

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS  
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
NÍVEL MESTRADO**

**ALENIS CLEUSA DE ANDRADE**

**AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA NA EDUCAÇÃO BÁSICA, PROVA BRASIL,  
EM PERSPECTIVA DA GESTÃO DEMOCRÁTICA: UM ESTUDO A PARTIR DA  
ASSOCIAÇÃO DE MUNICÍPIOS DO VALE DO RIO DOS SINOS E MUNICÍPIO DE  
SÃO LEOPOLDO - RS**

**SÃO LEOPOLDO**

**2011**

**ALENIS CLEUSA DE ANDRADE**

**AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA NA EDUCAÇÃO BÁSICA, PROVA BRASIL,  
EM PERSPECTIVA DA GESTÃO DEMOCRÁTICA: UM ESTUDO A PARTIR DA  
ASSOCIAÇÃO DE MUNICÍPIOS DO VALE DO RIO DOS SINOS E MUNICÍPIO DE  
SÃO LEOPOLDO - RS**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS.

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

**São Leopoldo**

**2011**

A553a Andrade, Alenis Cleusa de  
Avaliação em larga escala, Prova Brasil, em perspectiva da gestão democrática: um estudo a partir da Associação de Municípios do Vale do Rio dos Sinos e município de São Leopoldo / por Alenis Cleusa de Andrade. – São Leopoldo, 2010.

149 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Leopoldo, RS, 2010.

“Orientação: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Flávia Obino Corrêa Werle, Ciências Humanas”.

1.Avaliação educacional. 2.Avaliação educacional – São Leopoldo.  
3.Educação e Estado. 4. Ensino fundamental – Gestão democrática – São Leopoldo. 5.Prova Brasil. I.Werle, Flávia Obino Corrêa. II.Título.

CDU 371.26

Catálogo na publicação:  
Bibliotecária Carla Maria Goulart de Moraes – CRB 10/1252

**ALENIS CLEUSA DE ANDRADE**

**AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA NA EDUCAÇÃO BÁSICA, PROVA BRASIL,  
EM PERSPECTIVA DA GESTÃO DEMOCRÁTICA: UM ESTUDO A PARTIR DA  
ASSOCIAÇÃO DE MUNICÍPIOS DO VALE DO RIO DOS SINOS E MUNICÍPIO DE  
SÃO LEOPOLDO - RS**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS.

Aprovado em três de janeiro de 2011.

**BANCA EXAMINADORA**

---

**Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Flávia Obino Corrêa Werle - UNISINOS**

---

**Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Marta Luz Sisson de Castro – PUC/RS**

---

**Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Beatriz Terezinha Daudt Fischer - UNISINOS**

## *Agradeço*

---

*À Deus e aos anjos, pela força e divina proteção.*

*À minha orientadora, Prf<sup>a</sup> Flávia Obino Corrêa Werle, pela exigência carinho, motivação e principalmente pela amizade.*

*Às minhas colegas de trabalho, pelo apoio.*

*À minha amiga Adriana, e madrinha Clotilde pela amizade.*

*Ao meu sogro Erli e minha sogra Nair pelo apoio, e carinho.*

*À minhas queridas cunhadas, Arlene e Arlete, que por muitas vezes me auxiliaram nesta jornada.*

*Às minhas queridas primas, Deise e Denise, por compreenderem a minha ausência.*

*Aos meus tios Ladir e Cledir pelo afeto.*

*Ao meu pai, Arlindo, a Evanete, a minha irmã Amarilis, ao meu cunhado Lutiano e querida sobrinha, Valentina, pela compreensão.*

*À minha querida mãe, “que Deus e os anjos a protejam”, que deixa muitas saudades, nunca vou esquecê-la.*

*Ao meu filho, pelas horas que deixamos de brincar, pelo seu amor, pelas vezes que não pude lhe atender, pelas vezes que dormiu enquanto me esperava. Sem você filho, eu não seria tão feliz!*

*À você, que tornou este sonho possível, que com palavras não consigo expressar o quanto és importante em minha vida, que me deu o maior presente que já recebi, nosso filho, a você que acreditou em mim! Aurélio.*

## RESUMO

O estudo discute a avaliação em larga escala como subsidiadora da formulação de políticas educacionais frente a mecanismos de gestão democrática contidos nos sistemas municipais de ensino. Os objetivos do estudo têm como princípio a confluência de que estratégias de gestão democrática na educação contribuem para superação de situações desencadeadas pela avaliação em larga escala e políticas educacionais, consistindo em identificar e analisar indicadores de gestão democrática contidos nas leis de Sistema Municipal de Ensino e indicadores e o desempenho dos alunos das redes municipais de ensino na Prova Brasil, nas séries iniciais. O foco incide sobre os municípios da Associação de Municípios do Vale do Rio dos Sinos, que optaram por criar leis de Sistemas Municipais de Ensino, situando especificamente o município de São Leopoldo como foco empírico, tendo o município optado pela gestão democrática da educação. A pesquisa descreve como ocorre o processo de aplicação da Prova Brasil e movimentos provocados por esse processo sobre as instituições de ensino. Aponta algumas das ações desencadeadas pelo Plano de Desenvolvimento da Educação da Escola, denominado PDE Escola, destinadas às escolas que ficaram abaixo da média nacional nas avaliações em larga escala. A metodologia possibilita a articulação entre os diferentes aspectos da investigação, a partir da coleta dados em Escolas da Rede Municipal de Ensino, Secretaria Municipal de Educação, Secretaria Estadual de Educação por meio de entrevistas semi estruturadas destinadas aos agentes envolvidos em cada âmbito e consultas a documentos oficiais. O estudo revela que município de São Leopoldo apresentou avanços na gestão democrática, mediante os indicadores, contudo evidenciou características reprodutivistas. No processo de execução da Prova Brasil constatou-se uma grande complexidade envolvida, onde vários atores passam a intervir no cotidiano escolar seguindo diferentes temporalidades. As interveniências e temporalidades provocaram uma articulação na gestão escolar à bem se prepararem para receber a aplicação da Prova Brasil, na edição em 2009. A forma de atuação do planejamento e execução descentralizada das ações desencadeadas pelo PDE Escola implicou em dificuldades a serem superadas pelos sistemas de ensino, perante ausência de processos efetivamente participativos e democráticos no âmbito escolar. Evidenciou-se a falta de políticas educacionais que compreendessem interação entre as diferentes secretarias municipais, instituições de ensino e instâncias superiores no atendimento a comunidades em contextos sociais carentes.

**Palavras-chave:** Avaliação em Larga Escala. Políticas Educacionais. Gestão Democrática.

## ABSTRACT

The study discusses the large-scale evaluation as a subsidiary of formulating educational policies facing mechanisms of democratic management contained in the municipal educational systems. The objectives of the study have as principle the confluence of that democratic strategies management in education contribute to overcoming situations started by large-scale evaluation and educational policies, consisting in identifying and analyzing indicators of democratic governance contained in the laws of the Municipal System of Education and the performance of students in municipal education systems, in Brazil Test, at elementary school. The focus is on the cities of the Association of Municipalities of Vale do Rio dos Sinos, which chose to create laws of Municipal Education Systems, specifically situating Sao Leopoldo as empirical focus, considering this city opted for the democratic management of education. The study describes how is the application process of Brazil Test and movements caused by this process on educational institutions. It points out some of the actions initiated by the Education Development Plan School, called PDE School, for schools that were below the national average in large-scale evaluation. The methodology make possible the articulation between different aspects of the investigation, by collecting data in Public Schools of Education, City Department of Education, State Education Department, through semi-structured interviews for agents involved in each area and consultations with official documents. The study reveals that Sao Leopoldo showed made advances in the democratic management, by the indicators, however, it showed reproductive characteristics. In the process of execution of Brazil Test was found a great complexity involved, where several actors began to intervene in school life following different temporalities. The intervention and temporalities led to an articulation in school management and to prepare to receive the application of Brazil Test, at the 2009 edition. The performance of the planning and decentralized execution of actions, started by PDE School, resulted in difficulties to be overcome by education systems, considering the absence of processes effectively participative and democratic in school ambit. It was evident a lack of educational policies that include interaction between the different municipal departments, educational institutions and higher instances in attendance to communities in disadvantaged social contexts.

**Keywords:** Large-Scale Evaluation. Educational Policies. Democratic Management.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Localização dos municípios com sistema municipal de ensino por associação de municípios - Rio Grande do Sul Jan./1997 – Jun./2007 .....	31
Figura 2 - PIB per capita por município - 2007.....	61



## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Número de teses e dissertações da Capes sobre gestão escolar .....	18
Tabela 2 - Número de teses e dissertações da Capes sobre gestão democrática .....	18
Tabela 3 - Número de teses e dissertações da Capes sobre SAEB.....	19
Tabela 4 - Municípios que compõem a AMVRS .....	37
Tabela 5 - Leis de SME da AMVRS dispostas por data da criação da lei .....	51
Tabela 6 - Número de escolas atendidas pelo poder municipal por etapa e por modalidade de ensino .....	57
Tabela 7 - PIB per capita dos municípios da AMVRS.....	60
Tabela 8 – Total da pontuação dos indicadores de gestão democrática dos municípios da AMVRS .....	68
Tabela 9 – Indicadores de Gestão Democrática e Nota Média na Prova Brasil.....	71
Tabela 10 - Desempenho das escolas municipais de São Leopoldo na Prova Brasil.....	73

## LISTA DE SIGLAS

**AMVRS:** Associação dos Municípios do Vale do Rio dos Sinos

**ANEB:** Avaliação Nacional da Educação Básica

**ANRESC:** Avaliação Nacional do Rendimento Escolar

**CME:** Conselho Municipal de Educação

**DAEB:** Diretoria de Avaliação e Planejamento da Educação Básica

**DOU:** Diário Oficial da União

**EJA:** Educação de Jovens e Adultos

**ENEM:** Exame Nacional do Ensino Médio

**FUNDEB:** Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica

**FUNDEF:** Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental

**IDEB:** Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

**IDH:** Índice de Desenvolvimento Humano

**INEP:** Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

**INES:** Indicadores de Sistemas Educacionais

**ISE:** Indicadores Socioeconômicos para as Escolas

**LDBEN:** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

**MEC:** Ministério da Educação

**OCDE:** Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico

**PAF:** Plano de Ações Financiáveis

**PAR:** Plano de Ações Articuladas

**PB:** Prova Brasil

**PDE:** Plano de Desenvolvimento da Educação

**PIB:** Produto Interno Bruto

**PPP:** Projeto Político Pedagógico

**SAEB:** Sistema de Avaliação da Educação Básica

**SEPLAG:** Secretaria Estadual de Planejamento e Gestão do Rio Grande do Sul

**SINAES:** Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

**SIMEC:** Sistema Integrado de Planejamento, Orçamento e Finanças do Ministério da Educação

**SME:** Sistema Municipal de Ensino

**SMED:** Secretaria Municipal de Educação, Esporte e Lazer

**UAB:** Universidade Aberta do Brasil

**UNESCO:** United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>11</b>
<b>2 REVISÃO DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA .....</b>	<b>15</b>
<b>3 DEFININDO O PROBLEMA DE PESQUISA .....</b>	<b>22</b>
<b>3.1 Definindo o Foco e Objetivo de Pesquisa .....</b>	<b>28</b>
<b>4 METODOLOGIA DE PESQUISA .....</b>	<b>34</b>
<b>4.1 Descrição da Primeira Fase de Pesquisa .....</b>	<b>36</b>
<b>4.2 Descrição da Segunda Fase de Pesquisa .....</b>	<b>38</b>
<b>4.3 Descrição da Terceira Fase de Pesquisa .....</b>	<b>39</b>
<b>5 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS RELATIVOS AOS PROCESSOS AVALIATIVOS ..</b>	<b>42</b>
<b>6 PROCESSOS DE GESTÃO DEMOCRÁTICA CONTIDOS NAS LEIS DE SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO.....</b>	<b>50</b>
<b>6.1 A Construção do Indicador de Gestão Democrática .....</b>	<b>52</b>
<b>7 COTIDIANO ESCOLAR E PROCESSOS DE APLICAÇÃO DA PROVA BRASIL: DIVERSAS TEMPORALIDADES.....</b>	<b>75</b>
<b>7.1 Conhecendo o Processo de Aplicação da Prova Brasil.....</b>	<b>79</b>
<b>7.2 O Olhar da Escola sobre a Prova Brasil.....</b>	<b>84</b>
<b>8 ESCOLAS E O PLANO DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA.....</b>	<b>88</b>
<b>8.1 Problemas de Outra Ordem: Contextos Sócio Econômicos .....</b>	<b>100</b>
<b>9 ELEMENTOS CONCLUSIVOS .....</b>	<b>106</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>113</b>
<b>APÊNDICE A – INSTRUMENTO DE INVESTIGAÇÃO: ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA.....</b>	<b>122</b>
<b>ANEXO A - TEXTOS LEGAIS CONTIDOS NAS LEIS DE SME DOS MUNICÍPIOS DA AMVRS.....</b>	<b>125</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A motivação por este estudo surgiu devido a minha experiência pessoal referente ao período em que cursei a graduação em Licenciatura Plena em Matemática na Universidade do Vale do Rio dos Sinos, na qual pelos dois últimos anos atuei como bolsista de iniciação científica na área de políticas educacionais. Este campo de estudo em particular de “políticas educacionais”, à medida que me apropriava, tornava-se muito instigante e envolvente, o que me levou a perceber a necessidade de aprofundar-me no assunto. Na área de ensino matemático este tipo de abordagem não é foco de estudos mais aprofundados, o que ocorre, possivelmente, em função do tipo de conhecimentos que constituem o campo matemático, como raciocínio lógico, dedutivo, abstrato, rigoroso e preciso, é uma ciência de regularidades e padrões.

Ao escutar e tentar compreender as políticas que regem a Educação Básica no Brasil identifiquei cada vez mais a minha necessidade de compreender melhor as políticas educacionais brasileiras. Para Hora (2007a, p. 13) “o desenvolvimento do trabalho na área educacional exige do educador o exercício de práticas voltadas para o transformar e transformar-se como pessoa, como profissional e como sujeito social”, ou seja um professor preocupado com sua prática integrado e conhecedor do contexto que compõe a escola brasileira, é um sujeito social mais atuante e coerente com sua práxis.

No período em que atuei como bolsista participei de dois projetos de pesquisa vinculados ao Programa de Pós Graduação em Educação da Unisinos, o primeiro intitulado “Sistemas Municipais de Ensino do Rio Grande do Sul”, que tinha como um dos seus objetivos coletar informações sobre as leis que constituíam os Sistemas Municipais de Ensino (SME) e analisar do ponto de vista destas leis os processos de gestão democrática que nelas se identificavam. O segundo projeto Gestão Democrática e Qualidade da Educação Básica, tinha como foco as séries iniciais do ensino fundamental, e um de seus objetivos era analisar se o desempenho dos alunos na Prova Brasil, estava relacionado com processos de gestão democrática das redes municipais de ensino, sob o ponto de vista das leis de SME.

A experiência proporcionada a mim neste período foi de grande valia, levou-me a constituir um estudo em nível de monografia, com o objetivo de verificar a apropriação dos educadores de ensino fundamental, precisamente 4ª série, sobre as avaliações em larga escala.

A justificativa para o objetivo da monografia decorreu particularmente da relevância que a temática avaliação em larga escala, adquiriu nos últimos anos, por se constituir como uma prática de avaliação dos sistemas de ensino no Brasil, com a finalidade de implementação de políticas públicas para o setor visando a melhora da qualidade do ensino brasileiro.

Os sistemas de avaliação adotados na última década caracterizam-se como avaliações em larga escala. Podem atingir ao universo de alunos de uma série escolar ou faixa etária, ou serem aplicados em amostras representativas da população. Eles são externos a escola e ao professor, embora possam combinar os resultados nessas duas situações (FONTANIVE, 2005, p. 156).

Considerando, portanto minha formação e experiência acadêmica e profissional e importância de disseminar os processos de avaliação elaborei a presente dissertação de mestrado que discute sobre a avaliação em larga escala, Prova Brasil, e os processos de gestão democrática que se instituem nos sistemas municipais de ensino no atual quadro da educação brasileira.

A pesquisa envolve a análise de indicadores de desempenho escolar e indicadores de gestão democrática dos municípios que fazem parte da Associação de Municípios do Vale do Rio dos Sinos, com foco principal sobre o município de São Leopoldo no qual se insere o Programa de Pós Graduação a que pertencço e no qual exerço minha prática profissional.

A partir desta caracterização do problema de pesquisa têm-se os seguintes objetivos: “identificar e analisar indicadores de gestão democrática contidos nas leis de Sistema Municipal de Ensino no conjunto de municípios da Associação do Vale do Rio dos Sinos e as relações entre tais indicadores e o desempenho dos alunos das redes municipais de ensino na Prova Brasil, nas séries iniciais” e “identificar e descrever os movimentos provocados pela avaliação em larga escala, Prova Brasil, na gestão municipal de ensino de São Leopoldo, e se dentre esses movimentos há caracterização de gestões democráticas”.

A metodologia utilizada é de cunho qualitativo, envolvendo abordagem teórica metodológica inspirada na concepção do ciclo de políticas de Stphen Ball. Foram realizadas consultas a documentos oficiais e entrevistas com coordenadores da secretaria municipal de educação, supervisores e professores das escolas municipais de São Leopoldo.

A dissertação de mestrado é composta pelos seguintes capítulos:

- Revisão da produção científica: neste capítulo é realizado o levantamento da produção científica, compreendida no período de 2003 e 2007, contidas no Banco de Teses da Capes. Para discriminar os dados foram construídas várias tabelas nas quais podem ser identificadas os resultados do número total de dissertações dos descritores pesquisados, dentre os quais foram “gestão escolar”, “gestão democrática” e “SAEB”. Através dessa análise foram elencadas dissertações e teses que de alguma forma se relacionam com a temática. A revisão da produção científica apresenta a relevância e a pertinência do estudo, constituindo-se uma proposta original;
- Definindo o problema de pesquisa: o capítulo apresenta a definição do problema de pesquisa e foco empírico abordando a avaliação em larga escala como eixo central da temática visto que por meio de tais avaliações são elaboradas políticas educacionais em forma de ações, destinadas as unidades escolares, voltadas à melhora da qualidade do ensino. Enfatiza os processos envolvidos na avaliação em larga escala frente a possíveis mecanismos democráticos gestados na instância municipal;
- Metodologia de pesquisa: neste capítulo foi construído o percurso metodológico de pesquisa que permitiu e viabilizou a problematização necessária a temática, valendo-se de diferentes instrumentos como entrevistas semi-estruturadas, análise de documentos, entre outros. A pesquisa é de cunho qualitativo, aproveitando-se da complementaridade existente entre aspectos qualitativos e quantitativos, sendo este um caráter muito presente em algumas fases do estudo;
- Pressupostos teóricos relativos aos processos avaliativos: neste capítulo foi realizado um debate conceitual apresentando elementos que envolvem princípios e concepções da avaliação pedagógica, com a intenção subsidiar conceitos teóricos à discussão sobre a avaliação em larga escala;
- Processos de gestão democrática contidos nas leis de Sistema Municipal de Ensino: neste capítulo foram discutidos os processos de gestão democrática contidos nas leis de Sistemas Municipais de Ensino da Associação de Municípios do Vale do Rio do Sinos. Caracterizando como os municípios estruturam seus sistemas

municipais por meio dos textos legais em termos de gestão democrática. Enfocando o contexto no qual o município de São Leopoldo se insere. Esta caracterização foi realizada através da construção de indicadores de gestão democrática contidos nas leis que instauram os Sistemas Municipais de Ensino. Ainda neste capítulo apresenta-se a correlação existente entre os indicadores de gestão democrática e indicadores de qualidade do ensino dos municípios da associação em questão;

- Cotidiano escolar e processo de aplicação da Prova Brasil – diversas temporalidades: o capítulo refere o processo de aplicação da Prova Brasil, caracterizando aspectos que derivam de sua abrangência como complexidade, temporalidade entre outros e que implicam no âmbito escolar.
- Escolas e o Plano de Desenvolvimento da Educação Básica: o capítulo aborda o desenvolvimento das ações desencadeadas pela avaliação em larga escola destinadas àquelas escolas que não atingiram a média necessária no indicador de qualidade de ensino, portanto ficando abaixo da média nacional. Aborda também a problemática envolvida na organização da gestão educacional afim de executar as ações do PDE Escola. Neste mesmo capítulo apresenta-se uma outra ordem de questões que instituem-se como um desafio a ser superado pelas políticas educacionais e sistemas de ensino que surgem em contextos sociais de extrema desigualdade social.

Estes capítulos pressupõem ao longo de sua descrição a forma e consistência necessária à temática proposta.



## 2 REVISÃO DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA

Para argumentar a pertinência e originalidade deste estudo foram realizados levantamentos de pesquisas junto ao Banco de Teses da Capes considerando o período de cinco anos de publicações. As pesquisas foram orientadas pela temática proposta neste estudo, que envolve as questões de avaliação em larga escala especificamente quanto à modalidade da Prova Brasil e gestão democrática na educação, no período referente aos anos de 2003 a 2007.

Primeiramente o descritor pesquisado referiu especificamente uma modalidade de Avaliação em Larga Escala, Prova Brasil, do qual foram encontrados sete registros, todos relativos ao ano de 2007 e todos em nível de mestrado. Este achado referente a esta data é peculiarmente importante. Provavelmente, isto acontece devido ao surgimento deste tipo de avaliação ter ocorrido pela primeira vez em 2005, o que implica em não haver estudos anteriores neste sentido.

A seguir será feita uma breve descrição destas sete dissertações de mestrado, a fim de situar o quanto as temáticas abordadas nestas pesquisas se aproximam do estudo aqui proposto.

A dissertação “Leitura na escola: aprender a ler, ler para aprender” (SILVA, C. 2007), discute os resultados da Prova Brasil 2005 em relação a compreensão leitora dos alunos, e verificando em que medida a escola contempla, no seu projeto a questão da leitura. Caracteriza-se que o resumo da dissertação não apresenta elementos conclusivos.

O estudo “Avaliação de políticas públicas para a redução da violência escolar em Minas Gerais: o caso do Projeto Escola Viva, Comunidade Ativa” (CORREA, 2007), trata dos impactos produzidos pelo Projeto Escola Viva, Comunidade Ativa, que tinha como objetivo reduzir a violência e melhorar o rendimento escolar dos alunos de algumas escolas estaduais que participaram do projeto, no qual foram trabalhados as variáveis violência contra o patrimônio, violência contra a pessoa e os resultados de desempenho escolar em matemática e português, sendo estes dados de 2002 e 2003 provindos do Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública e de 2005 da Prova Brasil. Comparados os resultados encontrados entre o grupo de escolas que participaram do projeto com um grupo de escolas não participantes, constatou-se que houve a redução da violência nas escolas que aplicaram o projeto, mas não indicou a melhora do desempenho escolar.

A dissertação “O programa criança Petrobrás na Maré em oito escolas públicas do maior conjunto de favelas do Brasil” (NÓBREGA JÚNIOR, 2007), caracterizou-se pela problematização da relação contida entre a aplicação do “Programa Criança Petrobrás na Maré” e a busca pela melhora do desempenho escolar dos estudantes das escolas integrantes do projeto, na qual foram estudados um conjunto de indicadores escolares dentre os quais constava a Prova Brasil 2005. Os resultados finais indicaram a melhora do desempenho de turmas atendidas pelo programa em avaliações pedagógicas dos professores.

A dissertação “Política de formação continuada de professores no Estado do Mato Grosso 1995-2005” (NOGUEIRA, 2007), diagnostica a política de formação continuada oferecida aos professores do estado do Mato Grosso entre os anos de 1995 a 2005, relacionada com desempenho dos alunos no Sistema de Avaliação da Educação Básica, SAEB e Prova Brasil, caracterizando as relações entre aumento de políticas de formação continuada *versus* decréscimo da qualidade do ensino e investimento em formação continuada *versus* impacto na qualidade do ensino. O estudo identificou que existem múltiplas determinações que incidem sobre a qualidade do ensino e que outros determinantes demonstram que o professor não é único e exclusivamente responsável pelo fracasso escolar.

A dissertação “Avaliação da administração pública uma proposta de análise para as escolas públicas de educação básica” (ALVES, 2007), avaliou o desempenho das escolas da rede estadual de Goiás, considerando a origem socioeconômica dos alunos através de indicadores socioeconômicos para as escolas (indicadores socioeconômicos para as escolas, ISE) e as condições da oferta de ensino das escolas, a partir dos dados da Prova Brasil e Exame Nacional do Ensino Médio, o ENEM, de forma a relacionar o ISE com a oferta de ensino e o desempenho nas avaliações, ao final identificou-se que existe uma parcela de influência do ISE no desempenho escolar, há evidência de que escolas com menor ISE têm piores estruturas, as que têm melhores estruturas são melhores avaliadas, e que professores com maior nível na carreira influenciam no desempenho dos alunos.

Das sete dissertações, duas, descritas logo abaixo, contém dados referentes à utilização dos indicadores da Prova Brasil. Ou seja, indicadores relativos à Prova Brasil, 2005 foram utilizados apenas como argumentação da relevância do tema ou do objetivo pretendido as dissertações, e não como elementos articuladores de pesquisa.

O estudo “Alfabetizar crianças na escola pública: fazeres docentes em discussão” (SOUZA, L., 2007), teve por objetivo investigar que fazeres docentes envolvidos no processo de alfabetização, podem propiciar ou obstar a aprendizagem da língua escrita. Os dados da Prova Brasil 2005 e do SAEB 2007, foram utilizados apenas como indicadores de fracasso escolar em relação à alfabetização.

A dissertação “Design na interação de interfaces educativas para o ensino de matemática para crianças e jovens surdos” (LEITE, 2007) teve como objetivo apresentar um design de uma interface que explore uma diversidade de situações-problema para enriquecer experiências cognitivas do surdo no campo das estruturas aditivas. Contudo este estudo utiliza os dados do SAEB e Prova Brasil, somente como argumento a justificar as dificuldades encontradas na aquisição de conhecimentos matemáticos, e que no caso dos surdos as dificuldades são ainda maiores.

Através das breves descrições dos resumos destas sete dissertações evidencia-se e demonstra-se a falta de estudos que caracterizem a avaliação em larga escala, Prova Brasil, com princípios de gestão democrática na Educação Básica. Nenhuma delas constitui um enfoque sob a perspectiva de processo de gestão, muito menos do processo de gestão democrática, a orientar os processos de avaliação externa que se instituem na Educação Básica.

Faz-se necessário referir a produção científica em relação a questão da gestão democrática na educação no Brasil. É interessante mencionar a existência de um estado da arte que descreve a questão da produção científica sobre tema gestão democrática. Trata-se da pesquisa de Souza, A. (2006, p. 13), professor da Universidade Federal do Paraná, que publicou um artigo sobre a produção científica na gestão escolar no Brasil referente aos anos de 1981 a 2001. Seu estudo descreve que mais de 31% dos trabalhos sobre gestão escolar neste período envolve a questão da gestão democrática, num total de 58 trabalhos. Sendo que o ano de 1993 apresenta o maior número de publicações, 9 trabalhos. Portanto, o tema gestão democrática foi o mais abordado em gestão escolar neste período, mesmo apesar de somente investigado a partir de 1987 e com mais consistência a partir de 1989.

Continuando a explicação, junto ao Banco de Teses da Capes foi pesquisado o descritor gestão escolar no período dos últimos cinco anos. Constata-se considerável aumento do número de pesquisas que procuram investigar ou descrever os processos de gestão escolar

no Brasil. Pela análise da tabela 1 “Número de teses e dissertações da Capes sobre gestão escolar”, podemos identificar um total de 315 trabalhos realizados entre 2003 e 2007, sendo 2006, o ano com o maior percentual de produções científicas, 25%.

**Tabela 1 - Número de teses e dissertações da Capes sobre gestão escolar**

<i>Ano</i>	<i>Número de Dissertações e Teses</i>	<i>Percentual por Ano</i>
2003	53	17%
2004	58	18%
2005	53	17%
2006	79	25%
2007	72	23%
<b>Total</b>	<b>315</b>	<b>100%</b>

Fonte: Brasil (2009a)

O universo de produções científicas, no período descrito, é bastante amplo. Efetuar a triagem do número de produções científicas que relacionem gestão escolar com gestão democrática, conjuntamente, exigiria grande esforço e disponibilidade de tempo, já que não se pretende desenvolver um estado da arte.

Ademais, caso se efetuasse o caminho inverso, ao tentar identificar através do descritor gestão democrática quais produções científicas enfocariam a questão da gestão escolar, ou seja gestão democrática vinculada diretamente a área educacional, o número de produções é ainda superior, pois conforme “tabela 2 “Número de teses e dissertações da Capes sobre gestão democrática”, tem-se um universo de 330 trabalhos.

**Tabela 2 - Número de teses e dissertações da Capes sobre gestão democrática**

<i>Ano</i>	<i>Número de Dissertações e Teses</i>	<i>Percentual por Ano</i>
2003	56	17%
2004	48	15%
2005	71	22%
2006	68	21%
2007	87	26%
<b>Total</b>	<b>330</b>	<b>100%</b>

Fonte: Brasil (2009a)

Esta questão é entretanto resolvida ao comparar através do descritor Sistema Nacional de Avaliação/SAEB, a possibilidade da existência de produções científicas que relacionem diretamente a questão da gestão democrática no campo educacional com avaliação em larga escala, sendo o SAEB predecessor da Prova Brasil.

Retomando a possibilidade de se analisar descritores que envolvam a temática avaliação em larga escala, uma vez que os registros referentes à Prova Brasil foram singularmente reduzidos, pesquisou-se outros descritores que tem vínculo direto com a Avaliação em Larga Escala, **ANEB** - Avaliação Nacional da Educação Básica, **ANRESC** - Avaliação Nacional do Rendimento Escolar, e **SAEB** - Sistema Avaliação da Educação Básica. Nenhum registro foi encontrado referente aos descritores ANEB e ANRESC. Por fim com o descritor SAEB, foi possível identificar, ao longo destes cinco anos, 61 trabalhos, sendo 54 de mestrado e 7 de doutorado, conforme tabela 3 a seguir “Número de teses e dissertações da Capes sobre SAEB”.

**Tabela 3 - Número de teses e dissertações da Capes sobre SAEB**

<i>Ano</i>	<i>Mestrado</i>	<i>Doutorado</i>	<i>Total</i>	<i>Percentual sobre o total por ano</i>
2003	8	1	9	15%
2004	12	0	12	20%
2005	12	0	12	20%
2006	12	1	13	21%
2007	10	5	15	25%
<b>Total</b>	54	7	61	100%

Fonte: Brasil (2009a)

Com a análise do conteúdo dos resumos dos 61 trabalhos o universo referido se restringiu a apenas quatro produções que merecem ser descritas, logo a seguir, todas em mestrado. As demais discutem sobre o SAEB em diversas outras perspectivas que não vinculam diretamente a temática intencionada neste estudo tais como: área matemática e estatística, formação de professores, língua portuguesa/leitura/escrita/fonética, escolaridade em ciclos, qualidade do ensino, desempenho dos alunos, rendimento escolar, fracasso escolar, ensino médio, acesso a escolarização, violência, desigualdades e equidade, perfil do diretor e gestão escolar, procedimentos avaliativos, constituição de políticas públicas, entre outras.

A dissertação “A contribuição do sistema de avaliação básica para as políticas educacionais: a visão de professores de Minas Gerais” (MACHADO, 2004), discute o

desenvolvimento dos sistemas nacionais de avaliação da educação básica, compara os resultados do SAEB e do Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública analisando o nível de proficiência dos alunos e refere o processo de disseminação dos resultados das avaliações como deficiente, referindo a necessidade do envolvimento dos todos atores sociais envolvidos a fim de obter o sucesso da implementação de qualquer programa educacional.

A dissertação “Táticas e burlas de professores e alunos de uma escola pública municipal de Vitória/ES ao SAEB: qual? caixa preta? é desvendada?” (SPINASSÉ, 2004), discute como foi praticado pelos educadores o SAEB no cotidiano em uma escola, de Vitória, no Espírito Santo. Os resultados indicaram que tanto em nível de Secretaria Municipal de Educação, quanto em nível de escola municipal, o SAEB passa por processos de desqualificação os quais implicam na desconsideração dos resultados da avaliação. Contudo pondera a expectativa dos docentes em relação ao desejo de conhecerem os resultados, ou seja eles reivindicam a necessidade de uma melhor disseminação dos resultados.

A dissertação “Avaliação externa: a utilização dos resultados do SAEB 2003 na gestão do sistema público de ensino fundamental no Distrito Federal” (HORTA NETO, 2006), caracteriza a avaliação em larga escala como instrumento de melhoria da qualidade educacional, com o objetivo de sistematizar a forma como a Secretaria de Educação do Distrito Federal utiliza as informações produzidas pelo SAEB. Concluiu-se que os dirigentes educacionais pouco se apropriaram dos resultados do SAEB, mas reconhecem a importância das avaliações em larga escala. Neste trabalho foi identificada a falta de um processo sistemático da Secretaria que contribua para superar a falta de utilização e apropriação dos resultados do SAEB.

Por conseguinte, estes três trabalhos não abordam as características peculiares a que se quer descrever, ou seja, em relação aos processos de gestão democrática educacional e avaliação em larga escala, mas de certa forma reforçam a necessidade e originalidade deste estudo, pois no momento em que suscitam a necessidade de melhores condições de acesso a informações do sistema de avaliação, estão reivindicando, indiretamente, uma sistemática escolar que proporcione a discussão necessária ao entendimento do significado da avaliação e apropriação dos resultados por ela produzidos, o que requer, portanto, processos de gestão em perspectiva participativa, contemplada em uma gestão democrática e não no uso de procedimentos gerenciais.

O quarto trabalho “Perfil da gestão escolar no Brasil” (SOUZA, A., 2007), realizado em 2007, reporta à construção de um perfil da gestão escolar. O estudo procedeu à análise da produção acadêmica no país, de 1930 a 2004, e as das informações do banco de dados do SAEB 2003, avaliando a face política da gestão escolar, os elementos de sua democratização, os instrumentos dos processos de gestão, o papel e a função do dirigente escolar, e as formas de poder na escola. Os resultados indicaram a ascensão predominantemente de homens aos cargos de diretor em menor período de tempo, estabelecendo uma relação de gênero com predileção masculina. Indicaram também que a gestão das escolas públicas direciona-se para a ampliação da democratização da política escolar, embora ainda exista patrimonialismo e controle político institucional. O estudo constatou também que escolas com processos de eleição de diretores, constituídas por conselhos mais ativos e com projetos pedagógicos construídos a partir da participação coletiva da comunidade escolar, evidenciam uma educação política mais democrática.

Destaca-se que, no entanto essa dissertação tem enfoque voltado à identificação de princípios de democratização da educação, mas não os justapõe a questão dos processos envolvidos pelas avaliações de larga escala, pois menciona apenas a utilização do banco de dados do SAEB, para levantamento de informações a constituir um perfil de gestão escolar no Brasil.

Ora têm-se três pesquisas que derivam do viés da avaliação em larga escala, mas não percorrem o caminho do processo enquanto gestão democrática, e têm-se uma pesquisa que deriva exatamente do caminho inverso e não enfatiza a questão da avaliação enquanto universo de ação sobre a educação.

Confirma-se, portanto com estes dados a contribuição social e acadêmica significativa que este estudo representa, enquanto originalidade e necessidade da constituição de estudos que focalizem os processos de avaliação em larga escala, Prova Brasil, sob a perspectiva dos processos de gestão democrática da educação. A seguir procede-se à descrição específica do problema de pesquisa que envolve temática avaliação em larga escala sob o viés dos processos de gestão da educação com enfoque democrático.

### 3 DEFININDO O PROBLEMA DE PESQUISA

A avaliação em larga escala é um processo em expansão no Brasil, por se constituir como uma prática de avaliação dos sistemas de ensino, a partir de da necessidade de produzir estudos educacionais aprofundados compostos por indicadores de desempenho da aprendizagem, com a finalidade de implementação de políticas públicas para o setor.

A idéia de avaliação externa institucional, não é apenas uma característica brasileira. Países como Estados Unidos, França, Holanda, Inglaterra a partir dos anos 80 foram instituindo seus sistemas de avaliação.

Nas últimas décadas, de acordo com Almeida (2001, p. 122) em nível internacional, ocorreu uma mudança de enfoque nas políticas educacionais, principalmente ao final da década de 1990. Tal alteração decorreu do crescimento das matrículas e dos sistemas educacionais, frente a fatores como oportunidade, qualidade, equidade e efetividades os quais não constituíam, anteriormente, a pauta prioritária na área educacional, mas começaram a demonstrar sua relevância tanto em nível nacional como internacional. No momento que estas questões passaram a fazer parte relevante das preocupações dos tomadores de decisão na área educacional, era grande “a ausência de informações confiáveis, relativas a esses aspectos, [o que] era um obstáculo para a formulação de políticas adequadas” (ALMEIDA, 2001, p. 122).

A prática de avaliação de sistemas de ensino surgiu gradualmente. O desenvolvimento de estudos com caráter de levantamento estatístico por meio de indicadores de ensino tem marco legal a partir dos anos 80 e 90<sup>1</sup> no Brasil. Anteriormente a este marco, estudos educacionais de grande abrangência não eram sistemáticos. Para Bonamino (2002, p. 37) as pesquisas sociais e diagnósticos educacionais ocorridos nos anos 50 e 60 no Brasil, não obtiveram a força necessária, pois foram marcadas pela descontinuidade. Somente na segunda

---

<sup>1</sup> Conforme Almeida (2001, p. 122-123), a partir de um projeto elaborado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) em prol de uma estrutura metodológica qualificada para obtenção de indicadores de qualidade do ensino satisfatórios, e para se estabelecer comparabilidade entre os países-membros, efetuou-se a primeira publicação *Education at a Glance*, em 1991. A finalidade destas ações seriam constituir subsídios aos países participantes do projeto a desenvolver capacidades necessárias para a produção deste tipo de informação. Nem todos os países do grupo conseguiram realizar o feito. Nos anos seguintes, o trabalho da OCDE e países-membros produziu bons resultados em um projeto denominado *Indicadores de Sistemas Educacionais, INES*: “O resultado positivo alcançado levou a Unesco a promover com a OCDE a elaboração de um projeto para estender o Ines a um grupo de países não membros desta organização. Para participar, convidou um grupo de 12 países, dentre os quais o Brasil em setembro de 1997, em Paris culminando com o projeto-piloto *World Education Indicators*”. (ALMEIDA, 2001, p. 123).



metade dos anos 90 as avaliações institucionais adquiriram força no âmbito das políticas educacionais.

Portanto se considerarmos que os levantamentos mais sistemáticos da avaliação em larga escala ocorreram nos anos 90, atualmente temos quase 20 anos deste tipo de avaliação em larga escala. No século XXI a avaliação em larga escala é consolidada com estratégias avaliativas destinadas a compor indicadores de ensino tanto em nível superior quanto em relação a educação básica, e esta diretamente vinculada ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, o INEP.

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira é responsável pela realização e viabilização de estudos, pesquisas e avaliações sobre o sistema educacional brasileiro, através de levantamentos, estatísticos e avaliativos em todos os níveis de ensino. De acordo com a Portaria nº 2.255, de 25 de agosto de 2003 do INEP, esta instituição tem como uma de suas principais finalidades subsidiar a formulação de políticas na área da educação, mediante a elaboração de diagnósticos e recomendações decorrentes da avaliação da educação básica e superior (BRASIL, 2003).

Foram criadas através do INEP estruturas que comportassem e organizassem as estratégias avaliativas em cada nível de ensino.

Para a Educação Básica são dirigidos os seguintes processos: a Prova SAEB com objetivo de avaliar a eficiência das redes de ensino, através do desempenho dos alunos em Leitura, Matemática e fatores contextuais associados ao desempenho, com caráter amostral e voluntário, sendo aplicada à 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e para a 3ª série do Ensino Médio, em escolas públicas urbanas, rurais e particulares; a Prova Brasil instituída com objetivo de avaliar a eficiência de cada unidade escolar, através do desempenho dos alunos em Leitura e Matemática, no Ensino Fundamental, na 4ª e 8ª séries em escolas públicas de rede urbana, em turmas com no mínimo 20 alunos; por último foi criada conforme Portaria normativa nº 10, de 24 de abril de 2007, a Provinha Brasil com a finalidade incidir sobre o nível de alfabetização das crianças aos oito anos de idade, ficando a critério do INEP sua estruturação (BRASIL, 2007b).

A Prova Brasil foi aplicada pela primeira vez em 2005, a existência da Prova SAEB é anterior à Prova Brasil. As avaliações relativas ao SAEB foram sendo gestadas pelo INEP desde a década de 80, até adquirir a estrutura atual.

As provas SAEB e Brasil são diferenciadas em função de seus objetivos distintos. Enquanto uma possui a finalidade de avaliar as redes de ensino, a outra tem a finalidade de avaliar a unidade escolar. Por isso, a Prova Brasil constitui um processo de avaliação mais amplo, com uma população amostral bem abrangente, a fim de conseguir compor um perfil das unidades escolares entre todos os estados da Federação, nas séries avaliadas.

Em função de seus objetivos, a maioria das publicações produzidas pelo INEP/SAEB (BRASIL, 2006b, 2007c) descreve os resultados produzidos pelas avaliações, compondo um panorama nacional da educação brasileira.

Nesse sentido, os resultados das avaliações são apresentados por intermédio de diferentes documentos. Há relatórios técnicos especializados para os decisores políticos e seus auxiliares, como também são elaborados relatórios mais simplificados para auxiliar os professores e diretores das escolas a interpretar como os resultados nacionais ou regionais se relacionaram com suas situações particulares. Também são freqüentes outras formas de divulgação destinados a pais e à sociedade em geral, como folhetos, cartazes, matérias de jornais ou programas de televisão (FONTANIVE, 1997, p. 35).

A expectativa e proposta é que a partir destes resultados sejam elaboradas ações e medidas para incidir na melhora da qualidade do ensino nas escolas brasileiras, com a “implementação de políticas públicas” para a educação.

De acordo com o Plano de Desenvolvimento da Educação, o PDE, a aplicação destas estratégias avaliativas às redes de ensino, visa melhorar a qualidade do ensino de jovens e crianças das escolas públicas brasileiras, tomando medidas de apoio àqueles municípios que atingirem resultados abaixo do esperado como revela o seguinte documento ao esclarecer que:

O PDE inclui metas de qualidade para a educação básica. Isso contribui para que escolas e secretarias de educação se organizem para o atendimento dos alunos. Também crie uma base sobre a qual as famílias podem se apoiar para exigir uma educação de maior qualidade. O plano prevê ainda acompanhamento e assessoria aos municípios com baixos indicadores de ensino (BRASIL, 2007a).

Após a primeira avaliação da Prova Brasil em 2005, as pressões sobre as redes escolares se fizeram mais visíveis. Para conquistar a melhora da qualidade do ensino, definida através de parâmetros obtidos pelas avaliações em larga escala constituintes dos indicadores

de qualidade do ensino, as escolas devem atingir metas previstas, com data marcada. A escola que não atingiu tal meta e ficou abaixo da média nacional estipulada pela avaliação deverá desencadear uma série de ações que poderão levar a escola a atingir a meta necessária, conforme critérios estabelecidos em um programa de suporte e atendimento específico a essas escolas, o PDE Escola.

A escola neste contexto é ou deverá ter processos eficientes capazes de trabalhar, questionar e assimilar esta sistemática produção de informações. É aqui que a questão da gestão democrática se interpõe para aprofundamento da reflexão. Ao final dos anos noventa por meio de avaliações, os processos de gestão escolar passam a assumir características operacionais e gerenciais à superação de problemas como evasão, repetência, desperdício, etc. Todas essas ações são justificadas em prol de uma melhor qualidade de ensino no Brasil, não devendo, entretanto abandonar as propostas de gestão democrática e participativas já conquistadas.

A formulação de políticas educacionais assume propósitos de intervir ou interagir sobre os sistemas educacionais. A avaliação em larga escala se constitui em importante eixo de ação sobre a instituição escolar informando e subsidiando políticas e também alimentando com dados grandes sistemas de informação, de âmbito nacional.

Para Ball (2005) o gerencialismo representa uma nova forma de administração de setores públicos por meio de uma cultura empresarial, mercantilista e objetivista. Nesta perspectiva a avaliação se torna um sistema de monitoramento e de produção de informações “a aprendizagem é rerepresentada como resultado de uma política de custo-benefício; o êxito é um conjunto de metas de produtividade” (BALL, 2005, p. 546).

Um dos motivos que faz com que a avaliação em larga escala suscite tanta polêmica em meio aos educadores, situa-se nos valores ligados ao gerencialismo que lhe são agregados.

Para Ball (2005) o gerencialismo é uma prática de reforma política e de reengenharia dos setores públicos, muito utilizada pelos países do norte. “O gerencialismo tem sido o principal meio pelo qual a estrutura e a cultura dos serviços públicos são reformados” (BALL, 2005, p. 544).

A prática de administração dos sistemas de ensino no Brasil começa assumir a partir da década de 90, o caráter gerencialista, decorrente da necessidade do Ministério da Educação obter informações e uma melhor performance em termos da qualidade do ensino brasileiro.

A concepção do gerencialismo expressa por Ball (2005), pode justificar o receio dos educadores em relação às avaliações em larga escala, pois, de certo modo, as avaliações constituem mecanismos de “monitoramento e de produção de informações” dos sistemas de ensino.

Para Ball (2005, p. 546):

As tecnologias da política de reforma do setor público não são meros veículos para as mudanças técnica e estrutural das organizações, mas são também mecanismos para reformar os profissionais do setor público, como os professores, ao mudar o significado do que é ser professor, assistente social ou enfermeiro [...] A reforma não muda apenas o que fazemos. Ela também procura mudar aquilo que somos, aquilo que poderíamos vir a ser.

Essas características podem ser assumidas por um processo meramente gerencialista, produzindo receio e contrariedade, pois num paradigma apenas gerencial a educação assumiria os parâmetros de qualidade total, com imperativo para competição, eficiência e produtividade.

Novos papéis e subjetividades são produzidos à medida que os professores são transformados em produtores/ fornecedores, empresários da educação e administradores, e ficam sujeitos à avaliação e análise periódicas e a comparação de desempenho. Novas formas de disciplina são instituídas pela competição, eficiência e produtividade [...] a complexidade humana vê-se reduzida à forma mais simples possível: números em uma tabela (BALL, 2005, p. 546-547).

Nem toda política precisa necessariamente assumir apenas a faceta gerencialista, pois

a penetração de mecanismos e critérios de mercado no setor público não obriga seus postulantes e adeptos a uma utilização plena dos princípios empresariais de gestão. Selecionam-se aqueles convenientes aos objetivos do momento e desconsideram-se outros princípios integrantes da mesma lógica (SILVA JÚNIOR, 2002, p. 203).

No patamar que as avaliações em larga escala, atingiram é inegável dizer que elas ainda não incidem sobre a sala de aula, a escola e os sistemas de ensino.

No entanto as estratégias utilizadas pelos sistemas de ensino podem adquirir outras formas de gestão com características autônomas. Nesta perspectiva políticas educacionais sob forma de sistemas de informação podem, de certa forma, interagir com os sistemas de ensino e não intervir no sentido estrito de monitoramento e controle, mas auxiliar no sentido de diagnósticos.

Acredita-se que a superação de aspectos apenas produtivistas da educação possa ocorrer a partir da interação dos sujeitos através de uma gestão democrática de educação com princípios de autonomia. A gestão democrática é aqui considerada sob o princípio da democracia apresentado por Hora (2007) que enfatiza:

A democracia é uma forma de governo político que envolve a totalidade dos governados e a igualdade de oportunidades, na qual cidadãos participam direta e plenamente das decisões sociais [...]. Desse modo, a participação coloca-se em todas as formas de relações das instituições sociais, como um dos elementos essenciais para a democratização de uma nação, oferecendo amplas e reais possibilidades de decisão e de usufruto dos benefícios públicos (HORA, 2007b, p. 4).

Contudo se pode argumentar que este princípio de gestão é particularmente difícil de ser alcançado. Por outro lado é também difícil superar influências gerencialistas, de regulação e de monitoramento dos sistemas de ensino.

Nenhum sistema de ensino ao admitir estabelecer suas bases em concepções democráticas estaria, por este motivo, realmente, exercendo princípios democráticos. Afirma-se isto com base em Medeiros e Luce (2006, p. 5) “devemos ter o cuidado de examinar a fundo cada proposta de gestão democrática da ou na educação, pois sob as aparências há diferenças e antagonismos matizados por interesses e concepções políticas ou até mesmo locais e particulares”.

Considerando a existência de processos participativos significativos e, portanto, realmente democráticos nas redes de ensino, poder-se-ia levantar a hipótese de repensar que talvez a formulação de políticas educacionais por meio das avaliações possa assumir características de maior interação sobre os sistemas de ensino.

Frente a esta possibilidade propõe-se objetivos de pesquisa confluentes com a idéia de que estratégias de gestão democrática na educação podem vir a ser mecanismos vivos capazes de auxiliar na superação de problemas. Esta perspectiva se vincula ao que Medeiros e Luce (2006) referem como uma “gramática democrática” de trabalho coletivo compartilhado e aberto a diferenças.

Entende-se, nesta perspectiva, a democracia como forma de aperfeiçoamento da convivência humana, construída histórica e culturalmente, que deve reconhecer e lidar com as diferenças, ser inclusiva das minorias e das múltiplas identidades, implicar na ruptura com as tradições e buscar a instituição de novas determinações. Emfim, é a concepção de que a convivência humana deve ser mediada por uma “gramática democrática” provocadora de rupturas positivas e indeterminações, através do exercício coletivo e participativo do poder político, para que se possa seguir avançando para novos desejados estados de vida em sociedade”(MEDEIROS, LUCE, 2006, p. 2).

Para responder à temática se faz necessário que os objetivos e o foco de pesquisa sejam congruentes à lógica proposta, portanto logo a seguir, será descrito os aspectos que os envolvem.

### **3.1 Definindo o Foco e Objetivo de Pesquisa**

Inicialmente é necessário esclarecer a confluência do estudo para com a idéia de que estratégias de gestão democrática possam ser mecanismos que interagem nos sistemas de ensino os quais são capazes de auxiliar na superação de problemas. Neste sentido foi construído um conjunto de objetivos que pudesse tornar viável a investigação. A justificativa pela escolha deste conjunto de objetivos de pesquisa é agora descrita definindo o foco do estudo.

Os objetivos de pesquisa são:

- 1** identificar e analisar indicadores de gestão democrática contidos nas leis de SME no conjunto dos municípios da Associação do Vale do Rio dos Sinos (AMVRS). Estabelecer correlação entre indicadores de gestão democrática e indicadores de qualidade do ensino (desempenho dos alunos das redes municipais de ensino na Prova Brasil, nas séries iniciais).

- 2 identificar e descrever quais movimentos serão provocados pela Avaliação em Larga Escala, Prova Brasil, na gestão do sistema de municipal de ensino de São Leopoldo, e se dentre esses movimentos há caracterização de gestões democráticas.

Desta forma é efetuado o seguinte desdobramento no segundo objetivo:

- 2.1** identificar como é estruturado e desenvolvido o processo de aplicação da Prova Brasil.
- 2.2** identificar e descrever os processos de orientação da Secretaria Municipal de Educação e Desporto, SMED, de São Leopoldo dirige as escolas municipais com vistas as avaliações em larga escala, analisando como se dá o processo de apropriação dos dados pelas escolas.

Primeiramente as avaliações em larga escala envolvem a coleta de dados em diferentes redes de ensino, federais, estaduais e municipais. A opção pela incidência do estudo sobre redes municipais de ensino decorre de características inerentes a própria constituição da rede em forma de um sistema de ensino regido por princípio da autonomia do Sistema Municipal de Ensino, o SME. “O que caracteriza um município que assume a responsabilidade pela educação criando o SME é também a existência de uma proposta pedagógica ou o esforço de empreender, construir um projeto de educação” (WERLE; THUM; ANDRADE, 2008, p. 84).

Logo o primeiro objetivo proposto envolve uma questão muito importante mencionada na pesquisa: a incidência da investigação sobre os processos de gestão contidos nos sistemas ensino, e reporta a necessidade de estabelecer um parâmetro de gestão democrática no âmbito dos municípios.

Na medida em que os municípios estruturam sua organização local sob argumentos de gestão democrática não indicam as formas de ingerência e permeabilidade<sup>2</sup> que poderão estar envolvidas. A solução para esta questão decorre, portanto da análise de indicadores de gestão

---

<sup>2</sup> Conforme Werle (2008, p. 19 e 21): “ingerência é entendida como um conjunto de práticas político-administrativas de influência e intervenção, de penetração de umas instâncias sobre as outras. A ingerência envolve concessões, negociações, omissões político administrativas, revelando certa prevalência das instâncias que a produzem sobre as demais. [...] A permeabilidade é uma característica concomitante e conseqüente à ingerência e consiste em um conjunto de assentimentos e práticas de umas instâncias sobre as outras. A permeabilidade envolve, também, concessões, negociações, falta de posicionamento crítico e omissões político-administrativas, revelando uma certa subordinação e dependência da instância que a pratica caracterizada como permeável, frente às demais”. Nesta perspectiva a autora identifica a ingerência em nível macro, na relação entre as instâncias federal, estadual e municipal, acredita-se que de certa forma a ingerência e permeabilidade ocorre também em nível micro, dentro de cada instância, nas relações entre as secretarias e seus os órgãos colegiados.

democrática explícitos nos textos legais, formulados pelos municípios. Estes textos legais explicitam características específicas da organização da educação local, são textos que instituem normas e parâmetros de funcionamento dos sistemas de ensino “as próprias leis de Sistemas Municipais de Ensino”.

Justifica-se a escolha da utilização de indicadores de gestão democrática contidos nas leis de criação dos Sistemas Municipais de Ensino, pelas características da instituição de um Sistema Municipal de Ensino. São os sistemas municipais de ensino elementos capazes de representar as peculiaridades de cada município e, portanto conter elementos operacionais de gestão educacional e de mediação dos processos de avaliação em larga escala.

Descritivamente entendemos SME como a forma peculiar das forças sociais locais interpretarem e inscreverem-se na educação brasileira, explicitando traços característicos e de identidade próprios, incluindo, e, não exclusivamente centrando, a ação na criação de estruturas institucionais (órgãos normativos e executivos), focalizando a educação escolar. Tal possibilidade precisa explicitar-se em lei e sua formulação pressupõe o exercício de prática de autonomia e responsabilização dos atores locais (executivo, legislativo municipal, CME, sindicato e associação de docentes, pais, alunos e cidadãos da localidade) (WERLE; THUM; ANDRADE, 2009, p. 401).

Há ainda uma segunda questão que envolve o primeiro objetivo de pesquisa. Ao tentar estabelecer um parâmetro de gestão democrática, surge uma dúvida: como se iria estabelecer um parâmetro de gestão democrática se fosse analisado somente um único sistema municipal de ensino, mesmo que esse sistema municipal adote uma política de gestão democrática, como foi o caso do município de São Leopoldo.

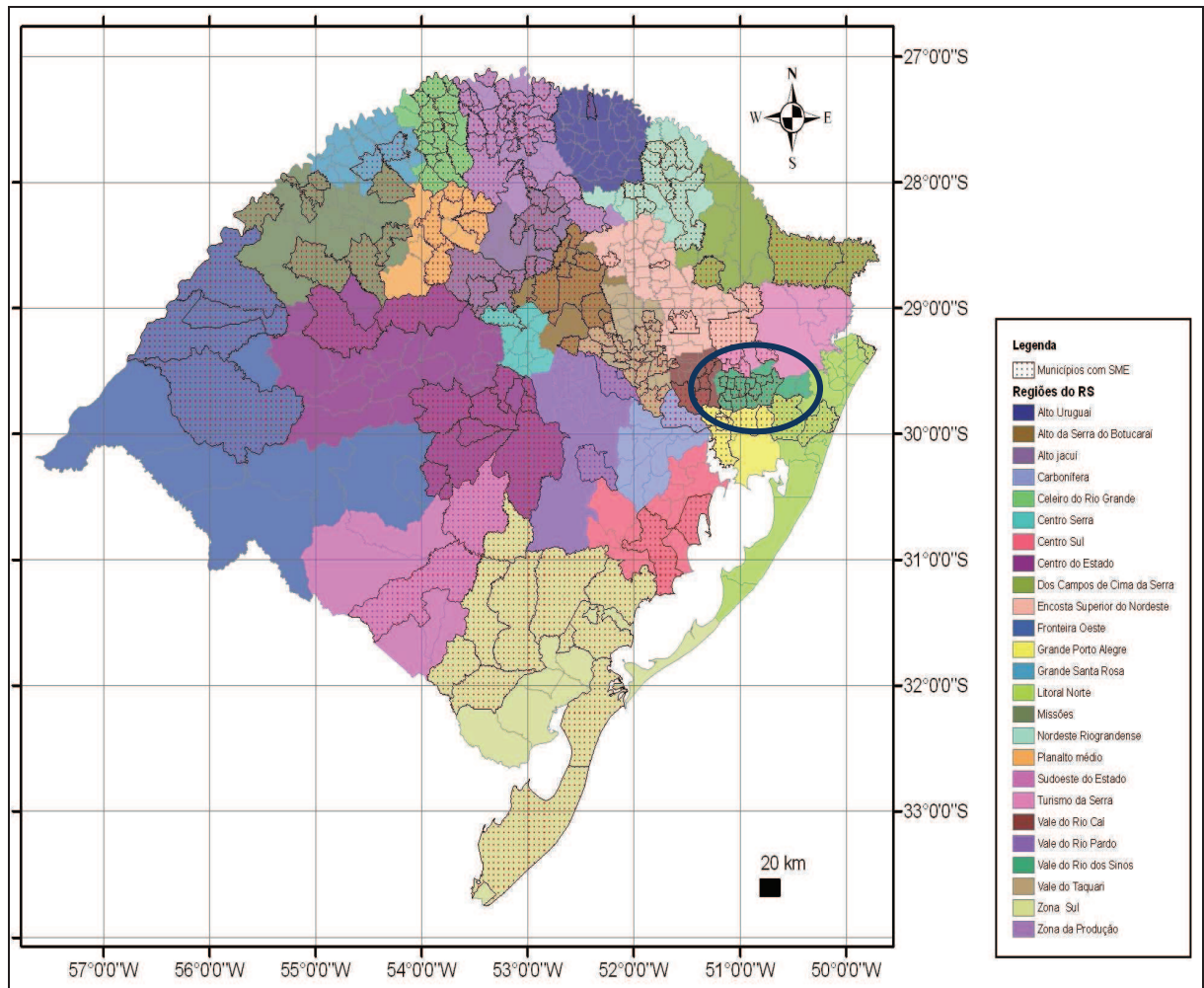
Como grande parte dos municípios gaúchos optou por criar seus Sistemas Municipais de Ensino, foi possível estabelecer um quadro de referência de indicadores de gestão democrática através daqueles municípios que criaram seus SME.

Pela figura 1, mapa “Localização dos Municípios com Sistema Municipal de Ensino por Associação de Municípios – Rio Grande do Sul, Jan./1997 – Jun./2007” percebe-se a representatividade dos municípios que optaram por constituir seus SME.

Os municípios estão identificados por associação de municípios, o que permite a visualização da localização geográfica de cada uma. O município de São Leopoldo pertence a



Associação de Municípios do Vale do Rio dos Sinos - AMVRS, região circulada no mapa, a qual é formada por 18 municípios, dos quais 10 já haviam criado seus SME em 2007.



**Figura 1 - Localização dos municípios com sistema municipal de ensino por associação de municípios - Rio Grande do Sul Jan./1997 – Jun./2007**

Fonte: Projeto Gestão Democrática e Qualidade da Educação Básica – Unisinos

Ao final de 2009 dos 496, municípios do Rio Grande do Sul, 219 deles já possuíam SME, tendo AMVRS atingido número significativo de municípios com SME instituídos, 12 no total, representando aproximadamente 66% dos municípios desta associação. Portanto a solução à dúvida apresentada fica simplificada ao estabelecer-se a análise para um conjunto de municípios que fazem parte da mesma associação de municípios que São Leopoldo, a AMVRS, que criaram seus SME.

Desse modo foi possível estabelecer um conjunto de indicadores de gestão democrática verificando as relações entre o desempenho das redes de ensino na Prova Brasil

(indicador de qualidade do ensino) e os indicadores de gestão democrática da educação municipal.

O segundo objetivo refere a questão da análise empírica de pesquisa e os processos internos de orientação entre a Secretaria Municipal de Educação e as unidades escolares. Para realização deste objetivo, foi escolhido o município de São Leopoldo.

No boletim informativo da rede municipal de ensino de São Leopoldo de maio de 2007, consta um artigo sobre a criação do sistema municipal de ensino. No texto deste artigo fica clara a opção por uma gestão democrática de educação.

O prefeito enfatizou a decisão de construir o sistema com o envolvimento da sociedade. 'Não quisemos implementar o sistema por decreto, pois é uma legislação que incide na vida da população. Optamos pela construção coletiva do que é melhor para a educação'. [...] A secretária Maria Luzia Sadrez destacou que a decisão de instituir o sistema foi definida pelo município, após vários debates e audiências públicas, com parceria do Conselho Municipal de Educação. E a construção da legislação aconteceu com base no princípio da gestão democrática, estabelecendo-se um processo de discussão com os demais segmentos das comunidades ligados à temática. [...] 'Não se faz ato de educação sem autoria e autonomia de ações, vivemos num mundo de transformações' (SÃO LEOPOLDO, 2007a, p. 4).

Justifica-se a opção pela investigação empírica sobre o município de São Leopoldo, devido a sua opção pela construção de seu sistema municipal de ensino em princípios de gestão democrática.

A construção compartilhada do Sistema Municipal de Ensino é em si uma empreitada educativa. A proposição de Sistema Municipal de Educação envolve posicionamentos pedagógicos, preferências políticas, éticas, estéticas, ecológicas [...] Construir um Sistema Municipal de Ensino implica opções, rupturas, decisões, estar ou colocar-se contra ou a favor de algum sonho, esta a sua dimensão pedagógica. Construir um Sistema Municipal de Ensino é um testemunho de responsabilidade, democracia (respeito a capacidade de ser e de mostrar-se diferentes), de optar, decidir, romper, busca de superação e de coragem de construir-se autonomia (WERLE; THUM; ANDRADE, 2008, p. 97).

Para atender ao segundo objetivo no que diz respeito ao processo de aplicação da Prova Brasil elencou-se quatro escolas da rede municipal de ensino de São Leopoldo para

obtenção dos dados, e Secretaria Estadual de Educação, como será descrito no próximo capítulo.

A estrutura estabelecida entre os objetivos e o foco de pesquisa propostos possibilitou a análise das políticas de avaliação em larga escala, Prova Brasil, perante os processos de gestão democrática da educação, auxiliando na compreensão do quadro atual que compõem as políticas educacionais vigentes no Brasil, a partir da investigação em redes municipais de ensino na educação básica séries iniciais.

#### 4 METODOLOGIA DE PESQUISA

A abordagem teórico-metodológica a qual se filia esta pesquisa está inspirada na concepção de ciclo de políticas de Stephen Ball. Conforme Mainardes (2006) Ball descreve três contextos principais no ciclo de políticas: o contexto da influência, o contexto da produção de texto, e o contexto da prática. Defendendo a ideia de:

que o foco da análise de políticas deveria incidir sobre a formação do discurso da política e sobre a interpretação ativa que os profissionais que atuam no contexto da prática fazem para relacionar os textos da política à prática. Isso envolve identificar processos de resistência, acomodações, subterfúgios e conformismo dentro e entre as arenas da prática, e o delineamento de conflitos e disparidades entre os discursos nestas arenas (MAINARDES, 2006, p. 50).

Considerando que o contexto da influência refere às disputas os embates construídos nas diferentes arenas de construção das políticas.

[...] é o contexto de influência onde normalmente as políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos são construídos. É nesse contexto que grupos de interesse disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado. Atuam nesse contexto as redes sociais dentro e em torno de partidos políticos, do governo e do processo legislativo. É também nesse contexto que os conceitos adquirem legitimidade e formam um discurso de base para a política. O discurso em formação algumas vezes recebe apoio e outras vezes é desafiado por princípios e argumentos mais amplos que estão exercendo influência nas arenas públicas de ação, particularmente pelos meios de comunicação social (MAINARDES, 2006, p. 51)

Este contexto não é menos relevante que os demais, entretanto o objetivo do estudo não incide sobre a análise das disputas geradas no contexto da construção das políticas públicas. O conjunto de objetivos pressupõe a análise mais criteriosa envolvendo os outros dois contextos. De qualquer forma não se exclui a importância do contexto de influência, mesmo por que:

O contexto de influência tem uma relação simbiótica, porém não evidente ou simples, com o segundo contexto, o contexto da produção de texto. Ao passo que o contexto de influência está frequentemente relacionado com interesses mais estreitos e ideologias dogmáticas, os textos políticos normalmente estão articulados com a linguagem do interesse público mais geral. Os textos políticos, portanto, representam a política. [...]. Assim, políticas são intervenções textuais, mas elas também carregam limitações materiais e possibilidades. As respostas a esses textos têm consequências reais. Essas consequências são vivenciadas dentro do terceiro contexto, o contexto da prática. (MAINARDES, 2006, p. 52)

Portanto, esta pesquisa inspira-se no ciclo de políticas de Ball, reinterpretado por Mainardes (2006) predominantemente discutindo questões afetas aos contextos de formulação das políticas: contexto da produção do texto, e o de práticas.

Para atingir os objetivos propostos a metodologia de pesquisa é caracterizada por um processo qualitativo, utilizando da complementaridade recursos quantitativos em algumas fases.

O processo metodológico é composto por em três fases.

A primeira fase da investigação é quali-quantitativa, a segunda e a terceira serão qualitativas, pois implicam na coleta de informações para discussão teórica versus empiria de pesquisa.

O método de pesquisa quali-quantitativo poderá auxiliar muito na primeira fase de pesquisa, que trata estritamente da análise de indicadores de desempenho e de gestão democrática. Está expresso nesta relação à necessidade fundamental de analisar dados qualitativos e interpretá-los de forma qualitativa. Para Minayo e Sanches (1993, p. 239) estas duas formas de pesquisa “podem e devem ser utilizadas, em tais circunstâncias, como complementares, sempre que o planejamento da investigação esteja em conformidade”.

- I. A primeira fase de pesquisa previu a composição de referenciais, “indicadores”, de gestão democrática da educação a compor um quadro de contextualização de práticas democráticas expressas em lei de SME. Posteriormente a coleta e análise de dados quantitativos decorrentes dos resultados da Prova Brasil de 2005, 2007 e 2009, e indicadores de qualidade de ensino, correlacionados com os indicadores de gestão democrática dos municípios que compõem a AMVRS e que possuem SME;

- II. A segunda fase de pesquisa é qualitativa e referiu à análise de dados coletados junto a Secretaria Municipal de Educação de São Leopoldo, bem como a coleta de dados do processo de aplicação da Prova Brasil no ano de 2009 e de informações oficiais sobre a prova, como editais. O processo de acompanhamento da preparação e aplicação da Prova Brasil **em uma escola** da rede municipal de São Leopoldo e junto a Secretaria Estadual de Educação, fez-se necessário, para que se pudesse articular, contrapor ou comparar as informações obtidas em cada âmbito, perante as interveniências que pudessem surgir entre os diferentes atores envolvidos, secretarias municipais de educação, equipe diretiva, professores e aplicadores;
- III. A terceira fase é qualitativa, e se dá perante análise de informações coletadas junto à rede escolar do município de São Leopoldo **nas quatro escolas** que integram o estudo. Neste mesmo capítulo será apresentado o critério de escolha destas escolas.

#### **4.1 Descrição da Primeira Fase de Pesquisa**

Nesta fase preliminar de pesquisa é efetuada a análise de informações quantitativas no que diz respeito aos dados da Prova Brasil, relativos aos municípios da AMVRS. A Prova Brasil como anteriormente afirmado é uma das mais novas modalidades de avaliação de larga escala, aplicada a cada dois anos, sua primeira realização ocorreu no ano de 2005, a segunda no ano 2007 e a terceira em 2009, portanto as informações disponíveis para análise referem três avaliações.

Para relacionar o nível de desempenho alcançado com o quadro referencial de indicadores de gestão democrática dessas redes municipais, foi necessário identificar quais municípios a AMVRS possuem Sistemas municipais de Ensino, instituídos por lei.

Logo, conforme a tabela 4 “Municípios que Compõem a AMVRS”, a análise de dados quantitativos perante os indicadores de processos de gestão democrática, incidiu somente sobre 12 municípios dos 18 municípios que compõem a AMVRS. Os demais seis municípios não integraram a amostragem, pois não possuem lei de SME.

**Tabela 4 - Municípios que compõem a AMVRS**

<i>Município</i>	<i>Possui Lei de SME?</i>
Araricá	<b>Sim</b>
Campo Bom	<b>Sim</b>
Dois Irmãos	<b>Sim</b>
Estância Velha	Não
Igrejinha	<b>Sim</b>
Ivoti	<b>Sim</b>
Lindolfo Collor	Não
Morro Reuter	Não
Nova Hartz	Não
Novo Hamburgo	<b>Sim</b>
Parobé	<b>Sim</b>
Presidente Lucena	Não
Riozinho	<b>Sim</b>
Rolante	<b>Sim</b>
São Leopoldo	<b>Sim</b>
Sapiranga	<b>Sim</b>
Taquara	<b>Sim</b>
Três Coroa	Não

Fonte: Projeto Gestão Democrática e Qualidade da Educação  
Básica - Unisinos - 2008

É relevante expressar que todos os dados condizentes à constituição de leis de Sistemas Municipais de Ensino, apresentados neste estudo em forma de mapas, gráficos, dados quantitativos e qualitativos provêm do projeto de pesquisa “Gestão Democrática e Qualidade da Educação Básica – Observatório de Educação”, coordenado pela Doutora Flávia Werle da Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Como esse projeto deu continuidade ao projeto anterior Mapa dos Sistemas Municipais de Ensino do Rio Grande do Sul, foi possível construir um banco de dados agregando diversos dados relativos a leis de SME e avaliação em larga escala. A continuidade dos projetos contribui para a atualização constante dos dados citados, logo a composição de indicadores de gestão democrática foi possível devido ao levantamento efetuado anteriormente por esses projetos.

Os indicadores decorrem da análise das leis municipais que criam os Sistemas Municipais de Ensino em municípios que possuem sistemas de ensino regulamentados por lei municipal. Tais indicadores poderiam referir eleição de diretor, se a comunidade escolar participa da elaboração e acompanhamento do Projeto Político Pedagógico, do Plano Municipal de Educação, e se há Conselhos Escolares, etc., itens estes identificados em artigos que compõem as leis. Salienta-se que esta análise é abordada em forma de um capítulo neste



trabalho, portanto a metodologia para esta primeira fase da pesquisa será melhor exemplificada em capítulo próprio, por ser extensa e muito peculiar.

A realização desta fase de pesquisa também auxiliou a compor um quadro referencial para situar o município investigado, no caso São Leopoldo, perante os resultados destas avaliações. Ao mesmo tempo em que estes indicadores de avaliação em larga escala posteriormente foram articulados aos indicadores de gestão democrática, coletados a partir dos municípios da AMVRS que possuam lei de Sistema Municipal de Ensino. Esta proposta se deu pela intenção de não tratar os indicadores do município de São Leopoldo como dados isolados sem significado real, mas sim contrapô-los com os demais dados dos municípios da AMVRS contextualizando a situação, como parte de um todo.

Faz-se ainda necessário esclarecer que os resultados das avaliações em larga escala possuem várias formas de disposição em nível nacional, estadual e municipal, forma mais sintetizada, e ainda por séries avaliadas, e descritos por tipo de rede mantenedora – instância estadual e instância municipal. Como o foco deste estudo incide sobre a rede municipal de ensino de São Leopoldo, os dados quantitativos analisados serão referentes a essa instância de ensino e relacionados de forma sintética, por município.

#### **4.2 Descrição da Segunda Fase de Pesquisa**

Nesta fase de pesquisa, a coleta de informações consistiu na realização de entrevistas semi estruturadas junto a Secretaria Municipal de Educação. Justifica-se esta fase de pesquisa pela importância de identificar e descrever processos de orientação político-pedagógicas que envolvem as avaliações em larga escala, incidindo na autonomia do município em organizar a educação local.

Esta fase de pesquisa também compreende a coleta de informações referente a aplicação da Prova Brasil. Logo para a coleta destas informações escolheu-se uma dessas quatro escolas, que integraram o estudo, com o objetivo de acompanhar numa escola o processo de aplicação da Prova Brasil no ano de 2009, no momento da aplicação, seguindo roteiro semi-estruturado, conforme apêndice A - “Roteiro de acompanhamento do processo de aplicação da Prova Brasil”. O processo de acompanhamento da preparação e aplicação da Prova Brasil em uma escola da rede municipal de São Leopoldo foi necessário, para que se



pudesse articular, analisar as informações obtidas na Secretaria Municipal de Educação e os relatos de prática da rede escolar de ensino.

Como a Prova Brasil, reflete um parâmetro de qualidade de educação fez-se necessário identificar como ocorreu o desenvolvido o processo de aplicação da prova e de que forma ele interage nas escolas. Esta coleta de dados no dia específico da aplicação da Prova Brasil 2009, para 17 de novembro de 2009, foi realizada na Escola C, pois dentre as escolas avaliadas foi a primeira há agendar o dia específico da aplicação da Prova Brasil 2009,

Ressalta-se que foi necessário compreender tanto a forma de desenvolvimento do processo como o papel do conjunto de atores envolvidos na aplicação da Prova Brasil 2009. Para tanto recorreu-se a documentação oficial disponibilizada pelo Ministério da Educação - MEC, incluindo editais de licitação, manuais de aplicação, como também entrevistas realizadas com um aplicador da Prova Brasil e com um Coordenador Local de Logística. Posteriormente os dados levantados nesta fase de pesquisa referindo, portanto uma escola a secretaria municipal e a estadual de educação serão agregados dos dados obtidos nas outras três escolas da rede – próxima fase de pesquisa – que compreenderam o estudo e que também foram avaliadas em 2009, com a finalidade de gerar a análise de contexto. Considera-se que ao entrevistar os diferentes agentes envolvidos no processo de aplicação e os documentos oficiais relativos à prova poderíamos captar os diversos aspectos envolvidos na sistemática.

É relevante indicar que as entrevistas efetuadas no âmbito da secretaria municipal de educação por orientação da mesma, foram realizadas em grupo, não permitindo posteriormente a identificação das diferentes entrevistadas nos depoimentos, as supervisoras da SMED; implicando, portanto que em transcrição sejam às entrevistadas pontuadas apenas como “Supervisoras da Secretaria”.

#### **4.3 Descrição da Terceira Fase de Pesquisa**

Esta fase de pesquisa incidiu sobre algumas unidades escolares do município de São Leopoldo, com a intenção de identificar e descrever qual a situação dos processos de orientação da gestão de ensino com vistas às avaliações em larga escala e procedimentos ou ações por ela desencadeados. Portanto serão realizadas entrevistas semi-estruturadas junto a equipe diretiva da escola e professores.

O município de São Leopoldo possui um conjunto de escolas totalizando 34 escolas de Educação Básica. O critério de escolha das escolas que fizeram parte da amostragem decorre da análise do desempenho das escolas de ensino fundamental da rede municipal na Prova Brasil em 2005 e 2007, mais especificamente, dentre as com maior diferença de índices de crescimento e de redução nestas duas avaliações. Como o estudo foi iniciado em 2009, quando ainda não havia ocorrido a terceira edição da Prova Brasil, com o que, portanto, os dados de 2009 das avaliações ainda não haviam sido coletados, a escolha das unidades escolares foi fixada sobre as duas primeiras edições da prova.

Foram selecionadas para o estudo quatro escolas, duas que apresentaram o maior crescimento e duas com o maior redução na nota média padronizada da Prova Brasil nos anos de 2005 e 2007.

A Escola C obteve o maior crescimento comparativo, entre os dois anos no município de São Leopoldo, de 0,80 em relação na nota média padronizada da prova. A Escola D foi à segunda escola a atingir o maior crescimento na nota da prova 0,65. A Escolas A e Escola B tiveram perdas atingindo a maior redução qual seja, 0,28 e 0,44 respectivamente.

Estes contextos distintos de desempenho foram selecionados exatamente para tornar os dados da pesquisa mais ricos.

É relevante informar que mesmo tendo sido identificado por critério metodológico as possíveis escolas que integraram o estudo, vários depoimentos foram disponibilizados em condição de sigilo. Acolhida a demanda das escolas, as chamaremos simplesmente de Escola A, Escola B, Escola C e Escola D. Em outros momentos da investigação surgiram apreciações sobre outras escolas da rede, não diretamente vinculadas aos critérios acima descritos, caso em que as chamaremos de Escola Y e Escola Z.

Salienta-se que o número de depoimentos realmente sigilosos, sem permissão para qualquer ênfase direta foi significativo. Desta forma, enquanto estudo partiu-se para outras formas de abordagem de tratamento das informações coletadas sem perder o adensamento dos depoimentos.

As entrevistas aplicadas nas últimas duas fases de pesquisa são destinadas a coordenadores da Secretaria Municipal de Educação, a supervisores e diretores das escolas de São Leopoldo. Seguiram, portanto um roteiro semi-estruturado, conforme Apêndice A.

Justifica-se a escolha por um roteiro semi-estruturado, pelo fato deste tipo de instrumento não impor uma ordem rígida de questões, proporcionando, assim, mais liberdade ao entrevistado no sentido de expressar suas idéias com base nas informações que ele detém. Este instrumento também permite que o entrevistador faça intervenções problematizadoras nas questões colocadas pelo entrevistado, a fim de que o caminho percorrido pelo sujeito, a sua lógica, o seu pensamento, suas percepções, possam ser evidenciadas.

Acredita-se que desta forma foi construído um caminho metodológico coerente com a temática proposta para o estudo, e que, portanto procede-se à descrição dos dados obtidos apresentados nos capítulos dispostos a seguir.

## 5 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS RELATIVOS AOS PROCESSOS AVALIATIVOS

Neste capítulo se discute sobre os princípios e concepções das avaliações pedagógicas de forma a construir subsídios teórico/conceituais à discussão sobre a avaliação em larga escala e seus entrelaçamentos.

Avaliar é proceder a uma análise da situação e a uma apreciação das conseqüências prováveis do seu acto numa tal situação. A avaliação desenvolve-se no espaço aberto entre a dúvida e a certeza, pela vontade de exercer uma influência sobre o curso das coisas, de “gerir” sistemas em evolução, constituindo o homem o primeiro desses sistemas. A avaliação é o instrumento da própria ambição do homem de “pensar” o presente para “pensar” o futuro. (HADJI, 1994, p.22-23)

Assim questiona-se pensar a avaliação para resolver os problemas das redes de ensino, nada mais é do que uma ambição do homem para superar os problemas da educação?

Respondendo a esta questão de forma simplificada poderíamos dizer somente “sim” ou “não”, mas estaríamos reduzindo as diferentes dimensões dos processos avaliativos concebidos pela ação humana. Neste estudo será feita uma discussão inicial desta questão de forma conceitual e reflexiva.

A avaliação orientada a resolver os problemas das redes de ensino se baseia em pressupostos que podem e devem ser discutidos com cuidado, tanto que um dos principais princípios para se avaliar um sistema de ensino é a intenção de movimentar os sistemas de gestão educacional em busca melhores condições de oferta de ensino.

Avaliação é um tema um tanto polêmico, ao longo do tempo sua concepção evoluiu, mesmo assim não há uma definição exata e precisa, a qual determine todas as suas facetas. Discutir sobre avaliação é ainda mais polêmico se a associarmos com a questão da evasão escolar e seu caráter seletivo e excludente. Outra associação muito comum é entendê-la como uma medida, não há como medir precisamente a participação, o interesse, a compreensão de um aluno diante de uma simples prova, uma prova não poderá, por si só, ser considerada base para a reprovação ou aprovação de um aluno, “a medida assume, muitas vezes, papel absoluto nas decisões de eliminação” (HOFFMANN, 2001, p. 50), mas sabemos que “o seu significado não se resume à aplicação, ao seu resultado, mas à utilização como fundamento para nossa ação educativa” (HOFFMANN, 2001, p. 53).

Avaliar poderia ser entendido como um conjunto de pressupostos que determinam um valor, um peso a uma ação previamente planejada, mas não por si só uma medida e sim um significado. Meramente poder-se-ia dizer que o homem em seu dia-a-dia realiza, constantemente, processos de avaliar. Ao decidir a roupa que irá usar antes de sair de casa em uma manhã fria de inverno, estará avaliando, pelo menos superficialmente, a situação meteorológica daquele dia, o significado deste processo resulta em passar frio ou ficar aquecido. Contudo, a avaliação educacional não é um processo tão simples quanto escolher a roupa que se irá vestir num dia chuvoso, num dia de sol ou num dia de temperatura muita baixa e clima frio.

A avaliação concebida no processo educacional requer um conjunto claro de pressupostos. O problema está em escolher um determinado conjunto de pressupostos dentro da realidade pretensamente esperada. Esta escolha requer uma análise entre o real e o ideal, sobretudo requer realizar um juízo de valor.

O juízo de avaliação pertence à evidência, à categoria dos juízos de valor. Os juízos sobre a realidade enunciam factos, ou relações entre factos. Os juízos de valor são aqueles por meio dos quais se aprecia o que vale a realidade, o que implica ter definido um valor. Em sentido lato, o valor é a característica que faz com que certas coisas mereçam ser apreciadas (HADJI, 1994, p. 32).

Logo avaliação se torna um tema tão polêmico devido também as diferentes definições ou princípios dela decorrentes. Conforme Hadji (1994, p. 36) algumas das definições avaliativas mais conhecidas são portanto: “a avaliação é idêntica à medida”, “a avaliação é a operação pela qual se determina a congruência entre o desempenho e os objetivos”, “a avaliação centra-se em um processo de juízo, considerado essencial”.

- A avaliação é idêntica à medida: é entendida como a mensuração, uma medida real a qual simboliza o grau de conhecimentos atingidos por um individuo;
- A avaliação como sendo a operação pela qual se determina a congruência entre o desempenho e os objetivos: é determinada pelo alcance dos objetivos envolvidos no processo avaliativo;
- A avaliação centra-se em um processo de juízo, considerado essencial: através de critérios pré estabelecidos.

Ao escolher ou apreciar uma determinada realidade, está se definindo que tipo de conhecimento tem mais valor, o que implica em verificar que ao longo da evolução da humanidade os conceitos relativos a definição de conhecimento sofreram alterações, pois este conceito não é algo definitivo e absoluto, os conhecimentos são sempre sintetizados sob certas condições ou circunstâncias, dependendo das teorias vigentes em cada período.

É notável considerar esta relação contida entre avaliação e conhecimento, pois ao se escolher as realidades a serem apreciadas nos processos avaliativos, indiretamente se está referindo quais conhecimentos tem mais importância, são mais válidos do ponto de vista da avaliação entendida como princípio de medida, congruência entre objetivos ou juízo de valor.

Para Hadji (1994, p. 32):

a necessidade de avaliar pois é senão a outra face da imperfeição do conhecimento ‘reportando-se a prática’, a existência da capacidade de avaliar testemunha o que o poder que o homem tem, no domínio prático, de pesar o curso das coisas e de orientar, em primeiro lugar as suas próprias acções, e seguidamente os acontecimentos exteriores, em função de opiniões ou de idéias que forjou, relativas ao que deve ser feito.

No entanto nota-se que o conhecimento filosófico, científico, identificado por Platão “a episteme” é o conhecimento verdadeiro, mas nem mesmo Platão nos oferece um critério preciso para dizer qual é o conhecimento verdadeiro, no entanto fica claro nos escritos de Platão a existência de um conhecimento cabal e um conceitual, sendo este último, o qual ele considerou como verdadeiro e por isso científico de forma a tentar estabelecer as relação entre os conceitos e a realidade das coisas.

Para Bombassaro (1992, p. 18) o conhecimento:

é uma atividade intelectual na qual o homem procura compreender e explicar o mundo que o constitui e o cerca. Enquanto atividade intelectual, o conhecimento consiste num processo efetivo de radicação do homem no mundo. Por isso sem conhecimento não pode haver mundo. Nesta perspectiva, o conhecimento não pode ser ele mesmo, compreendido somente como resultado de operações mentais, nem pode ser explicado somente a partir da análise lógico-semântica<sup>1</sup>. Em segundo lugar, além de ser uma atividade intelectual, o conhecimento é também o resultado concreto desta atividade, um conjunto de enunciados, sistematizados ou não, que o homem produz e do qual necessita, não só para comunicar-se mas também para sobreviver.

---

<sup>1</sup> A teoria semântica da verdade diz que toda asserção de que uma sentença é verdadeira é feita somente com uma interpretação formal da linguagem utilizada.

É importante perceber a existência da arbitrariedade contida no discurso ao privilegiarmos quais realidades serão apreciadas, visto que a arbitrariedade se encontra no poder de escolha à melhor opção para alternativas de ação sobre a prática. O que reporta a pensar quais são as funções a que se quer predenter em uma avaliação a fim de atingir as características previamente determinadas.

As funções da avaliação decorrem diretamente de concepções e princípios que as fundamentam e também dos interesses que as cercam, ou seja, dos propósitos dos indivíduos que as instituem.

Este estudo, no tocante a concepções avaliativas mais conhecidas inspira-se, em Hadji (1994) o qual identifica as seguintes funções: a avaliação diagnóstica ou prognóstica, avaliação formativa, avaliação somativa, avaliação criterial ou normativa. Salienta-se que as funções avaliativas serão descritas apenas brevemente, pois o mais interessante, ao trabalho aqui proposto, se refere a partir dos pressupostos estabelecidos por este autor no que diz respeito à relação observada entre as concepções e algumas das questões técnicas da avaliação por ele identificadas, que serão abordadas a seguir.

Situando concepções avaliativas:

- avaliação diagnóstica ou prognóstica tem por função guiar e orientar o aluno e o professor em suas escolhas e caminhos por meio da exploração e identificação das características pessoais do aluno “suas competências”;
- avaliação formativa tem por fundamento situar o educador sobre como se encontra o processo de aprendizagem do aluno “suas conquistas e dificuldades”;
- avaliação somativa verifica a aprendizagem ao final de cada etapa de formação, ela é pontual, é usada como dado informativo a demonstrar se objetivos propostos foram ou não atingidos pelo aluno, muitas vezes ela se torna também normativa, com fins de “classificar”, “situar” e “informar” qual é a situação do processo de ensino aprendizagem, quanto à comunicação de resultados perante administradores educacionais com caráter normativo;
- avaliação Normativa ou criterial pode ser associada a um quadro representativo de valores como uma norma. A partir na análise do quadro representativo, seja ele criterial ou normativo, é possível estabelecer o nível de desempenho de um aluno ao mesmo tempo em que é possível identificar pelo conjunto dos demais

desempenhos obtidos por todos os alunos avaliados, se o nível desempenho daquele determinado aluno é apropriado. Para HADJI (1994, p. 52) a norma constitui-se como um dado descritivo dos desempenhos dos alunos, e que de certa forma reportam um juízo de valor.

Acredita-se que há uma relação direta entre as concepções avaliativas e um campo de interesses que perpassa o processo avaliativo. Pois, por exemplo, no caso da avaliação normativa ou criterial, por muitas vezes, de acordo com o interesse dos sujeitos avaliadores, pode ser utilizada sob a perspectiva de avaliação formativa, “por vezes opõe-se a avaliação normativa a avaliação formativa. Tal oposição traduz confusão, porque um quadro normativo, [...] pode ser muito bem utilizado num sentido formativo, para facilitar a aprendizagem” (HADJI, 1994, p. 52).

Hadji (1994) descreve que as concepções avaliativas são caracterizadas pelo que ele denomina de “questões e técnicas”. As questões técnicas servem de ponto de apoio a escolha das concepções avaliativas, pois ao escolher um tipo de concepção avaliativa é também determinada sob qual ponto de vista será utilizada. Como se pode perceber no campo da questão “como”, descrita a seguir, identifica-se como vínhamos articulando, por exemplo, uma avaliação normativa de acordo com os aspectos dos interesses pode ter fins formativos.

Situando as questões técnicas da avaliação:

É possível, portanto, constatar que a avaliação envolve muitos elementos, todos interdependentes entre si. Esta multiplicidade de aspectos envolvidos na avaliação será abaixo indicada na forma de questões mutuamente interrelacionadas;

- *o quê?*: esta variável identifica qual é o objeto da avaliação;
- *por quem*: esta variável refere a importância das concepções dos indivíduos que a instituem;
- *quando*: nesta variável identifica-se a questão do tempo propício da avaliação até mesmo de sua duração, por exemplo, ao final de cada processo de aprendizagem, durante todo o processo, ou ainda longitudinalmente. Percebe-se que, de certa forma, a escolha de “quando avaliar” depende da escolha do “para quê se avalia” e “como se avalia”;



- *como*: esta variável refere-se aos métodos avaliativos, ou seja, do ponto de vista do procedimento. Novamente percebe-se que como na variável “quando” a variável como também depende das outras duas variáveis seguir para quem se avalia e como se avalia, pois “só há boa metodologia quando adaptada aos objetivos” (HADJI, 1994, p. 51);
- *para quem*: esta variável refere-se a quem utilizará e informação;
- *para quem*: e por fim esta variável exemplifica quais as principais funções da avaliação.

É importante caracterizar que no âmbito da questão “quem” e “para quem se avalia” tem-se, a avaliação em larga escala, diferentemente da avaliação da aprendizagem com caráter pedagógico, com o intento de pontuar o desempenho dos alunos das instituições de ensino brasileiras, a fim de orientar a formulação das políticas educacionais no país. Visto que “o uso social que é feito da avaliação é determinado pela função do contexto decisional” (HADJI, 1994, p. 70).

A avaliação em larga escala, é também conhecida como avaliação externa de acordo com o âmbito do local de quem avalia, para Fontanive (2005, p. 156) “não visam substituir avaliações diagnósticas, formativas e somativas realizadas pelos professores no contexto das salas de aula”.

As avaliações em larga escala têm sido adotadas preponderantemente para identificar os perfis de aprendizagem e comparar os desempenhos, para monitorar a qualidade dos sistemas de ensino, realizar estudos de tendência, e, ainda orientar a implementação de políticas educacionais. A divulgação dos resultados, acessíveis aos pais e à sociedade em geral, são também objetivos destas avaliações (FONTANIVE, 1997, p. 156).

E neste sentido é importante caracterizar as aproximações e distanciamentos entre avaliação da aprendizagem e a avaliação em larga escala. Para Fernandes (2001) a avaliação em larga escala, de certa forma, reflete alguns aspectos das avaliações envolvidas no processo de aprendizagem.

Para Fernandes (2001, p. 23) a avaliação em larga escala tem características centradas em provas, por meio da utilização de indicadores quantitativos, com o objetivo de classificar

as instituições. Características as quais são muito similares as concebidas pela tendência tradicional da educação que influenciaram as práticas pedagógicas até o final da década de 50 no Brasil. Como também assumem as características da tendência psicopedagógica, pois admitem pressupor que algumas escolas têm mais potencialidades que outras. E ainda possui analogias com a tendência tecnicista da educação ao dar ênfase à eficiência dos sistemas de ensino principalmente com o foco de redução dos custos para funcionalidade, “atingir o máximo com o mínimo de recursos disponíveis”.

Verifica-se que a avaliação em larga escala possui particularidades que de acordo com determinados pontos de vista podem ser comparáveis aos da avaliação da aprendizagem, e como nota-se assumindo até mesmo as características mais negativas das tendências educacionais, conforme descrevemos a partir de Fernandes (2001).

Contudo o uso destas avaliações deve ser analisado dentro de cada contexto social, pois é no contexto social que estas avaliações em larga escala adquirem formas próprias de significação.

Tanto que avaliação muitas vezes também é associada à noção de controle, principalmente se analisada como pressuposto operacionalização dos sistemas de ensino e que por este motivo podem provocar a maior resistência dos avaliados.

A noção de controle preliminarmente reporta a idéia de poder, mas para Hadji (1994, p. 72):

Originalmente o controle é normativo (supõe e impõe o respeito por regras de dimensão moral), hierárquico (distinção radical entre controladores e controlados), repressivo (carácter de sanção), atemporal. Visa manter o que existe: A intenção é assegurar a manutenção da ordem. Com a noção de cibernética de regulação surge um novo ‘modelo’. O controle torna-se um processo dinâmico. [...] pode ser visto como um caso particular ‘da função mais universal’ da ‘avaliação’ [...]. Controle e avaliação, ainda que o primeiro esteja mais voltado a estruturas ou objectos dados no espaço, e o segundo para as pessoas e as suas interacções, asseguram uma mesma função geral, que é a de fornecer a informação de retorno, necessária aos membros interdependentes de um conjunto humano, para otimizar e regular o funcionamento de um sistema, e, se possível, para que este alcance a perfeição.

Portanto, os pressupostos avaliativos necessitam ser considerados com cuidado e relativização. Da mesma maneira que um educador retrabalha o significado da avaliação da aprendizagem conforme as perspectivas da escola e do contexto em que ela está, a avaliação

em larga escala, constituída para subsidiar políticas para o setor educacional assume novas formas de acordo com o contexto social dos sistemas de ensino.

As formas e movimentos que a avaliação em larga escala assume perante as instituições escolares, será detalhada em capítulo próprio, a partir da análise dos elementos que emergem dos processos que envolvem o processo de execução e aplicação da Prova Brasil.

## 6 PROCESSOS DE GESTÃO DEMOCRÁTICA CONTIDOS NAS LEIS DE SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO

Neste capítulo discute-se um parâmetro de gestão democrática referente aos municípios que fazem parte da Associação de Municípios do Vale do Rio dos Sinos, abordando como o município de São Leopoldo se enquadra, considerando suas opções em termos de gestão de ensino.

Construir um parâmetro de gestão democrática a partir de um referencial em forma de textos políticos é tanto positivo quanto contraditório. Contraditório ao não considerar problemas peculiares a este tipo de expressão de sistemas de valores educacionais. Portanto a investigação se dá em face a essa problemática admitindo as limitações contidas nos textos legais.

A instituição do SME consta na Constituição Federal de 1988 Art. 211 e Art. 212, na Constituição Estadual do Rio Grande do Sul 1989, Art. 197, Art. 206, Art. 207, Art. 216, sendo reforçada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei 9394/96, Art. 8º, Art.11, Art. 12, Art. 14. Foi a partir da oficialização da possibilidade da criação de lei se SME pela LDBEN em 1996, que os municípios do RS, começaram a instituir seus SME.

Já no primeiro ano, 1997, foram instituídos 18 SME em todo RS. Um projeto de lei de SME é o resultado complexo do envolvimento de técnicos e agentes do órgão municipal de educação, de comprometimento do CME, de articulação com a sociedade local e instituições representativas de professores, funcionários, estudantes e pais. A implementação de lei de SME pode ocorrer quando o município sente a necessidade de fazê-lo a partir das necessidades locais, implicando num processo diferenciado para cada município.

Para Werle, Thum e Andrade (2009, p. 400), os SME compõem uma estrutura<sup>1</sup> prevista e desejável, estabilizadora da institucionalização da educação no âmbito dos municípios. Nesta direção pode-se entender os textos legais como cristalização de

---

<sup>1</sup> Políticas estruturadoras determinam as regras do jogo e com isso a estrutura dos processos e conflitos políticos, isto é, as condições gerais sob as quais vêm sendo negociadas as políticas distributivas, redistributivas e regulatórias. A política estruturadora diz respeito à própria esfera da política e suas instituições condicionantes (polity') - refere-se à criação e modelação de novas instituições, à modificação do sistema de governo ou do sistema eleitoral, à determinação e configuração dos processos de negociação, de cooperação e de consulta entre os atores políticos (FREY, 2000, p. 225).

interesses e resultados de inúmeros processos de negociação, disputa e resignificação. “O SME abrange muito mais do que apenas a rede de escolas mantidas pelo governo municipal, pois inclui organismos e ações de articulação do conjunto de forças sociais e políticas, de escolas estaduais e particulares existentes na comunidade” (WERLE; THUM; ANDRADE, 2009, p. 400).

A metodologia utilizada nesta parte da investigação consiste em analisar leis de SME verificando aspectos relativos à gestão democrática contidos nos textos legais, dos municípios que fazem parte da AMVRS e possuem leis de SME. A AMVRS é composta por dezoito municípios, Araricá, Campo Bom, Dois Irmãos, Estancia Velha, Igrejinha, Ivoti, Lindolfo Collor, Morro Reuter, Nova Hartz, Novo Hamburgo, Parobé, Presidente Lucena, Riozinho, Rolante, São Leopoldo, Sapiranga Taquara e Três Coroas. Destes municípios apenas 6 não possuem lei de SME e portanto não fizeram parte do estudo Estância Velha, Lindolfo Collor, Morro Reuter, Nova Hartz, Presidente Lucena e Três Coroas.

Na tabela 5 “Leis de SME da AMVRS dispostas por data da criação da lei”, consta a lista dos doze municípios com suas respectivas leis de SME.

**Tabela 5 - Leis de SME da AMVRS dispostas por data da criação da lei**

<i>Municípios</i>	<i>Lei</i>	<i>Data Lei</i>	<i>Nº Artigos</i>
Araricá	0443	16/6/05	19
Campo Bom	3008	28/11/06	40
Dois Irmãos	1966	7/11/02	19
Igrejinha	3248	21/3/02	19
Ivoti	1890	31/12/02	18
Novo Hamburgo	1353	19/12/05	45
Parobé	2319	23/12/05	18
Riozinho	935	18/12/07	18
Rolante	2326	21/12/07	18
São Leopoldo	6159	14/3/07	18
Sapiranga	2938	16/5/02	19
Taquara	3641	29/6/06	18

Fonte: Projeto Gestão Democrática e Qualidade da Educação Básica – 2009

## 6.1 A Construção do Indicador de Gestão Democrática

A construção de indicadores é uma problemática à parte. Para que um indicador tenha validade, seus pressupostos devem ser avaliados cuidadosamente. Ele nunca é um ponto final sob uma determinada realidade, é apenas um dado que pode auxiliar na compreensão daquele contexto.

A necessidade de compreender os movimentos contidos nos contextos educacionais dos municípios envolvidos levou a necessidade de se compor indicadores de gestão democrática a partir das leis de SME. Essa forma de abordagem é desafiadora, pois sabe-se que as práticas sociais recontextualizam os textos legais, dando-lhes novos significados.

Políticas serão interpretadas diferentemente uma vez que histórias, experiências, valores, propósitos e interesses são diversos. A questão é que os autores dos textos políticos não podem controlar os significados de seus textos. Partes podem ser rejeitadas, selecionadas, ignoradas, deliberadamente mal entendidas, réplicas podem ser superficiais etc. (BOWE, 1992 apud MAINARDES, 2006, p. 53).

Nesse sentido mesmo que os indicadores de gestão democrática apresentados ao final do capítulo, assumam uma conotação mensurável, referindo uma pontuação atribuída àqueles municípios com maiores características democráticas abordadas nas leis, eles não precisam ser interpretados como um dado numérico fechado em si mesmo.

Dados quantitativos e qualitativos podem ser interpretados como elementos complementares. Concorda-se com a abordagem de Demo (1998) que enfatiza que dados quantitativos e qualitativos são confluentes.

Quantidade, para qualidade, é base e condição. Como a base, significa o concreto material, de que também é feita a vida. É corpo, tamanho, número, extensão. Como condição indica que toda pretensão qualitativa passa igualmente pela quantidade, nem que seja como simples meio, instrumento, insumo (DEMO, 1998, p. 10).

Dessa forma, tomando cuidado na manipulação, e na relativização necessária, dos dados tomar-se-á que aspectos quantitativos e qualitativos podem ser interpretados como duas questões complementares.

A partir destes pressupostos realizou-se a análise do conjunto de leis já pré-determinado para elaboração dos indicadores de gestão nelas contidos.

Indicadores podem ser tomados como “dados estatísticos que informam sobre o estado ou a evolução ao longo do tempo de um fenômeno considerado importante, são utensílios particularmente adaptados a tal objetivo” (DEMEUSE et. al., 2008, p. 21).

Como o objetivo é analisar critérios democráticos dos SME, estabeleceu-se a análise metodológica descrita a seguir

A pontuação é estipulada a partir da construção dos indicadores de gestão democrática, contidos nos diferentes tópicos das leis de SME, e consiste em uma escala de zero (0) a dois (2) pontos. A pontuação zero (0) é atribuída quando há inexistência de um indicador ou este encontra-se em, nível insatisfatório. A pontuação um (1) é atribuída quando há menção em nível satisfatório, e pontuação dois (2), em nível excelente. Esta pontuação é atribuída considerando a consistência dos dados contidos nas leis, sendo que o nível excelente seria o melhor texto legal contido em leis de SME no conjunto das leis analisadas. Se o universo analisado de leis fosse amplificado provavelmente se expandiriam os critérios, o que não é o caso.

Com a identificação dos municípios que possuem leis de SME partiu-se às leis. Para podermos estabelecer um parâmetro de gestão, primeiramente foi estruturado o quadro incluído neste trabalho como Anexo A – “Textos Legais Contidos nas leis de SME dos Municípios da AMVRS”, contento o texto legal de cada município, separados conforme a estruturação das leis de SME. Desta forma foi possível perceber características dos diferentes municípios.

A estruturação de tópicos das leis de SME entre os municípios não é uniforme, por esse motivo os textos foram dispostos de acordo com a temática apresentada, afim de que se pudesse visualizar o conteúdo de cada lei.

O quadro é extenso e compreende o texto das doze leis, dispondo sobre os seguintes tópicos:

1. Princípios e Fins da Educação;
2. Estrutura e Organização e Composição do Ensino do Sistema Municipal de Ensino;
3. Secretaria Municipal de Educação e Desporto;
4. Conselho Municipal de Educação;
5. Estabelecimentos de Ensino;
6. Gestão Democrática e Gestão do Sistema;
7. Regime de Colaboração.

De acordo com metodologia enunciada elencou-se os seguintes indicadores de gestão democrática que foram extraídos dos 7 tópicos das leis de SME.

O tópico **Princípios e Fins da Educação** emite uma visão de educação em princípios de uma educação democrática e cidadã.

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania [...] (SÃO LEOPOLDO, 2007c).

Sem sombra de dúvida é um indicador de gestão democrática, o estabelecimento da educação municipal em concepções democrática e cidadãs, como igualdade, liberdade, solidariedade.

A gestão de uma educação não apenas participativa, mas democrática pode propiciar a construção de um ambiente educacional significativo.

Para Parrat-Dayan (2007, p. 17):

o indivíduo não nasce cidadão torna-se cidadão pela aprendizagem a cidadania é o produto da educação para se preparar a aprendizagem da cidadania, é necessário ter a garantia da democracia. O debate é constitutivo da democracia [...] Outro elemento importante a considerar como garantia da democracia é o espírito crítico [**e onde**] a solidariedade age como fator de coerência democrática.



Os aspectos abordados pelos municípios relativos aos princípios e fins da educação, tolerância, respeito, pluralismo, condizem com abordagem de Parrat-Dayan (2007, p. 18) em que “o comportamento democrático supõe diferentes valores tais: como coerência ética, espírito crítico, rigor argumentativo, colaboração solidária e crítica construtiva”.

Detalhando o texto legal abordado pelos municípios temos:

- igualdade de condições para acesso e permanência na escola;
- liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- pluralismo de idéias e concepções pedagógicas;
- respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- valorização dos profissionais da educação escolar; ou incentivo ao profissional da educação.
- gestão democrática do ensino público;
- garantia de padrão de qualidade; ou busca permanente do padrão de qualidade;
- valorização da experiência extraescolar;
- vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

Pressupor o ensino baseado nesta estrutura onde se considera o apreço à tolerância, liberdade de aprender, a gratuidade do ensino, optando por uma gestão participativa considerando a diversidade e subjetividade contida nos processos educacionais é, portanto um indicador democrático que referirá a pontuação atribuída de valor um (1).

Mesmo que o peso dessas considerações sobre uma educação cidadã seja tangível, tem-se que considerar que é comum a quase todos os municípios do Rio Grande do Sul sendo a transcrição do texto legal exposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica – LDBEN, promulgada em dezembro de 1996, Lei Nº 9394 /96, e que, portanto não implicaria em uma pontuação maior.

Os municípios ao constituírem SME poderiam ter ocupado melhor o espaço que lhes era cabido, visto que a própria cidadania moderna pressupõe a participação ativa dos integrantes da sociedade civil (profissionais da educação, equipes diretivas, docentes e

comunidade escolar), interpretarem e exercerem seus direitos em expressão de seus interesses, no caso a educação municipal.

Cidadania moderna, específica dos sistemas democráticos, é simultaneamente política (participar do poder), jurídica (obedecer às leis), ética (privilegiar o interesse coletivo) e afetiva (saber viver juntos). A participação no poder, as leis justas, a defesa do interesse geral e o desejo de viver juntos caracterizam, portanto a cidadania democrática (PARRAT-DYAN, 2007, p.20).

Outro o aspecto abordado pelos municípios no texto legal é a igualdade entre cidadãos a qual é requisito básico para a construção de um sistema educativo, e que remete diretamente a discussão do direito a educação. De acordo com Cury (2007, p. 487): “a igualdade torna-se, pois, o pressuposto fundamental do direito a educação, sobretudo nas sociedades politicamente democráticas e socialmente desejosas de uma maior igualdade entre as classes sociais e entre os indivíduos que as compõem e as expressam”.

Estes são aspectos inerentes a educação, não há como desvincular a abordagem democrática e cidadã da educação dos princípios e fins que a compõem.

O tópico **Estrutura, Organização e Composição do Ensino e do Sistema Municipal do Ensino**, dispõe exclusivamente sobre os órgãos educacionais que compõem o sistema.

Indicador considera a questão da abrangência dos órgãos educacionais compreendidos pelo sistema, pois uma melhor distribuição dos órgãos colegiados a existência dos diferentes Conselhos Municipais, pois pressupõe uma gestão municipal mais organizada a qual poderá levar a processos de participação e colaboração entre os mesmos e por parte das instituições escolares no que refere a condições de acesso oferecidas pelo município. Seria um indicador de disponibilidade de oferta de acesso a educação.

Antes de explicitar a oferta de acesso à educação como um indicador democrático, é necessária uma correção na abordagem metodológica frente ao texto legal contido nas leis de SME, no que refere a esse indicador. Os demais indicadores continuaram seguindo a mesma instrução metodológica.

Seria atribuído a pontuação um (1), àqueles municípios que instituem os seguintes órgãos ou instituições como parte de seus sistemas municipais de ensino, apresentados nas

leis de SME: instituições municipais do ensino fundamental e de educação infantil mantidas; pelo Poder Público Municipal; as instituições de educação infantil, criadas e mantidas pela iniciativa privada; a Secretaria Municipal de Educação e Desporto; o Conselho Municipal de Educação; o Conselho Municipal de Acompanhamento e Controle Social do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental, FUNDEF; o conselho Municipal de Educação Escolar. A pontuação dois (2) seria atribuída àqueles municípios que assumiram uma oferta em outras Etapas e Modalidade de Ensino, como Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos - EJA e Educação Especial, e apresentadas na lei de SME.

A correção na abordagem metodológica não refere a reestruturação da pontuação no que diz respeito a oferta por etapa e modalidade de ensino, mas sim na localização da coleta deste dado, a lei de SME. Os dados apresentados nas leis de SME diferem dos dados coletados e apresentados pelo MEC, nos Indicadores Demográficos e Educacionais para o ano de 2009.

Os dados considerados como base da pontuação do indicador oferta de acesso a educação são os apresentados na tabela 6 “Número de escolas atendidas pelo poder municipal por etapa e por modalidade de ensino”, extraídos dos Indicadores Demográficos e Educacionais – MEC.

**Tabela 6 - Número de escolas atendidas pelo poder municipal por etapa e por modalidade de ensino**

<i>Município</i>	<i>Nº Escolas Municipais</i>				
	<i>Educação Infantil*</i>	<i>Ensino Fundamental*</i>	<i>Ensino Médio*</i>	<i>Eja Anos Iniciais**</i>	<i>Eja Anos Finais**</i>
Campo Bom	19	20	0	0	6
Dois Irmãos	10	9	0	1	1
Novo Hamburgo	68	56	0	3	4
Ivoti	9	9	0	0	0
Igrejinha	13	13	0	5	3
São Leopoldo	26	35	0	13	14
Sapiranga	13	20	0	6	7
Riozinho	6	7	0	0	0
Parobé	5	17	0	3	1
Rolante	15	11	0	1	0
Araricá	4	3	0	1	1
Taquara	21	31	1	0	1

Fonte: Indicadores Demográficos e Educacionais 2010 /Mec - (\*) Tabela 6B - Número de Escolas por Etapa de Ensino - (\*\*) Tabela 8B - Número de Escolas por Modalidade e Etapa de ensino

Identificou-se as seguintes inconsistências ao investigarmos o texto legal da lei de SME e os dados oficiais apresentados pelo MEC nos Indicadores Educacionais e Demográficos, dos Municípios da AMVRS. Campo Bom expressa em lei a oferta de Ensino Médio o que não condiz com a realidade levantada pelo MEC que informa a inexistência dessa oferta. Sapiranga expressa possuir classes de educação especial e, neste caso o dado não é coletado pelo MEC não implicando em inconsistências nesta modalidade de oferta, contudo para o MEC o município disponibiliza oferta em modalidade de Ensino EJA tanto para séries iniciais como finais do Ensino Fundamental, contrariando os dados contidos na lei de SME onde não há nenhuma referência a esta modalidade. São Leopoldo apresenta na lei a existência de oferta em modalidade EJA com atendimento a séries iniciais e finais do Ensino Fundamental, o que correspondem corretamente com os dados coletados e indicados pelo MEC. Aliás, este município se destaca dentre os da AMVRS, pois chama a atenção o número de escolas que atendem EJA. Os demais municípios investigados abordam apenas a oferta de Ensino Fundamental nas leis de SME e a realidade expressa nos dados do MEC é outra, vários oferecem a modalidade de ensino em EJA.

Retomando a discussão sobre o direito a educação.

O direito a educação em condições de acesso em oportunidades igualitárias indiferente das diferenças sociais existentes nos municípios, é um princípio democrático. Conforme Boto (2005) o discurso de acesso a educação já era uma prerrogativa da primeira geração de políticas sobre emancipação no final do século XVIII e que portanto “quando projetamos a idéia de democracia na escola, a primeira coisa que vem à mente é a democratização do acesso: a oportunidade concreta de todos freqüentarem a mesma escola” (BOTO, 2005, p. 793).

Conforme Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional no Art. 11 item 5:

Os Municípios incumbir-se-ão de:

[...]

oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino (BRASIL, 1996).

Portanto os municípios que optaram por oferecer apenas o ensino fundamental estariam cumprindo o mínimo exigido em lei. É relevante mencionar que este texto legal é uma transcrição da LDBEN para as leis de SME, vide tópico Da Estrutura, Organização e Composição do Ensino e do Sistema Municipal do Ensino. A transcrição literal é uma prática comum na constituição das leis de SME.

A atribuição da pontuação dois (2) àqueles municípios que disponibilizariam a oferta de acesso à educação ao Ensino Médio, e/ou à EJA, à Educação Especial, visto que tais municípios adquiriram maior representatividade do indicador democrático em questão de oferta de acesso a sua população.

Não estamos desmerecendo aqueles municípios que enfrentam “situações socioeconômicas bastante desiguais” (FARENZENA, MENDES, 2010, p. 283) e, portanto tem dificuldades em implementar o acesso à educação.

A receita líquida de impostos dos municípios é de extrema relevância para o financiamento a educação, uma vez que sobre esse montante é calculado o valor que deve ser destinado à manutenção e desenvolvimento do ensino, principal fonte de financiamento das políticas públicas educacionais. Associados a isso, outros fatores delimitam capacidade de financiamento da oferta educacional dos municípios, entre as quais: os índices populacionais, receita pública per capita, composição da receita pública, o próprio tamanho da rede municipal (em geral decorrente do “legado das políticas prévias” em cada localidade (FARENZENA, MENDES, 2010, p. 276).

Pontua-se que as disparidades dos aspectos referentes aos índices populacionais e de renda per capita podem influenciar na disponibilidade de oferta educacional em função da necessidade com a qual cada município pode ou deve atender, e que é minimizada em nosso estudo devido ao pequeno número de municípios considerados na investigação, sendo eles pertencentes a uma mesma região do estado.

Inspirado no raciocínio apresentado por Farenzena e Mendes (2010) construiu-se o seguinte critério para este estudo, sendo aplicado aos doze municípios o Produto Interno Bruto per capita, o PIB per capita. O PIB per capita<sup>2</sup> é um indicador construído pela razão entre Produto Interno Bruto PIB e o número total de habitantes por município, dessa forma

---

<sup>2</sup> Os dados obtidos para a construção do PIB per capita são dados oficiais disponibilizados pelo MEC, Indicadores Demográficos e Educacionais.

podemos perceber qual é o nível de distribuição por habitante, conforme tabela 7 “PIB per capita dos Municípios da AMVRS”.

**Tabela 7 - PIB per capita dos municípios da AMVRS**

<i>Município</i>	<i>PIB* (1)</i>	<i>IDH*</i>	<i>População*</i>	<i>PIB per capita (1.1)</i>
Campo Bom	1.115.628	0,84	56.458	<b>19,76</b>
Dois Irmãos	470.110	0,81	24.343	<b>19,31</b>
Novo Hamburgo	4.113.919	0,81	236.197	<b>17,42</b>
Ivoti	312.261	0,85	18.411	<b>16,96</b>
Igrejinha	490.114	0,82	31.022	<b>15,80</b>
São Leopoldo	2.669.679	0,81	193.547	<b>13,79</b>
Sapiranga	892.472	0,81	73.446	<b>12,15</b>
Riozinho	46.409	0,76	4.318	<b>10,75</b>
Parobé	475.424	0,79	48.552	<b>9,79</b>
Rolante	178.870	0,78	19.137	<b>9,35</b>
Araricá	41.226	0,78	4.536	<b>9,09</b>
Taquara	474.512	0,82	53.146	<b>8,93</b>

\* Fonte: Indicadores Educacionais de Demográficos 2010 /MEC

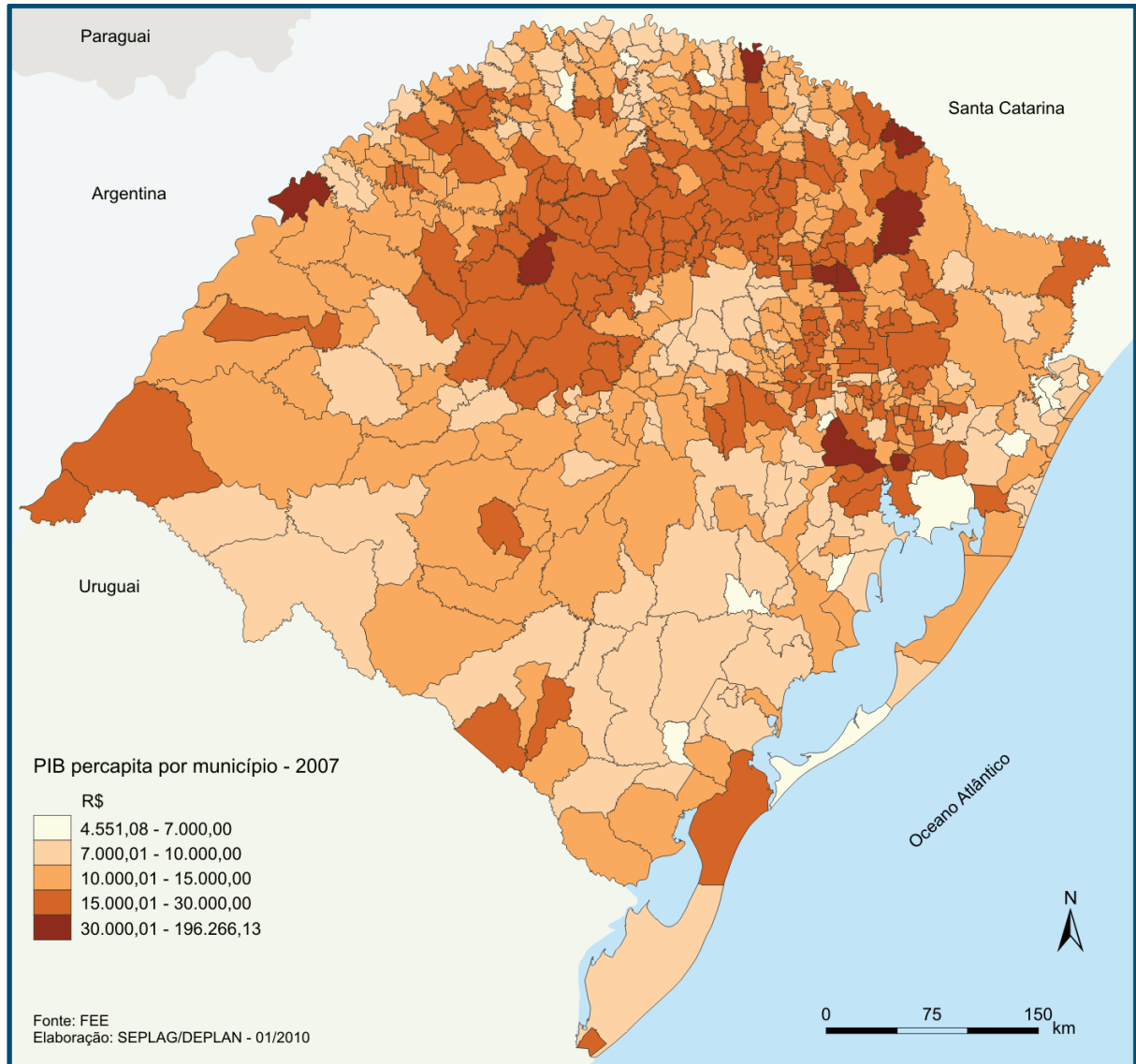
(1) IBGE - 2007, A preços correntes (1 000 R\$)

(1.1) A preços correntes (1 000 R\$), por decorrência do cálculo de PIB Per capita sobre o PIB

Como podemos analisar no conjunto dos municípios da AMVRS há disparidades de distribuição de PIB por habitante, mas não são tão discrepantes o maior 19,76 e o menor é 8,93, visto que em contexto geral dos municípios do Rio Grande do Sul as discrepâncias seriam contundentes. Dados disponibilizados pela Secretaria do Planejamento e Gestão do Rio Grande do Sul, SEPLAG, indicam que no ano de 2007 o maior PIB per capita é o do município de Triunfo (R\$180.420,00) e o menor PIB per capita é o do município de Alvorada (R\$ 3.973,00). Outros municípios têm PIB per capita alto (RIO GRANDE DO SUL, 2010b). Conforme Rio Grande do Sul (2010a), o PIB e o PIB per capita do Estado é R\$ 18.771,00.

Considera-se que mesmo com o pequeno número de municípios investigados o problema não é totalmente eliminado, a situação dos municípios envolvidos quanto a produção de renda por habitante, demonstra que a grande maioria, oito deles apresenta PIB per capita acima de 10, (nosso cálculo) os demais, quatro, encontram-se entre um PIB per capita 8,93 e 10. Outro dado importante é o Índice de Desenvolvimento Humano, IDB, e que apresentou uma correlação direta entre os municípios com maior PIB per capita. O conjunto dos municípios que apresentaram maior PIB per capita (acima de 12) em geral também apresentam maior IDH (acima de 0,80), com exceção do município de Taquara.

Podemos perceber as faixas de distribuição de PIB por habitante do Rio Grande do Sul na figura 2, Mapa “PIB per capita por Município – 2007” da SEPLAG.



**Figura 2 - PIB per capita por município - 2007**

Fonte: Rio Grande do Sul (2010b)

Caracteriza-se pela análise do mapa que somente 9 municípios possuem distribuição de PIB por habitante superior a R\$ 30.000,00, e que a concentração dos municípios do Rio Grande do Sul entre três próximas faixas de distribuição de PIB per capita acima de R\$ 7000,00 e abaixo de R\$ 30.000,01.

Os municípios da AMVRS situam-se na mesma posição que a maioria dos municípios do Rio Grande do Sul, em relação ao PIB per capita. Admitindo a construção do indicador de



oferta de acesso, pois é relevante considerar a representatividade daqueles municípios que mesmo convivendo com dificuldades relativas à disponibilidade de recursos financeiros destinados a educação ofertaram a sua população outras formas de acesso a educação além daquelas obrigatoriamente previstas na LDBEN.

Se analisarmos a questão da oferta, apresentada anteriormente na tabela 6 “Número de escolas atendidas pelo poder municipal por etapa e por modalidade de ensino”, evidencia-se que apenas dois municípios da AMVRS, não optaram por oportunizar a modalidade EJA, Ivoti e Riozinho. Os dois municípios possuem PIB per capita acima de R\$ 10.000,00.

O tópico **Secretaria Municipal de Educação e Desporto** dispõe sobre ação redistributiva.

Exercer a ação redistributiva em relação a suas escolas, considerando seus projetos pedagógicos, seus planos de atividades e seus regimentos (SÃO LEOPOLDO, 2007c).

A ação redistributiva é fundamentalmente vinculada à distribuição de recursos financeiros e assistências a instituições de ensino em condições desiguais, menos favoráveis que as demais pertencentes à mesma rede. “A ação redistributiva é entendida como o desenvolvimento de ações públicas esteadas no princípio da equidade, quer dizer, a alocação de um volume maior de recursos para escolas e redes em situação relativamente desfavorecida” (FARENZENA, 2010, p. 2).

A Constituição Federal (BRASIL, 1988) Ementa nº 14 de 1996, parágrafo 1º, assegura por meio da ação redistributiva a garantia de oportunidades educacionais equalizadas e um padrão mínimo de qualidade de ensino e a LDBEN reforça a promoção de oportunidades igualitárias as instituições escolares incumbindo os municípios de exercerem a ação redistributiva. A lei de SME corresponde novamente à transcrição deste trecho da LDBEN.

Como a ação redistributiva têm um caráter de reduzir desigualdades, por meio de recursos financeiros no atendimento às deficiências materiais, pedagógicas, entre outras ela poder ser entendida como um agente agregador democrático, ao menos no que diz respeito à garantia de direitos comuns para o exercício da função educativa exercida pelas instituições de ensino, portanto os municípios que a indicaram receberam pontuação um (1).



No tópico **Conselho Municipal de Educação** pode ser considerado como indicador de gestão democrática. Assim, a menção a seguir citada nas leis de SME é que receberá pontuação um (1):

O conselho Municipal de Educação é o órgão normativo, consultivo, deliberativo e fiscalizador na área da educação do Sistema Municipal de Ensino (SÃO LEOPOLDO, 2007c).

Os Conselhos Municipais de Educação são órgãos colegiados sem função lucrativa. Seus integrantes são representantes da comunidade escolar e local, não recebendo remuneração pela função que exercem. “Um conselho é, antes de tudo, um órgão público voltado para garantir, na sua especificidade, um direito constitucional da cidadania” (CURY, 2006, p. 41).

Suas características normativa, consultiva, deliberativa e fiscalizadora o tornam um órgão colegiado atuante na busca pelo exercício de uma educação cidadã em defesa dos direitos da sociedade civil. A função normativa é a que contribui para esse aspecto:

O entendimento do processo que articula a função normativa com força vinculante é complexo e exige um raciocínio não mecanicista envolvendo a legalidade própria de administração pública e a legitimidade posta pelo Estado Democrático (CURY, 2006, p. 47).

O caráter voluntário dos integrantes do Conselho Municipal de Educação - CME pode ser entendido na direção de uma maior autonomia. A atuação do Conselho Municipal de Educação tendo a oportunidade de manifestar sua opinião quando lhes cabe, ter a liberdade de propor medidas ao sistema de ensino, participar da elaboração do Plano Municipal de Educação e reformular seu regimento, como também atuar no Conselho do FUNDEF e FUNDEB, entre outras atribuições que assume, é positiva.

O tópico **Estabelecimentos de Ensino** cita que:

O sistema municipal de ensino assegurará às unidades escolares públicas de educação básica que o integram, progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público (SÃO LEOPOLDO, 2007c).

Essa atribuição receberá pontuação um (1) no indicador de gestão tanto que enfatiza o aspecto da autonomia pedagógica e administrativa.

No entanto somente citar, por exemplo, que os estabelecimentos de ensino podem: administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros; velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente; não representa necessariamente um indicador democrático ligado a fatores gerenciais por parte das instituições de ensino.

As seguintes disposições na lei indicam um conjunto democrático no exercício da práxis pedagógica.

Prover meios para a recuperação dos alunos de menos rendimento; articular-se com as famílias e com a comunidade em geral, criando processos de integração da sociedade com a escola; informar pais e responsáveis sobre a freqüência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução de sua proposta pedagógica (SÃO LEOPOLDO, 2007c).

A associação dessas três disposições representa uma característica muito relevante da ação docente e da equipe diretiva das instituições de ensino, pois possibilita uma articulação muito maior entre a escola e comunidade escolar. Normalmente escolas que atuam em conjunto com a comunidade escolar mantendo-a informada sobre a aprendizagem de seus educandos, têm maior apoio da mesma nos processos educativos. A parceria entre escola e comunidade escolar pode corroborar na busca por um ensino de qualidade e, portanto municípios que optarem por exercer este tipo de ação receberam pontuação dois (2) no indicador de autonomia pedagogia e administrativa.

A abordagem da opção de gestão democrática do município é representada do item **Gestão Democrática do Ensino Público Municipal**, sugerindo em alguns casos a atuação dos segmento de professores na elaboração Projeto Político Pedagógico, o PPP, e participação, das comunidades, em conselhos escolares. Tal atribuição receberá pontuação zero (0), pois não indica um critério de atuação mínimo, sem o qual nem a própria existência e propósito do PPP ou dos Conselhos escolares seria viável.

Essa opção pela elaboração do PPP e aceitação da comunidade escolar em conselhos é um indicador de gestão, mas poderia representar muito mais do que isso, admitindo que os profissionais da educação e comunidade escolar pudessem realmente participar do debate de

diferentes problemas que se apresentam no dia a dia da escola, ou seja, determinar um espaço de participação para estes atores educacionais.

Logo municípios que optaram pelo seguinte conjunto de elementos: elaboração do PPP em parceria com dos profissionais da educação e pais ou comunidade escola, eleição de diretores por processos democráticos e graus progressivos de autonomia pedagógica, administrativa e financeira receberam pontuação dois (2).

Comenta-se que o município que optou somente pela eleição de diretores por meio de processos participativos receberá pontuação dois (2) pelo peso deste tipo de indicador constituindo-se num aspecto realmente democrático e que pode ter convergência direta para com a melhora do desempenho dos alunos nas avaliações em larga escala. Nos casos em questão, o município de São Leopoldo (2007b) que estipulou no Decreto nº 5225 a eleição de diretores, e o município de Dois Irmãos que informa na lei de SME a existência uma legislação, “eleição de diretores de escolas municipais, conforme legislação vigente”. A tramitação legal desta legislação ainda não foi encerrada, mesmo assim o município está realizando eleição de diretores por meio de processos democráticos, como informa a Secretaria Municipal de Educação de Dois Irmãos.

Envolvido nos processo de democratização da escola temos a eleição de diretores como um dos processos centrais:

[...] contrapondo-se tanto ao clientelismo associado e a indicações políticas para direção das escolas quanto à racionalidade técnico que predefina que os cargos de administração e supervisão escolar precisam ser exercidos pelos especialistas formados em cursos de pedagogia. (FRANCO; ALVES; BONAMINO, 2007, p. 12)

Há casos específicos em que a escolha de diretores se dá somente por meio de critérios técnicos, quando associada de outro elemento indicador de gestão democrática como, por exemplo, graus progressivos de autonomia pedagógica. Aqueles municípios que optaram apenas por esse critério receberiam pontuação um (1) no indicador de gestão democrática, o que não ocorreu.

O **regime de colaboração** pode fortalecer as relações municipais. Para Luce e Sari (2010, p. 245-246) o regime de colaboração por meio de troca de experiências fortaleceu a

relação entre municípios do Rio Grande do Sul.

A forma de atuação dos entes federados, municípios e União é um imperativo a LDBEN caracterizado no Art. 8º que afirma “A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino” (BRASIL, 1996). A Constituição Federal de 1988 define “Art. 211. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino” (BRASIL, 1988). A partir deste imperativo as relações em âmbito local nos municípios devem ser estabelecidas em forma de regime de colaboração.

Efetuada a análise da lei de SME, muitos municípios não caracterizaram regime de colaboração como uma forma de atuação da gestão do ensino municipal, contudo é necessariamente obrigatória a todo o território nacional sendo estabelecida pela Constituição Federal de 1988. Quanto a este tema, portanto foi aplicado o seguinte critério: pontuação zero (0) para aqueles que não caracterizaram o regime de colaboração do município; pontuação um (1) para aqueles que descreveram a forma do regime de colaboração; pontuação dois (2) foi inexistente, pois não houve uma maior descrição dos processos de colaboração exercidos pelos sistemas de ensino dos municípios.

Concluindo-se o escopo dos indicadores de gestão democrática. É importante considerar que a seguinte premissa constituiu-se como uma preocupação para o estudo. Exemplificando: esta investigação não é uma prescrição médica. Não foi a intenção da pesquisa, receitar soluções para resolver os problemas apresentados no atual quadro da educação brasileira. “A expressão democratização da escola tem sido empregada muitas vezes ultimamente. Educadores, políticos e grupos de movimentos sociais, por exemplo, vêm usando esse tema como bandeira em seus discursos e reivindicações” (HORA, 2007b, p. 4).

Esta proposta objetiva, problematizar os diferentes aspectos envolvidos nas relações contidas entre as avaliações e os diferentes níveis e instâncias do ensino brasileiro. Partiu-se do princípio de que uma gestão educacional significativamente democrática poderia contribuir para com uma melhor qualificação dos movimentos gerenciais, administrativos e pedagógicos.

A concepção de gestão democrática tem um sentido conotativo de interação entre as partes, de significados das práticas pedagógicas e de relações politicamente atuantes, “tomar partido” (RIOS, 1997, p.41).

A escola, como organização social, também pretende ser um espaço democrático, de modo que os educadores profissionais, os alunos, os pais, os ativistas comunitários e outros cidadãos do contexto social imediato tenham o direito de estarem bem informados e de terem uma participação crítica na criação e na execução das políticas e dos programas escolares. Vê-se aqui dois elementos fundamentais para a concretude da democratização da escola: a participação de todos os componentes da comunidade escolar nos processos decisórios e a existência de um amplo processo de informação em que todos tenham conhecimento do que acontece no interior da instituição e suas relações externas (HORA, 2007b, p. 5).

Partindo deste princípio de gestão democrática procedeu-se à construção dos indicadores de gestão democrática contidos nas leis de SME, alguns dos elementos constitutivos das leis que foram pesquisados como critério de uma gestão democrática foram inspirados nos seguintes princípios:

Para garantir que uma escola seja verdadeiramente democrática, é preciso considerar ainda dois outros elementos: 1.º) a criação de estruturas e processos democráticos pelos quais a vida escolar realize-se, representada pela participação geral nas questões administrativas e políticas; planejamento cooperativo na escola e na sala de aula; atendimento a preocupações, expectativas e interesses coletivos; posição firme contra o racismo, a injustiça, o poder centralizado, a pobreza e quaisquer formas de exclusão e desigualdade presentes na escola e na sociedade. 2.º) o desenvolvimento de um currículo que ofereça experiências democráticas aos estudantes, cujas características são expressas pela ênfase na ampliação das informações; garantia, aos que têm opinião diferente, do direito de se fazerem ouvir; construção social do conhecimento; formação de leitores críticos da realidade; inclusão de um processo criativo de ampliação dos valores democráticos; inclusão de experiências de aprendizado organizado em torno da problematização e do questionamento (HORA, 2007b, p. 5).

Procede-se à totalização de pontos obtidos pelos municípios da AMVRS, conforme tabela 8 “Total da pontuação dos indicadores de gestão democrática dos municípios da AMVRS”.

A análise da tabela 8 “Total da pontuação dos indicadores de gestão democrática dos municípios da AMVRS” sintetiza os elementos encontrados durante o processo de construção dos indicadores. As pontuações obtidas pelos municípios encontram-se entre cinco (5) e dez (10) pontos, a maioria dos municípios atingiu a pontuação máxima de cinco (5) pontos. Num total de 6 municípios, Araricá, Igrejinha, Parobé, Riozinho, Rolante, Taquara. Dois municípios atingiram pontuação máxima de seis (6) pontos, são eles Sapiranga e Ivoti. Os

Municípios de Dois Irmãos, São Leopoldo, Novo Hamburgo e Campo Bom atingiram pontuações maiores que seis (6) pontos, respectivamente (7), (8),(9) e (10) pontos.

**Tabela 8 - Total da pontuação dos indicadores de gestão democrática dos municípios da AMVRS**

<i>Municípios</i>	<i>1 - Princípios e Fins da Educação</i>	<i>2 - Estrutura e Organização e Composição do Ensino</i>	<i>3 - Secretaria Municipal de Educação e Desporto</i>	<i>4 - Conselho Municipal de Educação</i>	<i>5 - Estabelecimentos de Ensino</i>	<i>6 - Gestão Democrática e Gestão do Sistema</i>	<i>7 - Regime de Colaboração</i>	<i>Total da Pontuação</i>
Campo Bom	1	2	1	1	2	2	1	<b>10</b>
Novo Hamburgo	1	1	1	1	2	2	1	<b>9</b>
São Leopoldo	1	2	1	1	1	2	0	<b>8</b>
Dois Irmãos	1	1	1	1	1	2	0	<b>7</b>
Ivoti	2	1	1	1	1	0	0	<b>6</b>
Sapiranga	1	2	1	1	1	0	0	<b>6</b>
Araricá	1	1	1	1	1	0	0	<b>5</b>
Igrejinha	1	1	1	1	1	0	0	<b>5</b>
Parobé	1	1	1	1	1	0	0	<b>5</b>
Riozinho	1	1	1	1	1	0	0	<b>5</b>
Rolante	1	1	1	1	1	0	0	<b>5</b>
Taquara	1	1	1	1	1	0	0	<b>5</b>

Durante a construção dos indicadores de gestão observou-se que a maioria dos municípios dessa associação, para a elaboração da lei de SME, fundamentou-se estritamente no texto legal da LDBEN.

Essa característica não demonstra que todo esforço realizado na constituição dos indicadores foi em vão. Pelo contrário, reforça a proposta de que os textos legais representam a forma como a sociedade local percebe e se apropria de elementos do mundo constitucional, expressando nestes características um tanto reprodutivistas.

Os Sistemas Municipais de Ensino são espaços significativos de autonomia para educação local, mas em muitas vezes acabam por ser apenas um movimento legal pelo qual o município adere para não seguir expressamente obrigações determinadas pelas instâncias superiores.

Ao mesmo tempo podemos observar que a lei não é um exercício definitivo, estagnado, é um exercício de retorno à própria legislação no momento em que se percebe as mudanças ocorridas, nos processos de socialização da educação. Esse movimento pode ser percebido no indicador já detalhado de oferta de acesso a educação, quando os dados contidos nas leis de SME não mais representavam mais realidade dos contextos municipais. Esse movimento de mudança de “repensar” a educação demonstra amadurecimento dos municípios

quando retornam a legislação inserindo os novos parâmetros assumidos pela prática. Na associação de AMVRS esse movimento ainda não aconteceu, mas outros municípios do Rio Grande do Sul já apresentam uma breve revisão dos textos legais, efetuando alterações na lei original, doze municípios no total o fizeram, mesmo considerando que no conjunto tem-se tanto alterações consistentes quanto outras que são apenas pequenas correções. Pelos resultados obtidos no Projeto Gestão Democrática e Qualidade da Educação Básica, os municípios que criaram seus sistemas mais recentemente têm demonstrado um texto mais articulado com as reivindicações da educação local.

A lei do SME não é a transcrição de trechos da LDBEN e nem o momento inaugural da educação municipal. O município que criar o seu SME não terá, de uma forma definitiva, as questões educativas solucionadas; faz-se necessário regulamentar, avaliar, proceder ao aprimoramento do texto legal e implementá-lo. Não podemos tomar a lei como um texto/verdade, mas como produto de negociações e do envolvimento da sociedade e como um projeto social de impacto sempre em construção.

Se retomarmos a tabela 4 “Leis de SME da AMVRS dispostas por data da Criação da lei”, podemos efetuar uma relação com os dados acima obtidos. Estudos realizados para o conjunto de municípios do Rio Grande do Sul indicam que quanto mais cedo os municípios criaram sua lei de SME “a construíram pela simples transposição de artigos da LDBEN” (WERLE; THUM; ANDRADE, 2008, p. 98). Esse fato também é observado, em geral, para vários dos municípios da AMVRS.

Analisando o município de São Leopoldo sob a perspectiva de uma gestão democrática e considerando-se que seu SME foi criado por meio de conferências participativas, e tendo obtido, conforme critérios desta dissertação, uma pontuação total nos indicadores de gestão democrática de oito (8) pontos, não verifica-se que o mesmo demonstre em sua lei de SME uma qualificação muito avançada dos processos de gestão democrática da educação. Ao contrário por vezes se atém a reproduzir, como os demais municípios o texto da LDBEN.

Mesmo assim considera-se que o município de São Leopoldo está constituindo uma caminhada em termos de gestão participativa na educação. O processo de eleição de diretores do município que havia sido revogado foi retomado. Especificamente a I Conferência Municipal de Educação, possibilitou o debate proporcionando posteriormente a formulação do



Decreto Nº 5.225, de 22 de Agosto de 2007 que estipula e normatiza a eleição de diretores. A caminhada efetuada pelo município de São Leopoldo vem apresentando avanços em termos de gestão democrática.

Conforme Strasburg (2010, p. 89):

Os princípios gerais norteadores da política municipal, oriundos dos trabalhos da referida Conferência, são: 1. Educação como processo participativo de construção e apropriação do conhecimento e de tecnologias para a transformação da sociedade. 2. Educação de qualidade social, direito de todos e dever dos Estado e da Família, passando pela democratização do acesso e garantia de permanência e aprendizagem, com igualdade de condições e sem discriminação de qualquer natureza. 3. Prática educacional democrática, participativa e dialógica como pressuposto do processo de construção social do conhecimento. 4. Acesso às tecnologias na rede pública, possibilitando a qualificação e inclusão social. 5. Respeito à diversidade cultural, étnica, religiosa, política sexual de gênero e geracional. 6. Educação com autonomia, organicidade e unidade, oportunizando experiências de democracia plena, buscando superar todas as formas de desigualdades.

Portanto se compararmos as concepções norteadoras da educação municipal de São Leopoldo com o texto da sua lei de SME fica evidenciado um avanço. Logo, o município de São Leopoldo, como os demais de sua associação de municípios, apresenta características tanto positivas como restritivas em termos de gestão participativa e democrática. Pela discussão aqui expressa constata-se que são mais positivas do que negativas considerando os avanços realizados, neste nível de gestão do sistema de ensino.

Inclusive pode-se levantar a hipótese (a qual poderá ser testada em outros estudos) de que talvez esses avanços possam estar auxiliando o município a enfrentar o problema da busca pela melhora da qualidade do ensino.

A relação obtida pelos indicadores de qualidade de ensino (desempenho dos alunos das redes municipais de ensino na Prova Brasil) e os indicadores de gestão democrática contidos nas leis de SME não apresentaram convergência. Pela análise da tabela 9 “Indicadores de gestão democrática e nota média na Prova Brasil”, podemos perceber que os municípios que atingiram as maiores notas não apresentam as maiores pontuações nos indicadores de gestão democrática.



**Tabela 9 - Indicadores de Gestão Democrática e Nota Média na Prova Brasil**

<i>Nome do Município</i>	<i>PB 2005 - Nota Média Padronizada (N)*</i>	<i>PB 2007 - Nota Média Padronizada (N)*</i>	<i>PB 2009 - Nota Média Padronizada (N)*</i>	<i>Total da Pontuação do Indicador de Gestão Democrática</i>
Igrejinha	5,15	5,42	6,29	<b>5</b>
Ivoti	5,07	5,76	6,27	<b>6</b>
Campo Bom	5,37	5,69	6,09	<b>10</b>
Sapiranga	5,31	5,48	6,05	<b>6</b>
Dois Irmãos	4,96	5,53	6,01	<b>6</b>
Rolante	4,41	4,95	5,64	<b>5</b>
Parobé	5,00	5,10	5,52	<b>5</b>
Araricá	4,71	4,87	5,39	<b>5</b>
São Leopoldo	4,92	5,00	5,36	<b>7</b>
Novo Hamburgo	5,04	5,30	5,32	<b>9</b>
Taquara	4,70	5,05	4,98	<b>5</b>

Fonte: \*INEP/MEC – IDEB 2009 por Município – Ensino Fundamental Regular Séries Iniciais (Até a 4ª Série)

A nota média padronizada obtida na Prova Brasil em 2009 pelos municípios da associação AMVRS estão entre 4,98 e 6,29, considerando os onze municípios que foram avaliados, o município de Riozinho foi retirado na análise por ter sido avaliado pela Prova Brasil somente em 2007. Os municípios da AMVRS apresentam avanços em termos de desempenho na Prova Brasil, entre os anos de 2007 e 2009, com exceção do município de Taquara com redução de desempenho na prova.

O município de São Leopoldo se fossemos classificar conforme nota de média na Prova Brasil em 2009, o encontraríamos em antepenúltimo lugar, com uma de 5,36. Efetuando a média aritmética<sup>3</sup> sobre a Nota média obtida na Prova Brasil em 2009 o conjunto

<sup>3</sup> O cálculo mais apropriado não seria a média aritmética. Conforme nota do INEP/MEC: “os resultados de município, unidade da Federação, região e Brasil não são necessariamente, as médias obtidas pelas agregações menores. Por exemplo: Suponha-se que haja um município com duas escolas. A primeira, com 5000 alunos e IDEB igual a 8,0; a segunda, com 100 alunos e IDEB igual a 2,0. O resultado do município não é:  $(8,0 + 2,0) / 2 = 5,0$ . Veja que a Primeira Escola tem peso 50 vezes maior que a segunda. O mesmo raciocínio serve para outros níveis de agregação, como por exemplo, rede pública (BRASIL, 2009e). Como a Prova Brasil Nota Média Padronizada segue o mesmo tipo de princípios metodológico já que ela constitui a base de cálculo do IDEB, poderíamos dizer que ela sofrerá o mesmo tipo de adequação. Contudo, a média aritmética é o quociente da divisão da soma dos valores de um rol pelo número de elementos. Tal procedimento atende aos efeitos deste estudo sendo utilizada para situar como o município de São Leopoldo se apresenta em relação aos demais da mesma Associação e ao Estado do Rio Grande do Sul. A cálculo foi assim utilizado decorrente da impossibilidade de apresentar a média municipal por Estado, os dados desta modalidade de apresentação disponibilizada pelo INEP/MEC foram adequados por rede Estadual e Privada, sem distinção para a rede Municipal. Nacionalmente será possível utilizar os dados oficiais, sendo importante mencionar que em alguns casos a nota média padronizada da Prova Brasil tem outro agregador a Prova SAEB.

de municípios da AMVRS que possuem lei de SME, atinge uma média de 5,72 pontos. Desta forma o município de São Leopoldo fica abaixo da média da associação da qual faz parte.

Se procedermos a mesma análise de média aritmética sobre o conjunto de todos os municípios do Rio Grande do Sul com lei de SME, teremos uma média de 5,24 pontos. Neste caso o município de São Leopoldo em relação a média estadual fica acima. A menor nota do Estado é de 3,21 e a maior nota do estado na Prova Brasil é de 8,02. O município de São Leopoldo não se encontra tão destoante dos demais visto que está acima da média do Rio Grande do Sul.

Em relação à média nacional dados do MEC/INEP caracterizam a Nota Média Padronizada da Prova Brasil agregada com a Prova SAEB “Nota Prova Brasil/SAEB – 2009” (BRASIL, 2009e) em valoração 5,11 pontos. Analisando em relação à média padronizada oficial o município de São Leopoldo novamente se encontra em uma situação mais favorável. Há apenas um município da AMVRS que está abaixo da média nacional, ou seja há uma semelhança entre os municípios desta associação. Os níveis de qualidade de ensino não são totalmente adequados em 2009, mas podem ser considerados favoráveis por estarem acima média nacional.

A nota média na Prova Brasil de cada município é obtida pela média geral atingida pelas escolas que compõem a sua rede, calculada pelo MEC/INEP. Dentro de uma rede de ensino pode haver diversos contextos que impliquem em um quadro desigual de notas obtidas na Prova Brasil.

Pela análise da tabela 10 “Desempenho das escolas municipais de São Leopoldo na Prova Brasil” em 2009, 32 escolas de Educação Básica foram avaliadas pela Prova Brasil, as quais podemos perceber obtiveram nota média padronizada entre 4,73 pontos e 6,30 pontos. Se considerarmos a média aritmética Estadual (nosso cálculo) o número de escolas de São Leopoldo que encontram-se abaixo dessa média é de apenas 10 escolas, implicando em 22 escolas atingirem da posição acima da média nacional.

Conforme tabela 10 “Desempenho das escolas municipais de São Leopoldo na Prova Brasil”, é relevante apreciar a comparação de crescimento entre os anos de 2005 e 2009, apenas duas escolas obtiveram redução na nota em 2009, ou seja o valor atingido em 2009 foi menor que o apresentado pela primeira vez em 2005.

**Tabela 10 - Desempenho das escolas municipais de São Leopoldo na Prova Brasil**

<i>Nome da Escola</i>	<i>PB 2005 - Nota Média Padronizada (N)</i>	<i>PB 2007 - Nota Média Padronizada (N)</i>	<i>PB 2009 - Nota Média Padronizada (N)</i>
ESC MUN ENS FUN PROF MARIA GUSMAO BRITTO	5,76	5,81	6,30
ESC MUN ENS FUN PROFESSOR JOSE GRIMBERG	4,33	5,13	6,18
ESC MUN ENS FUN IRMAO WEIBERT	5,83	5,71	6,10
ESC MUN ENS FUN FRANZ LOUIS WEINMANN	5,22	5,48	5,99
ESC MUN ENS FUN PROF EMILIO MEYER	5,22	5,18	5,89
ESC MUN ENS FUN PROFESSORA OTILIA CARVALHO RIETH	5,48	5,42	5,72
ESC MUN ENS FUN MARIA EMILIA DE PAULA	4,69	5,34	5,69
ESC MUN ENS FUN PAUL HARRIS	5,30	5,43	5,56
ESC MUN ENS FUND PROFESSOR ALVARO LUIS NUNES	5,01	4,74	5,49
ESC MUN ENS FUN PROF JOAO CARLOS VON HOHENDORFF	4,69	4,81	5,48
ESC MUN ENS FUN PROFESSORA DILZA FLORES ALBRECHT	4,77	4,97	5,48
ESC MUN ENS FUN CASTRO ALVES	5,06	5,20	5,44
ESC MUN ENS FUN DR BORGES DE MEDEIROS	4,70	4,52	5,35
ESC MUN ENS FUN DR PAULO DA SILVA COUTO	5,13	4,94	5,31
ESC MUN ENS FUN EDGARD COELHO	5,30	5,02	5,30
ESC MUN ENS FUN DR JORGE GERMANO SPERB	4,90	4,72	5,29
ESC MUN ENS FUN ARTHUR OSTERMANN	4,64	4,87	5,26
ESC MUN ENS FUN BARAO DO RIO BRANCO	4,64	4,90	5,22
ESC MUN ENS FUN LOTEAMENTO TANCREDO NEVES	-	-	5,21
ESC MUN ENS FUN PADRE ORESTES JOAO STRAGLIOTTO	-	-	5,21
ESC MUN ENS FUN CLODOMIR VIANNA MOOG	4,63	4,20	5,18
ESC MUN ENS FUN OLIMPIO VIANNA ALBRECHT	4,80	5,17	5,11
ESC MUN ENS FUN JOAO BELCHIOR MARQUES GOULART	4,67	4,59	5,10
ESC MUN ENS FUN ZAIRA HAUSCHILD	4,99	4,87	4,93
ESC MUN ENS FUN PAULO BECK	4,64	4,80	4,93
ESC MUN ENS FUN SENADOR SALGADO FILHO	4,53	4,59	4,91
ESC MUN ENS FUND SANTA MARTA	4,35	4,24	4,91
ESC MUN ENS FUN GENERAL MARIO FONSECA	4,33	4,37	4,91
ESC MUN ENS FUN RUI BARBOSA	4,56	4,65	4,90
ESC MUN ENS FUN DR OSVALDO ARANHA	4,78	5,16	4,90
ESC MUN ENS FUN MARIA EDILA DA SILVA SCHMIDT	4,40	4,60	4,74
ESC MUN ENS FUN SENADOR ALBERTO PASQUALINI	4,74	4,86	4,73
ESC MUN ENS FUN SAO JOAO BATISTA	-	4,50	-

Fonte: \*INEP/MEC – IDEB 2009 por Escolas – Ensino Fundamental Regular Séries Iniciais (Até a 4ª Série)

O município de São Leopoldo enquadra-se em uma situação muito parecida com a de outros municípios do Rio Grande do Sul principalmente aqueles com número elevado de matrículas e quantidade de escolas nas quais foram realizadas as avaliações em larga escala. Com um maior número de escolas avaliadas é comum que municípios apresentem diferentes realidades escolares e conseqüentemente, diferentes notas na Prova Brasil. Nestes casos

possivelmente o esforço de gestão em termos da ação redistributiva anteriormente discutida deva ser maior. Esta questão, entretanto poderá ser aprofundada em outros estudos.

Portanto situamos o município de São Leopoldo frente a processos de gestão democrática da educação efetuando um comparativo com os demais municípios da mesma associação de municípios e constatamos que o município não atingiu os maiores patamares de uma gestão democrática, no que refere a indicadores contidos nas leis de SME e que as leis podem recontextualizar-se na prática, e ou simplesmente apresentar aspectos reprodutivistas da educação.

Contudo há uma caminha sendo efetuada pelos municípios em busca de processos que auxiliem na superação dos problemas enfrentados pela educação e, no momento atual da educação, ajudem na superação destes problemas em prol da melhora da qualidade da educação. São Leopoldo parece ser um exemplo desta situação.

Nesse sentido o caminho efetuado pelo município segue estruturas mais vinculadas ao percurso que está sendo gestado na instância municipal e realizado pelas suas escolas. Caracterizar os movimentos provocados no âmbito escolar em função de tais políticas e compreendê-los é um dos focos deste estudo, que incide sobre como se dá a execução e aplicação da Prova Brasil.

## **7 COTIDIANO ESCOLAR E PROCESSOS DE APLICAÇÃO DA PROVA BRASIL: DIVERSAS TEMPORALIDADES**

Este capítulo, inspirado pelo questionamento de educadores que observam inconsistências em processos relacionados às avaliações em larga escala, descreve como ocorre a aplicação da Prova Brasil e suas implicações no cotidiano das escolas. As reflexões aqui registradas são importantes se considerarmos a amplitude dos processos de avaliação e quanto o cotidiano de inúmeras escolas da AMVRS bem como todo o território nacional é por eles afetado.

No contexto das avaliações em larga escala, a Prova Brasil alcança grande abrangência. De acordo com dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, o IDEB, de 2009, aproximadamente 43.400 escolas de Anos Iniciais do Ensino Fundamental, de 5.404 municípios, participaram da avaliação, e 31.781 escolas de Anos Finais do Ensino Fundamental, de 5.450 municípios, foram avaliadas nas 27 unidades da federação pela Prova Brasil em 2009. A abrangência da Prova Brasil se deve ao fato dela constituir-se como base estrutural para a composição do IDEB, articulando dados de desempenho escolar – Prova Brasil – aos de fluxo escolar – Censo Escolar.

Pela expressividade dos números acima indicados, quase todos os municípios brasileiros tiveram algum estabelecimento de ensino incluído na avaliação da Prova Brasil 2009. Esses municípios seguramente são muito diferentes entre si, desde os das capitais até aqueles do interior com poucos habitantes e predominantemente caracterizados como “rurais” (VEIGA, 2003). A aplicação da prova aconteceu, portanto, em meio a essa diversidade, onde possivelmente muitas questões tenham surgido no momento da aplicação.

Uma avaliação em larga escala com características tão peculiares como a Prova Brasil implica um grau de complexidade enquanto processo de desenvolvimento e de aplicação. Vários atores desconhecidos no âmbito escolar passam a intervir em seu cotidiano e na dinâmica das atividades pedagógicas, administrativas, de relacionamento com a comunidade, de avaliação no processo de ensino-aprendizagem. São os aplicadores dos testes e, indiretamente, aqueles que os contratam, treinam e dão suporte, quais sejam, a empresa consorciada, o coordenador de logística, os multiplicadores e o coordenador de treinamento, entre outros.

Nem todas as informações de como é organizada a aplicação da Prova Brasil estão disponíveis a educadores, equipe diretiva de escolas ou até mesmo Secretarias Municipais de Educação, o que não contribui para a compreensão de todos os aspectos nela envolvidos.

A temporalidade das ações segue ritmos diversos. A cada dois anos, o Ministério da Educação anuncia, no primeiro trimestre do ano, que ocorrerá uma nova edição da Prova Brasil. Próximo ao último trimestre é que fica definida a data. Neste intervalo de tempo, as escolas são informadas, via mídia, sobre um cronograma não definitivo nem claramente estabelecido a respeito da aplicação da Prova Brasil. Equipes diretivas e educadores aguardam o contato do aplicador da prova para saber como proceder; esse contato pode ocorrer com antecedência de apenas duas ou uma semana.

A aplicação da Prova, anunciada no início do ano corrente, é prevista para os meses de outubro ou novembro. O período exato previsto para a aplicação pode ser alterado durante o ano letivo. O agendamento oficial para a aplicação da prova em cada escola, habitualmente é efetuado pelo aplicador com pouca antecedência. Diversas vezes é alterado, devido à agenda do aplicador, que necessita atender inúmeras escolas no período de uma semana.

Escolas, na tentativa de se organizarem para o recebimento do aplicador e para bem articularem as ações cotidianas e, sem demais contratemplos, prepararem o ambiente escolar para a prova, buscam orientações junto às Secretarias Municipais de Educação. Estas, entretanto, não possuem muitas informações, buscando mais dados junto à Secretaria Estadual de Educação. Ali, são orientadas a tratar diretamente com a pessoa responsável pela aplicação.

Do ponto de vista das escolas, a maneira como é planejada a aplicação deixa a desejar. Na terceira edição da Prova Brasil, muitas instituições de ensino se programaram de forma a minimizar problemas já vivenciados em edições anteriores. Dentre esses pode-se listar a ausência no ambiente escolar de professores de Português e Matemática das séries avaliadas, ou até mesmo do diretor, os quais deveriam preencher os questionários de contexto. Ora, o horário de trabalho do professor segue uma lógica diferenciada, conforme as necessidades da escola uma lógica registrada no seu contrato de trabalho e não dominada nem pelo Ministério nem pelo aplicador. Assim, não é incomum que no exato momento da visita do aplicador tais docentes não estejam na escola.

Outro problema conexo a este é a falta de comunicação entre o aplicador e a escola. Uma das causas dessa situação pode ser atribuída ao desconhecimento da escola e seus agentes quanto à sua participação no processo, visto que na informação disponibilizada pelo INEP/MEC há referência apenas de que eles são “convidados” a participar. A interpretação deste *convite* pode ser muita ampla e, portanto, permitir diversos significados.

O INEP/MEC (BRASIL, 2009c), para a edição de 2009 da Prova Brasil, disponibilizou sucintamente de forma online informações sobre a prova, indicando que o aplicador é um profissional treinado por uma empresa terceirizada e selecionada via processo de licitação. Essa empresa é responsável pela estruturação e organização do processo de aplicação da prova. O INEP tem pouca interferência em sua operacionalização. Constata-se, portanto, a ausência de um agente público que pudesse promover a mediação junto a escolas e sistemas de ensino.

Portanto, as avaliações da Prova Brasil, por sua abrangência e interveniência de diferentes atores (INEP, firma terceirizada, aplicadores, professores, diretores, escolas, Secretarias Municipais de Educação, Secretarias Estaduais de Educação, quase todos os municípios do país), constituem um processo bastante complexo. Um dos principais problemas é a ausência de informações claras para equipes escolares e Secretarias Municipais de Educação. Outra característica decorre das múltiplas temporalidades envolvidas no processo: a divulgação da Prova no início do ano e sua aplicação no final do ano; o agendamento descentralizado, realizado diretamente pelo aplicador; as múltiplas escolas que precisam ser percorridas pelo aplicador e os calendários escolares diferenciados de cada estabelecimento de ensino. Neste contexto, iniciativas de Secretarias Municipais de Educação e escolas no sentido de orientarem, se anteciparem e planejarem com antecedência o momento da aplicação por vezes não alcançam resultados concretos.

Há, entretanto, outras questões que merecem ser esclarecidas, além daquelas disponibilizadas pelo MEC/INEP, questões que são de interesse dos profissionais da educação, os quais gostariam de se apropriar da sistemática de avaliação em larga escala na expectativa de conhecer para compreender.

É importante a apropriação deste tipo de avaliação, que tem objetivo diferente daquele que refere à avaliação da aprendizagem.

A avaliação da aprendizagem refere-se ao desempenho dos alunos e concentra-se no processo ensino-aprendizagem e nos fatores que interferem em seu desenvolvimento. A avaliação institucional, por sua vez, destina-se à avaliação de instituições (como a escola e o sistema educacional), de políticas e projetos. Centra sua atenção nos processos, relações, decisões e resultados das ações (FERNANDES, 2001, p. 41).

A avaliação em larga escala suscita polêmica em meio aos educadores talvez não só por ter objetivo distinto da avaliação pedagógica, mas também por ser um processo de avaliação externo à escola, organizado por instância superior. Entretanto, a articulação de ações entre as instâncias educacionais é necessária ao bom funcionamento dos sistemas de ensino. Uma postura de indiferença a propostas da instância superior por parte das escolas empobreceria o processo de articulação entre as mesmas.

As críticas que os professores fazem ao processo de aplicação das provas devem ser interpretadas como um esforço de participação e compreensão do processo, ou seja, para que exista uma cultura de avaliação é necessário compreender sua proposta.

Para Libâneo, Oliveira e Toschi (2003, p. 298-299, grifo nosso):

[...] o vínculo das escolas com o sistema de ensino (Ministério da Educação, Secretarias de Educação, Conselhos de Educação, etc.) decorre da necessária unidade política e administrativa de gestão de um sistema [...] Portanto, **não convém às escolas ignorar o papel do Estado, das Secretarias da Educação e das normas do sistema nem simplesmente subjugar-se às suas determinações** [...] Em síntese, para ser um ativo participante no processo de tomadas de decisão na escola, **o professor precisa conhecer bem a estrutura e a organização do ensino, as políticas educacionais e as normas legais**, [...] Essas são as condições indispensáveis para que os sujeitos-professores não sejam tutelados pelas decisões externas. Ao contrário, se as aceitarem ou negarem, que façam conscientemente, admitindo também a possibilidade de diálogo com as instâncias superiores.

A discussão quanto ao processo de aplicação da Prova Brasil possibilita tanto maior apropriação da temática quanto a reflexão sobre os encaminhamentos da proposta; professores questionam e refletem sobre os mecanismos que incidem em seu fazer pedagógico, “analisam horizontes”.



## 7.1 Conhecendo o Processo de Aplicação da Prova Brasil

O INEP/MEC não realiza a aplicação das provas diretamente por intermédio de seu corpo técnico-administrativo; ao contrário, terceirizou este serviço. Uma empresa é contratada através de licitação, ficando encarregada de todo o procedimento efetivo da prova. Seguindo parâmetros estipulados, a empresa consorciada executa a tarefa sendo supervisionada pelo INEP.

A execução do SAEB e da Prova Brasil 2009 pressupõe a conjugação de esforços de diversos grupos de profissionais. Cabe ao INEP, por meio da Diretoria de Avaliação da Educação Básica – DAEB, coordenar e supervisionar nacionalmente a execução das duas avaliações (BRASIL, 2009g, p. 3).

A empresa vencedora, “a consorciada”, é então responsável por executar as seguintes atividades: constituição de equipes, preparação de instrumentos e materiais, treinamento das equipes de campo, aplicação dos instrumentos, processamento de dados e análises para a produção de resultados. As equipes são constituídas por quatro grandes grupos com diferentes atribuições:

I - Equipe Central: responsável pelo planejamento e gerenciamento das atividades. Contratadas em níveis macro; II – Equipes de Campo: responsáveis pelo detalhamento do planejamento, monitoramento e execução das aplicações em campo; III - Equipe de Processamento de Dados: responsável pelo processamento dos dados, constituição e análises de consistência das bases; IV - Equipe de Análises para a Produção de Resultados: responsável pela produção dos resultados sobre o desempenho dos alunos e os fatores associados ao desempenho (BRASIL, 2009d, p. 35).

O nível operacional que corresponde à relação entre avaliação em larga escala e sistema de ensino é, então, realizado pelas equipes de campo. Conforme dados do MEC/INEP (BRASIL, 2009g, p. 3), as equipes de campo são agrupadas por ente federado e articuladas da seguinte forma: um coordenador estadual de logística e treinamento, indicado pelo consórcio; **um coordenador local de logística**, indicado pelo consórcio, com ênfase no controle financeiro, entre outras atribuições correlatas à função; **um coordenador local de logística**, indicado pela Secretaria de Estado, com ênfase nos contatos com as escolas, multiplicadores e

aplicadores, entre outras atribuições; **um coordenador local de treinamento**, designado pela Secretaria Estadual de Educação.

A estruturação de quatro coordenadores dentro de cada Estado e do Distrito Federal é assim disposta na tentativa de dar agilidade e mobilidade ao conjunto, possibilitando uma interação entre as partes envolvidas, fortalecendo a atuação da consorciada para com as escolas, via parceira com a Secretaria Estadual de Educação.

O gerenciamento da aplicação da Prova Brasil é efetuado pelos coordenadores e equipe nas Secretarias Estaduais de Educação devido à infraestrutura, recursos humanos especializados com experiência em gerenciamento de sistemas de ensino.

Os coordenadores de logística estipulados pelo consórcio são responsáveis pelo controle financeiro e pela locação de unidades físicas, denominadas “pólos”. Estes são centros de logística das avaliações, ou seja, locais utilizados para fins de treinamento de aplicadores, armazenamento das provas e estão distribuídos por região de aplicação.

Os coordenadores de logística indicados pela Secretaria de Educação Estadual são responsáveis pela contratação de multiplicadores e aplicadores, coordenação de pessoal e contatos com escolas. A atuação dos coordenadores de logística ocorre na articulação geral do processo bem como em casos mais complexos, nos quais o aplicador e o multiplicador não são capazes de resolver os problemas, como, por exemplo, escolas que não se dispõem de imediato a participar da avaliação.

É de grande relevância a atuação destes coordenadores de logística tanto pela possibilidade de administração do processo quanto pela experiência que possuem ao dialogar com as escolas. Portanto, parte importante da organização gerencial da aplicação da Prova Brasil ocorre no âmbito administrativo dos sistemas de ensino das unidades da federação.

A Prova Brasil é viabilizada pela articulação de ações de maneira a coletar dados, concomitantemente, em todo o território nacional. A atuação em parceria da consorciada com as Secretarias Estaduais é positiva, visto que Secretarias Municipais de Educação ficam afastadas de todo o processo.

As Secretarias Municipais de Educação permitem que as escolas de sua rede participem da avaliação. Enquanto mantenedoras, elas poderiam contribuir para a organização das suas unidades escolares tanto no recebimento da avaliação como na mobilização da rede

para acolher uma avaliação externa. O encargo financeiro<sup>1</sup> pode ser uma das justificativas para que o processo não ocorra de forma participativa, envolvendo as Secretarias Municipais de Educação, pois o custeio com a constituição de equipes de campo seria mais elevado.

A seguir, elencamos várias características do processo que podem esclarecer a respeito da natureza dos problemas enfrentados.

A aplicação da prova é planejada seguindo especificações sobre o número de profissionais necessários para a concretização do processo, requisitos de escolaridade de tais profissionais, cronograma de execução e normas instrumentais/procedimentais.

O número de multiplicadores é estipulado a partir do número de aplicadores necessários para cobrir todas as escolas de cada região. A média estimada é 15 aplicações de prova para um aplicador no período determinado. Em média 15 aplicadores ficam sob a supervisão de um multiplicador. Em 2009, o número estimado de multiplicadores para todo o país foi de 929. Ou seja, aproximadamente 13.935 aplicadores participaram do processo em todo o Brasil.

O multiplicador é responsável por “organizar atividades de campo (contatar diretores, realizar ajustes de horários, etc.); distribuir os instrumentos para os aplicadores; monitorar as aplicações dos instrumentos”. Como requisito o multiplicador deve possuir escolaridade mínima em nível de graduação e experiência comprovada em atividades relacionadas à aplicação de instrumentos no âmbito de avaliações externas.

O aplicador é responsável por “aplicar as provas, responsabilizar-se pela guarda e sigilo dos materiais relativos à avaliação”. Para tanto, a formação mínima requisitada é o antigo 2ª grau “magistério”, e que possua experiência em processos de avaliação externa. A formação do multiplicador e aplicador na área da educação é importante.

A experiência na área auxilia na resolução de situações-problema apresentadas na escola envolvendo a execução das tarefas relativas à avaliação externa. Por exemplo, na

---

<sup>1</sup> O custeio financeiro previsto pelo MEC/INEP no Edital de Concorrência (BRASIL, 2009d) da Prova Brasil em 2009 quantificava um valor R\$ 80.479.134,55 (oitenta milhões, quatrocentos e setenta e nove mil, cento e trinta e quatro reais e cinquenta e cinco centavos), dos quais destinam-se R\$ 43.542.096,00 (quarenta e três milhões, quinhentos e quarenta e dois mil e noventa e seis reais) à **constituição das equipes**. Ressalta-se que o **valor global** efetivo em proposta da empresa vencedora da concorrência é R\$ 47.902.544,49 (quarenta e sete milhões, novecentos e dois mil, quinhentos e quarenta e quatro reais e quarenta e nove centavos), conforme ata da sessão de avaliação das propostas de preço e atribuição de notas, Processo N° 23036.000217/2009-54 MEC/INEP, Comissão Especial de Licitação.

impossibilidade de uma escola receber o aplicador em determinado dia, possivelmente um aplicador com maior experiência refletirá sobre as condições do pedido e terá mais facilidade para ponderar os argumentos da escola, refazendo a sua agenda.

Uma das características que leva a remarcações deriva, portanto, da agenda do aplicador que deve efetuar 15 aplicações em uma semana. Geralmente, o aplicador escolhe escolas próximas num mesmo dia, para atendê-las efetuando o menor deslocamento.

Quanto ao agendamento da prova efetuado com pouca antecedência, é caracterizado pela estruturação de cronogramas de execução estipulados pelo MEC e a interveniência de diferentes atores. Entre a data de abertura do Edital e a contratação da consorciada em 2009, passam-se aproximadamente mais de 90 dias<sup>2</sup> destinados à organização, tramitação e interposição de recursos dos concorrentes. A execução de atividades relacionadas à avaliação da Prova Brasil, como constituição de equipes, preparação de material, treinamento de equipes de campo, segue parâmetros definidos pelo contrato de efetivação da consorciada. O cronograma de execução estipula que a contratação dos multiplicadores deve ser realizada até 30 dias após a assinatura do contrato e, até 60 dias após, a dos aplicadores. Ora, da forma como é estipulado no cronograma de execução, há no máximo três meses para estruturação e aplicação da Prova Brasil. Pela quantidade de pessoas envolvidas e extensão da tarefa, este tempo pode não ser suficiente para bem organizar o trabalho e principalmente interagir com a escola, considerando também as temporalidade e calendário destas.

O cronograma de execução prevê o treinamento dos aplicadores para duas semanas antes da aplicação da prova. Pelo prazo evidenciado do treinamento do aplicador, pode-se perceber que não há possibilidade de antecipação do contato do aplicador com as escolas. O treinamento dado ao aplicador segue critérios identificados em um manual, os quais em geral são de ordem instrumental e procedimental:

Ter consigo relógio, tesoura e fita adesiva no momento da aplicação; avisar que no dia da aplicação a escola deve ajustar o horário da merenda e recreio para antes ou depois da prova; solicitar a permanência em sala de aula de um professor da turma, durante a aplicação [...] (BRASIL, 2009f, p. 3).

---

<sup>2</sup> Abertura do processo de concorrência conforme Portaria nº 102, datada de 15 de maio de 2009, publicada no Diário Oficial da União - DOU do dia 18 de maio de 2009. Data de efetivação da obtenção da concorrência pela consorciada, conforme aviso de homologação e adjudicação: Concorrência Nº 3/2009 – DAEB/INEP, datada de 09 de setembro de 2009. Data da Aplicação da Prova Brasil em 2009 ocorreu na terceira semana de novembro, de 16/11/2009 a 20/11/2009.

O treinamento do aplicador inclui conhecimentos tais como o preenchimento de um formulário de controle para caracterizar problemas. Um dos problemas que podem ocorrer é quando o número de alunos constantes no formulário de controle é divergente do número de alunos registrados no Diário de Classe.

Problemas com número de provas excedentes, assim como inexistentes, em grandes quantidades, decorrem da má informação do Censo Escolar. Grandes problemas advêm da alimentação incorreta de dados, chegando a turmas inexistentes ou, ao contrário, não inserindo matrículas quando efetivamente existem. Para o MEC/INEP, o dado informado é fato. O aplicador terá o número de provas disponíveis conforme dados do Censo Escolar. Logo, as provas com os nomes dos alunos, de certa forma, servem para verificar falhas no processo de contabilização da população escolar brasileira. Nesta situação, as Secretarias Municipais de Educação poderiam agilizar a disponibilização de provas, o que, entretanto, é realizado pela Secretaria Estadual de Educação.

Concordando com Vieira (2007), afirmamos, com base na discussão apresentada, que os processos de gestão escolar e de gestão educacional nem sempre são convergentes, o que ainda pode ser acentuado com a terceirização de serviços: “Por vezes existem problemas de comunicação acerca das responsabilidades de cada parte entre os integrantes da gestão educacional e os da gestão escolar” (VIEIRA, 2007, p. 63). Ora,

a gestão educacional refere-se a um amplo espectro de iniciativas desenvolvidas pelas diferentes instâncias de governo, seja em termos de responsabilidades compartilhadas na oferta de ensino, ou de outras ações que desenvolvem em suas áreas específicas de atuação. A gestão escolar, por sua vez, como a própria expressão sugere, situa-se no plano da escola e diz respeito a tarefas que estão sob sua esfera de abrangência (VIEIRA, 2007, p. 63).

A articulação de ações entre a esfera da escola e a das diretrizes e procedimentos de políticas de avaliação em larga escala é um grande desafio. As múltiplas e diferenciadas temporalidades dos processos envolvidos na avaliação em larga escala constituem um problema importante, que traz uma complexidade muito grande para a comunicação entre os agentes envolvidos. O diálogo entre os diferentes níveis de gestão é um enfrentamento necessário frente às atuais propostas das políticas educacionais.

## 7.2 O Olhar da Escola sobre a Prova Brasil

Como a Prova Brasil vêm sendo aplicada desde 2005, alguns educadores ao longo desta trajetória puderam perceber mudanças na maneira de conceber este tipo de avaliação externa.

*Sou supervisora e na primeira vez que participei da Prova Brasil em 2005, as crianças e os professores estavam apavorados. Como iriam aplicar provas fechadas? Eles não estavam preparados! Na época, eu era professora; minhas séries eram 2ª e 3ª. Foi um nervoso geral naquela escola. Talvez até pela ansiedade dos professores, com medo de que o nome deles fosse divulgado para todo mundo saber e que tal professor de tal escolas não preparou seus alunos para aplicação da prova. (Escola A)*

*Então troquei de escola. Eu não vi nenhuma movimentação. A gente sabia, mas eu não ouvi grandes falas no ano de 2007. Já em 2009 eu percebi ansiedade nos alunos, mas tudo mais tranquilo. (Escola A)*

Os educadores relatam que no início tinham uma idéia diferenciada. Acreditavam que as notas serviriam para rotular os professores e a instituição, com o passar do tempo que essa característica não é assumida necessariamente. Dependerá de como os setores educacionais se apropriam da sistemática, dado que a cultura de exposição dos dados por meio de competição ainda não é compreendida efetivamente pelas políticas educacionais. Para Silva Júnior (2002, p. 203) “a competição entre as escolas ainda não está formalmente colocada como parte integrante das políticas públicas para educação no Brasil”.

*Em 2009 não percebi nenhuma atitude dos colegas em rotular a escola pelos seus indicadores, só ouvi falar sobre outros aspectos... ações realizadas... (Escola C)*

Outra característica que pode ter auxiliado as escolas e educadores a conceber a Prova Brasil com outro olhar é o trabalho realizado pela Secretaria Municipal de Educação junto às escolas. Na primeira vez que a Prova Brasil foi aplicada as escolas não estavam preparadas ou acostumadas com este tipo de avaliação as expectativas, ou ansiedades eram muitas. Com o passar do tempo e da preparação realizada pela Secretaria Municipal de Educação essa concepção foi sendo alterada. Nesse aspecto a aplicação da prova em 2009 foi recebida com tranquilidade.

*Aqui, ocorreu tudo bem neste ano em relação à Prova Brasil, pois nos preparamos. (Escola D)*

A secretaria municipal ao perceber que no primeiro e segundo ano da aplicação da prova houve diversos problemas junto às escolas, tomou a iniciativa de organizar atendimentos especiais neste sentido. Mas antes que isso fosse viabilizado, a caminhada relativa as duas primeiras aplicações da Prova Brasil, 2005 e 2007, é que deram suporte a gestão educacional para que pudessem concretizar tal ação, pelos depoimentos podemos perceber que a aprendizagem relativa a esse período não se deve em função de orientações sejam do MEC, do aplicador, ou coordenadores de logística...

*No início, necessitávamos de auxílio, e ligamos para a Secretaria Municipal... elas disseram que era para a gente esperar o aplicador ligar. Portanto devíamos esperar as orientações dadas pelo aplicador, e quando ele entrava em contato com as escolas a comunicação inicial, por telefone, era vaga. (Escola A)*

A partir das necessidades apresentadas na realidade surgiu a necessidade do sistema municipal de ensino planejar o recebimento da Prova Brasil orientando suas unidades escolares.

*Através da secretaria, recebemos instrução das supervisoras, o que nos ajudou muito. Como equipe diretiva da escola, supervisora e diretora, fomos chamadas para uma reunião. O pessoal das secretarias conversou com a gente e, então, depois repassamos, na escola, as informações para os professores das turmas que seriam avaliadas. (Escola A)*

A partir da orientação para atender a essa demanda das escolas vários problemas foram minimizados, como por exemplo, os alunos com muita ansiedade.

*As crianças ficam muito nervosas com este tipo de prova. Elas não estão acostumadas ao verem uma pessoa de fora. Coitadinhos, havia até alunos com dor de barriga. No dia da prova nós os acalmamos e correu tudo bem. Foi realizada uma preparação com os alunos a partir da conversa com as supervisoras da secretaria... (Escola B)*

*A prova é diferente, é de marcar. Recebemos a orientação e então, fizemos uma preparação com alunos, principalmente com os pequeninos, pois a prova era de marcar. (Escola D)*



*Houve aluno passando mal na escola, mas nós o tranquilizamos. Estamos nos organizando para que isso não aconteça. A gente os avisa uns dias antes e trabalha com eles alguns exemplos de questões . Essas questões chegam pelo material enviado pelo MEC, direto para a escola. Este tipo de preparação ajuda muito, para que os alunos fiquem tranquilos. Fizemos isso em 2009. (Escola D)*

Entretanto, a questão da entrega do questionário de professor ainda persiste.

*Tivemos problemas com o questionário do professor, pois o aplicador não comunicou nada no dia que agendou a prova. (Escola C).*

*Os questionários foram uma confusão! A professora que deveria responder o questionário não estava. A supervisora que estava me atendendo, me pediu para que eu buscasse o questionário em outro dia. Não foi possível, eu tinha a agenda cheia com outras aplicações. Solução: como o meu filho estuda numa escola na qual ela, supervisora, leciona, pediu para enviar por ele. Contudo no dia combinado da devolução do questionário ela não foi trabalhar. Foi difícil. Por fim ela acabou deixando debaixo da porta da escola de meu filho. (Aplicador da Prova Brasil)*

Este aspecto da aplicação da Prova Brasil ainda carece de uma mediação entre aplicador e escola. Ao menos escolas que já passaram por este problema em edições anteriores apresentam maturidade, e autonomia, características de uma gestão bem preparada. Tais escolas já se organizam para receber a prova efetuando um planejamento das ações a serem executadas no dia da aplicação.

*Isso já aconteceu antes ... preparamos e, tudo nesse ano correu tudo bem. (Escola D)*

Um dos problemas que podem ocasionar esta situação, ou qualquer outra que implique em casos como no dia pretendo para aplicação da Prova Brasil a escola estar realizando passeios ou eventos especiais, festivos, talvez seja decorrente da falta de comunicação entre o aplicador e o supervisor da escola e/ou diretor da escola no momento do agendamento da aplicação. Estes atores seguem lógicas diferenciadas. Por parte da escola o professor tem um horário de trabalho, que pode não corresponder ao dia agendado. Para o aplicador o questionário deve ser preenchido.

Como caracterizado anteriormente neste estudo a experiência do aplicador na área educacional lhe dá o bom senso para saber como proceder mediante tais problemas.



*Somos obrigados a recolher todos os questionários. Por isso a gente liga para os professores estarem lá no dia. O certo é não deixar lá. Acaba, às vezes por não estarem lá... se ele, professor, não está, vais fazer o que? Todo o resto, à gente recolhe no dia: as provas os cadernos, o questionário do diretor... O do professor é um problema. (Aplicador da Prova Brasil)*

*É temos mais problemas com questionário de professor, pois temos que escolher o dia em que está o professor de português e o dia em que está o professor matemática. As vezes, a gente acaba correndo atrás. (Coordenador de logística da Secretaria de Educação)*

O planejamento mediativo se constitui como uma das dimensões a serem debatidas perante os processos envolvidos nas avaliações em larga escala.

O plano de mediação é a previsão das ações, do movimento da sequência de operações a serem realizadas para a transformação da realidade. Dimensão mais operacional, de criação de alternativas concretas de mudança, onde se elabora um plano de intervenção. Enquanto a finalidade corresponde à antecipação do processo a ser desencadeados (VASCONCELLOS, 2006, p. 85).

A presença de uma organização coerente para bem receber a prova auxilia na superação de problemas a ação conjunta da equipe pode colaborar para o bom desempenho da escola nas avaliações, seja tranquilizando os alunos, seja estruturando seu calendário, seja mantendo toda a equipe informada e atenta aos contratempos que podem existir.

*Nós já sabemos como é feita a Prova Brasil. Chamados a equipe e nos organizamos. Ninguém monta provas e trabalhos naquela semana, e ficamos atentos aos comunicados da mídia e secretaria. (Escola C)*

No momento em que sobre a escola passam a incidir procedimentos que envolvem uma outra lógica organizativa, a escola terá de ser capaz de mobilizar-se para superá-los, esta lógica acaba sendo um imperativo à gestão escolar, e agindo com dinamismo frente a tais desafios.

## 8 ESCOLAS E O PLANO DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Pela análise das avaliações estruturam-se planos de desenvolvimento para educação em forma de ações.

A Prova Brasil atrelada ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica o IDEB<sup>1</sup> constitui a base para elaboração de políticas em forma de plano de ações e que assume forte caracterização no lançamento, do Plano de Desenvolvimento da Educação o PDE, que foca “prioritariamente os níveis de qualidade do ensino ministrado em todas as escolas de educação básica do país” (SAVIANI, 2007, p. 1232). É preciso ressaltar que o Plano Nacional da Educação, anterior ao PDE, de 2001, não estipulava a forma pela qual se promoveria a melhora da qualidade do ensino pois pressupunha que cada Estado e cada Município desdobrasse em sua realidade o PNE na sua forma de Plano Estadual de Educação e Plano Municipal de Educação.

O PDE, nesse sentido, pretende ser mais do que a tradução instrumental do Plano Nacional de Educação (PNE), o qual, em certa medida, apresenta um bom diagnóstico dos problemas educacionais, mas deixa em aberto a questão das ações a serem tomadas para a melhoria da qualidade da educação. É bem verdade, [...] que o PDE também pode ser apresentado como plano executivo, como conjunto de programas que visam dar consequência às metas quantitativas estabelecidas naquele diploma legal [...]. (BRASIL, [2008], p. 7).

O PDE articula para cada nível do ensino uma série de ações em forma de programas. Na Educação Básica caracterizam-se os seguintes programas: Caminho da Escola, Cartilha de Mobilização, Educacenso, Ensino Fundamental de 9 anos, Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental - FUNDEB, Guia de Tecnologias, IDEB, Mais Educação, Nova Capes, Novo Brasil Alfabetizado, Novo Proinfo, Observatório da Educação, Olimpíadas de Matemática e de Língua Portuguesa, Piso Nacional Salarial do Magistério, Plano de Ações Articuladas (PAR), Pró-Infância, Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência, Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar, Prova Brasil,

---

<sup>1</sup> O IDEB é constituído como um indicador da qualidade do ensino Brasileiro. É calculado através da nota obtida pelas escolas/municípios brasileiros nas avaliações em larga escala na prova Brasil versus índices de aprovação obtidos pelos mesmos.

Provinha Brasil, Saúde da Escola, UAB - Universidade Aberta do Brasil (BRASIL, 2010). Além destas ações o PDE assume também o Compromisso Todos pela Educação.

A formulação de todos esses programas se dá em face à tentativa de atender as diferentes situações e contextos apresentados pelas escolas brasileiras. Cada um deles tem finalidades específicas a suprir, que podem emergir da realidade dos sistemas de ensino.

Para conseguir captar a realidade de cada contexto escolar e permitindo a adequação necessária pressupondo a melhora da qualidade do ensino, o PDE assume características de planejamento estratégico em forma de PDE Escola. As ações promovidas via PDE escola se assemelham às de um planejamento estratégico que por meio da atuação autônoma das instituições escolares, são concretizados seguindo critérios pré estabelecidos, para elaboração de projetos voltados e adequados a cada unidade escolar em forma de ações financiáveis e não financiáveis com prazos de fixados de execução e reavaliação. “O sistema fixa políticas, a unidade escolar executa as políticas” (SILVA, 1996, p. 102).

Essa perspectiva de execução de ações via planejamento estratégico pode ser percebida no seguinte trecho de uma publicação do MEC (BRASIL, 2006) intitulada “Como elaborar o plano de desenvolvimento da Escola: aumentando o desempenho da escola por meio do planejamento eficaz”.

Em particular, o processo de planejamento da escola, como mecanismo de fortalecimento de sua autonomia, deve ser conduzido pela equipe escolar, a partir de sua realidade, fundamentado em fatos e dados e com o foco na aprendizagem dos alunos. É um processo que implica a auto-avaliação da escola, a definição de sua visão estratégica e a elaboração de seu plano, documento que registra aonde chegar, como vai chegar, quando vai chegar e com que recursos. O PDE vem ao encontro dessa necessidade, dotando a escola de um poderoso e moderno instrumento do planejamento (BRASIL, 2006, p. 10)

As ações provocadas pelo PDE são executadas via atuação descentralizada nas escolas, “a escola autogerenciada e melhoria escolar” (BALL, 1998, p. 127), pois permite mobilidade e autonomia nas escolas dentro dos critérios pré-determinados na execução do PDE Escola, pois, “a gestão autônoma das escolas começa geralmente pelo movimento de delegação de certos poderes do centro político para a escola, em domínios limitados ou sobre um conjunto de atividades” (ABU-DUHOU, 2002, p. 36).

Entende-se que um regime descentralizado<sup>2</sup> não garante a afirmação da articulação necessária entre as diferentes instâncias, nem entre os níveis de ensino municipal, contudo a sua atuação perante um regime colaborativo, participativo e democrático talvez possa promover com maior facilidade essa articulação.

A elaboração do Plano de Desenvolvimento da Escola representa para a escola um momento de análise de seu desempenho, ou seja, de seus processos, de seus resultados. A partir dessa análise ela se projeta, define aonde quer chegar, que estratégias adotar para alcançar seus objetivos e a que custo, que processos desenvolver, **quem estará envolvido em cada etapa e como e a quem se prestará conta do que está sendo feito** (BRASIL, 2006, p.11, grifo nosso).

O planejamento de ações sendo construído, realizado, executado e reavaliado pelas escolas assume características de planejamento estratégico, diferentemente do tipo de planejamento executado pelas escolas públicas no dia a dia. Mesmo que algumas instituições escolares executem formas de avaliação institucional, são completamente diferentes das propostas de planejamento relacionadas ao PDE Escola.

*No início, foi muito difícil. O PDE é um instrumento muito difícil, Ele é um elemento da administração, ele trabalha com planejamento estratégico. Nós somos da educação e estamos acostumados a trabalhar com algo muito amplo, que é o PPP. (Supervisores da Secretaria).*

*As escolas também tiveram muita dificuldade de se apropriar dessa sistemática. (Supervisores da Secretaria).*

Um planejamento estratégico pode ser aplicado e adequado a diferentes contextos. Assume a especificidade de cada situação, “partindo da idéia de que a realidade, por ser dinâmica, inclui variáveis políticas e não só econômicas, esta concepção de planejamento, [é] pensada especificamente por dirigentes políticos” (VIEIRA; ALBUQUERQUE, 2001, p. 35) .

---

<sup>2</sup> A descentralização é a criação ou consolidação financeira ou jurídica dos serviços governamentais que se situam abaixo do nível nacional cujas atividades escapam em grande parte ao controle direto do Estado Central. A descentralização implica as instâncias locais do governo como autônomas e independentes, com status jurídico que as separa ou as distingue do poder central (ABU-DUHOU, 2002, p. 31). Especificamente nas escolas pode ser associada à gestão autônoma e que “representa um conjunto de práticas que permite a um maior número de pessoas, no âmbito, escolar, tomar decisões em nome do estabelecimento” (ABU-DUHOU, 2002, p. 36).

Ponto freqüentemente mal entendido é a relação entre PDE e proposta pedagógica. O PDE não é substituto da proposta pedagógica e com ela não se confunde. O PDE vê a escola como um todo em sua perspectiva estratégica, não apenas em sua dimensão pedagógica. É uma ferramenta gerencial que auxilia a escola a definir suas prioridades estratégicas, a converter as prioridades em metas educacionais e outras concretas, a decidir o que fazer para alcançar as metas de aprendizagem e outras estabelecidas, a medir se os resultados foram atingidos e a avaliar o próprio desempenho. O PDE, como ferramenta gerencial, não substitui o pedagógico e sim o complementa. O PDE, como ferramenta gerencial, não substitui o pedagógico e sim o complementa. Não indica o método pedagógico a ser adotado, **mas sinaliza se este está falhando** (BRASIL, 2006, p. 11).

O planejamento estratégico situacional como é o caso do PDE Escola, procura ao ser executado evidenciar problemas de diversas ordens, portanto muitas vezes através dele podem ser demonstradas questões não contidas na pauta do PPP. O projeto político pedagógico pode assemelhar-se em princípio com tal planejamento devido as suas dimensões.

o projeto político pedagógico tem a ver com a organização do trabalho pedagógico em dois níveis: como organização da escola como um todo e como organização da sala de aula, incluindo sua relação com o contexto social imediato, procurando preservar a visão de totalidade (VEIGA, 1995, p. 14).

O PPP segue como princípio a realização das escolhas ali pautadas, mas mesmo PPP convergindo em alguns aspectos para com o planejamento político situacional, ele é contudo um documento que considera a subjetividade da prática pedagógica, do exercício de docência, da formação cidadã, aspectos os quais não são assumidos pela outra proposta de ação. Quanto mais consistente ele for menor margem às falhas indicadas mediante as análises do PDE Escola.

Retomando a questão do planejamento estratégico enquanto construção: para possibilitar que dirigentes, professores e secretarias de educação fossem capazes de interpretar, formular enfim construir esse tipo de instrumento de planejamento primeiramente foi organizado preparações e treinamentos.

Essa caminhada de construção do plano constituiu-se como informa o MEC (BRASIL, 2009c): o PDE Escola foi implementado ao longo do ano de 2007, com a realização de encontros com secretários estaduais municipais, mais de nove mil escolas, foram incluídas no planejamento a partir dos baixos índices obtidos no IDEB de 2005, especificamente entre

outubro de 2007 e setembro de 2008. Nesses encontros foram realizadas capacitações envolvendo a construção do Plano de Ações Financiáveis, o PAF, todas as escolas receberam recursos para execução das ações, em duas parcelas a segunda parcela fica submetida a reavaliação das ações planejadas no âmbito escolar. Em 2009, houve a previsão de que mais de vinte mil escolas entrariam no PDE Escola.

*Tinha um prazo fixo para as escolas entregarem o primeiro PDE. Ele começou em 2008, e eu fui à formação no dia 3 de novembro de 2008. Foi feita uma formação de uma semana. Já tinha havido uma formação antes. Depois, houve uma segunda formação, foi nessa última que fomos. (Supervisoras da Secretaria).*

*Sáimos de lá com a missão de, em 2008, capacitarmos as escolas, porque, em 30 de março de 2009, os documentos tinham que estar sendo entregues para o MEC. Era um plano para ser feito com toda a comunidade escolar, e apesar de todos os nossos questionamentos, de que a maior parte do plano seria realizada nas férias, prejudicando a participação da comunidade escolar (Supervisoras da Secretaria).*

Nesse aspecto volta-se a discutir como processos envolvidos neste tipo de política educacional implicam na questão espaço temporal do contexto escolar, fazendo com que a temporalidade seja um problema a ser encarado. Até mesmo porque destas diferentes temporalidades desencadeiam-se outros problemas. O primeiro problema apresentado neste estudo envolve a questão da aplicação da Prova Brasil o segundo surge em função da elaboração do PDE Escola.

Diversas escolas não conseguiram cumprir os prazos pré-estabelecidos, com exceções obviamente dos problemas característicos de gestões escolares deficientes. Problemas como estes, na urgência pré definida pelo Ministério, evidenciaram-se. Considera-se que de certa forma o PDE Escola nesta situação específica, expõe os problemas principalmente da gestão educacional, e que implica em serem resolvidos, o que é uma aspecto da performidade. “Em outras palavras a performidade é um mecanismo de controle indireto ou de controle a distância, que substitui a intervenção e a prescrição pelo estabelecimento de objetivos, pela prestação de contas”(BALL, 1998, p, 127). Esta é a ênfase do PDE Escola.

*O primeiro prazo era 30 de março. Depois, ele foi estendido para, aproximadamente, 15 de maio, e obviamente, as escolas não conseguiriam terminar. Fizemos a primeira formação no município em 22 de novembro, um dia inteiro. Neste dia, foi-nos informado que as escolas tinham entrado nesse plano, e se elas não quisessem participar, não eram obrigadas, e deveriam seguir a seguinte orientação do MEC: reunir toda a comunidade escolar e informá-*

*la que ela estava coma nota abaixo na avaliação<sup>3</sup>, não tinha atingido o desempenho esperado na avaliação de 2007, e que ela tinha um plano para executar e um dinheiro para receber. Todas aceitaram. No dia 15 de dezembro, foi a segunda formação das escolas... Nem todas fizeram. Para a escola Y, esse dia era 15 de maio, depois 30... prazos para a Escola A ... é um problema da escola...a escola não consegue se organizar. A gente não está lá baixando normas, impondo. A gente chama e dá a orientação, tanto que, quem se agilizou, já recebeu. Olha, com a escola Z, a gente conversou várias vezes... (Supervisoras da Secretaria).*

*Depois, no meio disso tudo, as escolas tiveram que migrar todos os dados para o SIMEC e, enfim a gente fez esses movimentos com as escolas. (Supervisoras da Secretarias).*

*Nós, da equipe diretiva, recebemos um treinamento inicial para trabalharmos com o PDE, e tentamos cumprir no prazo, mas atrasou um pouco. (Depoimento de Escola B)*

Pelos depoimentos nota-se a dificuldade de articular toda uma lógica diferenciada daquela efetuada no dia a dia da escola. Apresentam-se tanto diferentes temporalidades, como diferentes interveniências. Exemplificando, foi preciso assimilar uma outra lógica, em meio a um processo de apropriação e formulação da sistemática do PDE escola. A questão envolveu também a alimentação de dados em plataforma gerencial do MEC, o “Sistema Integrado de Planejamento, Orçamento e Finanças do Ministério da Educação – SIMEC”.

Toda essa movimentação pode ser uma novidade para as escolas, que vai desde a elaboração de uma proposta de ação até o manuseio de novas tecnologias, que há muito pouco tempo atrás não compreendiam as novas demandas na realidade de uma gestão escolar. Novas tecnologias vão sendo assumidas na dinâmica política e social do cotidiano escolar. “A vida social contemporânea, enfim, que deve ser observada, não numa perspectiva de conceitos congelados, mas pela óptica do movimento caótico e sempre inacabado entre as formas técnicas e os conteúdos da vida social” (LEMOS, 2002, p. 19).

*A escola A era uma dela. Eles demoraram tanto para fazer, que ainda não receberam a primeira parcela. **Nós respeitamos**, mas informamos que quanto mais ágeis eles fossem, quanto antes viria o recurso. Agora, elas já entregaram a documentação da primeira, mas ainda não receberam. (Supervisoras da Secretaria).*

---

<sup>3</sup> Este dado significa ficar abaixo da média nacional do indicador de qualidade do ensino o IDEB. Por informações oficiais do MEC tem-se: “Escolas públicas municipais e estaduais, consideradas prioritárias com base no Ideb de 2005: Ideb até 2,7 para anos iniciais e até 2,8 para anos finais; Escolas públicas municipais e estaduais, consideradas prioritárias com base no Ideb de 2007: Ideb até 3,0 para anos iniciais e até 2,8 para anos finais; Escolas públicas municipais e estaduais não prioritárias, porém com Ideb de 2007 abaixo da média nacional: Ideb abaixo de 4,2 para anos iniciais e abaixo de 3,8 para anos finais” (BRASIL, 2009c).



Problemas em assumir padrões gerenciais do plano a acrescentados de problemas contidos na gestão escolar implicaram em atrasos a tal ponto de escolas de algumas escolas ao final do ano de 2010 ainda não haviam recebido a primeira parcela de apoio do PAF. A característica gerencial é relativamente um dos principais enfoques das ações desencadeadas pelas políticas educacionais via avaliação em larga escala e Plano de Desenvolvimento da Educação.

Frente a processos gerenciais, prazos, planos, execuções, os atores locais reinterpretam as condições institucionais das escolas e repensam, reavaliam as situações, ao menos deixam as escolas caminharem com seus próprios pés, no seu próprio tempo, é um aprendizado que não pode deixar de ser percorrido. A promoção de um enriquecimento é uma caminhada peculiar de cada grupo, em seu tempo, seu espaço em suas especificidades.

É a separação entre tempo e espaço que torna possível a articulação de relações sociais deslocadas de contexto local. Não mais as relações face a face, enraizadas em articulações tecidas pela proximidade física, mas um afastamento do cenário situado, geograficamente, próximo. Entretanto mesmo num fluxo de desencaixes, ocorrem processos de reflexividade por parte dos atores locais (WERLE, F.; WERLE, C.; ANDRADE, 2009, p.571).

Repensar e compreender os diferentes tempos de cada unidade escolar é importante. A aprendizagem frente a todo essa sistemática é algo a ser vivenciado e repensado. Assumir as propostas por simples reprodutivismo e obediência, não é uma boa opção. Uma opção de percepção da realidade para educadores mesmo que seja crítica mediante situações incoerentes, ao ficarem calados implicam na reprodução tanto no ato pedagógico, na relação ensino aprendizagem, já tão discutido, e não se faz diferente no âmbito da constituição das leis educacionais. “A prática pedagógica desenvolvida pelos professores numa sociedade de produção de massa, leva à reprodução do conhecimento, à uma repetição e a uma visão mecanicista do ensino e da aprendizagem” (BEHRENS, 2003, p.42).

Terezinha Rios (1997) afirma quando reflete sobre posicionamentos críticos e políticos “que uma visão crítica da realidade não leva, automaticamente, a uma intervenção crítica, mas é primeiro passo, se pode ver com clareza o apelo da necessidade que esta presente no real” (RIOS, 1997, p.59)

Reavaliar as situações apresentadas numa realidade complexa e adequar-se quando necessário, talvez seja o caminho, mas com ética e dinâmica, características de educadores críticos e conscientes.



Há porém, uma forma superadora de enfrentar a realidade, na qual leva-se em conta a complexidade contraditória da totalidade do real: compreende-se que não há negatividade ou positividade “pura”, mas positivities e negatividades interagindo dinamicamente na realidade mesma. Num dado momento histórico, é possível identificar qual a polaridade dominante, contudo sem deixar de percebê-la inserida no movimento, no jogo de contradições presentes nos fenômenos. O que se busca é a ultrapassagem desta oposição dicotômica e estéril entre realidade e vontade, entre o dado e o desejado, pelo reconhecimento de que estes aspectos fazem parte do real e de que precisam se articular e não se excluir mutuamente (VASCONCELLOS, 2006, p. 52).

No município de São Leopoldo, dezessete escolas ficaram abaixo da média nacional obtida no IDEB em 2007. Portanto entraram no PDE Escola.

*Como nós por dois anos não alcançamos nosso índice, tivemos que fazer o programa, o PDE,... foi um questionário, uma avaliação, ... em 2008..., fomos para reunião, em grupos de professores realizar a avaliação do professor em sala de aula... se ele tinha diário, se não tinha. Em função disso, a gente ganhou o Programa “Mais Educação”. Nós começamos a construção do PDE, em agosto ou em julho, veio a verba, então, começou o programa. O Programa Mais Educação oferece uma série de oficinas. Esse ano, estamos, com o reforço de matemática, português, recreação, horta e artesanato. Para o ano que vem, vai mudar. A gente tem liberdade de escolher as oficinas que eles oferecem. Tem, assim, macro campos que são linhas com uma série de oficinas, pelas quais opta-se. Vamos tentar formar um banco com os alunos para o próximo ano. O Programa Mais Educação é subsidiado por uma verba que vem direto para escola, em forma de verba permanente, para comprar os materiais necessários para as oficinas, além da verba, que é em duas parcelas provindas do PDE escola. Tudo é comprado e escolhido a partir dos critérios indicados nestes programas. (Escola B).*

O município optou por colocar todas as escolas que ficaram abaixo da média e, portanto entraram no PDE também no Programa Mais Educação, já que este também poderia ser considerado como um imperativo do programa Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação vinculando o município à elaboração de um Plano de Ações Articuladas, PAR<sup>4</sup>.

---

<sup>4</sup> Conforme nota informativa do MEC: O PDE-Escola deverá ser elaborado em consonância com o Plano de Ações Articuladas – PAR, fazendo uma correspondência com as 28 diretrizes do Plano de Metas através dos indicadores do diagnóstico. Alguns programas do MEC também deverão articular-se com os dois planos, quais sejam: Mais Educação, Escola Aberta, Escola Acessível, Proinfo e Conselhos Escolares. No momento da elaboração do PDE-Escola, os técnicos do Comitê Estratégico da Secretaria deverão se apropriar do PAR – Plano de Ações Articuladas do município ou estado, para conhecimento e orientação às escolas na elaboração do PDE-Escola. Conhecendo as propostas e destinação de ações, tendo a escola como beneficiária no PAR, a equipe escolar e o Comitê Estratégico, no momento da elaboração, validarão a sua demanda no PDE-Escola. O

Ações as quais visam, fundamentalmente, melhora da qualidade da Educação, ou seja, o aumento do indicador - IDEB.

*Todas as escolas que entraram no PDE, assumiram o Mais Educação. Foi uma decisão da secretaria de educação... de diretorias, para essas escolas com PDE Escola (Supervisores da Secretaria).*

O Programa Mais Educação propõe uma série de atividades voltadas ao lazer, esporte, cultura destinado a escolas mais carentes, escolhidas por critérios da Secretaria Municipal de Educação e embasadas pelos índices de vulnerabilidade social e IDEB.

Portanto devido a toda a proposta gerencial realizada sobre os sistemas de ensino, envolvidos no PDE Escola ocorreram grandes movimentações tanto positivas como negativas, algumas delas já exemplificadas. Deste modo foram financiadas uma série ações orientadas, construídas e vistoriadas constantemente pela Secretaria Municipal de Educação. Na execução dessas ações algumas dificuldades foram superadas, outras não.

Descrevendo algumas das dificuldades enfrentadas temos a Escola B que teve dificuldades de se enquadrar na proposta no início, mas que atualmente descreve uma outra posição em relação ao plano. A posição referida é positiva, já tendo inclusive a escola recebido a segunda parcela do PAF.

*Fizemos a segunda parte da elaboração do PDE, o que na realidade, é uma reavaliação. Temos que reavaliar tudo, da limpeza até os professores em sala de aula, e isso dificultou, pois foi feito no final do ano, no meio do fechamento no ano letivo. Fizemos reunião de professores, fizemos toda a avaliação da escola, envolvendo matérias disponíveis, e enfocamos matérias com maiores deficiências, fizemos então ações para tentar melhorar o nosso índice. Nós que propusemos quais ações teríamos que executar e fizemos. Temos tudo arquivado, fazíamos muita coisa, oficinas pedagógicas, mas não arquivávamos. Agora é tudo registrado, tudo! Tudo arquivado! (Escola B)*

As escolas mantêm toda a documentação relativa a procedimentos realizados. É fundamental manter toda uma documentação atualizada, pois podem surgir pressões sobre as escolas decorrentes do plano e do PAF. Ora, se as escolas receberam recursos criteriosamente indicados no PDE Escola, pressupondo a melhora da qualidade do ensino e ao final do prazo,

essa melhora não acontece, para o MEC alguma inconsistência pode ter ocorrido no percurso, necessitando uma revisita à documentação e aos procedimentos utilizados.

Há de se considerar que algumas das ações do PDE Escola fizeram com que pedagogos reformulassem suas concepções, firmando movimentos antes não aceitos.

*Nossa preocupação, por exemplo, é com a questão da acessibilidade à biblioteca. Nós vínhamos, há muito tempo, falando para elas transferirem a biblioteca para o primeiro piso. (Supervisoras da Secretaria).*

*A questão da biblioteca na Escola B era muito séria. Há muito tempo, a supervisão vinha pedindo para elas transferirem a biblioteca, pela questão da acessibilidade. Elas vão transferir a biblioteca para baixo, antes era difícil... é uma ação bem forte, e vai acontecer em função do PDE. Outra, foi o laboratório de informática, com o mesmo tipo de situação em outra escola. (Supervisoras da Secretaria).*

*Algumas escolas, muito pequenas se chocaram com o PDE. Algumas escolas, a partir daquilo... Elas se desacomodaram... Algumas tiveram resistência e, realmente, tu estás em 22 de novembro e recebe uma orientação para terminar até a data tal... Algumas tiveram as suas dificuldades internas... (Supervisoras da Secretaria).*

A visão de planejamento estratégico situacional agregado de valores gerencialistas e ainda de performidade exige que toda a movimentação efetuada nas escolas seja registrada comprovada e reavaliada. Constatou-se que o Ministério vistoriou neste período de implementação uma escola da rede estadual.

A performidade é uma tecnologia, uma cultura e um método de regulação que emprega julgamentos, comparações e demonstrações como meios de controle, atrito e mudança. Os desempenho de sujeitos individuais ou de organizações servem como parâmetros de produtividade ou de resultado, ou servem ainda como demonstrações de “qualidade” ou “momentos” ou de promoção ou inspeção (BALL, 2005, p. 543).

Resumindo a trajetória realizada pelas escolas de São Leopoldo, que se adequaram ao PDE Escola, pode-se afirmar que: as unidades escolares executaram esse planejamento estratégico às vezes de forma participativa em outras não. De certa forma os prazos iniciais do PDE Escola impossibilitaram a construção de uma forma mais participativa de atuação. O plano forçou as escolas a revisarem a sua gestão escolar, num todo, diferentemente do olhar pedagógico firmado no PPP. Claro que o quanto mais significativo for este documento mais

ele possibilitará uma contribuição para o planejamento estratégico, quando mais ele indicar a forma de atuação da equipe escolar, mais embasada a equipe será na sua atuação enquanto atora de seu próprio PDE Escola.

As escolas encontram-se em momentos diferenciados, nem todas realizaram a proposta na mesma cadência. Outras escolas não se adequaram a este tipo de planejamento, mesmo tendo assumido as ações do Programa Mais Educação.

O PDE Escola força as escolas a lidarem com um novo tipo de lógica organizativa: analisar problemas, estruturar soluções e concretizá-las, sua sistemática estrutural é viabilizada pela organização descentralizada das equipes. Depois dos problemas terem sido apontados em geral pelo grupo (professores, equipe diretiva) o seu cumprimento desencadeia uma série de ações, e portanto a realização de cada ação fica a critério e responsabilidade de um representante local. Essa dimensão do PDE Escola apresenta uma das maiores dificuldades a serem superadas pela gestão escolar na ausência de mecanismos de gestão democrática implicando a centralização da constituição das ações.

Se tudo correr na cadência precisa, ao final do período, ocorrerá uma reavaliação das ações executadas no âmbito escolar ao qual fica vinculada a parcela complementar do PDE Escola. Através do apoio financeiro do PAF, as escolas se equiparam de uma série de materiais tanto pedagógicos, como alguns de ordem estrutural. Conforme as ações iam sendo efetuadas problemas se apresentavam e eram superados. Vários desafios foram enfrentados havendo um aprendizado.

Pela concepção das políticas educacionais ao final deste período a escola deverá ter conquistado maiores patamares na qualidade de seu ensino. Muitas das escolas de São Leopoldo atingiram as metas propostas na avaliação em larga escala. Contudo não se pode, pelo menos até o momento especificar a que mecanismos de gestão se deve esse acréscimo de indicadores de qualidade.

A avaliação em larga escala foi realizada em novembro de 2009, sendo que por um longo período, iniciado no começo deste ano letivo, as ações gerenciais ainda estavam sendo elencadas pelas unidades escolares. Foi uma tarefa árdua realizada pelas 17 escolas em parceria com a secretaria de educação através do apoio das Supervisoras Pedagógicas da SMED. Implicando ao final do ano letivo em muitas das ações ainda estarem engatinhando, pois ainda não haviam recebido a forma necessária, mas acredita-se que os movimentos

realizados pelas escolas fez com que elas se desacomodassem talvez proporcionado um melhor desempenho nas avaliações.

É importante ressaltar as ações que o município de São Leopoldo desencadeou ao perceber na primeira aplicação da Prova Brasil, que as escolas não haviam se apropriado da sistemática de avaliação, com a importância necessária, bem preparar-se para receber os aplicadores, trabalhando o espírito dos alunos, que muitas vezes ficam nervosos por receber uma pessoa diferente em sala de aula e pela expressão diferenciada que este tipo de prova possui em relação ao que os alunos estão acostumados; colocar os professores a par da situação; organizar a gestão escolar para ter a equipe a disposição do aplicador. Portanto este município realizou um trabalho de preparação com todas as escolas da rede, não somente aquelas 17 escolas. Esse processo pode ter influenciado, em muito, no aumento da nota. Outros fatores podem ter cooperado para o aumento da nota nas avaliações, mas não é o objetivo do estudo incidir sobre este aspecto. O objetivo consiste em detalhar toda a movimentação provocada pelas políticas educacionais voltadas para a avaliação em larga escala.

Portanto a trajetória construída por cada unidade escolar foi peculiar, dentro das suas especificidades de cada uma, apresentando as diferentes temporalidades e interveniências da problemática, deixando visível pressões sobre as escolas e sobre a mantenedora, inclusive ocorrendo vitórias, forçando as escolas a manterem toda uma documentação sobre a efetividade das ações.

Neste processo novos problemas vão se apresentando à medida que outros são superados. Ressalto que, esta trajetória foi descrita destacando a visão da SMED em paralelo com as duas escolas elencadas pelo estudo que entraram no PDE Escola, Escola A e Escola B. Muitos depoimentos foram criteriosamente indicados como sigilosos, não impedindo de detalharmos a problematização da temática. A ausência de depoimentos da Escola C e D que atingiram indicadores de qualidade de ensino acima da média nacional são justificadas por não terem se enquadrado no plano PDE Escola.

*Ouvimos falar, sobre isso nas reuniões gerais. Não tenho clareza de como ocorre, sei que há escolas com o Mais Educação (Escola D).*

*Vi as colegas falando que deu muito trabalho para fazer tudo, mas não sei como é. Será que a gente vai ter que fazer isso também? (Escola C).*

Retomando a questão da trajetória das escolas que entraram no PDE Escola, verifica-se que o quanto mais participativa for a gestão mais facilmente o plano é implementado surtindo um efeito mais adequado à realidade e assumindo aspectos menos gerenciais. Contudo na prática a ausência desses aspectos comprova a dificuldade de implementar o plano sem perspectiva participativa. Pela organização descentralizada das atividades evidência-se que quanto mais dinâmica a relação entre a equipe diretiva e professores, mais ágeis seriam no processo. Contudo muitas vezes houve a centralização dos processos envolvidos na construção do plano. Apesar das ações serem escolhidas por intermédio do grupo, a centralização na equipe diretiva ou em um ou dois professores caracterizou-se como um dos imperativos para concretização do PDE Escola. A centralização ocorreu por diferentes formas, um agente responsável como promotor de reuniões mais participativas, outras vezes voltadas a pequenos grupos servindo apenas para determinar a distribuição de competências a cada representante, deixando a critério deste o sucesso ou insucesso da ação. Este fato ocorreu de forma expressiva em escolas que atrasaram em muito a execução de seu plano.

Como já questionado parece que este tipo de estratégia de ação política expõe os problemas existentes na área educacional. O âmbito de levantamento de deficiências tanto nas políticas como nas gestões dos sistemas de ensino, não foram o foco do estudo, mas se fizeram muito presentes. Foram apresentados no estudo uma série de dados que caracterizam a existência destes problemas. Ainda neste capítulo gostaríamos de apresentar alguns outros dados que surgiram no levantamento das movimentações ocasionadas pela avaliação em larga escala. Até o presente momento só foram ressaltadas questões geradas pela viabilização do PDE Escola, mas será que não existem outras questões que emergem da realidade dos contextos escolares? Essa perspectiva de enfoque se fez também muito presente nos depoimentos<sup>5</sup> desta fase do estudo e que, portanto iremos apresentá-la a seguir.

### **8.1 Problemas de Outra Ordem: Contextos Sócio Econômicos**

A questão é que muitas escolas brasileiras em sua caminhada para atingir as metas propostas de qualidade estão encontrando dificuldades, mesmo contando com o suporte de tais programas especiais.

---

<sup>5</sup> Os depoimentos que referem esta fase do estudo foram criteriosamente indicados como sigilosos.

Nesta caminhada escolas tem de enfrentar seus problemas, encontrando meios para atingir o objetivo pretendido de um ensino com qualidade. Mas surge a seguinte dúvida, esses programas foram capazes de abordar e absorver a ordem dos diversos problemas apresentados nos contextos escolares?

Os contextos sócio-econômicos das comunidades escolares são diversos, portanto problemas de diferentes ordens podem surgir. Logo, ao pesarmos em propostas para atingir as metas previstas de qualidade essas diversidades deveriam ser consideradas. Seria interessante que a escola contasse com uma parcela de autonomia para a execução das propostas, num nível de abertura suficiente de forma a construir um caminho coerente com o contexto social no qual se insere. Contudo existe abertura nas propostas, só que muitas vezes não são suficientes à adequação de determinados contextos escolares. Exemplificando a verba disponibilizada pelo PDE Escola destina percentuais para cada tipo de aquisição, o que nem sempre condiz com a necessidade da escola, auxiliam-nas a se equiparem de recursos pedagógicos entre outros, até mesmo por que em alguns casos são valores substanciais. Este apoio financeiro é vinculado a critérios pré definidos no plano de ações do PDE Escola.

Desta forma cada programa articulado pelo PDE prevê algum tipo de situação identificada via processo avaliação e seus indicadores, no entanto com base no estudo realizado em nível de mestrado com a intenção de caracterizar a relação contida entre processos de gestão democrática da educação e avaliação em larga escala, evidenciou-se a seguinte problemática, descrita a seguir, indicando que a ordem certas realidades escolares não são contempladas pelas propostas o que acaba reforçando desigualdades sociais.

Algumas comunidades escolares carentes apresentaram problemas sérios envolvendo graus mais baixos das necessidades humanas como aquisição de moradia adequada, saneamento básico, pavimentação pública, direito pleno a infância, ocupação. Problemas enfrentados por escolas que mesmo possuindo a infra-estrutura adequada de seus estabelecimentos estão próximas a charcos, ruas sem pavimentação, esgotos a céu aberto, aspectos que manifestam as condições gerais da vida das populações atendidas bom, impedindo-as de alcançarem um bom funcionamento.

O bom funcionamento das escolas refere um nível adequado de oferta de condições sociais, econômicas, estruturais aos alunos e condições adequadas de trabalho para que possam atingir um ensino de qualidade. Perante o surgimento de problemas derivados desta



precariedade, como enxames de mosquitos, mau cheiro, ou ainda quadro de funcionários com alta rotatividade, pois muitos professores não se conformam nem se ajustam com tais condições de trabalho, com o que a gestão escolar fica muito concentrada no atendimento a essas necessidades.

Em contextos de carência das comunidades escolares as atividades propostas nas escolas via programas parecem não suprir as dificuldades, não auxiliando na superação e indicação de possíveis soluções. A caminhada realizada pelas escolas não pode ser solitária deve ser construída em uma perspectiva participativa e assistida pelas diferentes instâncias de ensino. Por mais diversos que sejam os problemas sofridos pelas instituições de ensino, não podem ser considerados somente como casos específicos pelos quais a gestão escolar deve ser responsabilizada única e exclusivamente. Ora, as escolas são afetadas por condições não adequadas, como as já citadas, mas por outro lado não possuem meios para resolverem problemas como os de pavimentação pública, ou de saneamento básico. Saneamento básico, pavimentação, são itens de pauta de planos de gestão municipal e constituem outra ordem de políticas mais afetas à urbanização do município.

Os municípios nos quais as escolas se situam deveriam estar presentes nesta discussão e assumirem, em parceria, com as escolas tais questões. Problemas fora das possibilidades da escola, não podem ser resolvidos por ações somente da gestão escolar. Visto que o ensino brasileiro é descentralizado, este tipo de problema careceria da estruturação de políticas mais complexas, bem preparadas que identifiquem a ordem das dificuldades enfrentadas pela comunidade escolar redirecionando os atendimentos e envolvendo as partes responsáveis.

A gestão municipal de educação requer um enfoque que implique trabalhar decisões a respeito do rumo futuro e se fundamenta na finalidade da escola e nos limites e possibilidades da situação presente. Para isso, trabalha visualizando o presente futuro, identificando as forças, valores, surpresas e incertezas e a ação dos atores sociais nesse contexto. Assim, a gestão da educação trabalha com atores sociais e suas relações com o ambiente, como sujeitos da construção da história humana, gerando participação, co-responsabilidade e compromisso. (BORDIGNON; GRACINDO, 2001, p.159)

Uma estruturação de políticas mais complexa que agregasse a articulação necessária entre as diversas instâncias (Ministério, Secretarias Estaduais, Secretarias Municipais, escolas, etc.) via processos de descentralização em função do provimento do ensino, talvez possibilitasse um maior aproveitamento em programas especificamente escolares.



A formulação de políticas visa, portanto a elevação da qualidade da educação. A gestão escolar nesta perspectiva teria de se concentrar em processos vinculados a formação plena do educando. Não quer dizer que a gestão escolar não deva considerar a necessidade de intervir sobre situações de miserabilidade da comunidade, mas não pode ser responsabilizada unicamente por um problema o qual não tem condições de solucionar. Esta situação não é condizente com uma proposta que prima por uma educação de qualidade a partir de indicadores de desempenho obtidos pelos alunos.

Alunos que vivem em condições não adequadas, com necessidades primárias não atendidas, podem vir a não dispor do pleno direito à infância e à educação. Escolas que podem enfrentar tais realidades poderão ter maiores dificuldades em fazer com que seus alunos atinjam as médias de desempenho propostas pelas avaliações em larga escala. Não estamos afirmando que seja impossível aos alunos atingirem o desempenho esperado, mas que a caminhada efetuada por eles conjuntamente com a escola precisará ser bem planejada.

Algumas comunidades escolares carentes apresentaram problemas sérios envolvendo necessidades básicas não atendidas como ausência de moradia adequada, de saneamento básico, de pavimentação pública, direito pleno à infância, direito a trabalho digno (catadores de lixo, envolvimento com atividades ilícitas e drogadição). Estes são problemas enfrentados por escolas que, mesmo possuindo a infra-estrutura adequada em seus estabelecimentos estão próximas a charcos, ruas sem pavimentação, esgotos a céu aberto, aspectos que manifestam as condições gerais da vida das populações atendidas, impedindo-as de alcançarem condições razoáveis de sobrevivência.

Sob esta perspectiva as necessidades apresentadas pelas comunidades escolares podem ser exemplificadas pela teoria administração como a da motivação humana. Mesmo considerando que a teorias da administração não podem ser diretamente transpostas para educação, elas confluem com a ordem dos problemas/necessidades enfrentados nos diferentes contextos educacionais. A teoria da motivação humana<sup>6</sup>, envolve cinco níveis de

---

<sup>6</sup> **Necessidades fisiológicas:** constituem o nível mais baixo de todas as necessidades humanas, mas de vital importância. Neste nível estão as necessidades de alimentação (fome e sede), de sono e repouso (cansaço), de abrigo (frio ou calor), o desejo sexual etc. **Necessidades de segurança:** constituem o segundo nível das necessidades humanas. São necessidades de segurança ou de estabilidade, a busca de proteção contra ameaça ou privação, a fuga ao perigo. **Necessidades sociais:** surgem no comportamento, quando as necessidades mais baixas (fisiológicas e de segurança) encontram-se relativamente satisfeitas. Dentre as necessidades sociais estão a necessidade de associação, de participação, de aceitação por parte dos companheiros, de troca de amizade, de afeto e amor. Quando as necessidades sociais não estão suficientemente satisfeitas, o indivíduo torna-se resistente, antagônico e hostil com relação às pessoas que o cercam. **Necessidades de estima:** são as

necessidades, quais sejam, as necessidades fisiológicas, as necessidades de segurança, as necessidades sociais, as necessidades de estima e as necessidades de auto-realização. Esta teoria pressupõe que se o nível inferior de necessidades humanas é atendido o nível imediatamente superior passa a instigar, motivar o comportamento. Mesmo que a escola providencie a adequação de condições como, atendimento a saúde, lazer, esporte, os quais se enquadram no programa Mais Educação, e constituem a parte mais primária das necessidades humanas. A escola não poderá atender outros fatores que ainda influem na motivação dos alunos, condições de moradia, bem estar familiar, trabalho infantil, etc. A carência de diversas ordens das necessidades humanas é um enfrentamento em comunidades carentes, que sobrevivem em situações de extrema desigualdade social.

Portanto ampliar a discussão dos indicadores de rendimento escolar para condições de contexto das comunidades que embora não estejam sob a responsabilidade direta da gestão escolar, influenciam no funcionamento da escola e no comportamento dos alunos.

Uma concentração obrigatória da gestão escolar no atendimento às necessidades de primeira ordem como as fisiológicas, as de segurança de seus alunos, impedem, que atue preferencialmente nos níveis mais adequados das necessidades humanas, visto que no topo da hierarquia estaria o atendimento às necessidades referentes à aquisição de uma formação de qualidade.

Obviamente isto não impede que a instituição escolar deixe de atuar primando por um ensino qualificado, a questão é que a escola poderia fazer mais, se contasse com suporte condizente com sua realidade distribuindo, melhor a atuação da gestão entre diferentes níveis de aquisição de necessidades e não apenas naqueles de ordem primária.

Seria importante que as políticas educacionais previssem uma maior articulação entre as instâncias educacionais de forma que os municípios estivessem mais presentes na atuação dos programas propostos pelo PDE, responsabilizando-os pela parcela que lhe cabe não só pela gestão educacional municipal, mas no que lhes correspondem ao atendimento das comunidades.

---

necessidades relacionadas com a maneira pela qual o indivíduo se vê e se avalia. **Necessidades de auto-realização:** são as necessidades humanas mais elevadas e que estão no topo da hierarquia. São as necessidades de cada pessoa em realizar o seu próprio potencial de autodesenvolver-se continuamente (CHIAVANETO, 1999, p. 284 - 285).

Retomando novamente a questão das pressões sobre a mantenedora, futuramente que ações o município irá ter de tomar para que esse quadro não se agrave. Prevendo novas formas de interação tanto entre as diferentes secretarias municipais, instituições de ensino sob sua supervisão, Estado e União.

Obviamente o ente município nessa situação seguirá os procedimentos normativos da legislação vigente para se embasar, mas terá de ser ele o sujeito ator da sua melhora na qualidade do ensino.

## 9 ELEMENTOS CONCLUSIVOS

O trabalho lançou um olhar em relação a avaliação em larga escala e a perspectiva da gestão democrática. A busca pela existência de mecanismos de gestão democrática exercidos nos sistemas municipais de ensino demonstrou-se complexa, mas possível.

A articulação existente entre os objetivos e metodologia de pesquisa proporcionou e direcionou essa busca. Os objetivos dispostos em várias fases de atuação, Secretaria Municipal de Educação, escolas municipais, no âmbito dos textos legais, na dimensão de estruturação e aplicação da Prova Brasil e Secretaria Estadual de Educação, possibilitaram a riqueza dos achados.

Foram construídos primeiramente indicadores de gestão democrática a partir da análise leis de SME, de forma a contextualizar como os municípios da AMVRS, compreendem seus sistemas de ensino a partir do texto legal. Neste quadro de referência o município de São Leopoldo apresenta avanços na gestão democrática, entretendo também evidenciou aspectos reprodutivistas. Neste sentido o município conquistou avanços, por exemplo, na retomada da eleição de diretores por processos democráticos, ou ainda no número elevado de escolas que ofertam a modalidade em EJA. Entretanto, tendo o município de São Leopoldo optado por um processo participativo de construção do seu Sistema Municipal de Ensino elegendo vários princípios democráticos como norteadores por meio de conferências, se atém na maior parte do texto legal a transcrever trechos da legislação oficial, a LDBEN.

Desta forma o município opta indiretamente não por aproveitar consistentemente os espaços de autonomia caracterizados pela instituição do Sistema Municipal de Ensino. A lei de SME não carece de aspectos reprodutivistas, ela significa a intenção dos agentes locais em termos de educação e organização.

Estes ‘textos legais’ indicam como o âmbito local imagina, expressa, dialoga, se apropria e interpreta possibilidades de ação bem como ‘retraduzem para si’ normas, prescrições e leis emanados das demais instâncias da administração da educação. Os processos de apropriação e rearticulação pelos quais os textos legais passam decorrem de condições específicas dos atores individuais e de coletivos bem como da influência de fatores mais amplos e distanciados que convergem para o contexto local (WERLE; MANTAY; ANDRADE, 2009, p. 140)

Partindo da análise de que indicadores de gestão democrática contidos nas leis de SME podem expressar os processos de gestão democrática assumidos pela instância municipal, se tal conjunto de indicadores pode estabelecer uma relação para com os indicadores de qualidade de ensino, tendo, pois o estudo partido da confluência de que processos democráticos podem contribuir para a superação de problemas decorrentes das políticas educacionais vigentes. A estrutura de análise correlacionada entre indicadores de gestão democrática e indicadores de qualidade de ensino permitiu identificar que não há uma correlação direta de tais indicadores. A inexistência dessa correlação não desqualifica a proposta, muito pelo contrário reforça a dimensão reprodutivista contida nos sistemas de ensino e expressa em lei de SME. Essa dimensão assume presença muito forte no âmbito dos sistemas impedindo muitas vezes expressões mais aprimoradas de gestão democrática.

O processo de aplicação da Prova Brasil constitui-se como um dos problemas centrais a serem mediados pela gestão educacional. A complexidade da execução da Prova Brasil é expressivamente um dos fatores que corroboram para com as dificuldades envolvidas no processo de aplicação. A interveniência de diferentes atores no âmbito escolar e temporalidades são desafios a serem superados. A lógica da escola é diferenciada da lógica avaliativa, da Prova Brasil, as duas dimensões possuem ritmos e objetivos distintos.

Não existem caminhos que auxiliem na interpretação desta lógica avaliativa sem antes vivê-la, visto que as informações não encontram-se facilmente disponíveis. É necessário viver o processo, para com ele aprender.

Durante as três edições já realizadas da Prova Brasil, diversas escolas aprenderam, portanto a lidar com esta lógica, mediante a decorrência de situações surgidas no momento da aplicação. Aprenderam a se preparar para viabilizar o processo de aplicação. Na realidade preparar-se faz parte integrante da prática educativa, perceber, identificar e reavaliar situações construindo aprendizagem, superando de problemas, trabalhando em conjunto professores e equipe diretiva no intento de atender as novas demandas, como por exemplo, preparar e tranquilizar os alunos para realizarem a prova, entregar o questionário do professor no dia agendado, organizar o calendário escolar prevendo o período de aplicação da Prova Brasil, efetuar a apropriação da lógica conceitual da prova, etc.

Educadores neste contexto inserem-se como sujeitos ativos, interpretadores dessa lógica, resignificando-a.

A apropriação pela Secretaria de Educação desta lógica avaliativa foi de grande valia, consistindo em dar apoio às escolas, buscando informações que correspondessem aos anseios do corpo docente e exercendo um planejamento mediativo. No momento em que as escolas encontraram esse apoio sentiram-se mais seguras, principalmente no último ano da aplicação da Prova Brasil, organizando-se para Prova.

As temporalidades e interveniências provocaram movimentos de desacomodação na escola. As escolas necessitaram replanejar a sua lógica para receberem a Prova Brasil. O apoio mediador da Secretaria de Educação de São Leopoldo foi fundamental. O planejamento mediativo pode ser interpretado como um imperativo na superação desse desafio.

Contudo mecanismos de gestão democrática por muitas vezes se mostraram ausentes ou insuficientes. Esta ausência, permite-nos problematizar a relevância dos aspectos democráticos, pois sem eles as superações dos desafios desencadeados pela avaliação em larga escala em forma de políticas educacionais concretizadas por meio de ações descentralizadas no âmbito escolar tornam-se quase inviáveis, como foi expresso pela realidade de algumas escolas da rede municipal de São Leopoldo.

Quanto menos democrática for à prática da gestão escolar, quanto mais difícil será assimilar a lógica de planejamento estratégico e gerencial das ações a serem executadas via PDE Escola. As ações descentralizadas neste contexto de inexpressividade de ações democráticas podem caracterizar uma forma mais centralizadora das ações, restringindo a execução das mesmas há alguns indivíduos. Deixando o debate em grupo de lado. “As responsabilidades gerenciais são delegadas e a iniciativa e a solução de problemas são altamente valorizados” (BALL, 1998, p.128).

Gestões escolares menos participativas apresentam dificuldades na superação de problemas, pois demonstram impossibilidade na construção de espaços que proporcionem planejamentos mediadores.

A ausência ou inexpressividade de ações efetivamente democráticas contidas no âmbito escolar de algumas instituições de ensino do município de São Leopoldo expressam a veracidade dos dados apresentados em nível de análise das leis de SME que caracterizam tanto avanços como aspectos reprodutivistas da gestão democrática. Ao mesmo tempo, em que algumas escolas apresentam inexpressividade de princípios democráticos, outras

organizam-se a tal ponto de superarem a lógica centralizadora do planejamento e construindo interações por processos mais democráticos.

Cabe ressaltar que a absorção massiva de aspectos reprodutivistas pode impedir a gestão escolar de um exercício mais democrático. Portanto ao analisar aspectos reprodutivistas em função dos dados que emergem da realidade expressa, estes demonstram o quanto esses aspectos negativos estão presentes no âmbito da gestão escolar impedindo-as de assumirem posturas de maior autonomia frente a tais problemas. Muitas vezes essa autonomia foi substituída pelo assessoramento mais enfático da Secretaria Municipal de São Leopoldo.

O desenvolvimento das ações desencadeadas pelo PDE Escola requer o exercício descentralizado da ação docente no âmbito escolar, caracterizando ainda mais as dificuldades apresentados, por escolas que não constituem gestões participativas. Na execução do PDE Escola muitas escolas atuaram na realização do plano de forma centralizada, até mesmo porque a temporalidade se apresentou como um dos fatores prejudiciais à outras formas de execução do plano de ações.

A temporalidade apresentou-se como um grande problema tanto no contexto de aplicação da Prova Brasil como no contexto de execução do PDE Escola. Os diferentes ritmos compreendidos pelos processos de concretização das políticas educacionais e o sistemas educacionais constituem como uma grande lacuna. Ao menos quando a gestão educacional percebe esse aspecto temporal apropriadamente promovendo ações mediadoras (assessoramento) entre a lógica do Ministerial e a lógica contida no âmbito escolar, minimizando esse caráter temporal.

Neste contexto pode-se afirmar que o município de São Leopoldo, onde a gestão da educação assume alguns princípios democráticos com avanços em prática, ainda requer construir formas de exercício democrático no âmbito de cada unidade escolar.

Assumir-se democrático, não é primordialmente ser democrático, é propiciar formas de interação entre os diferentes níveis da educação municipal.

Nas escolas que, de alguma forma apresentaram características democráticas, os desafios foram mais facilmente superados. Na ausência desses mecanismos democráticos persistiu a dificuldade da superação dos problemas apresentados.

Há indícios portanto, de que os mecanismos de gestão democrática podem auxiliar na superação de problemas apresentados no contexto de formulação de políticas educacionais, por meio de avaliações em larga escala. Contudo movimentos desencadeados pela avaliações podem nem sempre interagir com os sistemas de ensino, eles podem por vezes intervir forçando a gestão escolar a desconfortar-se. Muitas vezes essa desconfortação pode ser positiva, fazendo com que a escola enfrente os desafios, preparando-se bem para a avaliação, exercendo um planejamento estratégico gerencial participativamente, outras negativa, apenas indiferente, deixando com que seus alunos sejam avaliados sem maiores preocupações, ou tomando o planejamento do PDE Escola apenas como uma documentação a ser entregue.

No que compreende a atuação das escolas em relação ao PDE Escola, nem sempre elas possuem pré requisitos característicos de um planejamento gerencial. Características quais sejam: possuir processos no âmbito escolar capazes de possibilitarem o questionamento e assimilação de toda uma sistemática de produção de informações rapidamente. Executando essa sistemática eficazmente.

As escolas ainda estão em processo de maturação dessas características. A maneira como constroem essas características é o que determinará se as políticas estarão intervindo ou interagindo para com os sistemas de ensino. Se a opção de construção for perpassada pela interação, as políticas educacionais atuais e seus indicadores poderiam ser compreendidas como apoio e suporte a tomada de decisão tanto no âmbito escolar como no totalizante do sistema de ensino. Tais políticas assumiriam, portanto um caráter diagnóstico das ações a serem desenvolvidas.

É importante ressaltar que as ações concretizadas nas escolas, via PDE Escola, visam a melhora da qualidade da educação por meio de atendimento específico a cada realidade, sendo diagnosticadas via planejamento estratégico, neste caso situacional. Como sabe-se este tipo de planejamento é formulado pela escola, e várias destas ações assumem a forma de programa de atendimento. São diversos os programas que compreendem a pauta do Plano de Desenvolvimento da Educação PDE, o mais comum deles e vinculado ao PDE Escola é o Mais Educação. O município de São Leopoldo, por opção, assistiu sua rede de ensino de forma universal a todas as escolas que ficaram abaixo da média nacional no indicador de qualidade de ensino, com o programa Mais Educação.



Entretanto outra ordem de questões se apresentam, principalmente em escolas mais carentes onde este tipo de programa não é capaz de atender plenamente. Nesta perspectiva o planejamento do PDE Escola e, portanto das políticas atuais, implica em uma lacuna, dado que as escolas são cobradas por seus desempenhos nas avaliações em larga escala. A ordem destes problemas pode intervir nos resultados destas avaliações, afirma-se isto com a devida relatividade, pois compreende-se a diversidade e subjetividade que perpassa a atividade educativa.

Algumas realidades escolares envolvidas no estudo encontram-se em contextos de grande desigualdade social, como já explicito anteriormente. A resolução de problemas provindos destas realidades, não são de responsabilidade exclusiva das instituições de ensino. O que a escola pode fazer é proporcionar um atendimento adequado a realidade de seus alunos, proporcionando um crescimento intelectual, um atendimento psicológico e alimentação adequada, entre outros. Alguns destes atendimentos são compreendidos pelo programa Mais Educação.

Não excluindo-se a responsabilidade da escola, mas assumindo a parcela que lhes cabe a mantenedora poderia articular uma série de ações para promover a melhora da qualidade de vida destas populações. Portanto demonstrando a falta de articulação entre as diferentes instâncias que integram o sistema de ensino.

Neste contexto de reforma educacional para Ball (1998, p. 131):

duas agendas complexamente relacionadas de política são discerníveis em todo o barulho e poeira de uma reforma. A primeira objetiva vincular a educação de forma mais estreita aos interesses da educação do controle estatal direto. A primeira baseia-se numa clara articulação a asserção pelo estado de suas exigências de educação, enquanto a segunda dá, ao menos, a aparência de uma maior autonomia às instituições educacionais na distribuição daquelas exigências.

Nestas condições, é importante que as políticas educacionais possam criar recursos e mecanismos que promovam uma maior interação na forma de atuação entre o município, e suas diferentes secretarias, como também entre o município, Estado e União.

Por fim, acredita-se que o debate proporcionado por este estudo foi intenso, persistindo trazer contribuições acadêmicas significativas ao campo da Educação no que

refere especificamente, a políticas educacionais, avaliação em larga escala e gestão democrática da educação.

## REFERÊNCIAS

- ABU-DUHO, Ibtisan. **Uma gestão mais autônoma das escolas**. Brasília: UNESCO, 2002.
- ALMEIDA, Ivan Castro de. A comparação internacional de indicadores de financiamento e gasto com educação. **Em aberto**, Brasília, v. 18, n. 74, p. 121-135, 2001. Disponível em: <[http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/%7BAA9F97DF-1D50-494C-AA63-1F3B988204F5%7D\\_em\\_aberto\\_74.pdf](http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/%7BAA9F97DF-1D50-494C-AA63-1F3B988204F5%7D_em_aberto_74.pdf)>. Acesso em: 05 nov. 2007.
- ALVES, Thiago. **Avaliação na administração pública uma proposta de análise para as escolas públicas de educação básica**. 2007. 237 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, SP, 2007.
- ARARICA. Prefeitura Municipal. **Lei nº 0443**, de 16 de junho de 2005. Cria e organiza o Sistema Municipal de Ensino de Araricá e dá outras providências. Araricá, 16 de junho de 2003.
- BALL, Stephen J. Cidadania, global, consumo e política educacional. In: SILVA, Luiz Heron da (Org.). **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 121-137.
- BALL, Stephen J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 126, p. 539–564, set./dez. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v35n126/a02n126.pdf>>. Acesso em: 03. Jun. 2009.
- BEHRENS, M. Aparecida. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. 3.ed. Curitiba: Champagnat, 2003.
- BOMBASSARO, Luiz Carlos. **As fronteiras da epistemologia: como se produz o conhecimento**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1992.
- BONAMINO, Alicia Catlano. **Tempos de avaliação: o SAEB, seus agentes, referências e tendências**. Rio de Janeiro: Quartet, 2002.
- BORDIGNON, Genuino; GRACINDO, Regina Vinhaes. Gestão da educação: o município e a escola. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Angela da S. (Org.). **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 147-176.
- BOTO, Carlota. A educação escolar como direito humano de três gerações: identidades e universalismos. **Educação e sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92,, p. 777–798, out. 2005.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 05 de outubro de 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm)>. Acesso em: 15 set. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Brasília, 2010. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/>>. Acesso em: 01 jul. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Como elaborar o Plano de Desenvolvimento da Escola: aumentando o desempenho da escola por meio do planejamento eficaz**. 3. ed. Brasília, 2006a.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Banco de teses**. Brasília, 2009a. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/servicos/banco-de-teses>>. Acesso em: 26 jun. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Governo: PAR: SIMEC**. Brasília, 2009b. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=147&Itemid=367](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=147&Itemid=367)>. Acesso em: 02 nov. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **O plano de desenvolvimento da educação: razões, princípios e programas**. Brasília, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **O que é o plano de desenvolvimento da educação?**. Brasília, 2007a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=content&task=view&id=593&Itemid=910&systemas=1>>. Acesso em: 01 abr. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria normativa nº 10, de 24 de abril de 2007. **Diário Oficial da União**. Poder Executivo, Brasília, 26 abr. 2007b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/provinha.pdf>>. Acesso em: 01. agos. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Secretarias: Secretaria de Educação Básica: programas e ações**. Brasília, 2009c. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12696%253plano-de-desenvolvimento&Itemid=811](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12696%253plano-de-desenvolvimento&Itemid=811)>. Acesso em: 01 jul. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Edital Concorrência nº 03/2009: DAEB/INEP: Técnica e preço: ANRESC (Prova Brasil) e ANEB – 2009**. Brasília, 2009d. Disponível em:

<[http://www2.inep.gov.br/download/institucional/licitacoes/2009/Concorrencia\\_03.pdf](http://www2.inep.gov.br/download/institucional/licitacoes/2009/Concorrencia_03.pdf)>. Acesso em: 04 jul. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Índice de desenvolvimento da educação básica**: planilhas para download: estatísticas do Ideb. Brasília, 2009e. Disponível em: <[http://portalideb.inep.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=43&Itemid=7](http://portalideb.inep.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=43&Itemid=7)>. Acesso em: 15 out. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Manual dos aplicadores**: Saeb, Prova Brasil 2009. Brasília, 2009f.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Manual dos multiplicadores**: Saeb, Prova Brasil 2009. Brasília, 2009g.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Portaria nº. 2.255**, de 25 de agosto de 2003. Brasília, 25 de agosto de 2003. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/institucional/finalidades.htm>>. Acesso em: 04 abr. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Publicações referentes ao SAEB. In: BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **O INEP**: conheça o INEP: Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). Brasília, 2006b. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/basica/saeb/publicacoes.htm>>. Acesso em: 10 set. 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Sistema de Avaliação da Educação Básica. **Primeiros resultados**: médias de desempenho do SAEB/2005 em perspectiva comparada. Brasília, 2007c. Disponível em: <[http://www.inep.gov.br/salas/download/prova\\_brasil/Resultados/Saeb\\_resultados95\\_05\\_UF.pdf](http://www.inep.gov.br/salas/download/prova_brasil/Resultados/Saeb_resultados95_05_UF.pdf)>. Acesso em: 10 set. 2007.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em: 04 abr. 2009

CAMPO BOM. Prefeitura Municipal. **Lei nº 3008**, de 28 de novembro de 2006. Institui o Sistema Municipal de Ensino de Campo Bom e dá outras providências. Campo Bom, 28 de novembro de 2006.

CHIAVANETO, Idalberto. **Introdução à teoria geral da administração**. 2. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1999.

CORREA, Deborah Maciel Correa. **Avaliação de políticas públicas para a redução da violência escolar em Minas Gerais: o caso do Projeto Escola Viva, Comunidade Ativa.** 2007. 254 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 2007.

CURY, Carlos R. J. A gestão democrática na escola e o direito à educação. **RBPÆ: revista brasileira de política e administração da educação**, Porto Alegre, v. 23, n. 3, p. 483–496, jan./jun. 2007.

CURY, Carlos R. J. Conselhos de educação: fundamentos e funções. **RBPÆ: revista brasileira de política e administração da educação**, Porto Alegre, v. 13, n. 1, p. 41–66, jan./jun, 2006.

DEMEUSE, Marc; BAYE, Adriane; STRAETEN, Marie-Hélène; NICAISE, Julien. A equidade dos sistemas educativos europeus. Síntese a propósito da construção de um conjunto de indicadores de equidade. In: ALVES, Maria P.; MACHADO, Eusébio A. (Org.). **Avaliação com sentido(s):** contributos e questionamentos. Santo Tirso: De Facto, 2008.

DEMO, Pedro. **Educação e qualidade.** Campinas, São Paulo: Papyrus, 19998.

DOIS IRMÃOS. Prefeitura Municipal. **Lei nº 1966**, de 7 de novembro de 2006. Organiza o sistema municipal de ensino de Dois Irmãos dá outras providências. Dois Irmãos, 7 de novembro de 2006.

FARENZENA, Nalu; MENDES, Alessandra de Oliveira. Capacidade de financiamento da educação em municípios do Rio Grande do Sul: uma exploração a partir dos efeitos redistributivos do FUNDEF e do FUNDEB. **Currículo sem fronteiras**, [s.l.], v. 10, n. 1, p. 265–285, jan./jun. 2010. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol10iss1articles/farenzena-mendes.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2010.

FARENZENA, Nalu. Políticas de assistência financeira da união no marco das responsabilidades (inter) governamentais em educação básica. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO. GT 5 (Estado e Políticas Educacionais). **Anais: Federalismo e Políticas educacionais na efetivação do direito à educação no Brasil.** Curitiba: ANPED, 2010. Disponível em: <<http://www.gt5.ufpr.br/anais/comunica/mesa1/Nalu%20Farenzena.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2010.

FERNANDES, Maria Estrela Araújo. **Avaliação institucional da escola: base teórica e construção do projeto.** Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2001.

FONTANIVE, Nilma. Avaliação em larga escala padrões curriculares: as escalas de proficiência em matemática e leitura no Brasil. In: BOMENY, Helena (Org.). **Avaliação e**

**determinação de padrões na educação Latino - Americana.** Rio de Janeiro: Fundação Getulio Vargas, 1997. p. 31–46.

FONTANIVE, Nilma. O uso pedagógico dos testes. In: SOUZA, Alberto de Mello (Org.). **Dimensões da avaliação educacional.** Petrópolis: Vozes, 2005. cap. 6, p. 139–173.

FRANCO, Creso; ALVES, Fátima; BONAMINO, Alicia. Qualidade do ensino fundamental: políticas, suas possibilidades, seus limites. **Educação & sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 989-1014, out. 2007.

FREY, Klaus. Políticas públicas: um debate conceitual e reflexões referentes à prática da análise de políticas públicas no Brasil. **Planejamento e políticas públicas**, Brasília, n. 21, p. 211-259, jun. 2000.

HADJI, Charles. **A avaliação, regras do jogo:** das instituições aos instrumentos. Tradução de Júlia Lopes Ferreira e José Manuel Cláudio. 4. ed. Porto:Porto Editora, 1994.

HOFFMANN, Jussara M. L. **Avaliação mito e desafio:** uma perspectiva construtivista. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2001.

HORA, Dinair Leal da. **Gestão educacional democrática.** Campinas: Alínea, 2007a.

HORA, Dinair Leal da. Os sistemas educacionais municipais e a prática da gestão democrática: novas possibilidades de concretização. **Revista Iberoamericana de educación**, Madrid, n. 43/2, 10 jun. 2007b. Disponível em: <<http://www.rioei.org/deloslectores/1669Leal.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2009.

HORTA NETO, João Luiz. **Avaliação Externa:** a utilização dos resultados do SAEB 2003 na gestão do sistema público de ensino fundamental no Distrito Federal. 2006. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2006.

IGREJINHA. Prefeitura Municipal. **Lei nº 3248**, 21 de março de 2002. Cria o sistema municipal de ensino de Igrejinha e dá outras providências. Igrejinha, 21 de março de 2002.

IVOTI. Prefeitura Municipal. **Lei nº 1890**, 31 de dezembro de 2002. Cria o sistema municipal de ensino de Ivoti. Ivoti, 31 de dezembro de 2002.

LEITE, Maici Duarte. **Design da Interação de Interfaces Educativas para o Ensino de Matemática para Crianças e Jovens Surdos.** 2007. 30 f. 2v. Dissertação (Mestrado em Ciências da Computação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, PE, 2007.



LEMOS, André. **Cibercultura, tecnologia e vida social na cultura contemporânea**. Porto Alegre: Sulina, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LUCE, Maria B; SARI, Marisa T. O regime de colaboração na educação do Rio Grande do Sul. In: OLIVEIRA, Romualdo P.; SANTANA, Wagner. **Educação e federalismo no Brasil: combater as desigualdades, garantir a diversidade**. Brasília: UNESCO, 2010. p. 243 – 269.

MACHADO, Magali Fátima Evangelista. **A contribuição do sistema de avaliação básica para as políticas educacionais: a visão de professores de Minas Gerais**. 2004. 166 f. (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, DF, 2004.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, abr. 2006. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a03v27n94.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2009.

MEDEIROS, Isabel Letícia Pedroso de; LUCE, Maria Beatriz. **Gestão democrática na e da educação: concepções e vivências**. Porto Alegre: UFRGS/FACED, 2006. Disponível em: <[http://www.pead.faced.ufrgs.br/sites/publico/eixo5/organizacao\\_escola/modulo1/gd\\_concepcoes\\_vivencias.pdf](http://www.pead.faced.ufrgs.br/sites/publico/eixo5/organizacao_escola/modulo1/gd_concepcoes_vivencias.pdf)>. Acesso em: 05 jun. 2009.

MINAYO, Maria Cecília de S.; SANCHES, Odécio. Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade?. **Cadernos de saúde pública**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 239-262, set. 1993. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/csp/v9n3/02.pdf>>. Acesso em: 02 maio 2009.

NÓBREGA JÚNIOR, Edson Diniz. **O Programa Criança Petrobras na Maré em oito escolas públicas do maior conjunto de favelas do Brasil**. 2007. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, 2007.

NOGUEIRA, Genialda Soares. **Política de formação continuada de professores no Estado do Mato Grosso: 1995 – 2005**. 2007. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, MT, 2007.

NOVO HAMBURGO. Prefeitura Municipal. **Lei nº 1353**, 19 de dezembro de 2005. Institui o sistema municipal de ensino de Novo Hamburgo e dá outras providências. Novo Hamburgo, 19 de dezembro de 2005.

PAROBÉ. Prefeitura Municipal. **Lei nº 2319**, 23 de dezembro de 2005. Cria e organiza o sistema municipal de Parobé. Parobé, 23 de dezembro de 2005.



PARRAT-DAYAN, Silvia. A discussão como ferramenta para o processo de socialização e para a construção do pensamento. **Educação em revista**, Belo Horizonte. v. 45, p. 13–23, jun. 2007.

RIO GRANDE DO SUL (1989). **Constituição do Estado do Rio Grande Do Sul**: texto constitucional de 3 de outubro de 1989 com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais de nº 1, de 1991, a 58, de 2010. Disponível em: <http://www.al.rs.gov.br/prop/Legislacao/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 06 jul. 2010.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria do Planejamento e Gestão do RS. PIB per capita. In: RIO GRANDE DO SUL. Secretaria do Planejamento e Gestão do RS. **Atlas socioeconômico Rio Grande do Sul**: Economia. Porto Alegre, 2010a. Disponível em: <http://www.seplag.rs.gov.br/atlas/atlas.asp?menu=258>>. Acesso em: 10 nov. 2010.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria do Planejamento e Gestão do RS. Participação estadual. In: RIO GRANDE DO SUL. Secretaria do Planejamento e Gestão do RS. **Atlas socioeconômico Rio Grande do Sul**: Economia. Porto Alegre, 2010b. Disponível em: <http://www.seplag.rs.gov.br/atlas/atlas.asp?menu=255>>. Acesso em: 10 nov. 2010.

RIOS, Terezinha Azeredo. **Ética e competência**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

RIOZINHO. Prefeitura Municipal. **Lei nº 935**, 18 de dezembro de 2007. Organiza o sistema municipal de ensino de Riozinho e dá outras providências. Riozinho, 18 de dezembro de 2007.

ROLANTE. Prefeitura Municipal. **Lei nº 2326**, de 21 de dezembro de 2007. Institui o sistema municipal de ensino de Rolante. Rolante, 21 de dezembro de 2007.

SÃO LEOPOLDO, São Leopoldo cria Sistema Municipal de Ensino. **Boletim informativo da rede municipal do ensino de São Leopoldo**, São Leopoldo, p. 4, maio 2007a. Disponível em: [https://www.saoleopoldo.rs.gov.br/download\\_anexo/index.asp?strARQUIVO=Boletim+Educacao+e+Cidadania+Maio+2007%2Epdf&strDescricao=>](https://www.saoleopoldo.rs.gov.br/download_anexo/index.asp?strARQUIVO=Boletim+Educacao+e+Cidadania+Maio+2007%2Epdf&strDescricao=>). Acesso em: 05 jun. 2009.

SÃO LEOPOLDO. Prefeitura Municipal. **Decreto nº 5225**, de 22 de agosto de 2007. Regulamenta a lei nº 6.134, de 20 de dezembro de 2006, que versa sobre a gestão democrática do ensino público municipal de São Leopoldo, já consideradas as suas alterações, e dá outras providências. São Leopoldo, 22 de agosto de 2007b.

SÃO LEOPOLDO. Prefeitura Municipal. **Lei nº 6.159**, de 14 de março de 2007. Cria e organiza o Sistema Municipal de Ensino de São Leopoldo e dá outras providências. São Leopoldo, 14 de março de 2007c.

SAPIRANGA. Prefeitura Municipal. **Lei nº 2938**, de 16 de maio de 2002. Cria e organiza o sistema municipal de ensino de Sapiroanga e dá outras providências. Sapiroanga, 16 de maio de 2002.

SAVIANI, Dermeval. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. **Educação e sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1231-1255, out. 2007. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2728100.pdf>>. Acesso em: 05 maio 2009.

SILVA, Cláudia Heloisa Smeiske. **Leitura na escola: aprender a ler, ler para aprender**. 2007. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) -- Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2007.

SILVA, Jair Militão. **Autonomia na escola pública**. Campinas: Papirus, 1996.

SILVA JUNIOR, Celestino A. O espaço da administração no tempo da gestão. In: MACHADO, Lourdes Marcelino; FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.). **Política e gestão da educação: dois olhares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. v. 1, p. 199-211.

SOUZA, Ângelo Ricardo. Os caminhos da produção científica sobre a gestão escolar no Brasil. **RBP**: revista brasileira de política e administração da educação, Porto Alegre, v. 22, n. 1, p. 13-40, jan./jun. 2006.

SOUZA, Ângelo Ricardo. **Perfil da gestão escolar no Brasil**. 2007. 322 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP, 2007.

SOUZA, Ligia Maria Santos. **Alfabetizar crianças na escolas pública: fazeres docentes em discussão**. 2007. 101 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN, 2007.

SPINASSÉ, Núbia Faria. **Táticas e burlas de professores e alunos de uma escola pública municipal de Vitória/ES ao SAEB: qual?caixa? é desvendada?**. 2004. 282 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, 2004.

STRASBURG, Quênia Renee. Relato de experiências da SMED de São Leopoldo a respeito da avaliação em larga escala. In: WERLE, Flávia. **Avaliação em larga escala: foca na escola**. São Leopoldo: Oikos, 2010.

TAQUARA. Prefeitura Municipal. **Lei nº 3641**, de 29 de junho de 2006. Organiza o sistema municipal de ensino de Taquara e dá outras providências. Taquara, 29 de junho de 2006.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Planejamento**: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico. São Paulo: Libertad, 2006.

VEIGA, Ilma Passos A. **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. Campinas: Papirus, 1995.

VEIGA, José Eli da. **Cidades imaginárias**: o Brasil é menos urbano que se calcula. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

VIEIRA, Sofia Lerche; ALBUQUERQUE, Maria Gláucia. **Política e planejamento educacional**. Fortaleza: Demócrito Rocha, 2001.

VIEIRA, Sofia Lerche. Política e gestão da educação básica: revisitando conceitos simples. **RBPAAE**: revista brasileira de política e administração da educação, Porto Alegre, v. 23, n. 1, p. 53-69, 2007.

WERLE, Flávia (Org.). **Regime de colaboração & Sistemas municipais de ensino**. Porto Alegre: Unijuí, 2008.

WERLE, Flávia; MANTAY, Carla; ANDRADE, Alenis. Direção de escola básica em perspectiva municipal. **Educação**: revista quadrimestral da Faculdade de educação, Porto Alegre, v. 32, n. 2, p. 139–149, maio/ago. 2009.

WERLE, Flávia; THUM, Adriane; ANDRADE, Alenis. O sistema municipal de ensino e suas implicações para a atuação do Conselho Municipal de Educação. **RBPAAE**: revista brasileira de política e administração da educação, Porto Alegre, v. 24, n. 1, p. 79–109, jan./abr. 2008.

WERLE, Flávia; THUM, Adriane; ANDRADE, Alenis. Processo nacional de avaliação do rendimento escolar: tema esquecido entre os Sistemas Municipais de Ensino. **Ensaio**: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, v. 17, n. 64, p. 397–419, jul./set. 2009.

WERLE, Flávia; WERLE, Carolina; ANDRADE, Alenis. Sistemas Municipais de Ensino do Rio Grande do Sul, Brasil: um olhar atento para o professor. **Perspectiva**: Revista do Centro de Educação de Ciências da Educação, Florianópolis, v. 27, n. 2, p. 569–602, jul./dez. 2009.

## **APÊNDICE A – INSTRUMENTO DE INVESTIGAÇÃO: ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA**

Utilizamos como metodologia para a construção do nosso projeto, entrevista semi-estruturada, moldando-se a situação concreta vivenciada no seu desenvolvimento. Para isso, elaboraram-se as perguntas dirigidas a coordenadores, e professores das escolas.

### **Questões da entrevista semi-estruturada.**

#### **Perguntas dirigidas aos supervisores e professores.**

1. O que você sabe sobre a avaliação efetuada pelo MEC através da Prova Brasil?
2. Qual teu ponto de vista sobre este tipo de avaliação?
3. Recebeste alguma orientação para esta prova (SMEC, Coordenação Pedagógica, etc.)?
4. Tivestes acesso aos resultados? De que forma?
5. De alguma maneira tivestes acesso aos conteúdos nos quais se baseiam esta avaliação? Já analisastes o material disponível pelo MEC referente à Prova Brasil, como exemplos de questões de prova, etc.? Ou ainda se conheces a metodologia na qual se baseiam as questões e conteúdo deste exame?
6. Há espaços para discussão em sua escola? Em caso afirmativo, como foram discutidos?
7. O que estes resultados indicaram para você e sua escola? Houve alguma mudança ou atitude que tenha sido tomada?
8. Do teu ponto de vista há alguma proximidade entre o conteúdo lecionado em sala de aula e o da Prova Brasil? Ou percebes um distanciamento ou uma proximidade, por quê?
9. Há quanto tempo já lecionas? Qual é tua formação? Lecionas apenas em uma escola?

### **Perguntas dirigidas aos coordenadores da SMED**

1. Qual é a estrutura da gestão do município em geral( mas focar na educação)?
2. Como é formulada esta equipe de apoio as escolas? Descrever? Com quais ações etc, finalidades? Com qual frequência....
3. Como é o processo de gestão nessas escolas, suas peculiaridades? Breve descrição.
4. A avaliação efetuada pelo MEC está sendo realizada em nível nacional em diversas escolas, como a secretaria tem acesso a essas informações? E as escolas?
5. Como está sendo trabalhada pela escola e pela secretaria?
6. Como a secretaria de educação interage com os materiais disponíveis pelo programa de avaliação em larga escala. Tais materiais ficam diretamente ao dispor das escolas? Descrever?
7. A secretaria teve acesso aos resultados de 2005 e 2007? De que forma? Como foram discutidos? Em que período? O que estes resultados indicaram para você gestor e sua rede escolar?
8. Houve alguma mudança ou atitude que tenha sido tomada, em função destas avaliações? Que medidas foram tomadas “estratégias”. Houve ações do MEC em relação a alguma das escolas municipais de São Leopoldo?
9. Como a secretaria municipal de educação está se organizando para orientar os processos de avaliação em larga escala em 2009?
10. Enquanto resultados o que indicaram nos anos anteriores?
11. Do teu ponto de vista como estas escolas se posicionam e os professores se posicionam em relação a este tipo de avaliação externa?
12. Já tem uma previsão ou data marcada para as avaliações em 2009? A data foi marcada através da secretaria ou nas escolas? Interfere no calendário da Smed.... Como funciona?
13. Como a secretaria se organiza, disponibiliza professores para aplicar, ou acompanhar o processo? Ou fica a critério das escolas?

### **Roteiro de acompanhamento do processo de aplicação da Prova Brasil**

O roteiro de acompanhamento será realizado através do processo de observação, e entrevista – semi estruturada, dirigida ao supervisor ou diretor da escola.

**Perguntas ao supervisor ou diretor**

1. De que maneira a escola ficou sabendo a data em que seria avaliada. Quais foram às informações disponibilizadas pelos aplicadores da Prova Brasil.
2. Identificar como foi composta organização da escola para receber o processo de aplicação da Prova. E se ocorreu alguma orientação da SMED.

Demais perguntas poderão surgir das respostas dadas pelo supervisor ou diretor (roteiro aberto de entrevista)

**Roteiro de observação**

1. Observar como os aplicadores da Prova Brasil se organizam para aplicar as provas.
2. Qual é a informação disponibilizada no momento das apresentações a supervisores, professores e alunos.
3. Quem são os sujeitos aplicadores, professores, cidadãos comuns.
4. Como o aplicador resolve eventuais problemas.

**ANEXO A - TEXTOS LEGAIS CONTIDOS NAS LEIS DE SME DOS MUNICÍPIOS  
DA AMVRS**

<p>1 – PRINCÍPIOS E FINS DA EDUCAÇÃO</p>	<p>(ARARICÁ, 2005) Art. 3 A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.</p> <p>Art. 4 O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:</p> <p>I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;</p> <p>II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;</p> <p>III – pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas;</p> <p>IV – respeito à liberdade e apreço à tolerância;</p> <p>V – coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;</p> <p>VI – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;</p> <p>VII – valorização do profissional da educação escolar;</p> <p>VIII – gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;</p> <p>IX – garantia de padrão de qu’alidade;</p> <p>X – valorização da experiência extra-escolar;</p> <p>XI – vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.</p> <p>(CAMPO BOM, 2006) Art. 2 A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.</p> <p>Art. 3 A educação, através do ensino regular, será ministrada com base nos seguintes princípios:</p> <p>I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;</p> <p>II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;</p> <p>III – pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas;</p> <p>IV – respeito à liberdade e apreço à tolerância;</p> <p>V – coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;</p> <p>VI – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;</p> <p>VII – valorização do profissional da educação escolar;</p> <p>VIII – gestão democrática de Ensino Público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;</p> <p>IX – garantia de padrão de qualidade;</p> <p>X – valorização da experiência extra-escolar;</p> <p>XI – vinculação entre educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.</p> <p>(DOIS IRMÃOS, 2002) Art. 3 A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.</p> <p>Art. 4 O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:</p> <p>I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;</p> <p>II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura o pensamento, a arte e o saber;</p> <p>III – pluralismo de idéias e concepções pedagógicas;</p> <p>IV – respeito a liberdade e apreço à tolerância;</p> <p>V – coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;</p> <p>VI – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;</p>
--	--

	<p>VII – valorização do profissional da educação escolar;  VIII – gestão democrática de Ensino Público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;  IX – garantia de padrão de qualidade;  X – valorização da experiência extraescolar;  XI – vinculação entre educação escolar, o trabalho e as práticas sociais;</p> <p>(IGREJINHA, 2002) Art. 3 A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.</p> <p>Art. 4 O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:  I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;  II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura o pensamento, a arte e o saber;  III – pluralismo de idéias e concepções pedagógicas;  IV – respeito a liberdade e apreço à tolerância;  V – coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;  VI – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;  VII – valorização do profissional da educação escolar;  VIII – gestão democrática de Ensino Público, na forma da Lei nº 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e da legislação deste sistema de ensino;  IX – garantia de padrão de qualidade;  X – valorização da experiência extra-escolar;  XI – vinculação entre educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.</p> <p>(IVOTI, 2002) Art. 1 É criado o Sistema Municipal de Ensino de Ivoti, que obedecerá às Diretrizes e Bases da Educação Nacional.</p> <p>Art. 2 A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.</p> <p>§ 1 A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.</p> <p>§ 2 A educação deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.</p> <p>§ 3 Esta Lei disciplina a educação escolar que se desenvolve predominantemente por meio do ensino em instituições próprias.</p> <p>Art. 3 A educação será desenvolvida com base nos seguintes princípios:  I – igualdade de condições para o acesso e permanência com sucesso na escola.  II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber.  III – pluralismo de idéias e concepções pedagógicas.  IV – Gratuidade do ensino fundamental em estabelecimentos públicos oficiais.  V – incentivo ao profissional da educação.  VI – gestão democrática do ensino público.  VII – busca permanente do padrão de qualidade.  VIII – valorização da experiência extra-escolar.  IX – coexistência de instituições públicas e privadas de ensino.  X – Respeito à liberdade e apreço à tolerância.</p> <p>Art. 4 A educação, instrumento da sociedade para a promoção do exercício da cidadania, fundamentada nos ideais de igualdade, liberdade, solidariedade, democracia, justiça social e felicidade humana, e no trabalho como fonte de riqueza, dignidade e bem-estar, tem por fim:  I – o pleno desenvolvimento do ser humano e seu aperfeiçoamento.  II – a formação de cidadãos capazes de compreender criticamente a</p>
--	---



	<p>realidade social, através da educação em valores humanos.</p> <p>III – a produção e difusão do saber e do conhecimento.  IV – a valorização e a promoção da vida.  V – a preparação do cidadão para a efetiva participação política.</p> <p>(NOVO HAMBURGO, 2005) Art. 3 A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.</p> <p>Art. 4 O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:  I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;  II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura o pensamento, a arte e o saber;  III – pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas;  IV – respeito à liberdade e apreço à tolerância;  V – coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;  VI – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;  VII – valorização do profissional da educação escolar;  VIII – gestão democrática de Ensino Público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;  IX – garantia de padrão de qualidade;  X – valorização da experiência extra-escolar;  XI – vinculação entre educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.</p> <p>(PAROBÉ, 2005) Art. 1 A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.</p> <p>Art.2 O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:  I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;  II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;  III – pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas;  IV – respeito à liberdade e apreço à tolerância;  V – coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;  VI – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;  VII – valorização do profissional da educação escolar;  VIII – gestão democrática do ensino público na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;  IX – garantia de padrão de qualidade;  X – valorização da experiência extra-escolar;  XI – vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.</p> <p>(RIOZINHO, 2007) Art. 3 A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.</p> <p>Art. 4 O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:  I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;  II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura o pensamento, a arte e o saber;  III – pluralismo de idéias e concepções pedagógicas;  IV – respeito a liberdade e apreço à tolerância;  V – coexistência de instituições públicas e privadas, de ensino;  VI – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;  VII – valorização do profissional da educação escolar;  VIII – gestão democrática de Ensino Público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;  IX – garantia de padrão de qualidade;</p>
--	---

	<p>X – valorização da experiência extra-escolar;  XI – vinculação entre educação escolar, o trabalho e as práticas sociais;</p> <p>(ROLANTE, 2007) Art. 3 A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.</p> <p>Art.4 O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:  I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;  II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;  III – pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas;  IV – respeito à liberdade e apreço à tolerância;  V – coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;  VI – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;  VII – valorização do profissional da educação escolar;  VIII – gestão democrática de Ensino Público, na forma desta Lei e da legislação dos Sistemas de ensino;  IX – garantia de padrão de qualidade;  X – valorização da experiência extra-escolar;  XI – vinculação entre educação escolar, o trabalho e as práticas sociais;</p> <p>(SÃO LEOPOLDO, 2007) Art. 2 A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.</p> <p>Art. 3 O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:  I – Igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola;  II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;  III – pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas;  IV – respeito à liberdade e apreço à tolerância;  V – coexistência de Instituições públicas e privadas de ensino;  VI – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;  VII – valorização do profissional da educação escolar;  VIII – gestão democrática de Ensino Público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;  IX – garantia de padrão de qualidade;  X – valorização da experiência extra-escolar;  XI – vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.</p> <p>(SAPIRANGA, 2002) Art. 3 A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.</p> <p>Art. 4 O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:  I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;  II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura o pensamento, a arte e o saber;  III – pluralismo de idéias e concepções pedagógicas;  IV – respeito a liberdade e apreço à tolerância;  V – coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;  VI – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;  VII – valorização do profissional da educação escolar;  VIII – gestão democrática de Ensino Público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;  IX – garantia de padrão de qualidade;  X – valorização da experiência extra-escolar;  XI – vinculação entre educação escolar, o trabalho e as práticas sociais;</p>
--	---

	<p>(TAQUARA, 2006) Art. 3 A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.</p> <p>Art. 4 O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:</p> <p>I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;</p> <p>II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura o pensamento, a arte e o saber;</p> <p>III – pluralismo de idéias e concepções pedagógicas;</p> <p>IV – respeito à liberdade e apreço à tolerância;</p> <p>V – coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;</p> <p>VI – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;</p> <p>VII – valorização do profissional da educação escolar;</p> <p>VIII – gestão democrática de Ensino Público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;</p> <p>IX – garantia de padrão de qualidade;</p> <p>X – valorização da experiência extra-escolar;</p> <p>XI – vinculação entre educação escolar, o trabalho e as práticas sociais;</p>
<p>2 – ESTRUTURA, ORGANIZAÇÃO E COMPOSIÇÃO DO ENSINO DO SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO</p>	<p>(ARARICÁ, 2005) Art. 5 O Sistema Municipal do Ensino de Araricá compreende:</p> <p>I – as instituições do ensino fundamental e de educação infantil mantidas pelo Poder Público Municipal;</p> <p>II – as instituições de educação infantil, criadas e mantidas pela iniciativa privada;</p> <p>III – a Secretaria Municipal de Educação e Desporto;</p> <p>IV – o Conselho Municipal de Educação;</p> <p>V – o Conselho Municipal de Acompanhamento e Controle Social do FUNDEF;</p> <p>VI – o Conselho Municipal de Alimentação Escolar.</p> <p>(CAMPO BOM, 2006) Art. 4 compreende: O Sistema Municipal de Ensino do Município de Campo Bom</p> <p>I – as instituições do ensino fundamental, educação infantil e ensino médio mantidas pelo Poder Público Municipal;</p> <p>II – as instituições de educação infantil, criadas e mantidas pela iniciativa privada;</p> <p>III – a Secretaria Municipal de Educação e Cultura - SMEC;</p> <p>IV – o Conselho Municipal de Educação - CME;</p> <p>V – o Conselho Municipal de Acompanhamento e Controle Social do FUNDEF;</p> <p>VI – o Conselho Municipal de Alimentação Escolar - CAE.</p> <p>(Dois Irmãos) Art.5 O Sistema Municipal de Ensino de Dois Irmãos compreende:</p> <p>I – as instituições do Ensino Fundamental, da Educação Infantil mantidas pelo Poder Público Municipal;</p> <p>II – as instituições de Educação Infantil criadas e mantidas pela iniciativa privada;</p> <p>III – a Secretaria Municipal de Educação e Cultura.</p> <p>IV – o Conselho Municipal de Educação;</p> <p>V – o Conselho Municipal de Acompanhamento e Controle Social do FUNDEF;</p> <p>VI – o Conselho Municipal de Alimentação Escolar.</p> <p>(IGREJINHA, 2002) Art. 5 O Sistema Municipal de Ensino de Igrejinha compreende:</p> <p>I – as instituições do ensino fundamental e da educação infantil mantidas pelo Poder Público Municipal;</p> <p>II – as instituições de educação infantil criadas e mantidas pela iniciativa</p>

	<p>privada;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>III – a Secretaria Municipal de Educação;</li> <li>IV – o Conselho Municipal de Educação;</li> <li>V – o Conselho Municipal de Acompanhamento e Controle Social do FUNDEF;</li> <li>VI – o Conselho Municipal de Alimentação Escolar.</li> </ul> <p>(IVOTI, 2002) Art. 5 O Sistema Municipal de Ensino compreende:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>I – As instituições de ensino fundamental e de educação infantil mantidas pelo poder público municipal.</li> <li>II – As instituições de educação infantil criadas e mantidas pela iniciativa privada, não ligadas ao ensino regular.</li> <li>III – A Secretaria de Educação do Município.</li> <li>IV – O Conselho Municipal de Educação.</li> </ul> <p>(NOVO HAMBURGO, 2005) Art. 5 O Sistema Municipal de Ensino de Novo Hamburgo compreende:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>I – as instituições do ensino fundamental e de educação infantil mantidas pelo Poder Público Municipal;</li> <li>II – as instituições de educação infantil, criadas e mantidas pela iniciativa privada;</li> <li>III – a Secretaria de Educação e Desporto - SMED;</li> <li>IV – o Conselho Municipal de Educação;</li> <li>V – o Conselho Municipal de Acompanhamento e Controle Social do FUNDEF;</li> <li>VI – o Conselho Municipal de Alimentação Escolar.</li> </ul> <p>(PAROBÉ, 2005) Art. 4 O Sistema Municipal do Ensino de Parobé compreende:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>I – as instituições do ensino fundamental e de educação infantil mantidas pelo Poder Público Municipal;</li> <li>II – as instituições de educação infantil criadas e mantidas pela iniciativa privada;</li> <li>III – a Secretaria Municipal de Educação;</li> <li>IV – o Conselho Municipal de Educação;</li> <li>V – o Conselho Municipal de Acompanhamento e Controle Social do FUNDEF;</li> <li>VI – o Conselho Municipal de Alimentação Escolar.</li> </ul> <p>(RIOZINHO, 2007) Art.5 O Sistema Municipal de Ensino de Riozinho compreende:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>I – as instituições do ensino fundamental, da educação infantil e de ensino Médio mantidas pelo Poder Público Municipal;</li> <li>II – as instituições de educação infantil criadas e mantidas pela iniciativa privada;</li> <li>III – a Secretaria Municipal de Educação e Cultura;</li> <li>IV – o Conselho Municipal de Educação;</li> <li>V – o Conselho Municipal de Acompanhamento e Controle Social do FUNDEB;</li> <li>VI – o Conselho Municipal de Alimentação Escolar.</li> </ul> <p>(ROLANTE, 2007) Art.5 – O Sistema Municipal de Ensino de Rolante compreende:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>I – as instituições do ensino fundamental e de educação infantil mantidas pelo Poder Público Municipal;</li> <li>II – as instituições de educação infantil criadas e mantidas pela iniciativa privada;</li> <li>III – a Secretaria Municipal de Educação, Esportes e Cultura;</li> <li>IV – o Conselho Municipal de Educação;</li> </ul>
--	---

	<p>V – o Conselho Municipal de Acompanhamento e Controle Social do FUNDEB; VI – o Conselho Municipal de Alimentação Escolar.</p> <p>(SÃO LEOPOLDO, 2007) Art. 4 O Sistema Municipal de Ensino de São Leopoldo compreende:</p> <p>I – as instituições do ensino fundamental, em suas modalidades regular e Educação de Jovens e Adultos–Eja,e de educação infantil mantidas pelo Poder Público Municipal; II – as instituições de educação Infantil criadas e mantidas pela iniciativa privada; III – a Secretaria Municipal de Educação, Esporte e Lazer – SMED; IV – o Conselho Municipal de Educação – CME; V – o Conselho Municipal de Acompanhamento e Controle Social do FUNDEF – CONFUNDEF; VI – o Conselho Municipal de Alimentação Escolar – CAE.</p> <p>(SAPIRANGA, 2002) Art. 5º – O Sistema Municipal de Ensino de Sapiranga compreende:</p> <p>I – as instituições do ensino fundamental, da educação infantil e classes de educação especial mantidas pelo Poder Público Municipal; II – as instituições de educação infantil criadas e mantidas pela iniciativa privada; III – a Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Desporto; IV – o Conselho Municipal de Educação; V – o Conselho Municipal de Acompanhamento e Controle Social do FUNDEF; VI – o Conselho Municipal de Alimentação Escolar.</p> <p>(TAQUARA, 2006) Art.5 O Sistema Municipal de Ensino de Taquara compreende:</p> <p>I – as instituições do ensino fundamental, médio e da educação infantil, mantidas pelo Poder Público Municipal; II – as instituições de educação infantil criadas e mantidas pela iniciativa privada; III – a Secretaria Municipal de Educação e Cultura; IV – o Conselho Municipal de Educação; V – o Conselho Municipal de Acompanhamento e Controle Social do FUNDEF; VI – o Conselho Municipal de Alimentação Escolar.</p>
<p>3 – SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E DESPORTO</p>	<p>(ARARICÁ, 2005) Art.6 A Secretaria de Educação e Desporto é o órgão da administração municipal que, além das atribuições conferidas em legislação própria, possui as seguintes atribuições:</p> <p>I – organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais do Sistema Municipal de Ensino; II – exercer a ação redistributiva em relação a suas escolas, considerando seus projetos pedagógicos, seus planos de atividades e seus regimentos; III – supervisionar os estabelecimentos do seu Sistema de Ensino; IV – oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino; V – velar pela observância da legislação vigente e pelo cumprimento das normas expedidas pelo Conselho Nacional de Educação e pelo Conselho Municipal de Educação nas instituições que integram o Sistema Municipal de Ensino; VI – orientar e supervisionar as instituições privadas integrantes do</p>

	<p>Sistema Municipal de Ensino;</p> <p>VII – elaborar, executar e avaliar o Plano Municipal de Educação, a Lei de Diretrizes Orçamentárias e o Orçamento Municipal de Educação;</p> <p>VIII – exercer outras atribuições que lhes forem conferidas.</p> <p>(CAMPO BOM, 2006) Art. 5 A Secretaria Municipal de Educação e Cultura - SMEC, é o órgão da Administração Municipal que, além daquelas conferidas em legislação própria, possui as seguintes atribuições:</p> <p>I – organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais do Sistema Municipal de Ensino;</p> <p>II – exercer a ação redistributiva de projetos pedagógicos, regimentos e planos curriculares, relativamente as escolas públicas municipais;</p> <p>III – elaborar, executar e avaliar o Plano Municipal de Educação, a Lei de Diretrizes Orçamentárias e o Orçamento Municipal da Educação;</p> <p>IV – oferecer educação infantil em creches e pré-escolas;</p> <p>V – ofertar, com prioridade, o ensino fundamental;</p> <p>VI – atuar em outros níveis de ensino, desde que atendidas plenamente as necessidades prioritárias;</p> <p>VII – velar pela observância da legislação vigente, e pelo cumprimento das normas expedidas pelo Conselho Nacional de Educação e pelo Conselho Municipal de Educação nas instituições que integram o Sistema Municipal de Ensino;</p> <p>VIII – exercer outras atribuições que lhe forem conferidas.</p> <p>(DOIS IRMÃOS, 2002) Art. 6 A Secretaria Municipal de Educação e Cultura é o órgão da Administração municipal que, além das atribuições conferidas em legislação própria, possui as seguintes atribuições:</p> <p>I – organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais do Sistema Municipal de Ensino;</p> <p>II – exercer a ação redistributiva em relação a suas escolas, considerando seus projetos pedagógicos, seus planos de atividades e seus regimentos;</p> <p>III – credenciar e supervisionar os estabelecimentos do seu Sistema de Ensino;</p> <p>IV – oferecer a educação infantil e, com prioridade o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do Ensino;</p> <p>V – velar pela observância da legislação vigente e pelo cumprimento das normas expedidas pelo Conselho Nacional de Educação e pelo Conselho Municipal de Educação nas instituições que integram o Sistema Municipal de Ensino;</p> <p>VI – orientar e supervisionar as instituições privadas integrantes do Sistema Municipal de Ensino;</p> <p>VII – autorizar a desativação e a ativação de séries/ciclos das escolas municipais;</p> <p>VIII – elaborar, executar e avaliar o Plano Municipal de Educação, a Lei de Diretrizes Orçamentárias e o Orçamento Municipal da Educação;</p> <p>IX – exercer outras atribuições que lhe forem conferidas.</p> <p>(IGREJINHA, 2002) Art. 6 A Secretaria Municipal de Educação é o órgão da Administração Municipal que, além das atribuições conferidas em legislação própria, possui as seguintes atribuições:</p> <p>I – organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais do Sistema Municipal de Ensino;</p> <p>II – exercer a ação redistributiva em relação a suas escolas, considerando seus projetos pedagógicos, seus planos de atividades e seus regimentos;</p> <p>III – credenciar e supervisionar os estabelecimentos do seu Sistema de Ensino;</p> <p>IV – oferecer a educação infantil e, com prioridade o ensino fundamental,</p>
--	--



	<p>permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do Ensino;</p> <p>V – velar pela observância da legislação vigente e pelo cumprimento das normas expedidas pelo Conselho Nacional de Educação e pelo Conselho Municipal de Educação nas instituições que integram o Sistema Municipal de Ensino;</p> <p>VI – orientar e supervisionar as instituições privadas integrantes do Sistema Municipal de Ensino;</p> <p>VII – elaborar, executar e avaliar o Plano Municipal de Educação, a Lei de Diretrizes Orçamentárias e o Orçamento Municipal da Educação;</p> <p>VIII – exercer outras atribuições que lhe forem conferidas.</p> <p>(IVOTI, 2002) Art. 13 Compete à Secretaria de Educação do Município, como órgão executivo das políticas de educação básica, além das competências conferidas em legislação própria:</p> <p>I – organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais do seu sistema de ensino, integrando-os às políticas e planos educacionais da União e dos Estados.</p> <p>II – exercer ação redistributiva em relação a suas escolas.</p> <p>III – autorizar, credenciar e supervisionar os estabelecimentos do seu sistema de ensino, mediante parecer do Conselho Municipal de Educação.</p> <p>IV – oferecer a educação infantil em escolas, com prioridade, e o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino.</p> <p>V – coordenar a elaboração do Plano Municipal de Educação.</p> <p>VI – adendar ou sugerir modificações ao Plano Municipal de Educação, ouvido o Conselho Municipal de Educação.</p> <p>VII – desativar ou reativar estabelecimentos de ensino, quando necessário, mediante parecer do Conselho Municipal de Educação.</p> <p>VIII – desativar, reativar ou ampliar séries, mediante parecer do Conselho Municipal de Educação.</p> <p>IX – criar novos estabelecimentos de ensino, se necessário, mediante parecer do Conselho Municipal de Educação.</p> <p>X – promover a nucleação de ensino, quando necessário, mediante parecer do Conselho Municipal de Educação.</p> <p>XI – assegurar o cumprimento dos dias letivos, nos termos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e estabelecidos por Decreto Municipal.</p> <p>XII – elaborar o Plano Plurianual e a Lei de Diretrizes Orçamentárias da Educação, em conjunto com a Secretaria da Fazenda do Município.</p> <p>XIII – verificar informações referentes à aplicação dos recursos financeiros, resultados obtidos e qualidade dos serviços prestados.</p> <p>XIV – recorrer a instâncias superiores sobre questões que não se julgar apta a decidir e não previstas em lei.</p> <p>XV – analisar e apreciar questões de interesse das escolas, quando lhe forem encaminhadas.</p> <p>XVI – assessorar a elaboração dos planos de estudo, regimentos escolares e demais documentos administrativos e pedagógicos.</p> <p>XVII – elaborar normas complementares para o Sistema Municipal de Ensino.</p> <p>XVIII – ter conta bancária própria para movimento dos recursos financeiros vinculados à manutenção e desenvolvimento do ensino (MDE), de acordo com o artigo 69, da Lei Federal nº 9394/96, e dos recursos oriundos do salário-educação e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).</p> <p>XIX – exercer outras atribuições que lhe forem conferidas.</p> <p>(NOVO HAMBURGO, 2005) Art. 6 A Secretaria de Educação e Desporto</p>
--	---

	<p>- SMED é o órgão da Administração Municipal que, além das atribuições conferidas em legislação própria, possui as seguintes atribuições:</p> <p>I – organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais do Sistema Municipal de Ensino;</p> <p>II – exercer a ação redistributiva em relação a suas escolas, considerando projetos pedagógicos, regimentos e planos curriculares;</p> <p>III – supervisionar os estabelecimentos do seu Sistema de Ensino quanto ao cumprimento da legislação federal e das normas expedidas pelo Conselho Nacional de Educação e pelo Conselho Municipal de Educação;</p> <p>IV – oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino;</p> <p>V – velar pela observância da legislação vigente e pelo cumprimento das normas expedidas pelo Conselho Nacional de Educação e pelo Conselho Municipal de Educação nas instituições que integram o Sistema Municipal de Ensino;</p> <p>VI – elaborar, executar e avaliar o Plano Municipal de Educação, a Lei de Diretrizes Orçamentárias e o Orçamento Municipal da Educação;</p> <p>VII – exercer outras atribuições que lhe forem conferidas.</p> <p>(PAROBÉ, 2005) Art.5 A Secretaria de Educação é o órgão da administração municipal que, além das atribuições conferidas em legislação própria, possui as seguintes atribuições:</p> <p>I – organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais do Sistema Municipal de Ensino;</p> <p>II – exercer a ação redistributiva em relação a suas escolas, considerando seus projetos pedagógicos, seus planos de atividades e seus regimentos;</p> <p>III – credenciar e supervisionar os estabelecimentos do seu Sistema de Ensino;</p> <p>IV – oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino;</p> <p>V – velar pela observância da legislação vigente e pelo cumprimento das normas expedidas pelo Conselho Nacional de Educação e pelo Conselho Municipal de Educação nas instituições que integram o Sistema Municipal de Ensino;</p> <p>VI – orientar e supervisionar as instituições privadas integrantes do Sistema Municipal de Ensino;</p> <p>VII – elaborar, executar e avaliar o Plano Municipal de Educação, a Lei de Diretrizes Orçamentárias e o Orçamento Municipal de Educação;</p> <p>VIII – exercer outras atribuições que lhes forem conferidas.</p> <p>(RIOZINHO, 2007) Art. 6 A Secretaria Municipal de Educação e Cultura é o órgão da Administração municipal que, além das atribuições conferidas em legislação própria, possui as seguintes atribuições:</p> <p>I – organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais do Sistema Municipal de Ensino;</p> <p>II – exercer a ação redistributiva em relação a suas escolas, considerando seus projetos pedagógicos, seus planos de atividades e seus regimentos;</p> <p>III – credenciar e supervisionar os estabelecimentos do seu Sistema de Ensino;</p> <p>IV – oferecer a educação infantil e, com prioridade o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais vinculados pela Constituição Federal à manutenção e</p>
--	---



	<p>desenvolvimento do Ensino;</p> <p>V – velar pela observância da legislação vigente e pelo cumprimento das normas expedidas pelo Conselho Nacional de Educação e pelo Conselho Municipal de Educação nas instituições que integram o Sistema Municipal de Ensino;</p> <p>VI – orientar e supervisionar as instituições privadas integrantes do Sistema Municipal de Ensino;</p> <p>VII – elaborar, executar e avaliar o Plano Municipal de Educação, a Lei de Diretrizes Orçamentárias e o Orçamento Municipal da Educação;</p> <p>VIII – exercer outras atribuições que lhe forem conferidas.</p> <p>(ROLANTE, 2007) Art. 6 A Secretaria Municipal de Educação, Esportes e Cultura é o órgão da Administração municipal que, além das atribuições conferidas em legislação própria, possui as seguintes atribuições:</p> <p>I – organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais do Sistema Municipal de Ensino;</p> <p>II – exercer a ação redistributiva em relação a suas escolas, considerando seus projetos pedagógicos, seus planos de atividades e seus regimentos;</p> <p>III – credenciar, supervisionar e autorizar a atividade dos estabelecimentos de Ensino do Sistema Municipal;</p> <p>IV – oferecer a educação infantil e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do Ensino;</p> <p>V – velar pela observância da legislação vigente e pelo cumprimento das normas expedidas pelo Conselho Nacional de Educação e pelo Conselho Municipal de Educação nas instituições que integram o Sistema Municipal de Ensino;</p> <p>VI – orientar e supervisionar as instituições privadas integrantes do Sistema Municipal de Ensino;</p> <p>VII – elaborar, executar e avaliar o Plano Municipal de Educação, a Lei de Diretrizes Orçamentárias e o Orçamento Municipal da Educação;</p> <p>VIII – exercer outras atribuições que lhe forem conferidas.</p> <p>(SÃO LEOPOLDO, 2007) Art. 5 A Secretaria Municipal de Educação, Esporte e Lazer é o órgão da Administração Municipal que, além das atribuições conferidas em legislação própria, possui as seguintes atribuições:</p> <p>I – organizar, manter e desenvolver os órgãos e as instituições oficiais do Sistema Municipal de Ensino;</p> <p>II – exercer a ação redistributiva em relação a suas escolas, considerando seus projetos pedagógicos, seus planos de atividades e seus regimentos;</p> <p>III – supervisionar os estabelecimentos do seu Sistema de Ensino;</p> <p>IV – oferecer a educação infantil e; com prioridade o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais vinculados pela Constituição Federal à manutenção e ao desenvolvimento do Ensino;</p> <p>V – velar pela observância da legislação vigente e pelo cumprimento das normas expedidas pelo Conselho Nacional de Educação e pelo Conselho Municipal de Educação nas instituições que integram o Sistema Municipal de Ensino;</p> <p>VI – orientar e supervisionar as instituições privadas integrantes do Sistema Municipal de Ensino;</p> <p>VII – elaborar, executar e avaliar o Plano Municipal de Educação, a Lei de Diretrizes Orçamentárias e o Orçamento Municipal da Educação;</p> <p>VIII – exercer outras atribuições que lhe forem conferidas.</p> <p>(SAPIRANGA, 2002) Art. 6 A Secretaria Municipal de Educação, Cultura</p>
--	--

	<p>e Desporto é o órgão da Administração municipal que, além das atribuições conferidas em legislação própria, possui as seguintes atribuições:</p> <p>I – organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais do Sistema Municipal de Ensino;</p> <p>II – exercer a ação redistributiva em relação a suas escolas, considerando seus projetos pedagógicos, seus planos de atividades e seus regimentos;</p> <p>III – credenciar e supervisionar os estabelecimentos do seu Sistema de Ensino;</p> <p>IV – autorizar a ativação e desativação de séries das escolas municipais;</p> <p>V – oferecer a educação infantil e, com prioridade o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do Ensino;</p> <p>VI – velar pela observância da legislação vigente e pelo cumprimento das normas expedidas pelo Conselho Nacional de Educação e pelo Conselho Municipal de Educação nas instituições que integram o Sistema Municipal de Ensino;</p> <p>VII – orientar e supervisionar as instituições privadas integrantes do Sistema Municipal de Ensino;</p> <p>VIII – elaborar, executar e avaliar o Plano Municipal de Educação, a Lei de Diretrizes Orçamentárias e o Orçamento Municipal da Educação;</p> <p>IX – exercer outras atribuições que lhe forem conferidas.</p> <p>(TAQUARA, 2006) Art. 6 A Secretaria Municipal de Educação e Cultura é o órgão da Administração municipal que, além das atribuições conferidas em legislação própria, possui as seguintes atribuições:</p> <p>I – organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais do Sistema Municipal de Ensino;</p> <p>II – exercer a ação redistributiva em relação a suas escolas, considerando seus projetos pedagógicos, seus planos de atividades e seus regimentos;</p> <p>III – credenciar e supervisionar os estabelecimentos do seu Sistema de Ensino;</p> <p>IV – oferecer a educação infantil e, com prioridade o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do Ensino;</p> <p>V – velar pela observância da legislação vigente e pelo cumprimento das normas expedidas pelo Conselho Nacional de Educação e pelo Conselho Municipal de Educação nas instituições que integram o Sistema Municipal de Ensino;</p> <p>VI – orientar e supervisionar as instituições privadas integrantes do Sistema Municipal de Ensino;</p> <p>VII – elaborar, executar e avaliar o Plano Municipal de Educação, a Lei de Diretrizes Orçamentárias e o Orçamento Municipal da Educação;</p> <p>VIII – exercer outras atribuições que lhe forem conferidas.</p>
4 – CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO	<p>(ARARICÁ, 2005) Art. 7 O Conselho Municipal de Educação é o órgão normativo, consultivo, deliberativo e fiscalizador na área da educação do Sistema Municipal de Ensino.</p> <p>Art. 8 São competências do Conselho Municipal de Educação:</p> <p>I – baixar normas complementares para o Sistema Municipal de Ensino;</p> <p>II – autorizar séries, ciclos, cursos, exames supletivos e outros</p> <p>III – aprovar os regimentos escolares das Escolas do Ensino Fundamental;</p> <p>IV – analisar, cadastrar e arquivar os regimentos escolares de Educação Infantil;</p> <p>V – credenciar e autorizar o funcionamento dos estabelecimentos de ensino;</p> <p>VI – autorizar a desativação, a ativação e a extinção de estabelecimentos</p>

	<p>de ensino;</p> <p>VII – fiscalizar o funcionamento dos estabelecimentos de ensino integrantes do Sistema Municipal de Educação;</p> <p>VIII – manifestar-se sobre assuntos de natureza educacional que lhe forem submetidos pelo Prefeito Municipal, Secretária de Educação e Desporto e pelos organismos e/ou entidades que integram o Sistema Municipal de Ensino;</p> <p>IX – propor medidas que visem a expansão, consolidação e aperfeiçoamento do Sistema Municipal de Ensino;</p> <p>X – manter intercâmbio com outros Conselhos de Educação;</p> <p>XI – participar da elaboração e acompanhar a execução do Plano Municipal de Educação;</p> <p>XII – elaborar e reformular o seu Regimento Interno que será homologado pelo Poder Executivo Municipal;</p> <p>XIII – participar do Conselho do FUNDEF;</p> <p>XIV – exercer outras atribuições previstas em lei ou que lhe forem conferidas.</p> <p>(CAMPO BOM, 2006) Art. 6 O Conselho Municipal de Educação, a ser regulamentado por lei específica, é órgão normativo, consultivo, deliberativo e propositivo do Sistema Municipal de Ensino.</p> <p>Parágrafo único.</p> <p>São competências do Conselho Municipal de Educação:</p> <p>I – baixar normas complementares para o funcionamento do Sistema Municipal de Ensino;</p> <p>II – credenciar as instituições de ensino, e autorizar o funcionamento da educação infantil e do ensino fundamental em suas modalidades;</p> <p>III – analisar e aprovar os regimentos escolares da educação infantil e do ensino fundamental em suas modalidades;</p> <p>IV – emitir ato declaratório de cessação da oferta de educação infantil e do ensino fundamental e de suas modalidades, e descredenciar instituições de ensino;</p> <p>V – autorizar a desativação, ativação ou extinção de estabelecimentos de ensino;</p> <p>VI – velar pela observância da legislação vigente e pelo cumprimento das normas expedidas pelo Conselho Nacional de Educação e pelo Conselho Municipal de Educação, nas instituições que integram o Sistema Municipal de Ensino;</p> <p>VII – opinar sobre assuntos de natureza educacional que lhe forem submetidas pela Administração Municipal, e/ou por organismos e/ou entidades que integrem o Sistema Municipal de Ensino;</p> <p>VIII – propor medidas objetivando a expansão, consolidação e aperfeiçoamento do Sistema Municipal de Ensino;</p> <p>IX – manter intercâmbio com outros Conselhos de Educação;</p> <p>X – participar da elaboração, e acompanhar a execução do Plano Municipal de Educação;</p> <p>XI – elaborar e reformular seu Regimento Interno, a ser aprovado pelo Poder Executivo Municipal;</p> <p>XII – participar de outros conselhos municipais;</p> <p>XIII – exercer outras atribuições previstas em lei, ou que lhe forem conferidas.</p> <p>(DOIS IRMÃOS, 2002) Art. 7 O Conselho Municipal de Educação é o órgão normativo, consultivo, deliberativo e fiscalizador na área da educação do Sistema Municipal de Ensino.</p> <p>Art. 8 São competências do Conselho Municipal de Educação:</p> <p>I – baixar normas complementares para o Sistema Municipal de Ensino;</p> <p>II – autorizar séries, ciclos, cursos, exames supletivos e outros;</p> <p>III – aprovar os regimentos escolares das Escolas do Ensino Fundamental;</p> <p>IV – autorizar o funcionamento dos estabelecimentos de ensino;</p> <p>V – analisar, cadastrar e arquivar os regimentos escolares de Educação</p>
--	--

	<p>Infantil;</p> <p>VI – autorizar a desativação, ativação ou extinção de estabelecimentos de ensino;</p> <p>VII – manifestar se sobre assuntos de natureza educacional que lhe forem submetidas pelo Prefeito Municipal, Secretaria de Educação e Cultura e pelos organismos e/ou entidades que integram o Sistema Municipal de Ensino;</p> <p>VIII – propor medidas que visem a expansão, consolidação e aperfeiçoamento do Sistema Municipal de Ensino;</p> <p>IX – manter intercâmbio com outros Conselhos de Educação;</p> <p>X – participar da elaboração e acompanhar a execução do Plano Municipal de Educação;</p> <p>XI – elaborar e reformular seu Regimento que será homologado pelo Poder Executivo Municipal;</p> <p>XII – fiscalizar o funcionamento dos estabelecimentos de Ensino;</p> <p>XIII – participar do Conselho do FUNDEF;</p> <p>XIV – exercer outras atribuições previstas em lei ou que lhe forem conferidas.</p> <p>(IGREJINHA, 2002) Art. 7 O Conselho Municipal de Educação é o órgão normativo, consultivo, deliberativo e fiscalizador na área de educação do Sistema Municipal de Ensino.</p> <p>Art. 8 São competências do Conselho Municipal de Educação:</p> <p>I – baixar normas complementares para o Sistema Municipal de Ensino;</p> <p>II – autorizar séries, ciclos, cursos, exames supletivos e outros;</p> <p>III – aprovar os regimentos escolares;</p> <p>IV – autorizar o funcionamento dos estabelecimentos de ensino;</p> <p>V – autorizar a desativação, ativação ou extinção dos estabelecimentos de ensino;</p> <p>VI – fiscalizar o funcionamento dos estabelecimentos de ensino;</p> <p>VII – manifestar-se sobre assuntos de natureza educacional que lhe forem submetidas pelo Prefeito Municipal, Secretaria de Educação e pelos organismos e/ou entidades que integram o Sistema Municipal de Ensino;</p> <p>VIII – propor medidas que visem a expansão, consolidação e aperfeiçoamento do Sistema Municipal de Ensino;</p> <p>IX – manter intercâmbio com outros Conselhos de Educação;</p> <p>X – subsidiar a elaboração e acompanhar a execução do Plano Municipal de Educação;</p> <p>XI – exercer outras atribuições previstas em lei ou que lhe forem conferidas.</p> <p>XII – elaborar e reformular seu Regimento Interno que será homologado pelo Poder Executivo Municipal;</p> <p>XIII – estabelecer critérios para a concessão de bolsas de estudos a serem custeadas com recursos municipais.</p> <p>(IVOTI, 2002) Art. 15 Compete ao Conselho Municipal de Educação, como órgão político, financeiro e administrativo autônomo de caráter normativo, consultivo e deliberativo, além das competências conferidas em legislação própria:</p> <p>I – colaborar com o Poder Executivo na definição das políticas educacionais do Município, bem como acompanhar e avaliar sua execução.</p> <p>II – elaborar seu próprio regimento, a ser homologado pelo Poder Executivo.</p> <p>III – propor critérios para a ampliação da rede de escolas mantida pelo Município, tendo em vista as normas traçadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.</p> <p>IV – manter intercâmbio com o Conselho Nacional de Educação, o Conselho Estadual de Educação e os demais Conselhos Municipais de Educação.</p> <p>V – avaliar e sugerir medidas para a melhoria e aperfeiçoamento do rendimento escolar.</p> <p>VI – emitir parecer sobre o funcionamento das escolas a serem integradas</p>
--	--

	<p>ao Sistema.</p> <p>VII – autorizar e credenciar as escolas mantidas pela iniciativa privada, que oferecem educação infantil.</p> <p>VIII – fiscalizar o funcionamento das escolas integrantes do Sistema.</p> <p>IX – aprovar o Plano Municipal de Educação, nos termos do artigo 34, inciso III, das Disposições Transitórias da Constituição Estadual.</p> <p>X – acompanhar a distribuição das matrículas de acordo com o aporte financeiro dos sistemas, em regime de colaboração.</p> <p>XI – tomar conhecimento da proposta político-pedagógica das escolas que compõem o Sistema Municipal de Ensino.</p> <p>XII – sugerir programas para a atualização dos professores municipais.</p> <p>XIII – exercer outras atribuições que lhe forem conferidas.</p> <p>Parágrafo único – O Conselho Municipal de Educação terá à sua disposição a assessoria técnica necessária ao efetivo cumprimento de suas competências.</p> <p>(NOVO HAMBURGO, 2005) Art. 7 O Conselho Municipal de Educação regulamentado por lei específica, é órgão normativo, consultivo, deliberativo e propositivo do Sistema Municipal de Ensino.</p> <p>Art. 8 São competências do Conselho Municipal de Educação:</p> <p>I – baixar normas complementares para o Sistema Municipal de Ensino;</p> <p>II – credenciar as instituições de ensino e autorizar o funcionamento da educação infantil;</p> <p>III – credenciar as instituições de ensino e autorizar o funcionamento do ensino fundamental e suas modalidades;</p> <p>IV – analisar e aprovar regimentos escolares da educação infantil e do ensino fundamental e de suas modalidades;</p> <p>V – emitir ato declaratório de cessação da oferta de educação infantil e do ensino fundamental e de suas modalidades e correspondente descredenciamento da instituição de ensino;</p> <p>VI – autorizar a desativação, ativação ou extinção de estabelecimentos de ensino;</p> <p>VII – velar pela observância da legislação vigente e pelo cumprimento das normas expedidas pelo Conselho Nacional de Educação e pelo Conselho Municipal de Educação nas instituições que integram o Sistema Municipal de Ensino;</p> <p>VIII – manifestar-se sobre assuntos de natureza educacional que lhe forem submetidas pelo Prefeito Municipal, SMED, pelos organismos e/ou entidades que integram o Sistema Municipal de Ensino;</p> <p>IX – propor medidas que visem a expansão, consolidação e aperfeiçoamento do Sistema Municipal de Ensino;</p> <p>X – manter intercâmbio com outros Conselhos de Educação;</p> <p>XI – participar da elaboração e acompanhar a execução do Plano Municipal de Educação;</p> <p>XII – elaborar e/ou reformular seu Regimento Interno que será homologado pelo Poder Executivo Municipal;</p> <p>XIII – participar de outros conselhos municipais;</p> <p>XIV – exercer outras atribuições previstas em lei ou que lhe forem conferidas.</p> <p>(PAROBÉ, 2005) Art. 6 O Conselho Municipal de Educação é o órgão normativo, consultivo, propositivo, deliberativo e fiscalizador na área da educação do Sistema Municipal de Ensino.</p> <p>Art. 7 São competências do Conselho Municipal de Educação:</p> <p>I – baixar normas complementares para o Sistema Municipal de Ensino;</p> <p>II – autorizar séries, ciclos, cursos, exames supletivos e outros;</p> <p>III – aprovar os regimentos escolares;</p> <p>IV – autorizar o funcionamento dos estabelecimentos de ensino;</p> <p>V – autorizar a desativação, a ativação e a extinção de estabelecimentos de ensino;</p>
--	---

	<p>VI – fiscalizar o funcionamento dos estabelecimentos de ensino;  VII – manifestar-se sobre assuntos de natureza educacional que lhe forem submetidos pelo Prefeito Municipal, Secretário de Educação e pelas entidades que integram o Sistema Municipal de Ensino;  VIII – propor medidas que visem a expansão, consolidação e aperfeiçoamento do Sistema Municipal de Ensino;  IX – manter intercâmbio com outros Conselhos de Educação;  X – participar da elaboração e acompanhar a execução do Plano Municipal de Educação;  XI – exercer outras atribuições previstas em lei ou que lhe forem conferidas.</p> <p>(RIOZINHO, 2007) Art. 7 O Conselho Municipal de Educação é o órgão governamental de assessoramento, normativo, consultivo, deliberativo e fiscalizador na área da educação do Sistema Municipal de Ensino.</p> <p>Art. 8 São competências do Conselho Municipal de Educação:  I – baixar normas complementares para o Sistema Municipal de Ensino;  II – autorizar séries, ciclos, cursos, exames supletivos e outros;  III – aprovar os regimentos escolares;  IV – autorizar o funcionamento dos estabelecimentos de ensino;  V – autorizar a desativação, ativação ou extinção de estabelecimentos de ensino;  VI – fiscalizar o funcionamento dos estabelecimentos de ensino;  VII – manifestar-se sobre assuntos de natureza educacional que lhe forem submetidas pelo Prefeito Municipal, Secretaria de Educação e pelos organismos e/ou entidades que integram o Sistema Municipal de Ensino;  VIII – propor medidas que visem a expansão, consolidação e aperfeiçoamento do Sistema Municipal de Ensino;  IX – manter intercâmbio com o Conselho Estadual de Educação e Conselhos Municipais de Educação de outros municípios;  X – participar da elaboração e acompanhar a execução do Plano Municipal de Educação;  XI – exercer outras atribuições previstas em lei ou que lhe forem conferidas.  XII – elaborar e reformular seu Regimento Interno que será homologado pelo Poder Executivo Municipal;  XIII – estabelecer critérios para a concessão de bolsas de estudos a serem custeadas com recursos municipais.</p> <p>(ROLANTE, 2007) Art. 7 O Conselho Municipal de Educação é o órgão normativo consultivo, deliberativo e fiscalizador na área da educação do Sistema Municipal de Ensino.</p> <p>Art. 8 São competências do Conselho Municipal de Educação:  I – baixar normas complementares para o Sistema Municipal de Ensino;  II – autorizar a implantação de séries, ciclos, cursos, exames supletivos e outros;  III – aprovar os regimentos escolares das Escolas do Ensino Fundamental;  IV – autorizar o funcionamento dos estabelecimentos de ensino;  V – analisar, cadastrar e arquivar os regimentos escolares de Educação Infantil;  VI – autorizar a desativação, ativação ou extinção de estabelecimentos de ensino;  VII – fiscalizar o funcionamento dos estabelecimentos de ensino;  VIII – manifestar-se sobre assuntos de natureza educacional que lhe forem submetidos pelo Prefeito Municipal, Secretaria de Educação, Esportes e Cultura e pelos organismos e/ou entidades que integram o Sistema Municipal de Ensino;  IX – propor medidas que visem a expansão, consolidação e aperfeiçoamento do Sistema Municipal de Ensino;  X – manter intercâmbio com outros Conselhos de Educação;</p>
--	---



	<p>XI – participar da elaboração e acompanhar a execução do Plano Municipal de Educação;</p> <p>XII – elaborar e reformular seu Regimento Interno que será homologado pelo Poder Executivo Municipal;</p> <p>XIII – participar do Conselho do FUNDEB;</p> <p>XIV – exercer outras atribuições previstas em lei ou que lhe forem conferidas.</p> <p>(SÃO LEOPOLDO, 2007) Art. 6 O Conselho Municipal de Educação é o órgão normativo, propositivo, consultivo, deliberativo e fiscalizador na área da educação do Sistema Municipal de Ensino.</p> <p>Art. 7 São competências do Conselho Municipal de Educação:</p> <p>I – baixar normas complementares para o Sistema Municipal de Ensino;</p> <p>II – autorizar séries, anos, ciclos, cursos, exames supletivos e outros;</p> <p>III – aprovar os regimentos escolares das Escolas do Ensino Fundamental;</p> <p>IV – credenciar e autorizar o funcionamento dos estabelecimentos de ensino;</p> <p>V – analisar, cadastrar e arquivar os regimentos escolares das Escolas de Educação Infantil;</p> <p>VI – autorizar a desativação, a ativação ou a extinção de estabelecimentos de ensino;</p> <p>VII – fiscalizar o funcionamento dos estabelecimentos de ensino;</p> <p>VIII – manifestar-se sobre assuntos de natureza educacional que lhe forem submetidas pelo Prefeito Municipal, pela Secretaria Municipal de Educação e pelos organismos e/ou entidades que integram o Sistema Municipal de Ensino;</p> <p>IX – propor medidas que visem a expansão, a consolidação e o aperfeiçoamento do Sistema Municipal de Ensino;</p> <p>X – manter intercâmbio com outros Conselhos de Educação e/ou através do Fórum de Conselhos;</p> <p>XI – participar da elaboração e acompanhar a execução do Plano Municipal de Educação;</p> <p>XII – elaborar e reformular seu Regimento Interno que será homologado pelo Poder Executivo Municipal;</p> <p>XIII – participar do Conselho do FUNDEF;</p> <p>XIV – exercer outras atribuições previstas em lei ou que lhe forem conferidas.</p> <p>(SAPIRANGA, 2002) Art. 7 O Conselho Municipal de Educação é o órgão normativo, consultivo, deliberativo e fiscalizador na área da educação do Sistema Municipal de Ensino.</p> <p>Art. 8 São competências do Conselho Municipal de Educação:</p> <p>I – baixar normas complementares para o Sistema Municipal de Ensino;</p> <p>II – autorizar séries, ciclos, cursos, exames supletivos e outros;</p> <p>III – aprovar os regimentos escolares, das Escolas do Ensino Fundamental;</p> <p>IV – cadastrar, analisar e arquivar regimentos das escolas de Educação Infantil;</p> <p>V – autorizar o funcionamento dos estabelecimentos de ensino;</p> <p>VI – autorizar a extinção de estabelecimentos de ensino;</p> <p>VII – fiscalizar o funcionamento dos estabelecimentos de ensino;</p> <p>VIII – manifestar-se sobre assuntos de natureza educacional que lhe forem submetidas pelo Prefeito Municipal, Secretaria de Educação e pelos organismos e/ou entidades que integram o Sistema Municipal de Ensino;</p> <p>IX – propor medidas que visem a expansão, consolidação e aperfeiçoamento do Sistema Municipal de Ensino;</p> <p>X – manter intercâmbio com outros Conselhos de Educação;</p> <p>XI – participar da elaboração e acompanhar a execução do Plano Municipal de Educação;</p> <p>XII – elaborar e reformular seu Regimento Interno que será homologado</p>
--	---

	<p>pelo Poder Executivo Municipal;  XIII – participar do Conselho do FUNDEF;  XIV – exercer outras atribuições previstas em lei ou que lhe forem conferidas.</p> <p>(TAQUARA, 2006) Art. 7 O Conselho Municipal de Educação é o órgão governamental de assessoramento, normativo, consultivo, deliberativo e fiscalizador na área da educação do Sistema Municipal de Ensino.</p> <p>Art. 8 São competências do Conselho Municipal de Educação:  I – baixar normas complementares para o Sistema Municipal de Ensino;  II – autorizar séries, ciclos, cursos, exames supletivos e outros;  III – aprovar os regimentos escolares;  IV – autorizar o funcionamento dos estabelecimentos de ensino;  V – autorizar a desativação, ativação ou extinção de estabelecimentos de ensino;  VI – fiscalizar o funcionamento dos estabelecimentos de ensino;  VII – manifestar-se sobre assuntos de natureza educacional que lhe forem submetidas pelo Prefeito Municipal, Secretaria de Educação e pelos organismos e/ou entidades que integram o Sistema Municipal de Ensino;  VIII – propor medidas que visem a expansão, consolidação e aperfeiçoamento do Sistema Municipal de Ensino;  IX – manter intercâmbio com o Conselho Estadual de Educação e Conselhos Municipais de Educação de outros municípios;  X – participar da elaboração e acompanhar a execução do Plano Municipal de Educação;  XI – exercer outras atribuições previstas em lei ou que lhe forem conferidas.  XII – elaborar e reformular seu Regimento Interno que será homologado pelo Poder Executivo Municipal;  XIII – estabelecer critérios para a concessão de bolsas de estudos a serem custeadas com recursos municipais.</p>
<p>5 –  ESTABELECEMENTOS  DE ENSINO</p>	<p>(ARARICÁ, 2005) Art. 9 O Sistema Municipal de Ensino assegurará às unidades escolares públicas de educação básica que o integram, progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público.</p> <p>Art. 10 Cabe a cada instituição de ensino expedir históricos escolares, declarações de conclusão de série e diploma ou certificado de conclusão de cursos, com as especificações cabíveis.</p> <p>(CAMPO BOM, 2006) Art. 7 O ensino público municipal é ministrado em estabelecimentos de ensino responsáveis pela elaboração e execução de suas propostas pedagógicas, respeitadas as normas comuns nacionais, e as do Sistema Municipal de Ensino, os quais terão a incumbência de:  I – administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros;  II – assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidas;  III – velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente;  IV – prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento;  V – articular-se com as famílias e com a comunidade em geral, criando processos de integração da sociedade com a escola;  VI – informar os pais e responsáveis sobre a frequência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução de sua proposta pedagógica;  VII – notificar ao Conselho Tutelar do Município, ao juiz competente da Comarca, e ao respectivo representante do Ministério Público a relação dos alunos que apresentem quantidade de faltas acima de 50% (cinquenta por cento) do percentual permitido em lei.</p> <p>§ 1 A organização escolar dos estabelecimentos de ensino é disciplinada no Regimento Escolar.</p> <p>§ 2 O Sistema Municipal de Ensino assegurará às unidades escolares</p>



	<p>públicas de educação infantil e ensino fundamental que o integram, progressivos graus de autonomia pedagógica, administrativa, e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito público.</p> <p>§ 3 Cabe a cada instituição de ensino expedir históricos escolares, declarações de conclusão de séries, e diplomas ou certificados de conclusão de cursos, com as especificações cabíveis.</p> <p>(DOIS IRMÃOS, 2002) Art. 9 O Sistema Municipal de Ensino assegurará às unidades escolares públicas de educação básica, que o integram, progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público.</p> <p>Art. 10 Cabe a cada instituição de ensino expedir históricos escolares, declarações de conclusão de série e diploma ou certificado de conclusão de cursos, com as especificações cabíveis.</p> <p>(IGREJINHA, 2002) Art. 9 O Sistema Municipal de Ensino assegurará às unidades escolares públicas de educação básica que o integram, progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais do direito financeiro público.</p> <p>Art. 10 Cabe a cada instituição de ensino expedir históricos escolares, declarações de conclusão de série e diploma ou certificado de conclusão de cursos, com as especificações cabíveis.</p> <p>(IVOTI, 2002) Art. 14 Compete aos estabelecimentos de ensino municipal:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>I – elaborar e executar sua proposta pedagógica.</li> <li>II – assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidos.</li> <li>III – zelar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente.</li> <li>IV – prover meios para recuperação dos alunos de menor rendimento.</li> <li>V – articular-se com as famílias e a comunidade, promovendo a integração da sociedade com a escola.</li> <li>VI – informar pais e responsáveis sobre a frequência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução de sua proposta pedagógica.</li> </ul> <p>Parágrafo único – A política pedagógica deverá sempre ser discutida com a participação efetiva de toda a comunidade escolar.</p> <p>(NOVO HAMBURGO, 2005) Art. 9 O ensino público municipal é ministrado em estabelecimentos de ensino que são os responsáveis pela elaboração e execução de suas propostas pedagógicas, respeitadas as normas comuns nacionais e as do Sistema Municipal de Ensino.</p> <p>Art. 10 Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas federais e as do Sistema Municipal de Ensino, terão a incumbência de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>I – elaborar e executar sua proposta pedagógica;</li> <li>II – administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros;</li> <li>III – assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidas;</li> <li>IV – velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente;</li> <li>V – prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento;</li> <li>VI – articular-se com as famílias e a Comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola;</li> <li>VII – informar os pais e responsáveis sobre a frequência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução de sua proposta pedagógica;</li> <li>VIII – notificar ao Conselho Tutelar do Município, ao juiz competente da Comarca e ao respectivo representante do Ministério Público a relação dos alunos que apresentem quantidade de faltas acima de 50% (cinquenta por cento) do percentual permitido em lei.</li> </ul> <p>Art. 11 A organização escolar dos estabelecimentos de ensino é disciplinada no Regimento Escolar.</p> <p>Art. 12 O Sistema Municipal de Ensino assegurará às unidades escolares públicas de educação infantil e ensino fundamental que o integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira,</p>
--	---

	<p>observadas as normas gerais de direito financeiro público.</p> <p>Art. 13 Cabe a cada instituição de ensino expedir históricos escolares, declarações de conclusão de série e diploma ou certificado de conclusão de cursos, com as especificações cabíveis.</p> <p>(PAROBÉ, 2005) Art. 8 O Sistema Municipal de Ensino assegurará às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público.</p> <p>Art. 9 Cabe a cada instituição de ensino expedir históricos escolares, declarações de conclusão de série e diploma ou certificado de conclusão de cursos, com as especificações cabíveis.</p> <p>(RIOZINHO, 2007) Art. 9 O Sistema Municipal de Ensino assegurara as unidades escolares públicas de educação básica que o integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público.</p> <p>Art. 10 Cabe a cada estabelecimento de ensino expedir históricos escolares, declarações de conclusão de série e diploma ou certificado de conclusão de cursos. Com as especificações cabíveis.</p> <p>(ROLANTE, 2007) Art. 9 O Sistema Municipal de Ensino assegurará às unidades escolares públicas de educação básica que o integram, progressivos graus de autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público.</p> <p>Art. 10 Cabe à cada instituição de ensino expedir históricos escolares, declarações de conclusão de série e diploma ou certificado de conclusão de cursos, com as especificações cabíveis.</p> <p>(SÃO LEOPOLDO, 2007) Art.8 O Sistema Municipal de Ensino assegurará às unidades escolares públicas de educação básica que o integram, progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público.</p> <p>Art. 9 Cabe a cada Instituição de ensino expedir históricos escolares, declarações de conclusão de série e diploma ou certificado de conclusão de cursos, com as especificações cabíveis.</p> <p>(SAPIRANGA, 2002) Art. 9 O Sistema Municipal de Ensino assegurará às unidades escolares públicas de educação básica que o integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público.</p> <p>Art. 10 Cabe a cada instituição de ensino expedir históricos escolares, declarações de conclusão de série e diploma ou certificado de conclusão de cursos, com as especificações cabíveis.</p> <p>(TAQUARA, 2006) Art. 9 O Sistema Municipal de Ensino assegurará às unidades escolares públicas de educação básica que o integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público.</p> <p>Art. 10 Cabe a cada estabelecimento de ensino expedir históricos escolares, declarações de conclusão de série e diploma ou certificado de conclusão de cursos, com as especificações cabíveis.</p>
<p>6 – GESTÃO DEMOCRÁTICA DO ENSINO PÚBLICO MUNICIPAL</p>	<p>(ARARICÁ, 2005) Art. 12 A Gestão Democrática do Ensino Público Municipal dar-se-á conforme os seguintes princípios:</p> <p>I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;</p> <p>II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes;</p> <p>(CAMPO BOM, 2006) Art. 24 A gestão do ensino público municipal será</p>

	<p>definida em legislação própria, com observância dos seguintes princípios:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>I – participação dos profissionais da educação e dos pais ou responsáveis pelos alunos, na elaboração da proposta pedagógica da escola;</li> <li>II – participação das comunidades escolar em órgãos colegiados;</li> <li>III – graus progressivos de autonomia das escolas na gestão pedagógica, administrativa e financeira;</li> <li>IV – liberdade de organização dos segmentos da comunidade escolar, em associações, agremiações ou outras formas previstas em lei;</li> <li>V – transparência dos procedimentos pedagógicos, administrativos e financeiros;</li> <li>VI – descentralização das decisões sobre o processo educacional.</li> </ul> <p>Parágrafo único. Integram a comunidade escolar os alunos e seus pais ou responsáveis, os profissionais da educação, e os demais servidores públicos em exercício na unidade escolar.</p> <p>Art. 25 A escolha dos diretores das escolas públicas se dará através de critérios técnicos.</p> <p>(DOIS IRMÃOS, 2002) Art. 12 A Gestão Democrática do Ensino Público Municipal dar-se á conforme os seguintes princípios:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;</li> <li>II – participação da comunidade escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes;</li> <li>III – eleição de diretores de escolas municipais, conforme legislação vigente.</li> </ul> <p>(IGREJINHA, 2002) Art. 12 A Gestão Democrática do Ensino Público Municipal dar-se-á conforme os seguintes princípios:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;</li> <li>II – participação da comunidade escolar e local em Conselhos Escolares ou equivalentes.</li> </ul> <p>(IVOTI, 2002) Nada consta</p> <p>(NOVO HAMBURGO, 2005) Art. 32. A gestão democrática do ensino público municipal será definida em legislação própria, com observância dos seguintes princípios:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>I – participação dos profissionais da educação e dos pais ou responsáveis pelos alunos na elaboração da proposta pedagógica da escola;</li> <li>II – participação das comunidades escolar e local em órgãos colegiados;</li> <li>III – graus progressivos de autonomia das escolas na gestão pedagógica, administrativa e financeira;</li> <li>IV – liberdade de organização dos segmentos da comunidade escolar, em associações, grêmios ou outras formas;</li> <li>V – transparência dos procedimentos pedagógicos, administrativos e financeiros;</li> <li>VI – descentralização das decisões sobre o processo educacional.</li> </ul> <p>Parágrafo único – Integram a comunidade escolar os alunos, seus pais ou responsáveis, os profissionais da educação e demais servidores públicos em exercício na unidade escolar.</p> <p>Art. 33 A escolha dos diretores das escolas públicas ocorrerá por meio de processos democráticos, combinados com critérios técnicos.</p> <p>(PAROBÉ, 2005) Art. 11 A Gestão Democrática do Ensino Público Municipal dar-se-á conforme os seguintes princípios:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;</li> </ul>
--	--

	<p>II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes;</p> <p>(RIOZINHO, 2007) Art. 12 A Gestão Democrática do Ensino Público Municipal dar-se-á conforme os seguintes princípios: I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II – participação da comunidade escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.</p> <p>(ROLANTE, 2007) Art. 12 A Gestão Democrática do Ensino Público Municipal dar-se-á conforme os seguintes princípios: I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II – participação da comunidade escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.</p> <p>(SÃO LEOPOLDO, 2007) Art. 11 A Gestão Democrática do Ensino Público Municipal dar-se-á conforme os princípios e as diretrizes aprovadas pela 1ª Conferencia Municipal de Educação.</p> <p>(SAPIRANGA, 2002) Art. 12 A Gestão Democrática do Ensino Público Municipal dar-se-á conforme os seguintes princípios: I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II – participação da comunidade escolar e local em conselhos escolares.</p> <p>(TAQUARA, 2006) Art. 12 A Gestão Democrática do Ensino Público Municipal dar-se-á conforme os seguintes princípios: I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II – participação da comunidade escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.</p>
7 – REGIME DE COLABORAÇÃO	<p>(ARARICÁ, 2005) Nada consta</p> <p>(CAMPO BOM, 2006) Art. 32 O Município de Campo Bom definirá com o Estado do Rio Grande do Sul, formas de colaboração que assegurem a universalização do ensino fundamental obrigatório.</p> <p>§ 1 A colaboração de que trata o <i>caput</i> deste artigo deverá garantir a distribuição proporcional das responsabilidades, de acordo com a população a ser atendida, e os recursos financeiros disponíveis em cada esfera.</p> <p>§ 2 Para implementar, acompanhar e avaliar o regime de colaboração, poderá, por iniciativa do Município, ser constituída comissão paritária.</p> <p>Art. 33 O Município poderá atuar em colaboração com o Estado através do planejamento, execução e avaliação integrados das seguintes ações: I – formulação de políticas e planos educacionais; II – recenseamentos, chamadas públicas da população para o Ensino Fundamental, e controle da frequência dos alunos; II – definição de padrões mínimos de qualidade do ensino, avaliações institucionais, organização da educação básica, propostas de padrão referencial de currículo, e elaboração do calendário escolar; IV – valorização dos recursos humanos da educação; V – expansão e utilização da rede escolar de educação básica.</p> <p>Art.34 O Poder Público municipal poderá estabelecer regime de colaboração com outros Municípios, através de consórcios, visando qualificar a educação pública sob sua responsabilidade.</p> <p>(DOIS IRMÃOS, 2002) Nada consta</p>

	<p>(IGREJINHA, 2002) Nada consta (IVOTI, 2002) Nada consta</p> <p>(NOVO HAMBURGO, 2005) Art. 39 O Município definirá com o Estado formas de colaboração para assegurar a universalização do ensino fundamental obrigatório.</p> <p>§ 1 A colaboração de que trata este artigo deve garantir a distribuição proporcional das responsabilidades, de acordo com a população a ser atendida e os recursos financeiros disponíveis em cada esfera.</p> <p>§ 2 Para implementar, acompanhar e avaliar o regime de colaboração, poderá, por iniciativa do Município, ser constituída comissão paritária com participação de representantes do Estado e Município.</p> <p>Art. 40 O Município poderá atuar em colaboração com o Estado por meio de planejamento, execução e avaliação integrados das seguintes ações:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>I – formulação de políticas e planos educacionais;</li><li>II – recenseamento, chamada pública da população para o Ensino Fundamental e controle da frequência dos alunos;</li><li>III – definição de padrões mínimos de qualidade do ensino, avaliação institucional, organização da educação básica, proposta de padrão referencial de currículo e elaboração do calendário escolar;</li><li>IV – valorização dos recursos humanos da educação;</li><li>V – expansão e utilização da rede escolar de educação básica.</li></ul> <p>Art. 41 O Sistema Municipal de Ensino deverá atuar em articulação com o Sistema Estadual na elaboração de suas normas complementares, com vistas à unidade normativa, respeitadas as peculiaridades próprias do Município.</p> <p>Art. 42 O Poder Público municipal poderá estabelecer colaboração com outros municípios, inclusive por meio de consórcios, visando qualificar a educação pública de sua responsabilidade.</p> <p>(PAROBÉ, 2005) Nada consta</p> <p>(RIOZINHO, 2007) Nada consta</p> <p>(ROLANTE, 2007) Nada consta</p> <p>(SÃO LEOPOLDO, 2007) Nada consta</p> <p>(SAPIRANGA, 2002) Nada consta</p> <p>(TAQUARA, 2006) Nada consta</p>
--	--