente definido e seguido pelos professores que dedicam todo o tempo das aulas para atividades que objetivam a aprendizagem, concentrando-se nas atividades de ensino?</p> <p>6.4 A escola utiliza ou adapta espaços fora da sala de aula para a realização de atividades diversificadas que favoreçam a aprendizagem dos diferentes conteúdos escolares ?</p> <p>6.5 Os espaços da escola estão organizados de modo a propiciar algum tipo de aprendizagem aos estudantes?</p>					

Registre informações que justificam e exemplificam, para um leitor que não conhece sua escola, os graus de atendimento indicados na Gestão Pedagógica - Nível A: Planejamento e ações pedagógicas.



## Nível B: Resultados Educacionais

INDICADORES DE RESULTADOS EDUCACIONAIS		Nível de atendimento				Não se aplica
		Insuficiente	Regular	Bom	Ótimo	
1. Avaliação do projeto pedagógico	<p>1.1 No processo de elaboração do currículo da escola é estabelecido o diálogo com a comunidade e incorporados seus saberes pela escola?</p> <p>1.2 A equipe escolar utiliza os resultados das avaliações para fazer revisões no currículo e no seu projeto?</p> <p>1.3 O(A) diretor(a) e os professores sabem quantos e quais estudantes estão em dificuldades em cada componente curricular/ disciplina? Selecione “não se aplica” no caso de escolas de Educação Infantil.</p> <p>1.4 São aplicados diferentes instrumentos de avaliação e proporcionadas situações de aprendizagem variadas?</p> <p>1.5 A equipe escolar estabelece expectativas de aprendizagem de desempenho para avaliar os estudantes em cada ano/série/ciclo, com base nas diretrizes curriculares adotadas?</p> <p>1.6 As expectativas de aprendizagem determinantes para o sucesso escolar em cada ano/ série, e ao longo da escolarização, são claras e conhecidas por todos os professores e estudantes?</p>					
2. Rendimento escolar e resultados de desempenho	<p>2.1 A escola analisa os resultados de seu desempenho (IDEB, SAEB e outros), de forma comparativa com os resultados das avaliações nacionais, estaduais e/ou municipais, <b>identifica necessidades e propõe metas de melhoria?</b> Selecione não se aplica no caso de escolas de Educação Infantil.</p> <p>2.2 A escola, nos últimos três anos, tem realizado registros e análises das taxas de aprovação, reprovação e abandono, identificando necessidades e implementando ações de melhoria? Selecione não se aplica no caso de escolas de Educação Infantil .</p> <p>2.3 A comunidade é informada sobre os resultados e desempenho da escola (IDEB, Prova Brasil, Aprovação, Reprovação, Abandono e outros indicadores)? Selecione “não se aplica” no caso de escolas de Educação Infantil.</p>					
3. Frequência escolar	<p>3.1 A escola, nos últimos três anos, tem realizado acompanhamento e controle da frequência dos estudantes e adotado medidas para assegurar a sua permanência, com sucesso, na escola?</p> <p>3.2 A escola procura a família dos estudantes que se ausentam dias seguidos sem justificativa, para que percebam a relação entre frequência escolar e bom desempenho?</p>					
4. Transparência dos resultados	<p>4.1 São divulgados, periodicamente, aos pais e à comunidade, os resultados de aprendizagem dos estudantes e as ações educacionais implantadas para a melhoria do ensino?</p> <p>4.2 Os estudantes têm clareza dos conteúdos e do grau de expectativa da aprendizagem que se espera deles?</p> <p>4.3 A comunidade é informada sobre os objetivos e projetos da escola e os pais são informados sobre os resultados dos seus filhos nas avaliações qualitativas feitas pela escola?</p>					



5. Satisfação dos estudantes, pais, professores e demais profissionais da escola.	<p>5.1 São levantados e analisados de forma sistemática, índices de satisfação dos estudantes, pais, professores e demais profissionais da escola, em relação à gestão, às práticas pedagógicas e aos resultados da aprendizagem?</p> <p>5.2 Os estudantes avaliam que os professores estão comprometidos com o ensino e se preocupam com eles? Em escolas de Educação Infantil e dos primeiros anos do Ensino Fundamental, não é possível ter uma avaliação formal dos alunos, mas os pais podem ser responsáveis por fornecer indícios dessa avaliação.</p> <p>5.3 A equipe da escola se sente valorizada e respeitada por pais e estudantes?</p> <p>5.4 Os pais e a comunidade, no geral, mostram-se satisfeitos em relação aos resultados da escola e o desempenho dos seus profissionais?</p>					
---	--	--	--	--	--	--

Registre informações que justificam e exemplificam, para um leitor que não conhece sua escola, os graus de atendimento indicados na Gestão Pedagógica - Nível B: Resultados Educacionais.

## 2ª Dimensão – Gestão Participativa

Abrange processos e práticas que respondem ao princípio da gestão democrática do ensino público. São destacados como indicadores de qualidade: a participação dos pais; a participação e envolvimento dos estudantes; a atuação de órgãos colegiados – conselhos escolares, APMs, grêmios estudantis e outros; o estabelecimento de articulações e parcerias na integração da escola com a comunidade/sociedade; e a participação de toda a equipe de profissionais que atuam na escola.

INDICADORES DE GESTÃO PARTICIPATIVA		Nível de Atendimento				Não se aplica
		Insuficiente	Regular	Bom	Ótimo	
1. Participação dos Pais	<p>1.1 A equipe escolar desenvolveu sistemáticas para que os pais possam acompanhar o desenvolvimento escolar de seus filhos?</p> <p>1.2 A escola promove reuniões entre pais e professores para discutir questões relativas à melhoria do desempenho dos estudantes e os pais comparecem aos encontros?</p> <p>1.3 A escola realiza eventos pedagógicos e culturais que permitam contato entre pais e professores?</p> <p>1.4 Os pais participam autônoma e efetivamente dos colegiados escolares?</p> <p>1.5 A equipe escolar preocupa-se em preparar pautas e organizar encontros que contribuam para a participação dos pais?</p>					
2. Participação e envolvimento dos estudantes - Indicador não se aplica para escolas de Educação Infantil e dos primeiros anos do	<p>2.1 A escola apoia e incentiva a atuação do Grêmio Estudantil (ou organização similar)?</p> <p>2.2 Os estudantes apresentam iniciativas para realização de eventos ou campanhas junto à comunidade? )?</p> <p>2.3 A escola adota iniciativas que estimulam os estudantes dos anos/séries mais adiantadas a auxiliarem as turmas de séries anteriores?</p> <p>2.4 A escola realiza referendos ou consulta aos estudantes sobre temas de interesse geral?</p>					
3. Atuação dos colegiados	<p>3.1 O Colegiado ou Conselho define e/ou valida os processos pedagógicos, financeiros e administrativos da escola?</p> <p>3.2 Os processos de ensino, aprendizagem e gestão participativa da escola atendem ao que foi definido e validado pelo Colegiado ou Conselho?</p> <p>3.3 O Colegiado ou Conselho apresenta sugestões e críticas destinadas a melhorar os resultados da escola?</p>					
4. Integração escola - comunidade - sociedade	<p>4.1 São realizadas articulações e parcerias com as famílias, com os demais serviços públicos (saúde, infraestrutura, trabalho, justiça, assistência social, cultura, esporte e lazer), associações locais, empresas e profissionais, visando à melhoria da gestão escolar, ao enriquecimento do currículo e à aprendizagem dos estudantes?</p> <p>4.2 São utilizados canais dinâmicos de comunicação com a comunidade escolar a respeito dos planos de ação e realizações da escola, com vistas a prestar contas e dar transparência à gestão escolar?</p>					

5. Participação e envolvimento da equipe escolar	<p>5.1 Os diferentes profissionais da escola se dispõem a participar dos colegiados escolares e das diferentes atividades de integração com a comunidade?</p> <p>5.2 Os profissionais da escola assumem posição de protagonistas na proposição e organização de eventos com a comunidade local e no estabelecimento de parcerias?</p> <p>5.3 A equipe escolar trabalha em conjunto para tratar de questões de interesse da escola?</p> <p>5.4 A equipe escolar avalia o desempenho de seu pessoal e o da escola como um todo, aceitando inovações e se mostra envolvida em processos que demonstram necessidade de mudanças e aperfeiçoamento?</p>					
--	--	--	--	--	--	--

Registre informações que justificam e exemplificam os graus de atendimento indicados na Gestão Participativa.

### 3ª Dimensão – Gestão de Pessoas e Liderança

Abrange processos e práticas de gestão, visando ao envolvimento e compromisso das pessoas (professores e demais profissionais, pais e estudantes) com o projeto pedagógico da escola. São considerados indicadores de qualidade: a integração entre profissionais da escola, pais e estudantes; o desenvolvimento profissional contínuo e a prática de avaliação de desempenho; o clima organizacional; a observância dos direitos e deveres; a valorização e o reconhecimento do trabalho escolar; a atuação do gestor na definição das atribuições dos diferentes profissionais, bem como, ações que favoreçam a avaliação contínua, a formação e capacitação destes profissionais.

INDICADORES DE GESTÃO DE PESSOAS E LIDERANÇA		Nível de Atendimento			
		Insuficiente	Regular	Bom	Ótimo
1. Visão Compartilhada	1.1 É promovida, regularmente, a integração entre os profissionais da escola, pais e estudantes, visando a uma concepção educacional comum e à unidade de propósitos e ações?				
2. Desenvolvimento profissional e avaliação de desempenho	2.1 São promovidas, por iniciativa da escola, ações de formação continuada com base na identificação de necessidades dos docentes e demais profissionais em relação aos conhecimentos, habilidades e atitudes requeridos para a implementação do projeto pedagógico?  2.2 A direção trata abertamente, com os diferentes profissionais, questões relacionadas às oportunidades e necessidades de capacitação e aperfeiçoamento?  2.3 A equipe gestora, e em especial o gestor escolar, proporciona a avaliação de desempenho dos vários profissionais que atuam na escola?  2.4 Oferece um retorno individualizado que, além de informar, reconhece cada profissional, tendo em vista o cumprimento dos objetivos e metas escolares?				
3. Clima Organizacional	3.1 Somos promovidos processos e ações para desenvolver equipes e lideranças, elevar a motivação e a autoestima dos profissionais e mediar conflitos, em um clima de compromisso ético, cooperativo e solidário?  3.2 A gestão da escola estabelece, e compartilha com transparência, as atribuições dos profissionais da instituição e promove o necessário acompanhamento do desempenho das tarefas?				
4. Observância de direitos e deveres	4.1 São desenvolvidas práticas de conhecimento e observância da legislação educacional, do regimento da escola e demais normas legais que orientam os direitos e deveres de professores, demais profissionais, pais e estudantes?				

Registre aqui informações que justificam e exemplificam os graus de atendimento indicados na Gestão de Pessoas e Liderança.

#### 4ª Dimensão – Gestão de Infraestrutura: recursos e serviços

Abrange processos e práticas eficientes e eficazes de gestão dos serviços de apoio, recursos físicos e financeiros que envolvem toda a infraestrutura necessária para o desenvolvimento da atividade fim. Destacam-se como indicadores de qualidade: a organização dos registros escolares; a utilização adequada das instalações e equipamentos; a preservação do patrimônio escolar; a interação escola/comunidade e a captação e aplicação de recursos didáticos e financeiros.

INDICADORES DE GESTÃO DE INFRAESTRUTURA: RECURSOS E SERVIÇOS		Nível de Atendimento			
		Insuficiente	Regular	Bom	Ótimo
1. Documentação e Registro Escolares	1.1 São realizadas práticas de organização, atualização da documentação, escrituração, registros dos estudantes, diários de classe, estatísticas, legislação e outros, para um atendimento ágil à comunidade escolar e ao sistema de ensino?				
2. Utilização das Instalações e Equipamentos	2.1 São utilizados de forma apropriada as instalações, os equipamentos e os materiais pedagógicos, incluindo os recursos tecnológicos, para a implementação do projeto pedagógico da escola?  2.2 É disponibilizado o espaço da escola, nos fins de semana e período de férias, para a realização de atividades que congreguem a comunidade local, de modo a garantir a maximização de seu uso e a socialização de seus bens?  2.3 A escola dispõe de materiais pedagógicos e didáticos adequados, que permitem atividades diversificadas dentro e fora do ambiente da sala de aula?				
3. Preservação do patrimônio escolar	3.1 São promovidas ações que assegurem a conservação, higiene, limpeza, manutenção e preservação do patrimônio escolar – instalações, equipamentos e materiais pedagógicos?  3.2 Os estudantes demonstram consciência de sua participação na conservação do patrimônio escolar?  3.3 As ações dos professores e dos demais profissionais da escola proporcionam o desenvolvimento nos alunos do respeito e preservação do patrimônio público?				
4. Captação de recursos	4.1 São buscadas formas alternativas para criar e obter recursos, espaços e materiais complementares para a melhoria da realização do projeto pedagógico da escola?				
5. Gestão de recursos financeiros	5.1 São realizadas ações participativas de planejamento, acompanhamento e avaliação da aplicação dos recursos financeiros da escola, levando em conta as necessidades do projeto pedagógico e os princípios da gestão pública?  5.2 A direção submete o planejamento para a aplicação dos recursos financeiros ao Colegiado ou Conselho Escolar, bem como a prestação de contas dos gastos efetuados?				

Registre informações que justificam e exemplificam os graus de atendimento indicados na Gestão de Infraestrutura: recursos e serviços.