

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

JANAINA FRANCISCATTO AUDINO

**A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO NA RELAÇÃO ENTRE O IDEB E A GESTÃO
EDUCACIONAL: Efeitos, Limites e Possibilidades**

SÃO LEOPOLDO

2020

JANAINA FRANCISCATTO AUDINO

**A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO NA RELAÇÃO ENTRE O IDEB E A GESTÃO
EDUCACIONAL: Efeitos, Limites e Possibilidades**

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

Orientadora: Profa. Dra. Rosângela Fritsch

São Leopoldo

2020

A912q Audino, Janaina Franciscatto.

A qualidade da educação na relação entre o IDEB e a gestão educacional : efeitos, limites e possibilidades / Janaina Franciscatto Audino. – 2020. 229 f. : il. ; 30 cm.

Tese (doutorado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2020.

“Orientadora: Profa. Dra. Rosângela Fritsch.”

1. IDEB. 2. Gestão educacional. 3. Qualidade da educação. I. Título.

CDU 37

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Bibliotecária: Amanda Schuster – CRB 10/2517)

JANAINA FRANCISCATTO AUDINO

**A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO NA RELAÇÃO ENTRE O IDEB E A GESTÃO
EDUCACIONAL: Efeitos, Limites e Possibilidades**

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

Orientadora: Prof.^a Dra. Rosângela Fritsch

Aprovado em ____ de _____ de _____.

BANCA EXAMINADORA

Adriana Kampff – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

Paulo Fossatti – Universidade La Salle

Artur Eugênio Jacobus – Universidade do Vale do Rio dos Sinos

Patrícia Martins Fagundes Cabral – Universidade do Vale do Rio dos Sinos

Rosângela Fritsch – Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Orientadora)

AGRADECIMENTOS À CAPES

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

Aos meus pais, Jones e Bernadete, que me ensinaram o valor da educação além da escola e sempre me incentivaram a busca pelo conhecimento. Esse legado constituiu a minha trajetória pessoal e profissional. À minha irmã Iana, pelo apoio em todos os momentos que precisei.

AGRADECIMENTOS

Aos amigos, que acompanharam e torceram pela conquista deste título, em especial à Paula Jung pelas conversas de domingo sobre a teoria da complexidade de Edgar Morin.

Ao mentor, Marcelo Ferreira, que sempre me provocou a pensar grande, resultando na conquista de mais este sonho.

À querida orientadora, Prof^a Dra. Rosângela Fritsch, pela amizade, pela confiança e pelo incentivo nas palavras que me acompanham desde o mestrado “eu te percebo brava, iluminada, solidária e comprometida com a vida. Que este teu foco ilumine todos os que estão a tua volta, à medida que deixes a tua própria luz brilhar, inconscientemente dêś às outras pessoas permissão para fazer o mesmo”, muito obrigada por mais esta conquista.

À teoria da complexidade que me instigou a avançar na compreensão da importância de uma reflexão construtiva que contribui tanto para o conhecimento acadêmico como para a identidade profissional. A presença da racionalidade é um traço da minha personalidade, mas ela não exclui e nem limita o meu modo de sentir e pensar o mundo.

Ao Instituto Jama, pelas vivências acumuladas ao longo de 10 anos que oportunizaram aprendizagens, trocas e diálogos que resultaram no desenvolvimento de competências profissionais.

O processo de formação de conceitos não consiste meramente em compreender algumas poucas e simples abstrações, como “cadeira”, “mesa”, “quente”, “frio”, e em aprender a falar. Ele consiste em um método para usar a consciência, que se poderia melhor designar com o termo “conceitualização”. Este método não é um estado passivo de registrar impressões ao acaso. Ele é um processo ativamente sustentado de identificar nossas impressões em termos conceituais, de integrar cada evento e cada observação em um contexto conceitual, de compreender relacionamentos, diferenças, similaridades em nosso material perceptual, e de abstraí-los em novos conceitos, de traçar inferências, fazer deduções, alcançar conclusões, fazer novas perguntas e descobrir novas respostas e ampliar nosso conhecimento em um total sempre-crescente. A faculdade que dirige este processo é a **razão**. O processo se denomina **pensar**. (RAND, 1997, p. 29).

Todo ponto de vista é a vista de um ponto

Ler significa reler e compreender, interpretar. Cada um lê com os olhos que tem. E interpreta a partir de onde os pés pisam. Todo ponto de vista é um ponto. Para entender como alguém lê, é necessário saber como são seus olhos e qual é sua visão de mundo. Isso faz da leitura sempre uma releitura. A cabeça pensa a partir de onde os pés pisam. Para compreender, é essencial conhecer o lugar social de quem olha. Vale dizer: como alguém vive, com quem convive, que experiências tem, em que trabalha, que desejos alimenta, como assume os dramas da vida e da morte e que esperanças o animam. Isso faz da compreensão sempre uma interpretação.

BOFF, Leonardo. **A águia e a galinha**. 4. ed. RJ: Sextante, 1999.

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo principal compreender a relação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) com a gestão educacional e os efeitos na Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul/RS. Configura-se como um estudo de caso qualitativo com procedimentos de coleta de dados secundários, tanto qualitativos como quantitativos, no Censo Escolar (2018) e no Questionário Diretor Prova Brasil (2015). A estruturação teórica segue os princípios do Pensamento Complexo, proposto por Edgar Morin, diálogo que ganha primazia e torna-se o fio condutor desta tese. A fundamentação teórica desdobra-se em três temáticas: 1) qualidade da educação; 2) gestão educacional e 3) política de avaliação externa. Traz, com propriedade, dados da rede estadual do RS, que permitem confirmar a tese de que o IDEB é um indicador importante para a gestão educacional, pois reúne dois componentes: o fluxo escolar e a proficiência dos alunos que servem como balizadores do processo de ensino e de aprendizagem e, juntos, indicam um determinado nível de qualidade ofertada. No entanto, o IDEB isolado constitui uma das partes, mas não representa o todo da qualidade da educação, pois carece da complementaridade de outros indicadores também importantes para mensurá-la. Os achados apontam que a qualidade da educação na rede estadual do RS, medida pelo IDEB e outros indicadores analisados, é baixa, demonstrando que, no período de 2007 a 2017, os resultados educacionais estão estagnados, o que pode estar associado às formas de gestão. Destaca-se a opção de abrir um espaço de diálogo com o leitor sobre a importância da relação da gestão educacional com os resultados do IDEB, apontando a necessidade de complementar outros indicadores na aferição da qualidade da educação. Conclui como efeitos, os resultados educacionais obtidos; como limites, a necessidade da incorporação de outros indicadores e como possibilidades, a (inter)relação entre os resultados e a gestão educacional. A contextualização da rede estadual do RS aponta para uma gestão enfraquecida nos aspectos de organização, infraestrutura, serviços básicos, recursos financeiros, recursos humanos e recursos pedagógicos. Esses indícios demonstram uma determinada situação em relação à gestão educacional nessa rede que precisam ser considerados na aferição da qualidade. Os dados analisados permitem concluir que existe uma carência no tratamento dos mesmos, tanto no

âmbito da gestão educacional como na gestão escolar, o que significa que os gestores reproduzem *o mesmo do mesmo*, em um processo *ad infinitum*, (re)produzindo os mesmos resultados no período entre 2007 a 2017. A análise dos resultados do IDEB, descritas a partir de cada um de seus componentes, revela que a realidade educacional no RS é mais complexa do que os indicadores tratados neste estudo. Por fim, a tese aponta a existência de um problema de gestão pública, indicando, também, os limites da pesquisa com alguns questionamentos para novos estudos.

Palavras-chave: IDEB. Gestão educacional. Qualidade da educação.

ABSTRACT

The main goal of this research is to understand the relation between the Development Index of Elementary School (IDEB) and educational management and its effects on the state school system in Rio Grande do Sul. It is a case study with secondary data processed, both qualitative and quantitative, in the Censo Escolar 2018 (School Census) and in the Questionário Prova Brasil - School Principal (2015). The theoretical structure follows the principles of Complex Thinking proposed by Edgar Morin, which becomes the common thread of this thesis. The theoretical foundation is compiled into three aspects: 1) quality of education; 2) educational management 3) external evaluation policy. Also it brings the informations from the state of RS, which allow confirming the thesis that IDEB is an important indicator for educational management, because it puts together two components: the school flow and the proficiency of students who serve the reference parameter of the education teaching and learning and, all these indicators collected can indicate a certain level of quality offered. However, IDEB itself is one of the parts, but it does not represent the whole of the quality of education, as it lacks the complementarity of other indicators, which are also important to measure it. The findings indicate that the quality of education in the state of Rio Grande do Sul measured by IDEB and some others references analyzed is low, demonstrating that, in the period from 2007 to 2017, educational results are stagnant, which may be associated with forms of management. We emphasize the possibility of opening a place for dialogue about the importance of the relationship between educational management and IDEB results, pointing out the need to complement other indicators in measurement of the quality of education. It concludes as effects, the educational results obtained; as limits, the need to incorporate other indicators and as possibilities, the (inter) relationship between results and educational management. The contextualization of the state network of RS points to a weakened management in the aspects of organization, infrastructure, basic services, financial resources, human resources and pedagogical resources. These indications demonstrate a situation in relation to educational management in this network and need to be considered when measuring quality. The processed data allow to conclude that there is a lack in the analysis of them, both in the scope of educational management and in the school management, which means that the managers reproduce the same of the same ad infinitum, process (re)

producing the same results in the period between 2007 to 2017. The analysis of the IDEB results, described from each of its components, exposes that the educational reality in RS is more complex than the indicators analyzed in this research. Finally, the thesis argues to the existence of a public management problem, also indicating the limits of the research and adding some questions for new studies.

Key-words: IDEB. Educational management. Quality of education.

LISTA DE FIGURAS

| | |
|---|-----|
| Figura 1 - Mapa de localização das CREs no Rio Grande do Sul..... | 123 |
|---|-----|

LISTA DE GRÁFICOS

| | |
|---|----|
| Gráfico 1 - IDEB Anos Iniciais Brasil e meta MEC..... | 25 |
| Gráfico 2 - IDEB Anos Finais Brasil e meta MEC..... | 26 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|--|-----|
| Quadro 1 - Total de produções rastreadas | 45 |
| Quadro 2 - Dissertações e teses selecionadas para análise | 46 |
| Quadro 3 - Categorias de análise e relação com o IDEB | 47 |
| Quadro 4 - Estrutura do Questionário Diretor Prova Brasil (2015) | 62 |
| Quadro 5 - Conceitos que conduzem o referencial teórico | 68 |
| Quadro 6 - Os sete princípios da complexidade..... | 93 |
| Quadro 7 - Síntese sobre a gestão educacional..... | 142 |

LISTA DE TABELAS

| | |
|---|-----|
| Tabela 1 - IDEB Escola Piloto – Parceiros da Educação..... | 40 |
| Tabela 2 - Matrícula por modalidade de ensino..... | 123 |
| Tabela 3 - Aspectos da merenda escolar..... | 129 |
| Tabela 4 - Dependência das escolas..... | 130 |
| Tabela 5 - Equipamentos das escolas..... | 131 |
| Tabela 6 - Participação da comunidade escolar..... | 135 |
| Tabela 7 - Sobre a elaboração do Projeto Pedagógico..... | 136 |
| Tabela 8 - Atividades extracurriculares: esportes e artes..... | 136 |
| Tabela 9 - Projetos temáticos..... | 137 |
| Tabela 10 - Critérios para admissão dos alunos..... | 138 |
| Tabela 11 - Critérios para formação das turmas..... | 139 |
| Tabela 12 - Critérios para divisão das turmas e atribuição dos professores..... | 140 |
| Tabela 13 - Recursos financeiros..... | 141 |
| Tabela 14 - Problemas internos e externos à gestão escolar..... | 142 |
| Tabela 15 - Faixa etária dos diretores..... | 144 |
| Tabela 16 - Faixa salarial dos diretores..... | 145 |
| Tabela 17 - Formação inicial dos diretores..... | 146 |
| Tabela 18 - Tipo de instituição em que obteve o diploma de ensino superior..... | 146 |
| Tabela 19 - Modalidade de ensino superior..... | 147 |
| Tabela 20 - Área temática do curso de pós-graduação..... | 147 |
| Tabela 21 - Curso de pós-graduação: titulação e carga horária..... | 148 |
| Tabela 22 - Formas de seleção e escolha dos diretores..... | 148 |
| Tabela 23 - Tempo como professor antes da função de diretor..... | 149 |
| Tabela 24 - Tempo na função de diretor versus tempo como diretor na escola atual..... | 150 |
| Tabela 25 - Desenvolvimento profissional dos diretores..... | 150 |
| Tabela 26 - IDEB da Rede Estadual do Rio Grande do Sul..... | 157 |
| Tabela 27 - Metas do IDEB: Rede Estadual do Rio Grande do Sul..... | 157 |
| Tabela 28 - Comparação do IDEB: Rede Estadual do Rio Grande do Sul versus Brasil..... | 158 |
| Tabela 29 - IDEB: aprendizado + fluxo escolar = IDEB anos iniciais..... | 161 |
| Tabela 30 - Níveis de aprendizagem: Língua Portuguesa 5º ano..... | 162 |

| | |
|--|-----|
| Tabela 31 - IDEB: aprendizado x fluxo escolar – anos iniciais..... | 163 |
| Tabela 32 - IDEB: aprendizado x fluxo escolar – ensino médio..... | 164 |
| Tabela 33 - Presença dos alunos na Prova Brasil..... | 165 |
| Tabela 34 - Distribuição dos alunos por nível de proficiência..... | 167 |
| Tabela 35 - Taxas de rendimento: aprovação..... | 170 |
| Tabela 36 - Taxas de rendimento: reprovação..... | 171 |
| Tabela 37 - Taxas de rendimento: abandono..... | 172 |
| Tabela 38 - Distorção idade-série por etapa de ensino..... | 174 |
| Tabela 39 - Percentual de professores com vínculo estável na escola..... | 175 |

LISTA DE SIGLAS

| | |
|----------|--|
| ANA | Avaliação Nacional da Alfabetização |
| CAPES | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior |
| ENCCEJA | Exame Nacional para Certificação de Competência de Jovens e Adultos |
| ENEM | Exame Nacional do Ensino Médio |
| ESPM | Escola Superior de Propaganda e Marketing |
| ETI | Escola em Tempo Integral |
| FMSS | Fundação Maurício Sirotsky Sobrinho |
| IBICT | Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia |
| IDEB | Índice de Desenvolvimento da Educação Básica |
| INEP | Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira |
| LDB | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional |
| MEC | Ministério da Educação e Desporto |
| OCDE | Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico |
| PDE | Plano de Desenvolvimento da Escola |
| PISA | Programme for International Student Assessment |
| PNE | Plano de Desenvolvimento da Educação |
| PUCRS | Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul |
| SAEB | Sistema de Avaliação da Educação Básica |
| SAERS | Sistema de Avaliação da Educação do Rio Grande do Sul |
| SED | Secretaria Municipal de Educação |
| SEDUCRS | Secretaria Estadual da Educação do Rio Grande do Sul |
| UNDIME | União dos Dirigentes Municipais de Educação |
| UNESCO | Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura |
| UNICEF | Fundo das Nações Unidas para a Infância |
| UNISINOS | Universidade do Vale do Rio dos Sinos |

SUMÁRIO

| | |
|--|------------|
| 1 INTRODUÇÃO | 18 |
| 1.1 Relevância Social | 21 |
| 1.2 Relevância Pessoal e Profissional | 35 |
| 1.3 Relevância na Produção do Conhecimento | 43 |
| 1.4 Objetivos | 52 |
| 1.4.1 Objetivo Geral | 52 |
| 1.4.2 Objetivos Específicos | 52 |
| 1.5 O Caminho Percorrido | 53 |
| 2 OS REFERENCIAIS QUE SUSTENTAM A PESQUISA | 67 |
| 2.1 A Qualidade da Educação | 69 |
| 2.2 A Gestão Educacional | 87 |
| 2.3 A Política de Avaliação Externa | 102 |
| 3 A CONTEXTUALIZAÇÃO DA REDE ESTADUAL DO RS | 120 |
| 3.1 A Organização, as Matrículas e a Infraestrutura da Rede Estadual do RS | 121 |
| 3.2 A Gestão e o Perfil dos Gestores da Rede Estadual do RS | 133 |
| 4 OS INDICADORES EDUCACIONAIS NA REDE ESTADUAL DO RS | 156 |
| 4.1 O IDEB na Rede Estadual do RS | 156 |
| 4.2 As Taxas de Rendimento na Rede Estadual do RS | 170 |
| 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS | 181 |
| REFERÊNCIAS | 191 |
| APÊNDICE A - RESULTADOS DO PRÊMIO INOVAÇÃO EM GESTÃO EDUCACIONAL | 199 |
| APÊNDICE B - MAPEAMENTO DAS DISSERTAÇÕES E TESES DA REVISÃO DE LITERATURA: DESCRITOR: IDEB NA EDUCAÇÃO BÁSICA | 202 |
| APÊNDICE C - MAPEAMENTO DAS DISSERTAÇÕES E TESES DA REVISÃO DE LITERATURA: DESCRITOR: GESTÃO DO IDEB | 213 |
| APÊNDICE D - MAPEAMENTO DE ARTIGOS DA REVISÃO DE LITERATURA: DESCRITOR: [IDEB] – RESULTADOS | 216 |
| ANEXO A - QUESTIONÁRIO DO DIRETOR - SAEB 2015 | 218 |

1 INTRODUÇÃO

Esta tese, cujo título é “A qualidade da educação na relação entre o IDEB e a Gestão Educacional: efeitos, limites e possibilidades”, insere-se na Linha de Pesquisa Educação, História e Políticas, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), e tem por temática a Política de Avaliação da Educação Básica no Brasil e por objeto de estudo o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

A tese está organizada em cinco capítulos. O primeiro contempla a Introdução que está dividida em cinco seções: 1) Relevância Social; 2) Relevância Pessoal e Profissional; 3) Relevância na produção de conhecimento; 4) Objetivos; e 5) O caminho percorrido.

A primeira seção apresenta a relevância social da temática e do objeto de estudo, fundamentada no contexto educacional brasileiro e nas constantes discussões sobre a qualidade da educação medida pelo IDEB. Os questionamentos em relação ao índice sustentam-se a partir de dois motivos: 1) O ranqueamento dos resultados do IDEB e 2) Indicador que mede a qualidade da educação. Por eles que inicio a problematização da pesquisa.

Na segunda seção, descrevo¹ sobre a minha trajetória de formação pessoal acadêmica e as experiências profissionais na área da educação, vinculada ao que me proponho a pesquisar.

A terceira seção trata da relevância na produção do conhecimento e apresenta como realizei as buscas sobre o objeto a ser estudado, o IDEB, e como selecionei as oito produções que integram a revisão de literatura desta tese a partir das contribuições de Nobrega-Therrien e Jacques Therrien (2004). Segundo eles, a revisão de literatura tem o objetivo de desenvolver a base teórica de sustentação e análise do estudo, ou seja, a definição das categorias centrais da investigação. Nela, identifico a carência de estudos que aprofundam o conhecimento sobre a gestão educacional visando à (re)significação dos resultados obtidos pelo IDEB a partir da leitura e análise dos dados.

Na quarta seção, exponho meu objetivo principal e os específicos com esta pesquisa e, na quinta e última seção, discorro o caminho percorrido para a escolha

¹ Para reforçar a autonomia enquanto pesquisadora, bem como a implicação com o tema, utilizo a primeira pessoa do singular nesta tese.

do método, inspirada na história de *Alice no País das Maravilhas*, em Marques (2011) e em Morin (2011). Inspiro-me neles porque trago, neste percurso, duas identidades distintas: a pesquisadora e a profissional (consultora) na área da educação que, juntas, descrevem seus dilemas na realização desta pesquisa. Definida como um estudo de caso qualitativo, com abordagem exploratória-descritiva, o caminho percorrido fundamenta-se em Chizzotti (1991), Stake (1995), André (1984), Minayo (1998), Yin (2001) e Gil (2008) para descrever o processo desenvolvido para alcançar os meus objetivos.

O segundo capítulo apresenta a fundamentação teórica, dividida em três partes. A primeira reúne as contribuições de Oliveira e Araújo (2005) e Dourado, Oliveira e Santos (2007), que discutem conceitos e definições de uma educação de qualidade à luz de Morin (2012). Na segunda parte, apoio-me em Paro (1993, 2006), Dourado, Oliveira e Santos (2007), Luck (2006, 2011), Soares (2012) e Libâneo (2013) para discutir a gestão educacional. Na terceira parte, discuto a implementação da avaliação externa no contexto da prática, sustentada por Ball (1994), Ball e Mainardes (2011), Bonamino (2002), Bonamino e Franco (2003), Mainardes (2006), Franco, Alves e Bonamino (2007) e Ball, Maguire e Braun (2016). Nessa mesma parte, retomo algumas das produções selecionadas no rastreamento que integram a revisão de literatura como: Cunha (2012), Machado (2012), Mesquita (2012), Andrade (2013), Carvalho (2013), Ecoten (2013), Tavares (2013) e Rosa (2014).

No terceiro capítulo, descrevo a contextualização da rede estadual de ensino do RS, contemplando a análise e produção de dados em relação à estrutura, à organização, à infraestrutura, às condições das escolas e ao perfil dos gestores dessa rede.

No quarto capítulo, apresento a análise qualitativa de indicadores educacionais. Nele, resgato e analiso o IDEB, no período de 2007 a 2017, com a complementaridade das taxas de rendimento e de promoção.

Por fim, o quinto capítulo traz as considerações finais da pesquisa, com a intenção de abrir um espaço de diálogo com o leitor sobre a importância da relação da gestão educacional com os resultados do IDEB, apontando a necessidade de complementar outros indicadores na aferição da qualidade da educação. No mesmo capítulo, retomo o conceito de qualidade, entendido como amplo e muito mais complexo que as precisões que se pode chegar somente pelo IDEB.

As considerações finais indicam que a gestão educacional pode ser uma dimensão balizadora a respeito dos indicadores educacionais, obtidos pela rede estudada. Ou seja, a partir dos dados analisados, percebe-se que “[...] se a gestão tem ascendência sobre os resultados escolares, os índices insatisfatórios podem representar, em alguma medida, o produto de uma gestão enfraquecida”. (ESQUINSANI; ABDIAN, 2015, p. 40).

Por isso, os achados desta pesquisa evidenciam haver uma relação comprometida em mensurar a qualidade (o todo) sem considerar a complementaridade dos processos (partes). A constatação de que o IDEB é um importante indicador para a gestão educacional quando (re)significado ao contexto da prática, mas, somente ele é insuficiente para medir a qualidade da educação como um todo.

Desta forma, inspirada em Marques (2011, p. 16), começo a “escrever escrevendo”. Segundo ele, o título é o começo da obra como um todo, e cada parte ou capítulo com subtítulos dá nome ao que vamos procurar. Nesse procurar, encontramos alguns desafios.

[...] o maior desafio da escrita é o começá-la; no seu todo e em cada uma de suas partes. Uma hipótese, aliás, fundamentada em prática já espichada. Isso porque só escrevendo se escreve. Não se trata de preparar-se para o escrever. E ele ato inaugural, começo dos começos. Para engatar a sério uma conversa é preciso, como quem nada quer, puxar por ela sem muita pressa em chegar ao assunto determinado. Para proveitosamente saber o que ler é preciso saber onde o escrever chegou e por onde pretende andar caminhos que se fazem andando. Depois, assunto puxa assunto, conversa puxa conversa, escrever puxa leituras que puxam o reescrever. (MARQUES, 2011, p. 11).

Quanto à aplicabilidade, esta tese possibilitará a continuidade e aprofundamento de outros trabalhos em relação à gestão do IDEB nas redes de ensino e poderá nortear as estratégias de equipes diretivas. Possibilita, ainda, retomar o diálogo das avaliações externas na rede estadual do RS.

Quanto às considerações finais, elas legitimam a relevância desta pesquisa, ampliando a necessidade de incorporar outros indicadores na aferição da qualidade da educação brasileira.

1.1 Relevância Social

Escrever é o começo dos começos. Depois é a aventura. Uma mochila com alguns poucos pertences do ofício artesanal, uma bússola, vale dizer um título que resuma o problema, ou tema, e a hipótese de trabalho. Uma lâmpada para iluminar os caminhos à medida que se apaga a luz do dia. E desse jeito que a teoria ilumina e conduz a prática, mas só quando a própria prática a deslocou para situação a que deve servir e produzir adequada. Por isso, de saída não se pode saber quais nossos interlocutores. Surgirão eles durante a caminhada. Isso faz parte da aventura. (MARQUES, 2011, p. 30-31).

Esta seção trata do contexto que situa a relevância do objeto de estudo, o IDEB na instância social da educação brasileira, considerando a complexidade da sua incorporação na gestão educacional. Para isso, reúno aspectos que considero interligados para uma abrangente compreensão de que a qualidade da educação depende de estrutura, de organização, de políticas, de programas e de pessoas.

Para isso, organizei esta seção trazendo um resumo do IDEB como forma de problematizar a relevância desta pesquisa. Do IDEB, originam-se aspectos *a priori*, que, a meu ver, merecem ser contemplados como a gestão democrática e os Programas de formação de gestores, por exemplo.

Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o IDEB foi criado em 2007, pelo Ministério da Educação (MEC), e reúne em “[...] um só indicador, os resultados de dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações externas”. Esses conceitos serão aprofundados e debatidos no referencial teórico desta pesquisa.

De acordo com o INEP (2019a):

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) é uma iniciativa do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) para mensurar o desempenho do sistema educacional brasileiro a partir da combinação entre a proficiência dos estudantes, obtida no Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), e o indicador de taxa de aprovação, que tem influência na eficiência do fluxo escolar e é obtido por meio do Censo Escolar.²

O IDEB articula-se ao Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e constitui-se como um condutor de política pública em prol da qualidade da

² Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/portaI_ideb/press-kit/2017/press-kit_ideb2017.pdf. Acesso em: 8 set. 2019.

educação, criado como uma “[...] ferramenta para acompanhamento das metas de qualidade do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) para a educação básica”³.

Segundo o INEP (2019a), o SAEB “[...] é um conjunto de avaliações externas em larga escala que permite ao Inep realizar um diagnóstico da educação básica brasileira e de fatores que podem interferir no desempenho do estudante”. Por isso, o mesmo, juntamente com outros indicadores educacionais, promove espaço para derivadas análises e discussões no contexto das redes de ensino e das escolas. A importância atribuída aos resultados do IDEB pelo MEC e o seu impacto nas políticas educacionais têm provocado muitos debates e questionamentos entre os profissionais e pesquisadores da educação. Um dos motivos que sustenta tantos questionamentos em relação ao índice é a forma como é divulgado e apresentado à sociedade brasileira, classificando as escolas como as melhores e as piores do país. Assim, através de rankings, os resultados do IDEB circulam na mídia como parâmetro da qualidade da educação no Brasil, limitando-se as possibilidades de análises qualificadas em relação aos números e a seus significados.

Melhorar a qualidade da educação tem sido um dos objetivos dos sistemas de ensino, porém, cabe de fato indagar: O que significa uma educação de qualidade? Como alcançar e avaliar uma educação de qualidade?

As produções acadêmicas rastreadas na revisão de literatura apontam diferentes concepções em relação ao significado de uma educação de qualidade, incluindo vários aspectos como o currículo, a formação dos professores, a infraestrutura, a gestão, as formas de organização das escolas, entre outros. Por essas diferentes concepções, retomo a discussão da qualidade da educação no referencial teórico, indicando a complexidade da temática e do objeto pesquisado.

Desta forma, nesta seção, construo argumentos sobre a relevância do objeto de estudo, o IDEB, devido à complexidade que envolve a sua compreensão em decorrência dos resultados interpretados como sinônimo de qualidade, conforme exposto anteriormente.

Como diz Marques (2011, p. 18), “Se esse é agora meu ponto de partida, como cheguei a ele?”.

³ Disponível: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/ideb>. Acesso em: 8 set. 2019.

A relevância do objeto a ser estudado, o IDEB, dá-se por três argumentos: o primeiro refere-se ao atual contexto educacional brasileiro e as constantes discussões sobre a qualidade da educação medida pelo IDEB.

O segundo argumento decorre da minha trajetória pessoal e profissional na área de educação, contada na próxima seção. Vinculada diretamente ao que me proponho pesquisar, fundamento-me principalmente em Morin (2011) que, por meio da teoria da complexidade, ampliou as minhas percepções sobre a natureza, a dinâmica e as (re)ações dos sujeitos, e Ball (1994), a partir do ciclo de políticas, o qual discute o espaço da escola e suas relações com o nível macro para se compreender como as políticas educacionais são implementadas e executadas no contexto da prática.

O terceiro argumento decorre da lacuna apontada na revisão de literatura, a qual demonstra uma carência de estudos para leitura, análise e (re)significação dos resultados obtidos pelo IDEB.

Os resultados do IDEB e o que esses representam no contexto escolar podem ou não fazer sentido e decorrem da compreensão que se estabelece em relação ao índice, conforme enfatiza Ball (1994) ao olhar a escola como um espaço de prática para (re)articulação e (re)significação das políticas educacionais. Nesse caso, o entendimento acerca das avaliações externas: SAEB, Prova Brasil e de outros indicadores como o IDEB podem contribuir para aperfeiçoar os processos de ensino e de aprendizagem e, conseqüentemente, a qualidade da educação. Por aqui inicia a problematização desta pesquisa de doutorado. Somado a isso, existe a complexidade da aferição do IDEB como indicador de qualidade da educação.

Partindo dessa reflexão, esta tese defende que o IDEB é um indicador importante para a gestão educacional, pois reúne dois componentes: o fluxo escolar e a proficiência dos alunos que servem como balizadores do processo de ensino e de aprendizagem e, juntos, indicam um determinado nível de qualidade ofertada. No entanto, o IDEB isolado constitui uma das partes, mas não representa o todo da qualidade da educação, pois carece da complementaridade de outros indicadores também importantes para mensurá-la.

A fim de aprofundar as relações do IDEB com a gestão educacional, seleciono alguns aspectos considerados relevantes na compreensão do todo, por exemplo: a) o perfil e a formação dos gestores; b) o contexto, a infraestrutura e as condições das escolas; e c) os problemas internos e externos à gestão escolar.

Por isso, esta tese discute e problematiza, por meio do referencial teórico, a existência ou não de uma relação e uma interdependência do IDEB com a gestão educacional, destacando a necessidade de se compreender a política de avaliação externa e o papel dos gestores na condução das análises desses instrumentos que visam aferir o nível da qualidade da educação.

Neste sentido, a pesquisa aponta que a melhoria dos resultados e, conseqüentemente, do IDEB e de outros indicadores educacionais também dependem de cada contexto escolar e, sobretudo, dos movimentos realizados pelos gestores para compreender, analisar e (re)significar esses dados.

Se pensarmos que as avaliações externas têm objetivo de subsidiar o planejamento e orientar as políticas públicas, a comparação e a criação de rankings entre as escolas não faz sentido ao trabalho pedagógico. Por esse motivo, resgato algumas informações sobre o IDEB.

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

Para o INEP (2019a), o IDEB “[...] reúne, em um só indicador, os resultados de dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações”. Ainda, na página do INEP, o IDEB é apresentado à sociedade brasileira com uma possibilidade de ampliar a mobilização da sociedade para o acompanhamento do desenvolvimento educacional dos alunos.

Sua criação se justifica pela possibilidade de gerar um diagnóstico atualizado da situação educacional em todas as esferas, permitindo a projeção de metas individuais e intermediárias. (INEP, 2019a). Ainda:

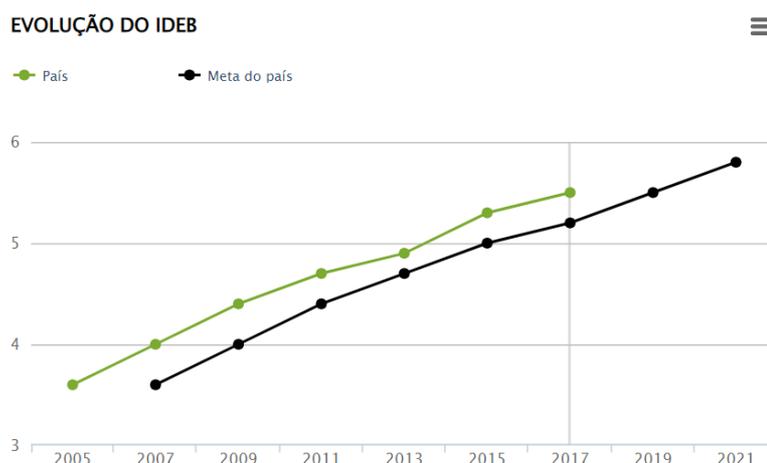
O Ideb agrega ao enfoque pedagógico dos resultados das avaliações em larga escala do Inep a possibilidade de resultados sintéticos, facilmente assimiláveis, e que permitem traçar metas de qualidade educacional para os sistemas. O índice varia de zero a 10 e a combinação entre fluxo e aprendizagem tem o mérito de equilibrar as duas dimensões: se um sistema

de ensino reter seus alunos para obter resultados de melhor qualidade no Saeb ou Prova Brasil, o fator fluxo será alterado, indicando a necessidade de melhoria do sistema. Se, ao contrário, o sistema apressar a aprovação do aluno sem qualidade, o resultado das avaliações indicará igualmente a necessidade de melhoria do sistema. O Ideb também é importante por ser condutor de política pública em prol da qualidade da educação. É a ferramenta para acompanhamento das metas de qualidade do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) para a educação básica, que tem estabelecido, como meta, que em 2022 o Ideb do Brasil seja 6,0 – média que corresponde a um sistema educacional de qualidade comparável à dos países desenvolvidos. (INEP, 2019a).

Segundo o INEP (2019a), as metas do IDEB foram calculadas e estabelecidas no plano de metas do programa do Compromisso Todos pela Educação, eixo do PDE, instituído pelo Decreto 6.094, de 24 de abril de 2007, como uma conjugação de esforços entre a União, Estados e Municípios para a melhoria da qualidade da educação básica. Neste plano de metas do PDE, foram fixadas as metas bienais de qualidade para escolas, municípios e unidades da Federação, seguindo a lógica de que cada instância precisa evoluir para contribuir, em conjunto, um patamar educacional, seguindo a média dos países da OCDE.

Medido a cada dois anos, os resultados obtidos no IDEB são apresentados e divulgados em uma escala que vai de zero a dez, sendo que, no histórico do IDEB, nos anos iniciais, em nível nacional, o Brasil manteve-se acima da meta em todos os anos, conforme os resultados apresentados no gráfico 1.

Gráfico 1 - IDEB Anos Iniciais Brasil e meta MEC



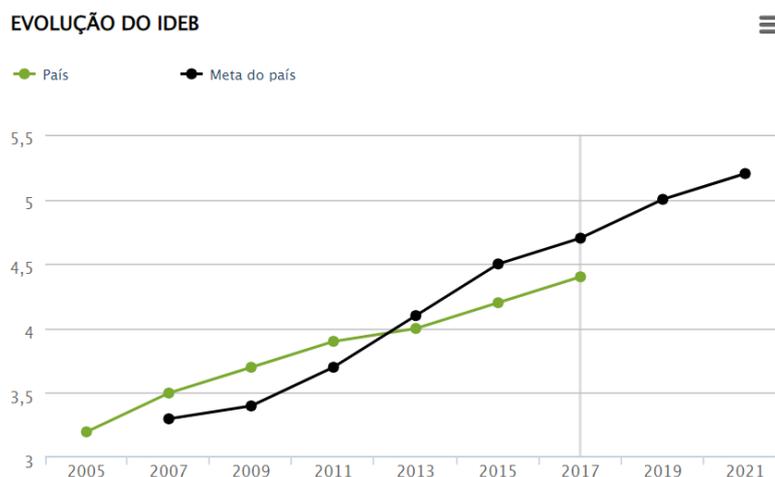
Fonte:

QEdU.org.br. Dados do Ideb/Inep (2017).

Observa-se, no gráfico 1, a evolução do resultado do IDEB nos anos iniciais, atingindo 5,5, na edição de 2017, superando a meta de 5,2, estabelecida pelo MEC.

Diferente do IDEB dos anos iniciais, o resultado dos anos finais não tem evoluído consistentemente, ficando aquém da meta projetada pelo MEC nos anos de 2013, 2015 e 2017, conforme os resultados demonstrados no gráfico 2.

Gráfico 2 - IDEB Anos Finais Brasil e meta MEC



Fonte: QEdu.org.br. Dados do Ideb/Inep (2017).

Nota-se, a partir dos resultados demonstrados no gráfico 2, que, nas três últimas edições do IDEB, o Brasil alcançou 3,8 na edição de 2013, atingiu 4,1 na edição de 2015 e 4,4 na edição de 2017, ficando, respectivamente, abaixo das metas projetadas pelo MEC. Ao analisar esses resultados, pergunto-me o quanto cada rede de ensino tem se dedicado a discuti-los, analisá-los e a compreendê-los de forma dialógica, incorporando os resultados na gestão educacional? É pela compreensão do IDEB, enquanto política de avaliação externa, seus efeitos, limites e possibilidades, que defino a problematização desta pesquisa.

Além do IDEB, observa-se um crescente movimento para criação e implementação de outros sistemas de avaliação no nível estadual e municipal, complementando os sistemas de avaliações externas do nível federal como: a Prova Brasil, o SAEB, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), a Provinha Brasil e o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA). Mais adiante, em nível internacional, a cada três anos o país participa do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA).

Conforme o relatório organizado pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), intitulado Avaliação da Educação Básica, a maior parte dos

estados brasileiros tem ou já teve um sistema próprio de avaliação e os municípios estão implementando suas avaliações diagnósticas de base. (CONSED, 2016).

Segundo o relatório, dos 27 estados brasileiros, apenas dez não realizaram avaliações em 2014 e 2015, e apenas quatro, dentre esses, nunca realizaram uma avaliação externa. Normalmente, as avaliações estão concentradas no 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e na 3ª série do Ensino Médio, mas, conforme o Relatório da Avaliação da Educação Básica, já existem experiências com avaliação em todos os anos da Educação Básica.

Todas as avaliações realizadas ou planejadas incluem as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, e nove das 14 UFs que realizaram avaliações em 2014 e 2015 avaliaram as mesmas disciplinas e séries nas duas edições. Há, no entanto, para o conjunto das UFs, experiência com avaliação de todas as disciplinas curriculares, exceto educação artística e educação física. (CONSED, 2016, p. 20).

O relatório também aponta que, além do desempenho cognitivo dos alunos, alguns estados incluíram na sua avaliação as competências socioemocionais. Outra dimensão inserida nas avaliações é o clima escolar, implementada por 19 estados, que buscam entender sobre a dedicação dos professores. O censo aponta, também, qual o papel das Secretarias de Educação na condução das avaliações externas na prática, indicando que:

Todas as Secretarias de Educação que já realizaram alguma avaliação têm equipe dedicada em tempo parcial ou integral, e em mais de 1/4 das UFs a legislação torna a avaliação compulsória e com periodicidade definida. [...] mais de 3/4 das UFs declarou que essa equipe participa das seguintes atividades: i) definição da matriz e do desenho dos questionários contextuais; ii) distribuição, aplicação e recolhimento dos instrumentos de avaliação; iii) formulação da estratégia de divulgação dos resultados e análises; iv) elaboração e execução das devolutivas e formação dos educadores para utilização dos resultados e das análises produzidas. (CONSED, 2016, p. 23).

Com base nas informações apresentadas até agora, percebe-se que, além do aumento dos sistemas de avaliação externa nos estados, existe uma preocupação das redes de ensino em ampliar a avaliação de outros elementos importantes para avaliar a qualidade como: a) outras disciplinas, além da Língua Portuguesa e da Matemática; b) as habilidades socioemocionais; e c) o clima escolar. Além disso, constata-se que não existe um único modelo de avaliação externa e cada estado

busca respeitar o seu contexto e a sua autonomia para diagnosticar o desempenho educacional da sua rede de ensino.

No mesmo documento, Relatório Avaliação da Educação Básica (CONSED, 2016, p. 29), identifica-se a existência de um consenso entre as Secretarias Estaduais de que a avaliação não pode ser encarada “[...] como uma etapa final da política educacional, pois seria um erro estratégico imaginar que a avaliação meramente indica o nível de qualidade da educação ofertada pelas redes e sistemas de ensino”. Acrescenta-se, ainda, em conformidade com este Relatório que:

É preciso ter consciência do caráter fundamental da avaliação enquanto base para o planejamento de novas ações e correções de rumo, quando observados resultados indesejados que reflitam falhas na política educacional. A avaliação funciona, portanto, como bússola para a revisão periódica à qual todas as ações de governo devem se submeter para garantir o esforço adequado, a aplicação otimizada de recursos e as decisões corretas e necessárias para a melhoria contínua da Educação Básica. As avaliações podem ser importantes ferramentas para o planejamento estratégico e para a elaboração de planos de ação de gestão e pedagógicos, fortalecendo as redes de ensino e melhorando os resultados. (CONSED, 2016, p. 29).

Contudo, a partir desses documentos, guiada por Morin (2011), defendo ampliar a compreensão sobre as avaliações externas e o seu caráter fundamental de base para o planejamento de novas ações e correções de rumo, quando observados resultados insatisfatórios de aprendizagem.

Tendo a funcionalidade de uma bússola, a avaliação externa pode contribuir para que os gestores educacionais, à luz de Morin (2011, p. 20), abram e fechem as suas “potencialidades bioantropológicas de conhecimento”, pois o complexo que inclui o conhecimento “[...] abre e atualiza fornecendo aos indivíduos o seu saber acumulado, a sua linguagem, os seus métodos de aprendizagem, de investigação, de verificação”.

Por outro lado, a cultura do indivíduo pode fechar e inibir de acordo com as suas “[...] normas, regras, proibições, tabus, o seu egocentrismo, a sua autossacralização, a sua ignorância de sua ignorância. Ainda aqui, o que abre o conhecimento é o que fecha o conhecimento”. A defesa por uma compreensão complexa que, segundo Morin (2011), inclui uma compreensão objetiva de sair do implícito para uma capacidade de desdobrar-se e uma compreensão subjetiva para compreender o que vive e sente o outro. Assim, a compreensão complexa não

reduz, ela busca imaginar quais são as fontes psíquicas e individuais dos atos e das ideias dos indivíduos.

Nesta lógica de compreensão trazida por Morin (2011), sustento a opinião de que não podemos retroceder e nem reduzir as discussões sobre a avaliação externa, mas sim buscar compreender quais são os efeitos, os limites e as possibilidades que estes instrumentos produzem na gestão educacional nas redes de ensino, com vistas à qualificação dos processos para uma constante melhoria da qualidade da educação.

Neste contexto, durante a realização desta pesquisa, alinhada à minha atuação profissional, questiono o quanto os gestores das escolas conseguem incorporar nas suas práticas uma “gestão democrática” a ponto de tomar decisões de forma compartilhada com os diferentes segmentos da comunidade escolar, bem como, em que medida os gestores das redes de ensino conseguem envolver os diferentes segmentos na gestão educacional.

A concepção de uma gestão democrática está fundamentada na participação da comunidade escolar para conseguir a adesão de parcelas significativas dos pais de alunos, para interação de atividades culturais que visem à reflexão mais profunda dos problemas educacionais de seus filhos e que lhe propiciem, ao mesmo tempo, a apreensão de uma concepção de mundo mais elaborada e crítica (PARO, 2006). É nesta lógica de gestão democrática e participativa que o autor defende a eleição de diretores, assim como outras medidas que superam a gestão autocrática nas escolas.

Segundo o relatório do CONSED (2006), em decorrência dos artigos 14 e 15 da LDB/1996, aprovada na década de 1990, as redes de ensino e as escolas públicas iniciaram debates no sentido de instituir e rever a política de gestão democrática, conquistando na época, o reconhecimento da escola como um espaço democrático.

Deste modo, complemento a partir do relatório do CONSED (2006) com um histórico de dois programas, o Progestão e a Consultoria para Educação de Qualidade, desenvolvidos em nível nacional, mostrando como a gestão democrática tem sido debatida e percebida pelos gestores como um meio para melhorar os resultados educacionais e a qualidade da educação.

Relembrando a década de 1990, a partir dos debates promovidos pela LDB, aconteceram movimentos no Brasil que resultaram em mudanças nos processos de

seleção de diretores das escolas públicas, incorporando aos processos de seleção de diretores o exercício da democracia na escolha dos futuros gestores educacionais em busca de mais autonomia.

Para Barroso (1996), Gadotti (1998) e Machado (2000), a autonomia é a faculdade que tem uma escola de se reger por regras próprias para exercer a sua gestão, desenvolvendo seu projeto institucional e respondendo pelos seus resultados, dentro dos limites estabelecidos pela rede de ensino.

Já o exercício da autonomia é o desenvolvimento da identidade institucional da escola que se dá em meio aos processos organizacionais e às práticas sociais e cotidianas da escola. Assim, o compromisso da escola com a democracia é que determina o exercício de uma gestão democrática, da qual participam os pais, a comunidade, os professores e os profissionais de outras instâncias da sociedade.

Segundo o relatório do CONSED (2006), a autonomia, a formação e a profissionalização do magistério na década de 1990 foi parte da estratégia de reconstrução da prática pedagógica e administrativa da escola, reconhecendo a capacitação profissional como condição fundamental para apropriação e desenvolvimento das políticas educacionais.

Neste período, foram promovidas pelo CONSED ações de formação de dirigentes e lideranças das escolas públicas no Programa de Capacitação a Distância para Gestores Escolares (Progestão). Essa iniciativa tinha por objetivo apoiar e fortalecer os sistemas de ensino no atendimento ao dispositivo constitucional relativo à gestão democrática da escola pública, assim como fomentar o desenvolvimento da gestão escolar como um dos fatores de melhoria da aprendizagem dos alunos.

Para o CONSED (2006), amparado nos estudos de Mello (1994) e Sobrinho, Xavier e Marra (1994), a democratização e a melhoria da escola pública estão associados à gestão, reconhecendo que a mesma faz diferença nos resultados da escola e a aprendizagem está condicionada a um padrão, estilo de gestão e a determinadas formas de organização: administrativa, pedagógica e financeira da escola.

Assim, com o intuito de entender as necessidades dos gestores escolares para a construção do Progestão, o CONSED aplicou um instrumento nas escolas públicas estaduais brasileiras, identificando como dificuldades da gestão: a) os processos participativos; b) a relação com a comunidade; c) a coordenação

pedagógica da escola; d) a gestão financeira; e) a gestão dos recursos humanos; f) o acompanhamento da evasão; g) o acompanhamento da repetência; h) o acompanhamento da violência; i) o acompanhamento da indisciplina; j) a articulação entre as pessoas; e k) o funcionamento dos conselhos escolares.

A partir deste instrumento, o Progestão foi desenhado pelo CONSED para se tornar um programa de formação continuada, na modalidade a distância, para atender gestores em exercício nas escolas públicas brasileiras.

No relatório (CONSED, 2006), observa-se que, inicialmente, o Progestão foi implementado no Estado do RS pela iniciativa dos municípios em parceria com a UNDIME. Diferentemente dos demais estados, a rede estadual do RS abdicou desta implementação aderindo somente na edição posterior do Programa.

Conforme o relatório do Progestão (CONSED, 2006), no RS, foram 2.600 gestores da rede municipal de ensino capacitados pelo programa em diversos municípios do Estado, apontando avanços significativos nas formas de gerir as escolas e uma melhoria na articulação entre as secretarias municipais e as escolas da rede. Segundo o relatório do CONSED (2006, p.101), “[...] um dos grandes objetivos alcançados foi a melhoria do processo gerencial mediante a autonomia administrativa, pedagógica e financeira”, ilustrado ainda na fala a seguir, de um gestor cursista, do Rio Grande do Sul:

O Programa possui relevância educacional e social, impulsiona a reflexão e a qualificação da prática gestora, com foco na visão estratégica e no sucesso da aprendizagem da comunidade escolar, bem como revigora a articulação dos espaços instituídos e instituintes da escola, na perspectiva do Projeto Político-Pedagógico. Contribui para a otimização de saberes, na rede de estudo, por meio de intercâmbio e de aprendizagens coletivas. (CONSED 2006).

Em 2007, para contribuir com a melhoria da qualidade da educação gaúcha, a Federação das Indústrias do Estado do Rio Grande do Sul (FIERGS), por meio do Serviço Social da Indústria (SESI) unidade educação, desenvolveu o Programa Consultoria para Educação de Qualidade como forma de apoiar a gestão escolar das escolas públicas no Estado. Conforme o Relatório do Programa (SESI, 2011), esse foi caracterizado por ser uma tecnologia social que consiste na implantação de uma metodologia de Gestão Escolar, com foco na melhoria contínua da organização do trabalho pedagógico da escola. Assim, observa-se a implementação de mais um

programa para qualificar a gestão das escolas públicas no RS, iniciando pela Rede Municipal de Parobé/RS, com a participação de 23 escolas.

Seguindo a metodologia do Programa (SESI, 2011), os gestores participantes discutiam com a comunidade escolar as dificuldades da escola e juntos pensavam nas estratégias e ações, corresponsabilizando a todos a melhoria da qualidade da educação, entendida no programa a partir de quatro indicadores: 1) aprendizagem; 2) índices de aprovação; 3) índices de permanência; e 4) índices de adequação idade-série. Assim, a gestão escolar é compreendida neste programa como,

[...] diversas atividades que buscam administrar o uso dos recursos, gerenciar os processos de trabalho e organizar as relações entre as pessoas. No que diz respeito a seus objetivos, a Gestão Escolar deverá pautar na adoção de indicadores e dos resultados das avaliações. Ela se torna democrática na medida em que amplia a participação dos diversos segmentos da comunidade escolar nas tomadas de decisão, levando em conta os diferentes interesses e as diferentes necessidades das pessoas e dos grupos representados na Escola: relação com os profissionais; gestão administrativa e financeira; relação com a comunidade e com parceiros externos. (SESI, 2011, p. 8).

De acordo com o Relatório de Atividades (SESI, 2011), durante os três anos do programa, foram acompanhadas cerca de 950 escolas públicas estaduais e municipais de ensino e, aproximadamente, 1.900 gestores foram capacitados. Ao longo destes anos, foram evidenciados, no Relatório, alguns resultados como:

As escolas passaram a adotar a prática do registro e sistematização das informações. O levantamento de dados propiciou o conhecimento mais profundo e preciso de alguns resultados das escolas, até então, baseados em percepções de conhecimento empírico e superficial. Deu-se o despertar para a necessidade de focar esforços nos resultados de aprendizagem, aprovação, reprovação, evasão, adequação idade-série, por meio da proposta do Programa de realizar a reflexão e análise mais profunda de suas causas. As escolas conscientizaram-se da necessidade de envolver os diferentes atores da comunidade escolar na discussão e na resolução das diferentes questões de seu dia a dia. Há agora descentralização da gestão para a tomada de decisões de forma participativa. Houve conscientização acerca da necessidade de eliminar atitudes comodistas para adotar uma linha de ação proativa, por parte de toda a equipe, na busca de soluções para problemas e dificuldades da Escola. (SESI, 2011, p. 22).

Neste mesmo relatório (2011, p. 23), nota-se que o programa resultou em um engajamento significativo de valorização à gestão democrática. Na Rede Municipal de Ensino da cidade de Parobé/RS, piloto no Programa, houve um crescimento de 4,6 para 5,2 no IDEB de 2009, que, de acordo com a Secretária de Educação, Máris

Eninete de Assis, o trabalho feito pelo programa foi um marco e contribuiu para melhorar os indicadores das escolas.

Retomando os programas em nível nacional, em 2006, foi criado um Laboratório de Experiência em Gestão Educacional em parceria com a Secretaria de Educação Básica (SEB) para “[...] identificar, registrar, avaliar e disseminar experiências inovadoras em gestão educacional desenvolvidas nos municípios brasileiros, que contribuam para o alcance dos objetivos e metas do Plano Nacional de Educação (PNE)”. Segundo o INEP (2019), “[...] o laboratório é um espaço de investigação e um instrumento para subsidiar ações e políticas sociais, fornecendo informações, análises e propostas de ação que sinalizem novas práticas educacionais”.

De acordo com o INEP (2019a), esta iniciativa contempla quatro princípios: 1) Qualidade; 2) Democratização; 3) Adequação; e 4) Colaboração:

Qualidade: o foco principal das inovações deve ser a qualidade da educação, explicitada na efetiva aprendizagem do discente; *Democratização*: deve se considerar as diferenças do País e adotar abordagens diversificadas, conforme as características e desafios locais específicos, respeitando inclusive as diferentes capacidades institucionais dos municípios; *Adequação*: o reconhecimento e transferência de experiências inovadoras devem ser sensíveis ao contexto, evitando a universalização de uma "verdade única" a ser exportada a todos os contextos; *Colaboração*: o exame e a disseminação das inovações deverão fortalecer a colaboração interinstitucional, particularmente entre as diferentes instâncias governamentais.

Entre os quatro princípios do Laboratório, o conceito de qualidade da educação está relacionado a uma “efetiva aprendizagem do discente”, que entra em consonância com o IDEB.

Em paralelo ao Laboratório, foi instituído pelo MEC, sob a coordenação do INEP, em parceria com a SEB, o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), a UNDIME e a UNESCO, o Prêmio Inovação em Gestão Educacional, por meio da portaria nº 2, de 17 de maio de 2006. Esse prêmio nasce como uma das ações de prospecção e identificação de projetos em gestão municipal, realizada pelo Laboratório de Experiência em Gestão Educacional, com o “[...] objetivo de reconhecimento dos municípios e dos dirigentes municipais de educação por suas iniciativas inovadoras e resultados alcançados”. Ainda busca:

Incentivar o desenvolvimento e mobilizar os municípios a fim de tornarem públicas as experiências inovadoras em Gestão Educacional municipal que contribuam para o alcance dos objetivos e metas do Plano Nacional de Educação (PNE) e do Compromisso Todos pela Educação. Reconhecer e premiar os municípios e os Dirigentes Municipais de Educação por suas iniciativas inovadoras e resultados alcançados. Prospectar experiências inovadoras em Gestão Educacional que apresentem resultados positivos e divulgá-las para a sociedade.

De acordo com a portaria nº 2, de 17 de maio de 2006, o prêmio tem como objetivos⁴: incentivar, mobilizar e divulgar experiências exitosas.

A primeira edição do prêmio foi autorizada pela portaria de nº 1.786 do MEC, de 6 de novembro de 2006, e contou com 10 iniciativas premiadas em cinco regiões brasileiras. A meta desta primeira edição era premiar até dez experiências inovadoras, divulgando seus resultados. A segunda edição do Prêmio aconteceu em 2008, por meio da portaria nº 1.472 do MEC, de 5 de dezembro de 2008, e incluiu quatro áreas temáticas:

Gestão Pedagógica: relaciona-se ao planejamento e à organização do sistema educacional do município e das unidades escolares quanto ao gerenciamento de recursos e à elaboração e execução de projetos pedagógicos, a partir do estabelecimento e do cumprimento de metas, tendo em vista a melhoria da qualidade do ensino. *Gestão de Pessoas*: está relacionada ao uso de métodos e de técnicas de administração do comportamento dos profissionais da Rede, que envolvem a formação e o desenvolvimento destes, bem como o incentivo à participação deles nas decisões políticas e técnicas e na valorização de mérito. *Planejamento e Gestão*: está relacionada ao uso de métodos e de técnicas de gestão pública na educação do município, que considerem um modelo integrado com foco na excelência e na otimização de recursos e de processos, com vistas ao respeito à democratização das condições de acesso e à melhoria da educação. *Avaliação e Resultados Educacionais*: está relacionada ao desenvolvimento e ao uso de instrumentos e de tecnologias de avaliação e de monitoramento dos processos e dos resultados educacionais do município, bem como à utilização desses resultados para orientar a tomada de decisões de gestão e de práticas educativas.

A terceira edição aconteceu em 2011, autorizada pela portaria nº 1.678 do MEC, publicada em 28 de novembro de 2011. Os resultados dessas três edições do Prêmio foram mapeados no Apêndice A.

⁴ Art. 1º Instituir no âmbito do Programa de Apoio aos Dirigentes Municipais de Educação - PRADIME - o Prêmio Inovação em Gestão Educacional, com os seguintes objetivos: I - incentivar o desenvolvimento de experiências inovadoras em gestão educacional municipal que contribuam para o alcance dos objetivos e metas do Plano Nacional de Educação (PNE); II - mobilizar os municípios a fim de tornar públicas as experiências inovadoras em gestão educacional que contribuam para o alcance dos objetivos e metas do PNE; III - reconhecer os Municípios e os Dirigentes Municipais de Educação por suas iniciativas inovadoras e resultados alcançados; IV - divulgar experiências inovadoras que apresentem resultados positivos.

Tanto o Laboratório como o Prêmio são programas implementados pelo MEC e demonstram a existência de diferentes práticas na Gestão Educacional em regiões e municípios brasileiros. São boas iniciativas que indicam a existência de espaços que promovem a discussão da importância da gestão democrática como forma de alcançar melhores resultados, contudo insuficientes pela descontinuidade.

Além dessas iniciativas, outras políticas educacionais passaram a adotar em suas estratégias, a descentralização e a autonomia das escolas na busca de uma melhor qualidade na prestação dos serviços e nos seus resultados. Uma dessas reformas inclui a criação do IDEB como indicador de qualidade, incorporando na gestão educacional o foco nos resultados.

Portanto, a problematização apresentada busca encaminhar a reflexão sobre o quanto a gestão educacional pode ser uma dimensão balizadora que (retro)alimenta a estrutura, a organização, as políticas, os programas e as pessoas.

1.2 Relevância Pessoal e Profissional

Importa então ressaltar que o valor de nossas pesquisas depende do valor de nossas leituras. Não só das dos livros, também das do mundo, das da vida, de nossas conversas de uns com outros, de nossas prévias experiências, isto é, de nossa capacidade de dizer a outrem o que aprendemos. Sempre, pois, uma parceria que se exerce não em uma negociação de sentidos já estabelecidos, mas na vastidão do campo simbólico onde há lugar para todos. (MARQUES, 2011, p. 115).

Nesta seção, relato a minha trajetória pessoal de formação acadêmica e algumas das experiências profissionais na área de educação que me conduziram na escolha de estudar o IDEB na Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul (RS).

Inspirada por Marques (2011), este relato contempla as duas identidades, a de consultora e de pesquisadora que, em um primeiro momento, parecem distantes e antagônicas, mas que se complementam ao se tornarem fomentadoras uma da outra. Isso porque, a atuação como consultora requer habilidades mais assertivas que exigem posicionamento, afirmações e entregas que se diferem da rotina acadêmica que, por sua vez, pressupõe um aprofundamento epistemológico.

Tendo uma proximidade com o objeto de estudo, o IDEB, permito-me, a partir da minha trajetória profissional, transgredir no modo de olhar o mesmo e de propor uma análise que ultrapassa a sua aparente simplificação e entendimento na sociedade.

Graduada em Pedagogia (2002), pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), iniciei jovem a trajetória profissional na área da educação, vivenciando práticas em escolas e sala de aula, o que desde cedo me despertou o gosto pela gestão educacional.

Em 2003, ao ingressar na Secretaria da Educação do Estado do Rio Grande do Sul (SEDUC/RS), passei a me perceber como uma pedagoga gestora e, no período de 2003 a 2008, atuei como assessora no Departamento Pedagógico (DP). Na época, duas gestões distintas marcaram a história da SEDUC/RS, nas quais tive espaço para aprendizagem, acompanhando a implementação de políticas educacionais no RS, sendo uma delas o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul (SAERS).

Na SEDUC/RS, estive envolvida na gestão de programas e projetos prioritários que caracterizaram dois governos distintos como: o SAERS, o Programa de Escolas em Tempo Integral, o Programa Primeira Infância Melhor, o Programa de Educação Fiscal, o Programa de Educação para o Trânsito e o Projeto de Alfabetização para Crianças de seis anos no Ensino Fundamental. Além desses, participei de comissões e integrei conselhos, representações que ampliaram meus conhecimentos na área da educação. A trajetória na SEDUC/RS foi de seis anos, o que resultou em aprendizagens sobre o contexto da Rede Estadual da Educação do RS, sobre o funcionamento e a organização da rede, assim como das trinta Coordenadorias Regionais de Educação (CREs) distribuídas no Estado. Possibilitou, ainda, conhecer a realidade de muitas escolas públicas estaduais do RS.

Pela SEDUC/RS, também participei de importantes eventos como: a avaliação das obras de literatura do Programa Biblioteca da Escola, promovida pelo MEC, Conferências Estaduais da Criança e do Adolescente e diversos Seminários Nacionais e Estaduais que enriqueceram meu conhecimento, construindo, assim, a base do meu currículo profissional. Dessas experiências profissionais, destaco a importância em descrever sobre o histórico e a implementação do SAERS, no Estado, por ser uma temática alinhada ao meu objeto de estudo.

A institucionalização de uma avaliação externa nas escolas públicas estaduais gaúchas iniciou em 1995, quando o governador Antônio Brito, no período de 1995 a 1999, seguiu as mesmas diretrizes federais do SAEB. Neste período, a elaboração e aprovação da Lei 10.576, de 14 de novembro de 1995, Gestão Democrática do Ensino Público Estadual normatizava a eleição de diretores, a

composição e a função do Conselho Escolar, assim como a *autonomia na gestão administrativa, financeira e pedagógica das escolas*. Essa legislação, no *capítulo III*, refere-se à autonomia da gestão pedagógica, regulamentando o SAERS, indicando que todas as escolas da rede pública seriam anualmente avaliadas, através de um sistema de avaliação, coordenado e executado pela SEDUC/RS, e os resultados produzidos seriam divulgados para cada escola como base para a reavaliação do plano integrado do ano letivo seguinte⁵.

Em 1996, a SEDUC/RS promoveu a primeira edição de uma avaliação externa no Estado, seguidas em 1997 e 1998 com a denominação de Sistema de Avaliação das Escolas da Rede Pública Estadual. Em 1999, o SAERS foi interrompido e reiniciado em 2005, no Governo de Germano Rigotto, no período de 2003 a 2006, em parceria com a União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) como um projeto piloto, avaliando setenta e cinco redes municipais de ensino e as escolas de duas coordenadorias regionais de educação.

Entre 1999 a 2005, existiu uma pausa de seis anos na condução da avaliação externa no RS e, a partir de 2007, o SAERS foi estendido para todas as escolas da rede pública estadual. De forma mais consolidada, o SAERS instituiu-se através do Decreto nº 45.300, de 30 de outubro de 2007, publicado no DOE nº 207, 31 de outubro de 2007, no qual a SEDUC/RS formalizou o processo de avaliação externa censitária na rede estadual do RS com a finalidade de:

O SAERS tem como finalidade favorecer subsídios para a correção das políticas educacionais, visando, além da qualidade do ensino, à autonomia da escola, ao estabelecimento de parcerias com diferentes segmentos sociais em prol de uma melhor atuação da escola e ao desenvolvimento de uma cultura de avaliação que envolva toda a comunidade escolar. (RIO GRANDE DO SUL, 2007, p. 02).

Em 2007, a proposta do SAERS constituiu-se para avaliar o desempenho dos alunos nas séries/anos, considerados decisivos na trajetória escolar, o 3º ano do ensino fundamental para diagnosticar o nível da alfabetização dos alunos, o 6º ano, considerado como um ano crítico pela passagem dos anos iniciais para os anos finais e o 1º ano do ensino médio, devido às altas taxas de abandono e reprovação

⁵ Disponível em: https://servicos.educacao.rs.gov.br/dados/eleicao_lei_10.576_comp_20151110.pdf. Acesso em: 12 jun. 2019.

no estado. Assim, por avaliar séries/anos complementares à Prova Brasil⁶, o SAERS foi apresentado às escolas como uma avaliação complementar às realizadas pelo MEC.

Nas primeiras edições do SAERS, os resultados foram organizados em boletins, os quais eram emitidos por escolas, incluindo todas as turmas que participaram da avaliação por município e CREs. O boletim contemplava o percentual de acertos em cada questão da prova, a habilidade média dos alunos em cada componente curricular avaliado e os níveis da escala de desempenho, utilizando-se a escala do SAEB. Esses boletins pedagógicos eram enviados às escolas para fomentar debates sobre os resultados do SAERS, propiciando o conhecimento do desempenho do rendimento dos alunos, bem como verificar as metodologias dos professores, visando divulgar as boas práticas e construir novas ações educativas⁷.

Com a chegada do governo de Tarso Genro, no período de 2011 a 2014, o SAERS foi substituído por um modelo de avaliação que avaliava além do desempenho dos alunos, incorporando no processo de avaliação externa o desempenho da SEDUC/RS, com o objetivo de mensurar a capacidade do sistema em oferecer boas condições para atendimento das demandas. Neste período, não fazia mais parte do quadro de técnicos da Secretaria e tive pouco contato com o SAERS.

No governo de José Ivo Sartori, no período de 2015 a 2018, o SAERS é retomado na rede estadual de ensino e chega a 63,1% o percentual de participação dos alunos nesta avaliação externa.

Neste histórico de gestão da SEDUC/RS, percebe-se que em determinados períodos houve uma valorização do SAERS por parte de alguns governos e uma desvalorização e interrupção da avaliação externa estadual por outros gestores públicos. Esse movimento de valorização e desvalorização é entendido por Koetz e Werle (2012, p. 697-698) como elementos conclusivos da descontinuidade do processo da avaliação externa no estado do RS:

⁶ A Prova Brasil e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) são avaliações para diagnóstico, em larga escala, desenvolvidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC). Têm o objetivo de avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/prova-brasil>. Acesso em: 16 mar. 2019.

⁷ Disponível em: <http://www.saers.caeduff.net/>. Acesso em: 16 mar. 2019.

Percebe-se no Estado do Rio Grande do Sul que, a cada governo, novas concepções modificam as práticas políticas dando um novo enfoque às políticas de avaliação. O processo de avaliação vem progressivamente sendo reestruturado com vistas a fornecer subsídios para gestores e docentes reavaliarem suas práticas administrativas e pedagógicas, a fim de melhorar o rendimento escolar dos alunos da rede pública. Há, entretanto, uma descontinuidade evidente nestas políticas de forma que elas se constituem como políticas de governos específicos e não como uma política de Estado, razão pela qual não se pode falar de uma cultura de avaliação em processo de consolidação no estado. Se nas primeiras iniciativas a ação voltada para metas e associada a premiações não estava formalmente presente nas propostas de contratos e compromissos firmados, progressivamente emerge a preocupação com a produtividade e, como pano de fundo, o gerencialismo e a performatividade. Esta retomada de documentos referentes às avaliações em larga escala no Rio Grande do Sul demonstra um progressivo afastamento de propostas de gestão democrática e uma preferência por procedimentos técnicos e metodologias inspiradas nas políticas praticadas pelo governo federal em termos de avaliação dos sistemas de ensino.

Contudo, o histórico de vinte e quatro anos do SAERS indica que existe uma legislação própria que atribui à SEDUC/RS a coordenação e a execução do processo de avaliação externa nas escolas da rede estadual de ensino. O SAERS nasce para complementar as avaliações realizadas pelo MEC, avaliando anos de ensino anteriores ao SAEB, com vistas a uma produção de dados que possibilite gestores e professores reavaliarem as práticas pedagógicas.

O SAERS tem o objetivo de produzir informações sobre a rede de ensino e, a partir de seus resultados, promover ações destinadas à melhoria da aprendizagem dos alunos. Porém, a complementaridade do SAERS às avaliações do MEC suscita nas escolas públicas estaduais do RS debates e questionamentos em relação à duplicidade de avaliações externas. (RIO GRANDE DO SUL, 2018a).

O que pude acompanhar, quando integrava a equipe técnica da SEDUC/RS, no período de 2006 a 2008, foi uma resistência por parte dos gestores e dos professores na condução do SAERS nas escolas, carregada de tensionamentos em relação ao processo e à validade desta avaliação externa.

Em 2006, com o objetivo de sanar as dúvidas e os questionamentos dos professores, uma das estratégias definidas pela SEDUC/RS foi a realização de encontros regionais no Estado, dos quais participei de alguns. O foco desses encontros era proporcionar um espaço de diálogo para discutir o objetivo do SAERS, assim como as suas finalidades. Naquele momento, foram promovidos encontros com os gestores e professores com o intuito de dialogar sobre a implementação do SAERS nas escolas. Na época, essas discussões me inspiraram a buscar respostas

para os questionamentos dos gestores e dos professores, as quais se resumiam na compreensão de: Quais os efeitos dos resultados do SAERS nas escolas, na gestão educacional, nos processos e, conseqüentemente, na aprendizagem dos alunos? Como as escolas se apropriam dos resultados? Para que servem?

A partir desses questionamentos e das experiências profissionais vividas na SEDUC/RS, desperta meu interesse em aprofundar o conhecimento sobre o processo das avaliações externas, o que se fortalece quando na continuidade da minha trajetória profissional passo a utilizar os resultados obtidos nas avaliações externas como indicadores de acompanhamento dos projetos que coordeno.

Em 2009, saio da SEDUC/RS e início a trajetória profissional na Fundação Maurício Sirotsky Sobrinho (FMSS), como coordenadora do projeto Parceiros da Educação, o qual tinha o objetivo de investir recursos técnicos e financeiros em uma escola pública estadual a partir de cinco eixos: gestão escolar, formação dos professores, estrutura física, reforço escolar e comunidade escolar.

Para acompanhar os resultados da escola que participou do Parceiros da Educação, eu analisava os indicadores de fluxo escolar, a taxa de aprovação, a taxa de distorção idade-série, as médias da Prova Brasil, do SAERS e o IDEB das edições de 2007, 2009 e 2011. Ao analisar esses indicadores educacionais, comecei a refletir o quanto cada escola é viva, dinâmica e a condução dos processos administrativos e pedagógicos dependem dos movimentos realizados pelas pessoas que lá convivem e fazem a gestão. O que me faz acreditar que os processos e os resultados tendem a se diferenciar em cada contexto escolar. Por esta análise caminha a formulação da tese.

A escola que participou do Parceiros da Educação, no período de 2008 a 2011, melhorou seus indicadores, resultando em um aumento no IDEB dos anos iniciais e nos anos finais do ensino fundamental, conforme demonstrado na tabela a seguir:

Tabela 1 - IDEB Escola piloto – Parceiros da Educação

| | 2005 | 2007 | 2009 |
|--------------------|-------------|-------------|-------------|
| IDEB Anos iniciais | 3 | 3,6 | 3,8 |
| IDEB Anos finais | - | 2,8 | 3,8 |

Fonte: Elaborada pela autora.

Nesta escola, constatei que a evolução do IDEB deu-se a partir de uma série de estratégias definidas pela equipe diretiva como, por exemplo, o exercício de leitura e análise dos resultados históricos do IDEB da escola. Também, a reflexão sobre os diferentes movimentos da gestão escolar em cada edição do IDEB, alinhada com a análise dos resultados obtidos. Esses movimentos de gestão impactaram na compreensão do índice pela equipe diretiva e na avaliação de alguns processos como: a formação dos professores, a oferta de reforço escolar para os alunos, atendendo às suas defasagens de aprendizagem em busca de melhorar a qualidade do processo de ensino e de aprendizagem. Além desses movimentos de gestão, foram definidas ações focadas na melhoria da aprendizagem dos alunos, com metas que representaram um crescimento significativo no IDEB da escola, apresentado na tabela 1.

Observa-se, nesta escola, que os diferentes movimentos realizados pela equipe diretiva podem ter contribuído para o aumento do índice, pois foi possível perceber uma abertura da equipe diretiva na compreensão do IDEB, por meio da formação em gestão escolar realizada para qualificar os processos pedagógicos e, assim, promover a (re)significação dos resultados do IDEB no contexto da escola. A escola em questão apropriou-se dos dados, fazendo uma leitura dos resultados para qualificar os processos de ensino e de aprendizagem.

Em 2010, após experiência na equipe da FMSS, ingressei no Instituto JAMA, uma instituição familiar, criada para direcionar o investimento social do núcleo familiar de Jayme Sirotsky em projetos sociais. Instituição privada, na qual tenho vínculo profissional até hoje como consultora executiva.

No Instituto JAMA, como gestora de projetos, coordenei um programa de formação de gestores educacionais, no período de 2011 a 2017, por meio de um curso de Pós-Graduação em Gestão Escolar, oferecido de forma gratuita às equipes diretivas de escolas públicas de Porto Alegre/RS. O curso foi realizado em parceria com a Escola Superior de Propaganda e Marketing (ESPM) e formou a primeira turma de especialistas em gestão escolar em 2011. Nos anos seguintes, a conclusão de mais quatro turmas possibilitou a especialização de aproximadamente 150 gestores da rede estadual de ensino do RS.

Em 2018, o curso de Pós-Graduação em Gestão Escolar foi modificado para atender à rede pública municipal de ensino de Porto Alegre/RS e foi realizado em módulos temáticos em Gestão Escolar.

No período de desenvolvimento da Pós-Graduação em Gestão Escolar, acompanhei diferentes perfis de diretores das escolas públicas estaduais e municipais do RS, bem como distintas formas de fazer gestão nas escolas. A partir dessa formação continuada em gestão escolar, observei que, independentemente da autonomia do diretor(a) e da sua equipe diretiva, existem fatores externos que fogem da alçada deles, exigindo diferentes movimentos de gestão. Porém, há aspectos internos que necessitam uma maior atenção e, por vezes, são negligenciados por quem está à frente das tomadas de decisões, implicando diretamente nas causas e nos indicadores educacionais.

A experiência com a formação destes gestores educacionais tem me mostrado que é preciso enxergar as especificidades das escolas e dos gestores, considerando que cada contexto é singular e tem as suas características, o seu perfil de alunos, entre outros elementos discutidos no referencial teórico desta pesquisa. Considerando o contexto, os gestores trazem, a partir da sua formação e experiências, variadas concepções em relação às formas de gestão.

Aos termos de todas as formações, observo que cada sujeito tem uma forma de fazer gestão na escola, baseada nos seus valores, nas suas ideologias e nas crenças culturais vindos ao encontro do pensamento de Edgar Morin, no qual me inspiro para refletir a complexidade que está implicada na avaliação, por exemplo, o IDEB.

Em 2013, movida em compreender a gestão escolar e a relação com o IDEB, pesquisei, em nível de mestrado, os movimentos de gestão do IDEB no contexto de duas escolas públicas estaduais em Porto Alegre/RS. Os achados desta pesquisa indicaram que as equipes diretivas consideravam o IDEB um indicador relevante para gestão e para o acompanhamento da aprendizagem dos alunos, demonstrando, por meio de três níveis de diálogo, os diferentes movimentos realizados para apropriação dos resultados do IDEB.

Essas aprendizagens prévias demonstraram que as equipes diretivas se apropriam dos resultados do IDEB a partir de três níveis de diálogo. O primeiro nível refere-se à percepção das equipes diretivas em relação à forma como a SEDUCRS realiza a devolutiva dos resultados às escolas. O segundo nível de diálogo retrata os processos internos da gestão escolar e o terceiro situa-se no nível do diálogo extraescolar, articulando formas de comunicação com os diferentes segmentos: família, alunos e conselhos. Em cada nível de diálogo, existem diferentes formas de

compreensão e manejo dos resultados do IDEB que conduzem o processo pedagógico, administrativo e participativo.

O que destaco dessas aprendizagens é que, apesar de estarem localizadas em comunidades distintas e apresentarem características semelhantes, nas duas escolas públicas estaduais existia uma abertura das equipes diretivas para discutir e dialogar com os professores e com a comunidade escolar os resultados obtidos nas avaliações externas. Neste movimento de diálogo, as equipes diretivas analisavam os resultados, buscando entender os efeitos e os sentidos dos mesmos ao trabalho realizado nas escolas e aos dados produzidos na mesma.

A pesquisa em nível de mestrado levou-me a acreditar que, quanto mais abertos os gestores escolares estiverem para discutir as avaliações externas, mais sentido elas e os resultados obtidos terão para qualificar o trabalho pedagógico nas escolas. Por isso, ressalto a importância e defendo a discussão dos indicadores educacionais no contexto da prática com a participação de diferentes segmentos da comunidade escolar. Neste estudo, não tive como objetivo identificar os modelos de gestão adotados nas escolas estudadas, mas chama a atenção que existe em ambas a prática de envolver a comunidade escolar no diálogo sobre a compreensão do IDEB, visando um trabalho coletivo de análise dos resultados, obtido no processo de ensino e de aprendizagem e, conseqüentemente, um direcionamento para a melhoria dos indicadores educacionais das escolas.

O que pude constatar é que nestas escolas estudadas, existem espaços de reflexão da ação, configurados e estabelecidos nos contextos por suas equipes diretivas. Nelas, o IDEB é considerado como meio e não fim, tornando válido o processo das avaliações externas e a (re)significação dos dados para melhorar a qualidade da educação.

1.3 Relevância na Produção do Conhecimento

Escrever é iniciar uma aventura que não se sabe onde vai nos levar; ou melhor, que, depois de algum tempo, se saiba não ser mais possível abandonar. Enquanto não chegarmos a isso de não conseguirmos mais deixar de escrever, não estamos ainda escrevendo para valer. Pesquisar também é isso. Mas no pesquisar o escrever está polarizado, persegue um tema preciso. Escreve-se à procura de um assunto. E quando se chega ao assunto, o escrever se faz pesquisar, sem que o assunto seja o mais importante. O que desde então importa é a disciplina de trabalho que ter um assunto impõe ao escrever; é a elaboração crítica de uma experiência que a pesquisa comporta. (MARQUES, 2011, p. 93).

Esta seção apresenta o método da revisão bibliográfica que começa pelo processo de rastreamento como uma das fases realizada na revisão de literatura amparada no estudo: *Os trabalhos científicos e o estado da questão: reflexões teórico-metodológicas* de Silvia Maria Nobrega-Therrien e Jacques Therrien (2004).

Para Nobrega-Therrien e Jacques Therrien (2004), a revisão de literatura tem o objetivo de desenvolver a base teórica de sustentação e análise do estudo, ou seja, a definição das categorias centrais da investigação. Para isso, Nobrega-Therrien e Therrien (2004, p. 3) apontam que o levantamento bibliográfico serve para compreender e explicitar “[...] teorias e categorias relacionadas ao objeto de investigação identificado”.

As fontes de consulta podem ser teses, dissertações, artigos, relatórios e outros estudos teóricos, sendo os resultados dessas produções um referencial de análise de dados. Assim, as produções selecionadas para compor esta revisão da literatura dialogam com o objetivo desta pesquisa e seus achados apontam que já existe uma relevante discussão sobre o IDEB. Porém, a partir desta revisão de literatura, constata-se também que ainda há espaço para uma melhor compreensão do IDEB e os seus efeitos na gestão educacional.

Dessa forma, o rastreamento de produções e a revisão de literatura reúnem os achados de diferentes estudos que introduziram e apontaram caminhos para o desenvolvimento desta pesquisa, dando continuidade para o aprofundamento da produção de novos conhecimentos em relação ao IDEB.

Então, inspirada em Marques (2011), começamos pelo começo, ou, de alguma forma, estruturando esse começo na aventura do escrever.

Pensando na disciplina de trabalho para organizar a busca de produções que se relacionam com as temáticas do meu interesse de estudo, o IDEB, estabeleci, no primeiro ano do doutorado, uma estrutura para o levantamento bibliográfico das dissertações, teses e artigos. Logo, selecionei o banco de dados científicos, como o Sistema de Pesquisa Integrada da Biblioteca Unisinos (EBSCO *Discovery Service* - EDS) e na Base de Dados do Portal de Periódicos Capes e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação e Tecnologia (IBICT) para iniciar as consultas.

Sendo assim, o processo de rastreamento das produções foi realizado a partir de seis etapas: 1) Definição de descritores; 2) Definição dos bancos de pesquisa; 3) Definição de critérios de pré-seleção das produções; 4) Levantamento das

produções: dissertações, teses e artigos pré-selecionadas; 5) Análise das produções selecionadas; e 6) Atualização sistemática de leituras de novas produções.

No período de setembro de 2016 a abril de 2017, realizei a primeira etapa do processo de rastreamento das produções a partir de quatro descritores de busca: 1) avaliação externa; 2) avaliação externa na educação básica; 3) IDEB na educação básica; e 4) gestão do IDEB, encontrando em cada um deles um número de produções de acordo com as informações do quadro abaixo.

Quadro 1 - Total de produções rastreadas

| Descritor | Total de produções |
|--|--------------------|
| 1 - Avaliação Externa | 12.058 |
| 2 - Avaliação Externa na Educação Básica | 1.693 |
| 3 - IDEB na Educação Básica | 108 |
| 4 - Gestão do IDEB | 78 |

Fonte: Elaborado pela autora, 2017.

Na segunda etapa do processo de rastreamento das produções, defini os bancos de pesquisa referidos anteriormente e iniciei a busca utilizando estes quatro descritores. Com o primeiro descritor, *avaliação externa*, identifiquei um total de 12.058 produções. Ao analisar alguns títulos dessas, percebi a necessidade de afinar melhor o descritor de busca ao meu objeto de estudo, o IDEB. Assim, com o segundo descritor, *avaliação externa na educação básica*, encontrei 1.693 produções. Novamente, após uma rápida visita aos títulos destas produções, observei que muitas abordavam a temática do IDEB, mas não consideravam um aprofundamento na gestão dos resultados obtidos. Sendo assim, o terceiro descritor, *IDEB na educação básica*, levou-me a 108 produções, chegando mais perto do meu interesse de estudo. No quarto descritor, *gestão do IDEB*, foram identificadas 78 produções, sendo que a maioria se repetia na busca realizada com o descritor *IDEB na educação básica*.

Concluindo o processo de busca das produções, em maio de 2017, iniciei a análise mais aprofundada para selecionar aquelas que estavam mais alinhadas ao meu objeto de estudo, o IDEB. Assim, na terceira etapa do rastreamento, *definição de critérios de pré-seleção*, defini como principal critério um recorte temporal no período de 2009 a 2017, com a intenção de selecionar estudos mais recentes em

relação à gestão dos resultados obtidos, considerando que o IDEB foi criado em 2007 e seus resultados passaram a ser publicados bianualmente.

Na quarta etapa do rastreamento *Levantamento das produções: dissertações, teses e artigos pré-selecionadas*, agrupei vinte produções pré-selecionadas, entre elas, dissertações, teses e artigos, conforme os quadros apresentados nos apêndices B, C e D. O apêndice B apresenta a relação das produções rastreadas com o descritor IDEB na Educação Básica, o apêndice C o descritor Gestão do IDEB, e o D os artigos com o descritor [IDEB]. Os apêndices B e C contemplam as dissertações e teses e o D traz os artigos.

Na quinta e última etapa do processo de rastreamento das produções, analisei o título, os objetivos, a metodologia e os resultados das oito produções selecionadas sendo elas: 6 (seis) dissertações e 2 (duas) teses, respectivamente, listadas no quadro 2.

Quadro 2 - Dissertações e teses selecionadas para análise

| Título | Ano | Universidade | Documento |
|--|------------|--|------------------|
| 1. Descompassos do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica Autor: SILVA, Cláudia Virgínia Albuquerque Prazim da | 2011 | Universidade Federal da Paraíba | Dissertação |
| 2. A gestão escolar e sua relação com os resultados do IDEB: um estudo em duas escolas municipais de Salvador Autor: CUNHA, Eudes Oliveira | 2012 | Universidade Federal da Bahia | Dissertação |
| 3. Avaliação em larga escala e qualidade da educação: um estudo a partir da visão dos sujeitos da Rede Escolar Municipal de Cachoeirinha/RS Autor: TAVARES, Edson Leandro Hunoff | 2013 | Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS | Dissertação |
| 4. Gestão educacional e avaliação em larga escala: um estudo a partir da visão dos sujeitos de escolas do município de Canoas/RS Autor: ECOTEN, Márcia Cristina Furtado | 2013 | Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS | Dissertação |
| 5. Políticas públicas educacionais e o resultado do IDEB das escolas do município de João Pessoa: reflexões sobre o desempenho escolar e a qualidade do ensino Autor: CARVALHO, Patrícia Montenegro Freire de | 2013 | Universidade Federal da Paraíba | Dissertação |
| 6. Movimentos de apropriação do IDEB na gestão escolar em duas escolas da rede pública estadual em Porto Alegre/RS Autor: AUDINO, Janaina Franciscatto | 2014 | Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS | Dissertação |
| 7. Avaliação externa como estratégia de gestão dos processos educacionais: uma análise de políticas municipais no Rio Grande do Sul | 2014 | Universidade do Vale do Rio dos Sinos - | Tese |

| | | | |
|--|------|--|------|
| Autor: ROSA, Sônia Maria Oliveira da | | UNISINOS | |
| 8. Indicadores de qualidade da educação básica sob o olhar da pesquisa científica: Prova Brasil e IDEB Autor: ANDRADE, Alenis Cleusa de | 2015 | Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS | Tese |

Fonte: Elaborado pela autora, 2017.

Com essas oito produções selecionadas, realizei a análise qualitativa do conteúdo a partir de quatro categorias temáticas: 1) As políticas educacionais e o IDEB; 2) As influências do IDEB; 3) A qualidade da educação; e 4) Os resultados do IDEB, organizadas para identificar as aproximações e as lacunas que sustentam e dialogam com o objeto de estudo, o IDEB.

Assim, inspirada em Marques (2011, p. 12), começo as leituras destas produções com a crença de que “[...] ler é descortinar muitas leituras possíveis, é dilatar os horizontes das próprias percepções, horizontes dos muitos mundos abertos à inventividade criativa”.

Estas quatro categorias guiaram a leitura para identificar os achados que se aproximam do objeto de estudo, o IDEB, e “[...] para proveitosamente saber o que ler é preciso saber onde o escrever chegou”. Depois, segundo Marques (2011, p. 12), “[...] assunto puxa assunto, conversa puxa conversa, escrever puxa leituras que puxam o reescrever”.

Dessa forma, com a inspiração em Marques (2011), apresento, no quadro 3, o desenrolar das leituras, apontando nas quatro categorias temáticas a relação que cada produção selecionada tem com o meu interesse de estudo.

Quadro 3 - Categorias de análise e relação com o IDEB

| TÍTULOS DISSERTAÇÕES/ TESES | CATEGORIA 1 As políticas educacionais e o IDEB | CATEGORIA 2 Influências do IDEB | CATEGORIA 3 Qualidade da educação | CATEGORIA 4 Resultados do IDEB |
|---|--|---|--|--|
| 1. Movimentos de apropriação do Ideb na gestão escolar em duas escolas da rede pública estadual em Porto Alegre/RS Dissertação Mestrado Autor: AUDINO, Janaina Franciscatto | Apresenta uma reflexão sobre o Ideb na perspectiva do Governo Federal e na produção acadêmica. | Contempla um histórico sobre sistemas de avaliação educacional. | Ressalta a discussão. O que é uma educação de qualidade? | Apresenta movimentos de apropriação do Ideb realizado pelas equipes diretivas. |

| | | | | |
|---|---|---|--|--|
| <p>2. Avaliação em larga escala e qualidade da educação: um estudo a partir da visão dos sujeitos da Rede Escolar Municipal de Cachoeirinha/RS Dissertação Mestrado Autor: TAVARES, Edson Leandro Hunoff</p> | <p>Contextualiza as políticas educacionais relacionadas às avaliações externas.</p> | <p>Reflete sobre a tendência de um Estado-Avaliador.</p> | <p>Reflete sobre qualidade versus quantidade (desde 1980).</p> | <p>Visão dos sujeitos da rede municipal de Cachoeirinha.</p> |
| <p>3. Gestão educacional e avaliação em larga escala: um estudo a partir da visão dos sujeitos de escolas do município de Canoas/RS Dissertação Mestrado Autor: ECOTEN, Márcia Cristina Furtado</p> | <p>Origem das políticas públicas de avaliação.</p> | <p>Modelos de Gestão gerencial e suas implicações na educação brasileira.</p> | <p>-</p> | <p>-</p> |
| <p>4. Descompasso do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica Dissertação Mestrado Autor: SILVA, Cláudia Virgínia Albuquerque Prazim da</p> | <p>Incursão histórica sobre a avaliação educacional.</p> | <p>Mudança nos processos avaliativos.</p> | <p>-</p> | <p>Apresenta os descompassos do Ideb e a relação do Ideb x aprendizagem.</p> |
| <p>5. Políticas públicas educacionais e o resultado do IDEB das escolas do município de João Pessoa: reflexões sobre o desempenho escolar e a qualidade do ensino Dissertação Mestrado Autor: CARVALHO, Patrícia Montenegro Freire de</p> | <p>Reforma do estado e sua relação com as políticas de avaliação.</p> | <p>-</p> | <p>O discurso da qualidade da educação: algumas questões teóricas.</p> | <p>Caracterização das escolas.</p> |
| <p>6. A gestão escolar e sua relação com os resultados do IDEB: um estudo em duas escolas municipais de Salvador Dissertação Mestrado Autor: CUNHA, Eudes Oliveira</p> | <p>Políticas educacionais no Brasil, a partir da década de 1990, têm enfatizado este fenômeno no campo teórico/prático, como um meio de materialização, no âmbito das instituições de ensino, dos objetivos e metas</p> | <p>As normas estabelecidas pelos sistemas de ensino estão sujeitas à interpretação dos atores que compõem o cotidiano das escolas. Existe certa margem de autonomia no desenvolvimento das ações e os atores se relacionam de</p> | <p>-</p> | <p>Que sentido os indicadores de desempenho educacional das escolas são influenciados pelas especificidades das práticas da gestão reveladas pelas manifestações da cultura da escola.</p> |

| | | | | |
|---|--|--|--|---|
| | concebidos na atual política pública educacional. | modo que cada instituição de ensino é caracterizada de uma maneira muito particular. | | |
| 7. Indicadores de qualidade da educação básica sob o olhar da pesquisa científica: Prova Brasil e IDEB Tese doutorado Autor: ANDRADE, Alenis Cleusa de | Apropriação da política avaliativa. | Processos de regulação e gestão educacional. | Argumento ou critério que denota qualidade do ensino. | Análise situacional: condições dos sistemas de ensino. |
| 8. Avaliação externa como estratégia de gestão dos processos educacionais: uma análise de políticas municipais no Rio Grande do Sul Tese doutorado Autor: ROSA, Sônia Maria Oliveira da | Os dispositivos legais e programas ministeriais que sustentam a avaliação no Brasil. | A internacionalização das políticas educacionais e as influências na avaliação. | Descentralização, responsabilização e qualidade educacional. | Caracterização das propostas de avaliação externa dos municípios. |

Fonte: Elaborado pela autora, 2017.

Na categoria 1, *as políticas educacionais e o IDEB*, as oito produções selecionadas como forma de compor esta revisão de literatura abordam a temática das políticas de avaliação, sendo que a maioria discute os dispositivos legais e as reformas de ensino.

Na categoria 2, *as influências do IDEB*, sete das oito produções selecionadas investigam desde as normas estabelecidas pelos sistemas de ensino até o processo de regulação a partir da política da avaliação, o que reflete e impacta nas formas de gestão escolar, temática que se relaciona diretamente com o referencial teórico desta pesquisa.

Na categoria 3, *a qualidade da educação*, algumas produções enfatizam a qualidade versus a quantidade e discutem a concepção de qualidade medida pelo IDEB, discussão contemplada no referencial teórico e na produção de novos dados desta pesquisa.

Na categoria 4, *os resultados do IDEB*, os achados das produções se diferenciam, pois parte trata da situação de sistemas de ensino em relação à caracterização das escolas, à visão dos sujeitos e ao efeito do IDEB na aprendizagem. Aspectos importantes ligados diretamente ao que me proponho aprofundar.

Esta revisão de literatura aponta que as avaliações externas nascem no contexto educacional brasileiro, com o intuito de acompanhar e medir a qualidade da educação, porém os resultados das avaliações externas carecem de análises na gestão educacional, como instrumentos que podem contribuir e promover a melhoria da qualidade da educação. É possível que alguns movimentos de gestão do IDEB possam refletir nos resultados educacionais, mas eles dependem de compreensão, rearticulação e (re)significação aos processos desenvolvidos nas escolas.

Por isso, os achados desta revisão de literatura serão dialogados com os resultados desta pesquisa, acompanhados de outras reflexões para além do IDEB, apontando as relações entre o índice com a gestão educacional e, conseqüentemente, com a qualidade da educação.

Concluindo esta revisão de literatura, apoio-me em Audino (2014), ao constatar que a rede de ensino do RS apresenta fragilidades para proceder à gestão dos resultados do IDEB, a fim de proporcionar um diálogo com as escolas e seus gestores. A ausência de um diálogo e de uma análise mais qualificada dos resultados obtidos pelas escolas indica existir uma lacuna na gestão do IDEB, abrindo precedente para o aprofundamento de novos estudos em relação ao índice e ao seu papel como indicador de qualidade da educação.

A melhoria da qualidade da educação pode estar relacionada com a compreensão dos resultados obtidos no IDEB? Os gestores educacionais conseguem discutir, entender e (re)significar os resultados do IDEB ao contexto da prática, propondo intervenções pedagógicas?

Segundo Audino (2014, p. 149):

Em relação ao IDEB, podemos destacar que, dependendo da dinâmica proposta pela equipe diretiva, os movimentos de apropriação têm intercorrência de origem pedagógica, administrativa e participativa. Dos três níveis de diálogo em que categorizamos os diferentes movimentos, chamamos a atenção do quanto se faz necessário discutir o distanciamento do nível da hierarquia do sistema educacional com as escolas. Sendo o IDEB, um indicador de qualidade na atual situação da realidade educacional brasileira, utilizado como uma política nacional, ressaltamos a importância de discuti-lo no contexto da prática, valorizando os espaços de negociação. Constatamos que a gestão do índice nas escolas estudadas tem desacomodado e provocado os protagonistas da gestão escolar a repensar as estratégias, a fim de melhorar a aprendizagem dos alunos e, conseqüentemente, os resultados do IDEB.

Assim, a escolha pela rede de ensino do RS como unidade de caso dá-se por três motivos. O primeiro, pela trajetória das minhas experiências profissionais,

contada nesta introdução. O segundo motivo, pelas lacunas identificadas na revisão de literatura que reforçam a existência de diferentes estudos sobre o IDEB, mas indicam uma carência em relação à gestão do índice nas redes de ensino e o diálogo com as escolas. O terceiro motivo, pela continuidade da pesquisa do mestrado que amplia no doutorado, novos conhecimentos em relação aos efeitos, os limites e as possibilidades do IDEB na rede de ensino do RS, reforçando a tese de que o IDEB é um indicador importante para a gestão educacional, pois reúne dois componentes: o fluxo escolar e a proficiência dos alunos que servem como balizadores do processo de ensino e de aprendizagem e, juntos, indicam um determinado nível de qualidade ofertada. No entanto, o IDEB isolado constitui uma das partes, mas não representa o todo da qualidade da educação, pois carece da complementaridade de outros indicadores, também importantes para mensurá-la.

Considerando esta tese, a melhoria do IDEB, ou seja, dos seus dois componentes: fluxo escolar e proficiência podem estar relacionados com a gestão educacional e com os investimentos realizados pelas redes de ensino?

Nesse sentido, amparada na tese e inspirada em Marques (2011, p. 29), o próximo capítulo, Os referenciais que sustentam a pesquisa, relacionam-se com a ideia de que:

Escrever como provocação ao pensar, como o suave deslizar da reflexão, como a busca do aprender, princípio da investigação. Por isso, não cabem aqui as exigências acadêmicas, de um acabado projeto de pesquisa, de uma listagem de itens, de uma bibliografia selecionada, da eleição prévia de um método consagrado por longa série de outras pesquisas. Esses cuidados prévios terminam por bitolar o ato de escrever, fazendo dele um copiar o que já estava pensado ou previsto.

Escrever como provocação ao pensar significa que o referencial teórico desta pesquisa está aberto ao diálogo e a uma compreensão de diferentes pontos de vistas, mas, ao destacar essa reflexão, me permito como pesquisadora apontar algumas crenças que sustento e carrego das minhas experiências profissionais.

Assim, os interlocutores selecionados para fundamentar a reflexão do referencial teórico atendem à problematização do IDEB, bem como aos debates em relação ao índice como parâmetro de qualidade da educação, reforçando e ampliando esta tese.

1.4 Objetivos

1.4.1 Objetivo Geral

Nesta seção, exponho meu objetivo principal. Guiada pela teoria da complexidade de Morin (2011), entendo que a compreensão do IDEB e, conseqüentemente, da qualidade da educação será sempre almejada e, ao mesmo tempo, inacabada, pois, como sociedade, estamos em constante transformação, porém, como sujeitos, vivemos e reproduzimos uma condição limitadora do conhecimento que, por vezes, nos impede de enxergarmos a relação entre as partes que resulta no todo.

Embora vários questionamentos tenham sido levantados como: O que significa uma educação de qualidade? Como alcançar e avaliar uma educação de qualidade? Quais os efeitos dos resultados nas escolas, na gestão educacional, nos processos e, conseqüentemente, na aprendizagem dos alunos? Como as escolas se apropriam dos resultados? Para que servem? A questão problema que dá origem ao objetivo geral é **qual a relação da gestão com os indicadores educacionais?**

Dessa pergunta de pesquisa decorre meu objetivo principal em **compreender a relação do IDEB com a gestão educacional e os efeitos na Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul/RS.**

Importante salientar que o objetivo geral não tem a intenção de encontrar uma relação de causa e efeito entre o IDEB e a gestão educacional e, sim, uma correlação entre esses dois elementos na rede estudada, a partir da análise qualitativa que se alimenta de dados quantitativos.

1.4.2 Objetivos Específicos

A partir do objetivo geral exposto acima, defini como objetivos específicos:

a) contextualizar a rede de ensino do RS, a organização dela, a distribuição da matrícula por nível de ensino, a infraestrutura, as condições das escolas e o perfil dos gestores;

b) analisar os resultados do IDEB, no período de 2007 a 2017, com a complementaridade das taxas de rendimento e promoção de 2018; e

c) discutir os efeitos, as possibilidades e os limites do IDEB na gestão educacional.

1.5 O Caminho Percorrido

Um sistema de vida vai chegando ao fim e um novo surge, adequando-se à realidade e às necessidades de hoje. Todos nós notamos que as respostas tradicionais, que nunca solucionaram nada, deixaram de ter qualquer efeito; que fazem falta conceitos novos, sólidos, coerentes, que ponham fim à defasagem intelectual entre o colossal avanço tecnológico e o confuso conjunto de ideias atávicas que o homem moderno continua aceitando somente por tradição. Aperceber-se disto, naturalmente, gera nos homens uma sensação de insegurança e a angústia. É o medo do novo, do desconhecido. Presos em seus pequenos e – para maioria – desconfortáveis ninhos, as pessoas se agarram a eles temendo o momento de abrir suas asas e voar. (RAND, 1991, p. 10).

Nesta seção, conto o percurso metodológico, entendido como o caminho percorrido para a escolha do método, inspirada na história de *Alice no País das Maravilhas*, em Marques (2011) e em Morin (2011). Nela, também, falo sobre os movimentos que fiz para alcançar meus objetivos e como tratei e produzi os dados coletados.

A analogia feita em relação à obra *Alice no País das Maravilhas* assegura um importante caráter autoral e traz à tona a dialogia dos lugares que constituem a autora e que cooperam na sua escrita. Inspirada nela, revelo meus desafios para a escolha do caminho a ser percorrido durante o doutorado.

Na história, Alice apresenta-se como uma menina racional e corajosa e vai fazendo considerações à medida que a aventura prossegue com a entrada súbita e inesperada na toca do coelho, vivenciando diversas mudanças de tamanho. A confusão que isso causa em Alice reflete ao ponto de ela dizer que não sabe mais quem é após tantas transformações.

Como a menina Alice, sempre fui curiosa, inquieta e aberta para novas descobertas, mas a escolha de qual caminho percorrer como pesquisadora foi desafiador e, por vezes, conflitante com a minha atuação profissional como consultora em gestão educacional.

Na busca em compreender uma suposta contradição entre a identidade de pesquisadora e a profissional (consultora), apoio-me em Morin (2015, p. 150), ao considerar que o conflito se instaura porque “[...] todo o conhecimento comporta aspectos individuais, subjetivos e existenciais. As ideias que possuímos nos

possuem.” Ao aprofundar as leituras de Morin, percebo o quanto as mudanças que vêm ocorrendo em escala mundial, entre elas o acelerado avanço da tecnologia da informação, nos desafiam a olhar para doutrinas e métodos, não apenas com o sentido de revê-los, mas sim elaborar novas concepções sobre o próprio conhecimento, dando espaço para “aquilo que é tecido em conjunto”, como diz Morin (2015), substituindo a “simplificação e a fragmentação de saberes”.

Para ele, a incerteza e as contradições fazem parte da vida e da condição humana, por isso defende o pensamento crítico sobre o próprio pensar, o que implica voltar ao começo, não como um círculo vicioso, mas como um processo de pensamento em espiral que possibilita a cada retorno a ampliação do conhecimento. Neste movimento de retorno é que o autor defende que sempre seremos incompletos, pois o aprendizado acontece durante toda a vida o que depende de uma consciência de si e do mundo para a “solução dos problemas e sua submissão às finalidades” levando a uma “reforma do pensamento e das instituições”.

Assim, “o conhecimento deve ser permanentemente revisitado e revisado pelo pensamento” e “o pensamento é, mais do que nunca, o capital mais precioso para o indivíduo e a sociedade” Morin (2003, p. 17), destacando uma:

[...] reforma do pensamento que permita enfrentar o extraordinário desafio que nos encerra na seguinte alternativa: ou sofrer o bombardeamento de incontáveis informações que chovem sobre nós, quotidianamente, pelos jornais, rádios, televisões; ou, então, entregarmo-nos a doutrinas que só retêm das informações o que as confirma ou o que lhes é inteligível, e refugam como erro ou ilusão tudo o que as desmente ou lhes é incompreensível. É um problema que se coloca não somente ao conhecimento do mundo no dia-a-dia, mas também ao conhecimento de tudo o que é humano e ao próprio conhecimento científico.

Dessa forma, inspirada na história de *Alice no País das Maravilhas* e guiada por Morin, a pesquisadora, que inicialmente, não sabendo por qual caminho percorrer, encontra o gato *Cheshire*, o qual responde que, para saber o melhor caminho, é preciso saber onde se pretende chegar. Na identidade de pesquisadora, a clareza de onde chegar para atingir os objetivos desta pesquisa foi sendo maturado durante o tempo de doutorado, porém a descoberta de que não existe apenas um caminho a percorrer, mas, sim, diferentes caminhos, sendo muitos deles desconhecidos e, por vezes, contraditórios com a identidade profissional de consultora na área da educação. A consultoria exige uma atitude mais assertiva e imediata na busca de soluções que precisa atender ao ritmo e ao tempo de cada

demanda. Diferentemente da natureza acadêmica, que preza também pelo exercício da problematização, não se restringindo à aplicação pontual de suas considerações de pesquisa.

Diante disso, nasce um dilema entre a identidade de pesquisadora com a consultora, a qual se mune das *constatações*, das *afirmações* e das *certezas* que resultam das experiências profissionais fundamentadas nas atividades práticas e no diálogo construído em cada contexto.

Ao longo da minha trajetória de formação pessoal e profissional, venho me dedicando a estudar e aprofundar conhecimento sobre as avaliações externas, implementadas nas redes de ensino e nas escolas por meio de sistemas de avaliação. Como consultora, atuo em projetos de melhoria do IDEB, desenvolvimento de avaliação diagnóstica, formações de gestores educacionais entre outras frentes de trabalho. A partir de construções dialógicas com os gestores de redes de ensino e escolas, o cotidiano profissional oportuniza-me ampliar a habilidade da observação, da análise, da produção de novas análises para descrição de diagnósticos, sustentados nestas habilidades e nas discussões que acontecem em cada contexto. O que percebo é que, em alguns momentos, existe um distanciamento entre teoria e prática, exigindo posicionamentos diferentes, pois a identidade de consultora requer habilidades e competências que, por vezes, se chocam com os princípios de pesquisadora.

Por conta disso, alicerçada em Morin (2015, p. 34), entendo que o desenvolvimento desta pesquisa e a minha atuação como pesquisadora exige uma “capacidade exploratória” que ultrapassa as minhas possibilidades como consultora, mas também se alimenta delas, para proceder à “síntese e à intervenção de pensamento”.

Neste caminho, começo a me envolver mais com Morin e passo a reconhecer a importância das suas ponderações não apenas no desenvolvimento desta pesquisa, mas na condução da minha vida pessoal ao concordar que a complexidade faz parte do desenvolvimento humano e de suas atividades. Acreditando que “[...] a educação pode ajudar a nos tornarmos melhores, se não mais felizes, e nos ensinar a assumir a parte prosaica e viver a parte poética de nossas vidas”. (MORIN, 2003, p.10-11).

Nesse sentido, o diálogo refletido de Morin ganha primazia e torna-se o fio condutor desta tese, compreendendo que:

A busca da verdade *sobre* o conhecimento só pode contribuir para a busca da verdade *através* do conhecimento e faz, em certo sentido, parte dessa busca. Tudo que podemos diagnosticar como fonte de erros, de insuficiência, de mutilações de pensamento, tenderá a repercutir na conduta de nosso próprio pensamento e no exercício de nosso próprio conhecimento. (MORIN, 2015, p.34).

Contudo, para o desenvolvimento desta pesquisa, se fez necessário escolher um caminho. Apesar de toda a escolha vir acompanhada de riscos, a definição do caminho metodológico escolhido consiste no respeito à diversidade entre a produção teórica e a prática, alinhando-se ao valor ético de uma produção científica. Na busca de explorar conhecimento, estou alicerçada nos interlocutores apresentados nesta pesquisa, os quais sustentam e reforçam esta tese a partir das lentes de Morin (2012, p. 281) que compreende “[...] a liberdade sendo escolha, toda escolha sendo aleatória, tomamos decisões livres na incerteza e no risco”. E ainda:

Todo conhecimento constitui, ao mesmo tempo, uma tradução e uma reconstrução, a partir de sinais, signos, símbolos, sob a forma de representações, ideias, teorias, discursos. A organização dos conhecimentos é realizada em função de princípios e regras que não cabe analisar aqui; comporta operações de ligação (conjunção, inclusão, implicação) e de separação (diferenciação, oposição, seleção, exclusão). O processo é circular, passando da separação à ligação, da ligação à separação, e, além disso, da análise à síntese, da síntese à análise. Ou seja: o conhecimento comporta, ao mesmo tempo, separação e ligação, análise e síntese. (MORIN, 2003, p. 24).

Nesse intuito, alicerçada em Marques (2011, p. 15 -16), penso que “[...] se desde o início se sabe, por que pesquisar, dado que isso busca novo saber”, a pesquisa “[...] precisa ter um começo, um desenvolvimento e um fim predeterminado”. É como diz Marques (2011, p. 16), “[...] escrever para pensar, uma outra forma de conversar” e saber o quanto, “[...] é desafiante esse radical começar pelo começo, e sempre de novo”, mas é preciso começar. (MARQUES, 2011, p. 23).

Desse modo, inspirada por esse pensamento e guiada por Morin (2015, p. 36), é fundamental lembrar que “[...] a palavra *método* não significa de jeito nenhum metodologia”, pois “[...] as metodologias são guias *a priori* que programam as pesquisas, enquanto que o método derivado do nosso percurso será a ajuda à estratégia”.

Dessa forma, nesta pesquisa, o caminho metodológico é entendido como o percurso para responder à problematização do objeto a ser estudado como um

primeiro exercício do ato de escrever que, de acordo com Marques (2011, p. 11), “[...] se inicia e conduz o pesquisador”, o que permite iniciar a pesquisa.

Para Chizzotti (1991), uma pesquisa mobiliza debates em relação a divergências ideológicas e práticas, abrindo portas para novas perspectivas do conhecimento, para investigação, observação e reflexão das soluções de problemas, visando à identificação de instrumentos mais adequados para ação e intervenção.

Para Morin (2003, p. 14), toda pesquisa torna-se complexa na medida em que “[...] constituem um todo (como o econômico, o político, o sociológico, o psicológico, o afetivo, o mitológico) são inseparáveis e existe um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre as partes e o todo” do desenvolvimento da humanidade que, inevitavelmente, se confronta com a complexidade.

Para Minayo (1998), a metodologia é o caminho do pensamento e da prática exercida, incluindo o método, os instrumentos de coleta, as técnicas de análise e a experiência do pesquisador no percurso. Segundo ele, uma pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significações, aspirações, crenças, valores e atitudes, contribuindo, dessa forma, para uma compreensão de certos fenômenos sociais de relevância no aspecto subjetivo que caminha para uma compreensão dos fenômenos a partir das experiências, dando sentido a elas, considerando que toda a compreensão é parcial e inacabada, pois somos sujeitos limitados no que compreendemos e interpretamos.

Nesse sentido, Minayo (2012, p. 623) reforça que:

Ao buscar compreender é preciso exercitar também o entendimento das contradições: o ser que compreende, compreende na ação e na linguagem e ambas têm como características serem conflituosas e contraditórias pelos efeitos do poder, das relações sociais de produção, das desigualdades sociais e dos interesses.

À luz de Morin (2015, p. 158-159), a “[...] compreensão é o modo fundamental de conhecimento para qualquer situação humana implicando subjetividade e afetividade” e, ainda, “[...] a compreensão é um conhecimento empático/simpático das atitudes, sentimentos, intenções, finalidades dos outros; ela é fruto de uma mimese psicológica que permite reconhecer ou mesmo sentir o que sente o outro”. Ou seja, o autor resume que a “[...] compreensão, portanto comporta uma projeção (de si para o outro) e uma identificação (com o outro), num duplo movimento de sentido contrário formando um ciclo”.

Dessa forma, o delineamento qualitativo de uma pesquisa caracteriza-se pela formulação do problema que, segundo Chizzotti (1991), se caracteriza a partir de um processo indutivo que vai se definindo e se delimitando na exploração de contextos onde se realiza a pesquisa. Para ele, o problema de pesquisa surge como um obstáculo percebido pelos sujeitos, pressupondo uma imersão do pesquisador na vida e no contexto conforme aponta:

[...] o pesquisador não se transforma em mero relator passivo: sua imersão no cotidiano, a familiaridade com os acontecimentos diários e a percepção das concepções que embasam práticas e costumes supõem que os sujeitos da pesquisa têm representações, parciais e incompletas, mas construídas com relativa coerência em relação à sua visão e à sua experiência. (CHIZZOTTI, 1991, p. 82).

Assim, perante as contribuições destes autores, entendo que o campo da compreensão é tão vasto como o do conhecimento, pois, “[...] os poderes da compreensão são insuficientes para compreender a própria compreensão”. (MORIN, 2015, p. 163).

Na lógica de compreender a própria compreensão como consultora e como pesquisadora, o caminho escolhido para alcançar os objetivos desta pesquisa se define como um estudo de caso qualitativo, fundamentado por André (1984), em conformidade com Yin (2001), com abordagem exploratória descritiva, fundamentada em Gil (2008).

De acordo com André (2008), estudos de caso vêm sendo usados em diferentes áreas do conhecimento. Na educação, os estudos de caso são referidos em manuais de metodologia de pesquisa nas décadas de 1960 e 1970, com um sentido estrito: “[...] estudo descritivo de uma unidade seja ela uma escola, um professor, um grupo de alunos, uma sala de aula”. (ANDRÉ, 1984, p. 14). Nessa época, o estudo de caso caracterizava-se como uma etapa inicial de uma proposta de pesquisa futura, inspirando diversos pesquisadores da área da educação que “[...] classificam seus trabalhos como estudos de caso, mas que são de fato estudos de um caso”. Isso porque se caracterizam como estudos pontuais e refletem uma realidade específica (ANDRÉ, 1984, p. 14).

Para Yin (2001), a abordagem metodológica do estudo de caso adapta-se à investigação em educação, quando o pesquisador é confrontado com situações complexas, de tal forma que encontra dificuldade em identificar variáveis importantes quando se procura respostas para “como?” e “por quê?”. O uso do método estudo

de caso é adequado quando o objetivo é descrever, explorar ou explicar o fenômeno de um programa ou processo ou quando o pesquisador tiver pouco controle sobre aquilo que pretende pesquisar.

Segundo Yin (2001), um estudo de caso deve ter início pelo seu referencial teórico, revelando a importância do método como um instrumento de pesquisa, apresentando como ele se relaciona com os objetivos propostos em compreender diferentes fenômenos sociais, limitando-se ao tempo, ao rigor e à generalização.

Para Stake (1995), a decisão de realizar, ou não, um estudo de caso é muito mais epistemológico do que metodológico, pois, segundo ele, um “[...] estudo de caso não é uma escolha metodológica, mas uma escolha do objeto a ser estudado” (p. 236) e o conhecimento gerado a partir de um estudo de caso pode ser diferente do conhecimento de outras pesquisas, pois possibilita a interpretação do leitor, trazendo suas experiências e compreensões.

Stake (1995) defende que a escolha em desenvolver um estudo de caso parte de interesses diferenciados e requerem orientações metodológicas distintas. Porém, independente deles, é importante ter clareza que o fundamental de estudar um caso é o conhecimento derivado do mesmo.

Dessa forma, sustentada no referencial teórico apresentado e fundamentada em Yin (2001, p. 33), o estudo de caso é “[...] uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro do seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos”. Para Yin (2001, p. 33-34):

A investigação de estudo de caso enfrenta uma situação tecnicamente única em que haverá muito mais variáveis de interesse do que pontos de dados, e, como resultado, baseia-se em várias fontes de evidências, com os dados precisando convergir em um formato de triângulo, e, como outro resultado, beneficia-se do desenvolvimento prévio de proposições teóricas para conduzir a coleta e a análise de dados.

A abordagem exploratória descritiva, segundo Gil (2008, p. 27), tem como principal finalidade “[...] desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores”. Para o autor, as pesquisas exploratórias são desenvolvidas com o objetivo de “[...] proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato” e realizadas quando o tema escolhido é pouco explorado e torna-se difícil sobre ele “[...] formular hipóteses precisas e operacionalizáveis”.

Segundo Gil (1999), a abordagem descritiva tem como principal finalidade, a descrição das características de determinada população ou fenômeno, ou, ainda, o estabelecimento de relações entre variáveis. Isto permite uma maior familiaridade entre a pesquisadora com a temática pesquisada.

Sendo assim, esta pesquisa caracteriza-se como qualitativa, mas os procedimentos de coleta envolvem tanto dados qualitativos quanto quantitativos, e a estratégia de pesquisa é um estudo de caso. Apoiada em Yin (2015), essa estratégia contempla quatro etapas para alcançar meus objetivos: 1) O levantamento das produções que integram a revisão de literatura; 2) A descrição da trajetória pessoal e profissional; 3) A construção do referencial teórico; e 4) A coleta, análise e tratamento dos dados.

Na primeira etapa (2016-2017), fiz o levantamento das produções científicas que contextualizam a revisão de literatura sobre o objeto a ser estudado, conforme apresento na introdução desta pesquisa.

Na segunda etapa (2017), descrevi sobre a minha trajetória de formação acadêmica pessoal e profissional que me auxiliaram na construção dos argumentos de pesquisa com uma perspectiva problematizadora tanto acadêmica quanto consultora. A partir dessa segunda etapa (2017-2019), busquei os referenciais teóricos metodológicos que mais se aproximavam da minha identidade de pesquisadora. Neste período, o aprofundamento dos referenciais levou-me a várias descobertas. Muitas delas reforçaram meus pontos de vista e outras provocaram as minhas “didas verdades” que guiavam, principalmente, o meu trabalho como consultora. Nesta etapa, percebi que houve uma abertura para a atuação da pesquisadora que assumiu a importância do antagonismo e da heterogeneidade como forma de construir a fundamentação teórica desta pesquisa.

Na terceira etapa (2019), mais que uma descoberta foi o encontro com o pensamento de Morin que desvelou o meu modo de ser e pensar, confirmando a minha natureza que já se mostrava alinhada aos princípios da complexidade, inclusive na identidade como consultora. Além de demarcar *a priori* e *a posteriori* o meu percurso como pesquisadora, influenciando diretamente na etapa de análise dos dados desta tese.

A pesquisadora, inspirada na sonhadora Alice, constrói um referencial teórico que reflete sobre três temáticas relevantes na educação brasileira e, ao mesmo tempo, complexas. São elas: 1) A Qualidade da Educação; 2) A Gestão

Educacional; e 3) A Política de Avaliação Externa. No referencial teórico, problematizo conceitos para uma melhor compreensão do IDEB, proporcionando ampliar o conhecimento sobre o mesmo, reforçando e ampliando a tese de que o IDEB é um indicador importante para a gestão educacional, pois reúne dois componentes: o fluxo escolar e a proficiência dos alunos que servem como balizadores do processo de ensino e de aprendizagem e, juntos, indicam um determinado nível de qualidade ofertada. No entanto, o IDEB isolado constitui uma das partes, mas não representa o todo da qualidade da educação, pois carece da complementaridade de outros indicadores, também importantes para mensurá-la. Assim, a melhoria dos resultados do IDEB e de outros indicadores educacionais depende do contexto escolar e dos diferentes movimentos realizados pelos gestores para compreendê-lo, analisá-lo e (re)significá-lo à prática pedagógica.

No desenvolvimento do referencial teórico, guio-me em Morin (2011) e na teoria da complexidade, abrindo espaço para a pesquisadora atuar considerando que:

Efetivamente, a inteligência que só sabe separar fragmenta o complexo do mundo em pedaços separados, fraciona os problemas, unidimensionaliza o multidimensional. Atrofia as possibilidades de compreensão e de reflexão, eliminando assim as oportunidades de um julgamento corretivo ou de uma visão a longo prazo. Sua insuficiência para tratar nossos problemas mais graves constitui um dos mais graves problemas que enfrentamos. De modo que, quanto mais os problemas se tornam multidimensionais, maior a incapacidade de pensar sua multidimensionalidade; quanto mais a crise progride, mais progride a incapacidade de pensar a crise; quanto mais planetários tornam-se os problemas, mais impensáveis eles se tornam. Uma inteligência incapaz de perceber o contexto e o complexo planetário fica cega, inconsciente e irresponsável. (MORIN, 2003, p. 14-15).

Na quarta e última etapa (2019), coletei, analisei e tratei dos dados secundários. Na fase da coleta dos dados, selecionei dois instrumentos: a) Censo Escolar de 2018 (INEP 2019b), onde busco o número de escolas, o total de matrículas nos três níveis de ensino da educação básica: infantil, ensino fundamental e ensino médio e as condições de infraestrutura das escolas; e b) Questionário Diretor Prova Brasil 2015⁸ (INEP, 2019c). Para escolha do Censo Escolar 2018, utilizei como critério a relevância dessa ferramenta na área da educação e o Questionário Diretor Prova Brasil 2015 devido ao apanhado de

⁸ O Questionário Diretor Prova Brasil foi aplicado em 2015 com publicação dos dados em 2017.

informações que ele traz em relação à percepção dos gestores educacionais da rede estudada, complementando as análises do Censo Escolar 2018. (INEP, 2019b).

Segundo o INEP (2019a), o “[...] censo escolar é uma ferramenta fundamental para que os atores educacionais possam compreender a situação educacional do país”, bem como “[...] das escolas e, com isso, acompanhar a efetividade das políticas públicas”.

O Censo Escolar é o principal instrumento de coleta de informações da educação básica e a mais importante pesquisa estatística educacional brasileira. É coordenado pelo Inep e realizado em regime de colaboração entre as secretarias estaduais e municipais de educação e com a participação de todas as escolas públicas e privadas do país⁹.

Para o INEP (2019), “[...] a compreensão da situação educacional ocorre por intermédio de um conjunto amplo de indicadores que possibilitam monitorar o desenvolvimento da educação brasileira”. Por isso, resgato e analiso alguns indicadores educacionais como o IDEB, no período de 2007 até 2017, desmembrando-o, procedendo com a análise individual dos seus dois componentes: o fluxo escolar e a proficiência aferida pela Prova Brasil.

Os resultados do IDEB são coletados na plataforma online que reúne dados e indicadores educacionais QEDu (2019)¹⁰ e, a fim de ampliar a análise dos seus resultados, inclui as taxas de rendimento e de promoção, coletadas no Censo Escolar (2018).

O Questionário Diretor Prova Brasil 2015 (INEP, 2019c), apresentado no Anexo 1, desta pesquisa, é composto por 111 perguntas divididas em 8 blocos de acordo com a estrutura consolidada na plataforma *online* de dados e indicadores educacionais QEDu (2019). A estrutura do questionário foi adaptada no quadro que segue.

Quadro 4 - Estrutura do Questionário Diretor Prova Brasil (2015)

| Bloco | Descrição | Perguntas |
|---------|---|-----------|
| Bloco 1 | Informações básicas: formação, experiência profissional e características dos diretores | 1 a 27 |
| Bloco 2 | Características da Equipe Escolar: atividades e composição da equipe | 28 a 32 |

⁹ Disponível em: <http://inep.gov.br/censo-escolar>. Acesso em: 10 set. 2019.

¹⁰ Disponível em: <https://www.qedu.org.br/>. Acesso em 20 set. 2019.

| | | |
|---------|---|-----------|
| Bloco 3 | Políticas, Ações e Programas Escolares: políticas utilizadas para admissão e alocação de alunos e outras atividades desenvolvidas | 33 a 61 |
| Bloco 4 | Merenda Escolar | 62 a 66 |
| Bloco 5 | Visão sobre os problemas da escola e dificuldades de gestão | 67 a 80 |
| Bloco 6 | Recursos Financeiros | 81 a 89 |
| Bloco 7 | Violência na escola | 90 a 108 |
| Bloco 8 | Ensino Religioso | 109 a 111 |

Fonte: Elaborado pela autora, 2019.

De acordo com a plataforma QEdU (2019), “[...] os diretores das escolas participantes da Prova Brasil responderam um questionário com 111 perguntas que tratam sobre o seu perfil, das condições da escola e de anormalidades que ocorreram”. Ele faz parte do SAEB que compõe:

[...] dois tipos de instrumentos de avaliação: as provas aplicadas aos estudantes e os questionários socioeconômicos, que devem ser respondidos pelos estudantes, professores e diretores das escolas avaliadas. O presente questionário tem como objetivo coletar dados acerca da formação profissional, práticas gerenciais e do perfil socioeconômico e cultural dos diretores das escolas em que a avaliação está sendo aplicada¹¹.

Conforme os números divulgados na plataforma QEdU (2019), no Estado do RS, o Questionário Diretor Prova Brasil (2015) foi aplicado para 2.010 diretores e foi respondido por 1.882, ou seja, aproximadamente 94% de participação. Suas respostas foram divulgadas juntamente com a edição do IDEB da edição de 2017.

Segundo essa mesma plataforma, a estrutura do questionário contempla o perfil do diretor e divide-se em duas dimensões: socioeconômico e a formação/experiências. Assim, para coletar as informações do social e de renda, considerei as perguntas 1 a 27 que integram os blocos 1 e 2. Na coleta dos dados referentes à gestão, à organização e às anormalidades das escolas da rede, utilizei as perguntas 33 a 108 que correspondem aos blocos 3, 4, 5, 6 e 7, apresentados no quadro 4. Em seguida, busquei as informações sobre a gestão das escolas, a formação e as experiências profissionais dos gestores, a carga horária de trabalho e o tempo de serviço na escola e na função de diretor.

¹¹ Disponível em:

http://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/aneb_anresc/quest_contextuais/2017/questionario_diretor_2017.pdf. Acesso em: 12 jul. 2019.

Ainda, na quarta etapa, na fase de análise, deixo guardadas as “ditas verdades”, pautadas na identidade profissional (consultora), abrindo-se para novas descobertas (pesquisa) e, assim, sigo escrevendo, inspirada em Marques (2011, p.29):

[...] ao escrever, estou sob a mirada de muitas leituras. Acho-me numa interlocução de muitas vozes que me agitam, conduzem, animam, perturbam. É isso que faz de meu escrever uma interlocução de muitas vozes, uma amplificação de perspectivas, abertura de novos horizontes, construção de saberes novos. Construção de novos saberes, a partir de saberes anteriores; na verdade, uma reconstrução deles, no sentido de desmontagem e recuperação de modo novo. Os saberes de cada interlocutor – confidentes, leitores, autores convocados com suas obras, sujeitos de práticas sociais a quem ouvi, entrevistei, interpelei – e aos meus saberes se fundem e se transformam, reformulam-se. De maneira muito especial, meus saberes anteriores se configuram agora outros. A isso chamamos de aprendizagem. Por que não de pesquisa?

No desencadeamento da análise, aprofundo conhecimento e estabeleço articulações com o referencial teórico e as temáticas abordadas nesta pesquisa, tencionando, de acordo com Marques (2011, p. 23), o “[...] lugar social em que situa o pesquisador-que-escreve”.

A título de tratar esses dados primários, busquei enriquecer a análise a partir de informações quanto à organização da rede estudada no site da SEDUC/RS (RIO GRANDE DO SUL, 2019) e o status do acompanhamento dos seus indicadores educacionais no Relatório do 2º ciclo de Monitoramento das Metas do PNE 2018 (INEP, 2018).

De acordo com Yin (2015), a estratégia definida na presente pesquisa, denominada estudo de caso, busca responder aos objetivos definidos, incorporando as reflexões teóricas, contribuindo assim para ampliar novas proposições em relação ao objeto de estudo.

A pesquisadora, inspirada na história de *Alice no País das Maravilhas*, por vezes chora por não conseguir entrar no jardim, mas não desiste e se aventura na escrita e na viagem da compreensão de si e do conhecimento. Nesta viagem do conhecimento, sigo reflexiva em Morin (2003, p. 37) *Quem somos nós? É inseparável de onde estamos, de onde viemos, para onde vamos?*

Como diz Marques (2011, p. 61):

O texto escrito se faz assim ponto de meditação entre o autor e o leitor, ambas figuras indispensáveis. Se cabe ao autor dar conteúdo e forma legível a seu texto pela inscrição dele na anterioridade da língua em uso, cabe ao leitor não apenas assimilar a mensagem escrita, mas transcendê-la, integrando sua leitura na programação de seus interesses. A pesquisa, por exemplo, exige não que se façam leituras para depois inseri-las no texto, mas que tenha o pesquisador bem-definidos seus propósitos, e então busque leituras a eles adequadas.

No decorrer do caminho percorrido no desenvolvimento desta pesquisa, começo a abrir portas na tentativa de encontrar o lindo jardim, mas, “[...] quem não sabe o que procura, quando encontra não se apercebe”, Marques (2011, p. 16). É nesta fase (2019-2020) que defino os meus objetivos, que, juntos, me guiam e moldam as demais etapas desta pesquisa. Ao escrevê-los, faço o exercício de trazer a identidade de interlocutora-pesquisadora-consultora, mostrando o que ela consegue extrair das suas percepções e interpretações oriundas das leituras, entendendo que por detrás dela também existem práticas e experiências que fundamentam o conhecimento construído até agora.

Não se trata de aceitar aquilo que não se aceita e nem de compreender aquilo que não se compreende, mas de abrir-se para o novo, para o desconhecido de forma empática a ponto de provocar uma reflexão construtiva para avançarmos enquanto sociedade na expectativa do que se espera de uma educação de qualidade, entendendo, segundo Morin (2012, p. 244), que:

O futuro é indecifrável. Os destinos locais dependem, cada vez mais, do destino global do planeta, que depende também de acontecimentos, inovações, acidentes e descontroles locais capazes de desencadear ações e reações em cadeia, ou mesmo bifurcações decisivas que o afetam. Mas o destino global da nave espacial Terra depende também, cada vez mais, do quadrimotor que o impulsiona, ou seja, dos avanços científicos – técnicos – industriais – capitalistas; pode-se ver a sua direção, mas não a destinação, nem o seu destino – que carrega o nosso. Não podemos mais prever o poder de intervenção das contracorrentes positivas ou negativas.

Nesse futuro “indecifrável”, esta pesquisa se torna um trecho da viagem, pois entendo que a qualidade da educação pode se caracterizar complexa e inacabada e será sempre uma construção e (re)construção da escola. Essa reflexão aponta, segundo Marques (2011, p. 30), que:

[...] não pode, nem deve, ser de início muito abundante, senão nos amarraria, mais peso que auxílio na caminhada. Não há por que tanto precaver-se. Em cada lugar de parada, cada acompanhamento, encontraremos gente nova.

Por fim, inspirada em Marques (2011, p. 27-28), concluo que o caminho metodológico para o desenvolvimento desta pesquisa foi (in)tenso e, ao mesmo tempo, prazeroso, pois as descobertas como pesquisadora se valem e se alinham com as inquietações como consultora da mesma forma que este autor expressa seus sentimentos:

Inventei de mexer com quem estava quieto, puxei conversa, dei-me ao atrevimento de cutucar onças com vara curta. Agora aqui estou, meio atordoado por tantas vozes, incerto de meus próprios caminhos, mas desejo de trazer mais vozes à mesa de nossa interlocução. Estou consciente de que a folha que dá suporte ao escrever o dará também a muitas leituras, divergentes, diferentes, isto é, que levem a muitos sentidos, contraditórios até. Em todo caso, divertidos, na dupla acepção que o Aurélio me autoriza. Do texto escrito cada leitor prazerosamente poderá fazer as leituras que quiser, as suas leituras, outras tanto das do escrevente, quanto das dos demais leitores. Já que me refiro às leituras do escrevente, isso merece ser mais bem explicado, pois é muito importante para entendermos as virtualidades criativas, inaugurais do escrever. À medida que escrevo realizo uma primeira leitura de meu texto, pois busco fazê-lo significativo do que vivo, sinto, penso. Mas toda a vez que a ele regresso nele deparo, pontuo, dramatizo até determinada palavra ou frase. Chego a me perguntar por que e como escrevi determinado trecho. Surpreende-me minha própria escrita, assim como aos pais surpreendem a autonomia, a ousadia, as rebeldias dos filhos.

Destarte, inspirada em Marques (2011), o caminho percorrido foi o começo de uma parte, uma prática de escrita que conta a metodologia desta pesquisa. Nela, “puxo assunto”, ressaltando duas identidades que se alimentam uma da outra para o “desenrolar” desta tese.

Nos próximos capítulos “puxo assunto”, “puxo conversa” e “puxo leituras” que “puxam o escrever” que segundo Marques (2011, p. 17):

[...] quem quer acha, quando temos na cabeça um assunto, em toda a parte topamos com referências a ele. E é isso mesmo: escrever é uma obsessão, paixão. E ter um título, problema-tema-hipótese, e viver com ele essa paixão amorosa o dia todo. Dorme-se com ele, e se descobre que a noite é a melhor conselheira. Acordamos com ele e com ele na cabeça fazendo tudo o mais durante o dia. Gostaríamos, talvez, de ter um tempão só para escrever. Não adianta, não o temos e se tivéssemos duvido que escrevêssemos melhor. A criatividade não é bicho que se agarre; ela surge de inopino, de forma que, quando menos se espera, escrever é preciso.

Em seguida, apresento os referenciais que sustentaram esta pesquisa.

2 OS REFERENCIAIS QUE SUSTENTAM A PESQUISA

Diante dos desafios da sociedade contemporânea e, especialmente, do ensino no Brasil, que objetivos educacionais devem ser estabelecidos para uma educação pública de qualidade? Que diretrizes e pressupostos fundamentais devem guiar a prática educativa, a fim de construir uma sociedade democrática e igualitária? Que cidadão se quer formar? Que preparação os alunos precisam ter para a vida produtiva em uma sociedade técnico-informal? Não é tarefa fácil responder a essas questões, sobretudo porque, como vimos, o quadro econômico, político, social e educacional é bastante complexo e contraditório. (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p.129)

As reflexões, neste capítulo, estão divididas em três partes conceituais com base nas referências bibliográficas que sustentam esta pesquisa e serão fundamentais nas análises. São elas: 1) A Qualidade da Educação; 2) A Gestão Educacional; e 3) A Política de Avaliação Externa.

Considerando que o IDEB tem sido valorizado como um importante indicador de qualidade da educação no contexto atual da educação brasileira, a primeira parte apresenta uma reflexão sobre a complexidade da temática com a inspiração principalmente em Morin (2012) e Dourado, Oliveira e Santos (2007), os quais apontam a qualidade da educação como um termo polissêmico.

Inicialmente, aponto como a legislação educacional brasileira trata o termo da qualidade da educação nos documentos legais, ampliando a discussão de como a qualidade da educação pode ser entendida ao longo do tempo a partir das contribuições de Oliveira e Araújo (2005).

Na segunda parte, discuto a relação da gestão educacional com os indicadores educacionais e os resultados.

Para dialogar sobre a gestão educacional, fundamento-me em Paro (1993, 2006), Dourado, Oliveira e Santos (2007), Lück (2006, 2011), Soares (2012) e Libâneo (2013), elucidando o quanto a gestão é um meio para o direcionamento da ação educacional e, conseqüentemente, à melhoria das ações, dos processos e dos resultados educacionais. Ao refletir sobre a gestão educacional à luz de Morin (2015), percebo que as formas de gestão são oriundas das pessoas e os movimentos dependem dos níveis de compreensão que essas têm sobre o mundo e o outro. O processo de compreensão, segundo Morin (2015), torna-se *incompreensível* na totalidade devido à pluralidade da formação do sujeito e à exponencial transformação da sociedade.

Na terceira parte, trato sobre a política de avaliação externa, apoiando-me em Ball (1994), Mainardes (2006), Mainardes e Ball (2011), Maguire e Braun (2016), Bonamino (2002), Bonamino e Franco (2003), Franco, Alves e Bonamino (2007). Discuto, também, as produções de Tavares (2013); Ecoten (2013); Carvalho (2013); Cunha (2012); Rosa (2014); Andrade (2015); Machado (2012) e Mesquita (2012), que integram a revisão da literatura desta pesquisa. Essas produções apontam existir diferentes movimentos realizados pelas redes de ensino e escolas em relação à implementação da política de avaliação externa, porém elas indicam haver espaço para produção de novos conhecimentos sobre a gestão do IDEB.

Então, para um melhor entendimento dos principais conceitos problematizados nesta pesquisa, organizei o quadro que segue como um guia deste referencial teórico.

Quadro 5 - Conceitos que conduzem o referencial teórico

| | Conceito | Referências |
|-----------------------|---|---|
| Escola | Ambiente formativo e não é uma estrutura totalmente objetiva, mensurável, independente das pessoas, ao contrário, ela depende muito das experiências subjetivas das pessoas e de suas interações sociais, ou seja, dos significados que as pessoas dão às coisas enquanto significados socialmente produzidos e mantidos. | Libâneo, Oliveira e Toschi (2012) |
| Qualidade da Educação | É termo polissêmico porque a sua compreensão se dá a partir de diferentes pontos de vista ao abranger variadas dimensões como as políticas públicas, a proposta pedagógica, os recursos financeiros e de pessoal, as condições de infraestrutura entre outras, não necessariamente nesta ordem. Inclui, ainda, a subjetividade das relações sociais, da peculiaridade do desenvolvimento humano e das mudanças na sociedade. Pode ser resultante de um conjunto de indicadores, que não se restringem às avaliações externas, os quais se inter-relacionam com a gestão e dependem do contexto escolar. | Dourado, Oliveira e Santos (2007) Soligo (2013) Lück (2011) |
| Gestão Educacional | Corresponde ao processo de gerir a dinâmica do sistema de ensino como um todo e de coordenação das escolas em específico, afinado com as diretrizes e as políticas educacionais públicas, para a implementação das políticas educacionais e projetos pedagógicos das escolas, comprometido com os princípios da democracia e com métodos que organizem e criem condições para um ambiente educacional autônomo (soluções próprias, no âmbito de suas competências) de participação e compartilhamento (tomada conjunta de decisões e efetivação de resultados), autocontrole (acompanhamento | Lück (2006) |

| | | |
|-------------|--|---------------|
| | e avaliação com retorno de informações) e transferência (demonstração pública de seus processos e resultados). | |
| Indicadores | Dentre os indicadores incluem-se os processos, a proposta pedagógica, a formação dos professores, o tempo despendido na aprendizagem, os métodos de ensino, as avaliações, as formas de gestão, a liderança, a participação da comunidade escolar entre outros aspectos relacionados ao ensino e à aprendizagem. | UNESCO (2005) |
| Resultados | Os resultados são expressos em termos de resultados acadêmicos, em geral, através do desempenho de testes, mas também em ganhos sociais econômicos mais amplos. | UNESCO (2005) |

Fonte: Elaborada pela autora, 2020.

2.1 A Qualidade da Educação

Esta parte discute o conceito de qualidade da educação resumida por Soligo (2013):

Reconhecendo que o conceito de qualidade da Educação é polissêmico e que abrange inúmeras dimensões, que não são medidas pelas avaliações em larga escala, bem como por outra dimensão qualquer isoladamente, temos consciência dos limites, mas também, reconhecemos a importância e a necessidade de considerarmos o IDEB como um importante instrumento para fomentar o debate sobre a qualidade da Educação Fundamental no Brasil. Igualmente, o índice contribui para a elaboração e implementação de políticas educacionais em nível da União, Estado e Municípios. Assim, problematizamos a qualidade da Educação a partir das medidas oriundas das avaliações em larga escala (Prova Brasil, IDEB) sem ignorar outras dimensões presentes na realidade atual, bem como os limites de cada concepção. Temos a consciência que outras interpretações e conceituações podem ser mais completas, ao definirem o tema; entretanto não são passíveis de mensuração, pelo sistema de avaliação em larga escala vigente no país. (SOLIGO, 2013, p. 18).

Ao refletir sobre a qualidade na educação, é fundamental esclarecer que esta pesquisa não tem como objetivo definir um conceito, pois se entende, a partir deste referencial teórico, que “[...] não existe um padrão ou uma receita única para uma escola de qualidade. Qualidade é um conceito dinâmico, reconstruído constantemente. Cada escola tem autonomia para refletir, propor e agir na busca da qualidade da educação”. (INEP, 2004, p. 5).

Neste caso, por toda a complexidade que o termo da qualidade carrega, busco inspiração em Morin (2012) para ampliar o conhecimento em relação ao debate como forma de sustentar que a concepção de uma educação de qualidade é

maior e transcende os resultados obtidos nas avaliações externas e, conseqüentemente, ao IDEB.

Para sustentar essa complexa discussão, apoio-me em Morin (2012, p. 104-105) e na existência da relação entre a unidade, oposição e dialógica dos pensamentos. Segundo ele, o pensamento racional “[...] trabalhará com informações objetivas da percepção e da rememoração” e o pensamento mitológico “[...] trabalhará com a virtude duplicada da representação”. Isso significa, de acordo com Morin (2012, p. 105), que, mesmo sendo diferentes e opostos, esses dois pensamentos estão imbricados em nossa vida e na linguagem. Dessa forma, o cuidado que prezo neste referencial teórico é que a qualidade da educação está associada tanto no *pensamento racional* como no *pensamento mitológico*, pois “[...] os dois pensamentos não podem realmente traduzir-se um no outro.”. Porém, segundo Morin (2012, p. 106), o pensamento racional é que “pode traduzir na sua linguagem uma parte das significações míticas, enquanto o pensamento mitológico não pode apropriar-se do pensamento racional e crítico”.

Em termos práticos, com as lentes de Morin (2012), procuro refletir o quanto a qualidade da educação depende das pessoas que estão à frente da gestão educacional até os resultados que estão sendo obtidos nas escolas. Nessa relação, não se trata de negar uma parte em detrimento da outra, mas sim entender as partes para compreender o todo, considerando, segundo o autor, que “[...] tudo o que é humano comporta afetividade, inclusive a racionalidade” complementa, ainda, o referido autor que:

O ser humano é capaz de considerar racionalmente a realidade que o cerca. Mas o princípio da racionalidade só dá uma radiografia da realidade; não lhe dá substância. A realidade humana é o produto de uma simbiose entre o racional e o vivido. O racional comporta o cálculo, a lógica, a coerência, a verificação empírica, mas não o sentimento de realidade. Este dá substância e consistência não apenas aos objetivos físicos e aos seres biológicos, mas também a entidades como família, pátria, povo, partido e, claro, deuses, espíritos, ideias, as quais, dotadas de vida plena, retornam imperiosamente para dar plenitude à própria realidade. Consolidamos racionalmente nosso sentimento de realidade em estado latente, mas cremos viver realmente em nossos sonhos e, mesmo sabendo que se trata de um filme, nossas participações afetivas darão aos jogos de sombra e de luz na tela. (MORIN, 2012, p. 120-121).

Lembrando que, antes de entender o pensamento e as diferentes formas de pensar, Morin (2012) nos instiga a refletir no quanto as sociedades se diferem de

uma época para outra e se organizam a partir da sua cultura. Para Morin (2012, p. 56):

As culturas são essencialmente diferentes umas das outras em função de concepções de mundo, mitos, ritos sagrados e profanos, entre os quais os ritos de cortesia, as práticas, os tabus, a gastronomia, os cantos, as artes, as lendas, as crenças, o diagnóstico e o remédio para doenças (xamãs, feiticeiros, curandeiros, médicos), assim como pelo que os historiadores chamaram, durante muito tempo, de sensibilidades, tão diferentes de uma sociedade para outra, de uma época para outra.

Quanto ao tema da qualidade da educação, ele está carregado de diferentes concepções, ocupando um tenso debate na agenda da educação brasileira, dividindo opiniões entre pesquisadores, especialistas e aqueles que formulam as políticas educacionais.

A partir das lentes de Morin (2012), a complexidade na discussão da qualidade da educação está relativamente atrelada à cultura e aos valores construídos na sociedade brasileira em relação à educação. Por essa linha, vejamos como a legislação educacional trata o termo da qualidade da educação brasileira nos seus documentos legais.

A Constituição Federal (BRASIL, 1988), faz menção expressa à importância da qualidade da educação, tratando-a como um princípio basilar do ensino a ser ministrado, conforme denota o inciso VII do art. 206, que menciona o direito à educação com “padrão de qualidade” para todos. Porém, conforme as discussões da CONAE:

O país apresenta hoje grandes diferenças regionais no tocante ao acesso e permanência à educação. Como assegurar o que determina a Constituição Federal de que a educação é um direito social, sendo dever do Estado e da família, incentivada com a colaboração da sociedade? Como garantir uma educação que vise ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho?¹

A LDB também expressa o direito de garantia de padrão de qualidade no artigo 3º, parágrafo IX, vinculando o país, o estado, a comunidade em geral e os educandos, determinando que o Estado tem a obrigação de garantir esse direito. Ainda, na LDB, artigo 9º, parágrafo VI, a garantia desse padrão de qualidade poderá ser acompanhada através de sistemas de avaliação externa, criados em regime de

¹ Disponível em: http://conae.mec.gov.br/images/pdf/textos_referencia_sobre_eixos.pdf. Acesso em: 23 ago. 2019.

colaboração com os estados e municípios para “[...] assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino”. O artigo 87, da LDB, ressalta a importância do “[...] Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos”, incumbindo, no parágrafo IV, a obrigação de “[...] integrar todos os estabelecimentos de ensino fundamental do seu território ao sistema nacional de avaliação do rendimento escolar.”²

Ao analisar a CF e a LDB, observo que a garantia do padrão de qualidade definida nestes documentos pode ser acompanhada através de sistemas de avaliação externa, criados em regime de colaboração com os estados e municípios. Porém, estas legislações não apontam para um conceito do que seja este padrão de qualidade, limitando-se às formas de aferi-la por meio de avaliações externas. Sobre a legislação educacional, as discussões na CONAE apontam que:

Nessa perspectiva, a legislação educacional aponta vários elementos e insumos para a garantia desse direito social na perspectiva da qualidade supramencionada. Merece destaque no Plano Nacional de Educação, que vigora de 2014 a 2024, e que tem a educação como direito e a qualidade como princípio, diretriz e meta.

A carência na definição de entendimento de qualidade da educação, expressado na legislação educacional brasileira, aponta para um tenso debate complexo na garantia deste “padrão de qualidade”, tornando o conceito amplo e dinâmico. Amplo por considerar que qualidade é um termo polissêmico, discutido em muitos estudos que contribuem para o debate de conceitos e definições, mas apresentam diferentes olhares e sustentam concepções antagônicas. Dinâmico porque a qualidade da educação engloba múltiplas variáveis e fatores determinantes que se alteram de um espaço escolar para o outro e que, de acordo com Dourado, Oliveira e Santos (2007, p. 7):

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

² Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 23 ago. 2019.

A década de 1990 é marcada pela institucionalização do SAEB e o foco com a qualidade e a equidade demarcou as políticas educacionais, fortalecendo nas redes de ensino a criação de sistemas próprios de avaliação externa como forma de aferir e promover uma melhor qualidade na educação brasileira.

Dessa forma, o foco com a qualidade consolida-se em metas a partir do PNE, instituído pela lei 13.005/2014, para assegurar que, até 2024, todos os estudantes do ensino fundamental e do ensino médio tenham alcançado nível suficiente de aprendizado em relação aos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de seu ano de estudo e 80%, pelo menos, o nível desejável. A meta 7, do PNE, menciona a aprendizagem na idade certa, relacionada à melhoria da qualidade da educação brasileira e utiliza o IDEB, composto pelo desempenho dos alunos em avaliações de língua portuguesa e matemática e pelo fluxo escolar como indicador de qualidade (BRASIL, 2014). Para a CONAE:

As metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação têm como objetivo superar os principais desafios que o Brasil enfrenta na atualidade. No entanto, passados 4 anos da sua aprovação ainda estão longe de ser superados. Entre estes estão: a ampliação da oferta da educação de zero a três anos, a universalização da educação de 04 a 17 anos e a garantia de oferta das modalidades educativas. A superação desses desafios depende da ação planejada, coordenada, envolvendo os diferentes entes federados, a instituição do SNE, em consonância com o PNE e demais políticas e planos decenais³.

Nesta linha do tempo apresentada, observa-se que a legislação brasileira ao longo dos anos passa a ser mais racional e objetiva quanto à forma de aferição da qualidade da educação, porém limita-se a refletir sobre a concepção do termo.

Nesse sentido, o *direito à educação com padrão de qualidade para todos*, expressado na legislação educacional, é amplo e reforça o compromisso e a responsabilidade com diferentes públicos: *o país, o estado, a comunidade em geral e os educandos*.

Com a inspiração em Morin (2012), percebo que a sociedade brasileira e a legislação carecem de esclarecimentos e de parâmetros que contribuam para um melhor entendimento de qualidade da educação e formas de aferi-la.

³ Disponível em: http://conae.mec.gov.br/images/pdf/textos_referencia_sobre_eixos.pdf. Acesso em: 27 out. 2019.

Assim, busco refletir, neste referencial, que a qualidade não é uma definição de algo que possa ser simplificada no IDEB, pois existem outros indicadores que precisam ser considerados e até mesmo incorporados ao índice.

Ao analisar a legislação educacional à luz de Morin (2012), percebo que por muitos anos tratamos e discutimos o termo da qualidade da educação com o *pensamento mitológico/simbólico*⁴, na busca de atingir um ideal imaginário. Quando nos propomos a olhar para os contextos escolares, percebemos a pluralidade e os desafios em alcançar a qualidade simbólica definida na legislação brasileira. Assim, guiada por Morin (2012, p. 151), entendo que os dois pensamentos, tanto o racional como o mitológico, “são vitais um para o outro” e o quanto um pensamento depende do outro e se complementa com o outro.

Os sistemas de avaliações externas, o IDEB, as metas e o acompanhamento delas correspondem ao pensamento racional que, de acordo com Morin (2012, p. 151), “O ser humano necessita de um pensamento racional e o pensamento racional necessita de seu oponente complementar”. A “[...] renúncia ao conhecimento racional-empírico nos mergulharia brutalmente no delírio e na loucura”. Assim como “[...] a renúncia ao mito não apenas desencantaria, mas desencarnaria nosso universo e desintegraria as comunidades”. Por isso, a CONAE vem resgatando o desafio sobre a avaliação na educação básica:

O PNE previu a criação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, que se “constituirá fonte de informação para a avaliação da qualidade da educação básica e para a orientação das políticas públicas desse nível de ensino”, devendo fornecer indicadores de rendimento escolar, indicadores de avaliação institucional, relativos a características como o perfil do alunado e do corpo dos (as) profissionais da educação, as relações entre dimensão do corpo docente, do corpo técnico e do corpo discente, a infraestrutura das escolas, os recursos pedagógicos disponíveis e os processos da gestão, entre outros relevantes.

Contudo, com o intuito de unir dialogicamente estes dois pensamentos, exploro as complementaridades antagônicas em relação à discussão sobre a qualidade da educação, fundamentada em Morin (2012, p. 151), que “[...] estabelece um compromisso cooperativo vital”. Dessa forma, na sequência deste subtítulo

⁴ O pensamento simbólico permanece em um estado de espírito de caráter existencial ligado à afetividade do ser humano que responde não somente às curiosidades, mas também às expectativas, chamados, necessidades, aspirações, temores do ser humano. Baseado em Morin (2015).

abordo como o termo da qualidade da educação pode ser entendido ao longo do tempo a partir das contribuições de Oliveira e Araújo (2005).

Para Oliveira e Araújo (2005), a concepção do que seja uma educação de qualidade mudou no Brasil ao longo dos anos, a partir de três significados distintos de qualidade na educação, identificados no processo histórico do ensino: acesso, permanência e desempenho.

Considerando a época em que grande parte da população em idade escolar estava fora da escola, o índice de qualidade era medido pelo acesso da população a essa e pelo número de estabelecimentos de educação existentes. Com o passar dos anos, a obrigatoriedade do ensino fundamental de nove anos, a partir da Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005, cresce o número de matrículas nas instituições de ensino, sendo a permanência e a aprendizagem o foco da qualidade. Nesse movimento de ampliação da oferta, a qualidade da educação desloca-se do acesso à escola para a garantia da aprendizagem. Porém, em paralelo à universalização do acesso, as escolas começaram a enfrentar o desafio de manter os alunos na escola com aprendizagem adequada para cada etapa de ensino, desencadeando no sistema educacional público outros problemas que impactam diretamente na qualidade como: o fluxo escolar, o abandono, o aumento das defasagens de aprendizagens dos alunos, a organização das escolas, a gestão escolar, entre outros.

Assim, Oliveira e Araújo (2005, p. 6) resumem estas três formas distintas do conceito de qualidade ao longo do tempo. Na primeira, a qualidade da educação é medida pela oferta e pelo acesso à escola, na segunda, a qualidade é medida pelo fluxo escolar e, na terceira, a qualidade é medida pela generalização dos sistemas de avaliação, baseados em testes padronizados. Junto à evolução histórica de oferta e acesso à escola, Oliveira e Araújo destacam que “[...] a tensão entre qualidade e quantidade (acesso) tem sido o condicionador último da qualidade possível, ou, de outra forma, a quantidade (de escola) determina a qualidade (de educação) que se queira”. (2005, p. 8). É nessa lógica que defendo que a qualidade não pode se restringir à quantidade, ou seja, ao IDEB, mas ambos, qualidade e quantidade, precisam se complementar.

Oliveira e Araújo (2005) ampliam a definição de um padrão de qualidade, a qual deve passar não só por insumos, mas também por processos. Por esse caminho, a UNESCO e a OCDE utilizam como paradigma a aproximação de

insumos-processos-resultados para medir a qualidade da educação. Nesse entendimento, a qualidade é definida a partir da relação entre recursos humanos, recursos materiais, processos de ensino e de aprendizagem, dos currículos, das expectativas de aprendizagens e dos resultados apontados pelas avaliações externas.

Para a UNESCO (2003), existem muitos elementos que configuram uma escola de qualidade: a) professores formados; b) boa remuneração; c) carga horária adequada; d) acompanhamento do desempenho profissional com o desempenho do aluno; e) avaliação formal; f) organização dos alunos por heterogeneidade; g) ambiente de convivência escolar harmônico; e h) participação diária da família.

Por esse motivo, retomo, no próximo subtítulo, a reflexão do quanto a qualidade da educação pode estar atrelada à gestão educacional, fazendo uma relação entre elas como um meio para alcançar os fins, apontando que a equipe diretiva e os professores também são elementos importantes para uma educação de qualidade. Ou seja, a gestão educacional precisa promover um bom clima escolar, analisar e atender às necessidades do contexto e da comunidade, direcionar as ações de acordo com as características locais, o que inclui saber o nível socioeconômico dos alunos, das condições das famílias, nível de escolarização e formação dos pais para identificar e estabelecer de forma dialógica as melhores formas que esses pais podem ou não contribuir com a aprendizagem dos seus filhos.

Logo, a qualidade da educação também depende das condições de infraestrutura da escola com ambientes e espaços que oportunizem e estimulem tanto o ensino como a aprendizagem dos alunos. Conhecedores do contexto e com um bom clima escolar, os gestores educacionais de forma democrática podem definir como será a organização da escola, dos recursos, dos métodos de ensino, a forma de avaliação, os projetos e outras ações necessárias. Sobre essas dimensões Dourado, Oliveira e Santos (2007, p. 16) destacam:

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

Para Dourado, Oliveira e Santos (2007), a qualidade da educação precisa ser acompanhada a partir de diferentes dimensões e indicadores, buscando mensurar o impacto do trabalho realizado na escola versus o resultado produzido.

O MEC, INEP e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) discutem a qualidade da educação no documento Indicadores da Qualidade na Educação, destacando que:

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

Com o propósito de ampliar a reflexão em relação à qualidade da educação, o INEP (2018) vem explorando outros indicadores educacionais que podem ajudar na avaliação da qualidade da educação em cada contexto a partir dos indicadores de: a) a adequação da formação docente; b) a regularidade do corpo docente; c) o esforço docente; d) a complexidade da gestão da escola; e e) o nível socioeconômico dos alunos. Esses indicadores atribuem valor estatístico à qualidade do ensino, sendo úteis para o monitoramento das redes de ensino e dos serviços prestados pela escola, podendo contribuir para a criação de políticas públicas voltadas à melhoria da qualidade da educação, indo além do IDEB, por exemplo.

Resgatando a concepção de qualidade da educação referida anteriormente por Oliveira e Araújo (2005), além da oferta e do fluxo, os sistemas de avaliação baseados em testes padronizados seriam uma proposta para aferir o desempenho dos alunos e uma possível forma de mapear as desigualdades sociais. Para Oliveira e Araújo (2005, p. 18), os testes padronizados são “[...] instrumentos necessários, mas insuficientes para a melhoria da qualidade de ensino” e defendem que “[...] há questões de ordem metodológica que dificultam a análise dos impactos que os insumos educacionais, o contexto socioeconômico e cultural e as práticas escolares têm sobre a aprendizagem dos alunos”. É pela insuficiência de aferir a qualidade da educação somente pelo IDEB, apontada por Oliveira e Araújo (2005), que reforço a importância de também olhar para outros indicadores propostos pelo INEP, fazendo uma correlação com os resultados do IDEB.

A concepção de qualidade da educação, abordada por Dourado, Oliveira e Santos (2007), define o termo da qualidade como polissêmico, englobando múltiplas variáveis e fatores determinantes que se diferenciam de um contexto escolar para outro. Dourado, Oliveira e Santos (2007) destacam que há diferentes formas de interpretar o significado de qualidade da educação, abarcando desde a análise da organização do trabalho escolar, das condições de trabalho, da gestão escolar, do currículo e da formação dos professores, até a análise de sistemas e suas diretrizes educacionais.

Para Dourado, Oliveira e Santos (2007), a qualidade não pode se limitar apenas ao reconhecimento das variedades e quantidades mínimas de insumos considerados indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. Sendo assim, a qualidade da educação envolve e se traduz a partir de diferentes elementos que compõem um conjunto de indicadores de qualidade, incluindo os resultados das avaliações externas. Nesse sentido, o autor define:

É extensa a lista de elementos que podem ser considerados indispensáveis para uma educação escolar eficaz, assim como são profundos e diversificados os aspectos que podem levar a uma compreensão consistente da problemática, em razão da multiplicidade de significados do que seja uma boa educação ou uma escola de qualidade. Assim, só tem sentido falar em escola de qualidade ou escola eficaz se consideramos um conjunto de qualidades ou de aspectos envolvidos. Isso significa dizer, no entanto, que é fundamental identificar e apontar elementos constituintes comuns de uma boa escola ou escola eficaz, identificando as similitudes a serem consideradas para essa qualificação, mesmo tendo em conta que as escolas de boa qualidade são produzidas em realidades e em condições objetivas bastante diferentes. (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2007, p. 9).

Dessa maneira, sustentada nestes autores referenciados, é (in)tenso e complexa a discussão para uma definição de qualidade da educação e formas de aferi-la. Porém, considerando este referencial teórico, existe uma necessidade de avançar, de forma dialógica, a compreensão de que são diversos os elementos que traduzem a qualidade da educação, mas, de forma racional, necessitamos olhar para alguns indicadores, entendendo que, nesta relação mitológica (representação do ideal) para a racional (objetiva), a discussão será, segundo Morin (2012, p. 167), “complementar e antagônica”.

Portanto, a perspectiva que mais se aproxima do foco desta pesquisa atende à relação entre a qualidade e a gestão educacional, introduzida por Libâneo, Oliveira e Tosch (2012, p. 420) no seguinte aspecto:

É razoável, pois, concluir que as escolas precisam ser mais bem organizadas e administradas para melhorar a qualidade da aprendizagem dos alunos. Uma escola bem organizada e gerida é aquela que cria e assegura condições organizacionais, operacionais e pedagógico-didáticas que permitam o bom desempenho dos professores em sala de aula, de modo que todos os seus alunos sejam bem-sucedidos em suas aprendizagens.

Nessa relação entre a gestão educacional e a qualidade da educação, o IDEB torna-se um importante indicador para a organização escolar, para os processos e as ações que visam o sucesso da aprendizagem dos alunos. Também, porque ele amplia a concepção de qualidade da educação, apontada por Oliveira e Araújo (2005), deslocando a qualidade do acesso para aprendizagem, medida pelo fluxo escolar e pelo nível da proficiência dos alunos.

Para Soligo (2013), o debate em relação à avaliação externa e suas “[...] repercussões na compreensão da qualidade da educação apontam, pelo menos, para duas direções”:

Uma delas é crítica ao modelo de avaliação, baseado na aferição de resultados de proficiência. Esse modelo rejeita os testes padronizados, como indicadores de qualidade. Uma outra tendência, menos radical, busca perceber, nas avaliações em larga escala, elementos que possam contribuir com a melhoria da qualidade da Educação. (p. 10).

Seguindo na direção e no entendimento de que as avaliações externas fornecem elementos que podem contribuir com a melhoria da qualidade da educação, Soligo (2013, p. 11) destaca que o debate sobre a qualidade e a avaliação externa se dá em dois níveis distintos:

O primeiro, de ordem conceitual, refere-se aos principais resultados que devemos esperar das escolas, fundamentando-se nas concepções de sociedade, ser humano e Educação. Já o segundo, de ordem mais técnico operacional diz respeito à obtenção de indicadores para medir tais resultados. No primeiro nível, o problema advém da variedade conceitual e do fato de a escola possuir múltiplos objetivos, enquanto as medidas de resultados, utilizadas em larga escala, se limitam a alguns aspectos mensuráveis, como, por exemplo, as habilidades e competências em leitura e resolução de problemas matemáticos. Ainda que essas avaliações possam ser enriquecidas com outras disciplinas ou componentes curriculares, a crítica se configura no fato de que os testes ignorarem aspectos como a ética, a responsabilidade social, a preservação ambiental e as diversas habilidades não cognitivas que seriam importantes para a formação do estudante. Por outro lado, a crítica tende a considerar os objetivos da escola de forma muito geral e abstrata. Isso ocorre de tal forma que fica impossível a construção de instrumentos para aferir se as escolas, as redes e os sistemas estão cumprindo esses objetivos mais amplos.

Além desses dois níveis de debate, Werle, Koetz e Martins (2015, p. 6) destacam que o IDEB tem sido considerado como indicador sintético “[...] mais conhecido atualmente na área de educação”, isso porque, para alguns, “[...] adquire legitimidade em termos sociais, políticos e técnico-científicos” e, para outros, amplia a discussão sobre a qualidade da educação básica no Brasil.

Nesse sentido, Soligo (2013, p. 11) alerta que de alguma forma “[...] todas as medidas utilizadas em avaliações educacionais são imperfeitas, por não levarem em conta todos os aspectos que se gostaria de considerar e por medir, com erros sistemáticos e/ou aleatórios, os aspectos que elas se propõem a avaliar”.

Nesses diferentes pontos de vista necessito retomar Morin (2003, p. 20), considerando que “[...] a reforma do ensino deve levar à reforma do pensamento, e a reforma do pensamento deve levar à reforma do ensino”. O contraponto de pensamentos alimenta a pluralidade de opiniões e encaminha uma necessidade de abordagem dialógica saudável que, segundo Morin (2012, p. 127), a “[...] razão e loucura não se excluem”.

Ao considerar, de acordo com Soligo (2013), que todas as medidas utilizadas em avaliações educacionais são imperfeitas, por não considerarem todos os aspectos, reforço o quanto a legislação educacional deixa espaço na discussão da concepção de qualidade da educação.

Assim, o debate sobre a qualidade da educação torna-se ambivalente e “[...] contudo, a relação indivíduo/sociedade também, no sentido em que mantém o antagonismo na complementaridade e a complementaridade no antagonismo”. (MORIN, 2012, p. 168).

Nesse caminhar antagonico e complementar, existe um consenso do governo e das instituições de ensino sobre a importância da qualidade da educação, ampliando cada vez mais o debate sobre ela. À luz das considerações de Soligo (2013, p. 13-14), observa-se que as redes de ensino estão preocupadas com o “[...] desenvolvimento cognitivo dos alunos, como sendo o principal objetivo de todos os sistemas educacionais”, ou seja, os resultados de aprendizagem dos alunos são considerados pelas redes de ensino como indicativos de qualidade. Já a escola tem um entendimento e um compromisso com a qualidade que precisa traduzir além dos resultados cognitivos, a “[...] promoção de valores compartilhados e no desenvolvimento criativo e emocional, objetivos cuja consecução é muito mais difícil de avaliar”.

Com as lentes de Morin (2012), vejo que são perspectivas diferentes de debate sobre a qualidade da educação, o que gera um confronto entre a qualidade e a quantidade que, segundo Demo (1996), é um equívoco, pois não se trata de eleger um ou outro, mas sim identificar a convergência entre ambos. Nesse sentido, precisamos considerar que, para chegar na qualidade, não se pode negar a quantidade.

Desde sua criação em 2007, o IDEB tem provocado muitas divergências em relação a sua validade e utilização como um indicador de qualidade da educação brasileira. Um dos motivos que aumenta essa situação é a forma como os seus resultados têm sido publicados e comparados como sinônimo de qualidade. Ainda que esse indicador sintetize apenas dois elementos da qualidade: o fluxo escolar e a proficiência; esses são fundamentais para compor o conjunto de elementos da qualidade que se almeja na escola. Com essa clareza, a discussão que proponho avançar, enquanto conhecimento sobre a qualidade da educação, é o quanto e como os resultados do IDEB contribuem de fato para melhorar esses dois componentes aferidos por ele, e, assim, incluímos outros indicadores que podem representar o todo para se chegar à qualidade da educação.

Para Fernandes (2007), ex-presidente do INEP e responsável pela criação do índice, o principal objetivo do IDEB é a mobilização da sociedade. Para ele, o índice é um avanço em relação aos indicadores utilizados para monitorar o sistema educacional no país pela vantagem de ser de “[...] fácil compreensão, simples de calcular, aplicável às escolas”, mas uma das tarefas mais importantes para as escolas é aprender a ler os resultados do indicador, ressaltando que o IDEB é “[...] apenas um dos vários instrumentos possíveis para avaliar a qualidade.”.

Fernandes (2007) critica o ranqueamento das escolas a partir das notas, mas recomenda que os gestores educacionais comparem seus resultados com outras unidades e redes que atendam a um perfil de alunos semelhante. Segundo ele, é fundamental que as escolas e os pais tenham uma ideia do *retrato da qualidade do ensino*, que as escolas olhem os números e comparem com outras para refletir se a escola vai bem ou não. Por essa sapiência de Fernandes (2007) e guiada por Morin (2012, p. 171), é que compreendo a “[...] complexidade gerada e regenerada” a partir do IDEB na sociedade, sintetizada em:

Uma sociedade é sempre a união da comunidade e da rivalidade, da colisão e da competição, dos interesses sociocêntricos e dos interesses egocêntricos, do *fitting* (ajuste mútuo) e do *matching* (rivalidade, concorrência). Quando as complementaridades se atualizam, os antagonismos se virtualizam e vice-versa. Assim, a luta de classes virtualiza a colaboração das classes, e a colaboração das classes virtualiza a luta das classes. É neste jogo de virtualização e de atualização que a nação é, ao mesmo tempo, comunidade e sociedade. O conflito é inerente a uma sociedade complexa e, como dissemos, a democracia alimenta-se de conflitos. Mas também é sempre preciso, na sociedade complexa, comunidade, solidariedade, amor. Uma complexidade extrema se dissolveria ao dissolver o laço social na liberdade sem limites dos seus membros. Reduzir ao mínimo a coerção do poder exige um sentimento vivo de solidariedade e de comunidade que poderá garantir a coesão social.

Ancorada na discussão promovida até agora, salvo que cada rede de ensino e cada contexto escolar têm suas características e especificidades que demonstram o nível de qualidade da educação que corresponde ao trabalho realizado. É por isso que ressalvo que as redes de ensino podem aprender com outras redes de ensino e as escolas podem aprender com outras escolas de forma dialógica, democrática e complementar na compreensão de que precisamos medir, aferir e cotejar os indicadores educacionais, buscando sempre uma contínua construção e (re)construção da qualidade na escola.

Sem ficar restrita ao IDEB, a qualidade da educação precisa considerar os processos, as estratégias, o currículo, a formação dos professores, os projetos, as parcerias, entre outros aspectos citados neste referencial. É para esse avanço que defendo ampliar o diálogo sobre as concepções de qualidade da educação. Um debate que inclua as formas de gestão, os processos, os indicadores educacionais e os resultados produzidos nas escolas, permitindo ir além da comparabilidade e do ranqueamento dos resultados do IDEB. Nessa lógica, podemos ampliar as formas de divulgação e diálogo do índice, incluindo análises enriquecidas e debates qualificados aos resultados obtidos.

Sendo incorporado na gestão educacional, o IDEB pode se tornar um importante instrumento de acompanhamento para o planejamento das estratégias pedagógicas, pois ele aponta um diagnóstico sobre o equilíbrio ou desequilíbrio da aprendizagem dos alunos na idade certa. Nessa direção, os gestores educacionais precisam compreendê-lo, discuti-lo e cotejá-lo a fim de produzir análises que sustentarão a compreensão dos efeitos produzidos a partir dele nas redes de ensino e nas escolas, rompendo a valorização da quantidade versus a qualidade.

Nesse caso, discutir o IDEB como um indicador de qualidade pode levar os gestores educacionais para uma reflexão da importância de analisar os resultados obtidos e cotejá-los com os resultados produzidos nas próprias escolas, ampliando a discussão e a definição da qualidade almejada em cada contexto escolar. Porém, a discussão da qualidade não pode ficar restrita a (re)significação do IDEB ao contexto da prática, é fundamental a incorporação de outros indicadores que a complementem, considerando que a qualidade será sempre uma construção e (re)construção na escola.

A complementaridade dos indicadores na análise do IDEB pode enriquecer a (re)significação dele em cada contexto escolar, apontando se existe ou não uma relação entre a gestão e a aprendizagem dos alunos. Visa, também, apontar as lacunas do processo de ensino e de aprendizagem, possibilitando uma melhor compreensão da qualidade da educação esperada.

É provável que os pais tenham o desejo de que seus filhos aprendam a partir dos conhecimentos, valores e habilidades e prossigam com seus projetos e escolhas de vida. Para os professores, pode ser esperado que eles desejem que seus alunos estejam motivados nas aulas como um indicador de qualidade em sala de aula. Para os gestores, as formas de gestão, a organização da escola e o desenho de processos e ações podem indicar uma melhor qualidade, indicando diferentes caminhos e pontos de partida para melhorar o ensino e a aprendizagem dos alunos e, conseqüentemente, os resultados educacionais.

Em algumas pesquisas realizadas em vários países existe uma ligação na organização escolar com o desempenho dos alunos, apontada por Libâneo, Oliveira e Tosh (2012, p. 421). Estas pesquisas mostram que:

[...] o modo de funcionamento de uma escola faz a diferença nos resultados escolares dos alunos. Embora as escolas não sejam iguais e não seja possível estabelecer regras e procedimentos organizacionais de validade geral, as pesquisas contribuem para a indicação de características organizacionais que podem ser úteis para a compreensão do funcionamento delas, considerados os contextos e as situações escolares específicas.

Essas produções apontam dez características organizacionais, as quais incorporo neste referencial como fontes de reflexão para uma melhor qualidade da educação.

A primeira característica destaca a preparação dos professores. É fundamental que eles tenham clareza de seus objetivos para organizar o conteúdo e

os planos de aula. Torna-se necessário, durante o processo de ensino e de aprendizagem, cativar os alunos, propor metodologias diferenciadas e utilizar procedimentos adequados à disciplina e às condições de aprendizagem dos alunos. Paralelo a isso, eles precisam fazer uma avaliação contínua, pautada nas dificuldades e defasagens de cada aluno.

A segunda característica organizacional defende a existência de um projeto pedagógico-curricular com um plano de trabalho bem definido, capaz de assegurar que os objetivos sejam alcançados. Nele precisa constar o método de ensino, a sistemática de avaliação, bem como os critérios definidos para encaminhamento dos processos e das ações.

A terceira característica organizacional reforça a importância de criar um bom clima de trabalho, em que a equipe diretiva contribua para conseguir o empenho de todos, em que os professores aceitem aprender com a experiência dos colegas.

A quarta característica refere-se à estrutura organizacional e à boa organização do processo de ensino-aprendizagem capaz de motivar os alunos a aprender.

A quinta característica traz o papel significativo da direção e da coordenação pedagógica que juntas articulam o trabalho dos professores para um bom desempenho em suas aulas.

A sexta característica organizacional aponta a disponibilidade de condições físicas e materiais, de recursos didáticos, de biblioteca e outros espaços pedagógicos que propiciem aos alunos oportunidades de aprendizagem.

A sétima característica valoriza a estrutura curricular e suas modalidades de organização com critérios adequados de distribuição de alunos por sala, por exemplo.

A oitava característica aponta a disponibilidade da equipe diretiva e dos professores para aceitar inovações, atentando ao critério de mudar sem perder a identidade. Considerar, também, que elas não podem ser instauradas de modo abrupto, rígido, imposto, mas os professores devem captá-las de forma crítico-reflexiva. É preciso que eles discutam as inovações com base nos conhecimentos e experiências que já carregam consigo, para compreenderem os objetivos daquelas que possam afetar seu trabalho.

A nona característica organizacional reúne todos os fatores citados nas características anteriores, as quais, juntas, representam cerca de 30% desses

fatores. Dá-se um destaque para a capacidade de liderança, especialmente do diretor às práticas de gestão participativa, ao ambiente da escola, à criação das condições necessárias para o ensino e a aprendizagem, à cultura organizacional instituinte, ao relacionamento entre os membros da escola, às oportunidades de reflexão conjunta e às trocas de experiências entre os professores.

A décima e última característica organizacional enfatiza a autonomia escolar, implicando uma gestão descentralizada em que a escola executa um planejamento compatível com as realidades locais, aplica processos de tomada de decisões sobre problemas específicos, introduz mudanças nos currículos e nas práticas de avaliação, decide sobre utilização e controle de recursos financeiros.

Percebe-se que muitas dessas características organizacionais já são conhecidas e discutidas nas redes de ensino e nas escolas públicas brasileiras. Mas, de fato, inspirada em Morin (2012), reflito sobre o quanto os gestores educacionais das redes de ensino e das escolas estão conseguindo enxergar nessas características possibilidades para melhorar a qualidade da educação?

Como refere Morin (2012, p. 285):

Somos habitados pela vida, pela espécie, por nossos ascendentes, pela cultura, pela sociedade, pelas ideias. Sofremos o *imprinting*, submetem-nos ao paradigma, à lei. Somos máquinas que parecem, muitas vezes, triviais. Mas também somos máquinas de recalcar, esquecer, ocultar, iludir, mitificar, enganarmo-nos. Não podemos escapar ao destino de permanecermos semiacordados e semissonâmbulos.

Permanecer “semiacordados” e “semissonâmbulos” não nos ajuda a avançar na concepção de qualidade da educação. Por isso, é fundamental acompanharmos as discussões em torno dela, além do IDEB.

A CONAE 2018 produziu um documento de referência para subsidiar as discussões das conferências municipais, intermunicipais, regionais, estaduais e distrital, apontando a necessidade de articulação entre o PNE e o SNE na garantia da qualidade, na avaliação e na regulação das políticas educacionais. Nesse documento, a educação aparece como um direito social, inscrito na CF, que deve ser garantido a todos, esclarecendo que a garantia desse direito, “[...] só se efetiva quando a educação ofertada é de qualidade” e “[...] para garantir educação com qualidade social é preciso que todos (as), indistintamente, tenham acesso a ela”. Esse documento define a educação de qualidade, sendo:

[...] aquela que contribui com a formação dos estudantes nos aspectos humanos, sociais, culturais, filosóficos, científicos, históricos, antropológicos, afetivos, econômicos, ambientais e políticos, para o desempenho de seu papel de homem e cidadão no mundo, tornando-se, assim, uma qualidade referenciada no social⁵. (BRASIL, 2018).

Nesse sentido, a “[...] educação se articula às diferentes dimensões e espaços da vida social, sendo, ela própria, elemento constitutivo e constituinte das relações sociais mais amplas”. Assim, o desafio em relação à qualidade da educação está em “[...] superar as barreiras que essas dimensões interpõem no alcance do direito à educação”, considerando “[...] o conjunto de dimensões intraescolares e extraescolares que precisam ser enfrentadas”. Destacando que:

Nas barreiras extraescolares destaca a necessidade de superação de variáveis que se vinculam a relações sociais; e nas barreiras intraescolares: melhorar as condições de acesso e permanência dos estudantes, os processos de organização e gestão do trabalho educativo, as condições de trabalho, a gestão educacional, a dinâmica curricular, a formação e qualificação dos trabalhadores (as) da educação, além da infraestrutura das instituições educativas.

A CONAE (2018) reforça que existem pontos que precisam ser considerados na implementação das políticas de estado como monitoramento, avaliação e controle social que garantam, em primeiro lugar, o acesso e, conseqüentemente, a permanência do aluno na escola. Por isso:

[...] são necessárias políticas e ações concretas que busquem a superação das desigualdades em todos os níveis, a criação de condições para oferta de ensino de qualidade social, processos educativos mais significativos da aprendizagem, definição da relação estudante-turma, financiamento público, revisão das estruturas e características da instituição escolar, criação de mecanismos de controle social e processos avaliativos – em âmbito nacional e local.

Essa discussão também contempla a necessidade de uma gestão democrática, materializada nas relações que se estabelecem entre “diferentes atores do campo educacional – entes federados, sistemas de ensino, instituições educacionais, profissionais da educação, estudantes e pais”. Isso porque a gestão democrática diz respeito “[...] aos processos de tomada de decisão, tanto nos sistemas de ensino como nas instituições educacionais” na promoção e fortalecimento da “[...] participação dos diferentes segmentos da comunidade escolar

⁵ Disponível em: http://conae.mec.gov.br/images/pdf/textos_referencia_sobre_eixos.pdf. Acesso em: 12 out. 2019.

e local, tanto no planejamento quanto na execução e avaliação das decisões tomadas”. Portanto:

É necessário estabelecer um compromisso coletivo com a qualidade da educação e isto se dá com o fortalecimento da participação popular e do controle social. Controle social não apenas no sentido estrito de fiscalização, mas antes no sentido da responsabilidade compartilhada pelas políticas educacionais, seu monitoramento, acompanhamento e avaliação em todos os seus aspectos, inclusive na sua gestão.

Por consequência disso, na próxima parte discuto a gestão educacional como uma dimensão balizadora para melhorar a qualidade da educação.

2.2 A Gestão Educacional

Nesta parte, discuto a gestão educacional conceituada nesta pesquisa como:

Gestão Educacional corresponde ao processo de gerir a dinâmica do sistema de ensino como um todo e de coordenação das escolas em específico, afinado com as diretrizes e as políticas educacionais públicas, para a implementação das políticas educacionais e projetos pedagógicos das escolas, comprometido com os princípios da democracia e com métodos que organizem e criem condições para um ambiente educacional autônomo (soluções próprias, no âmbito de suas competências) de participação e compartilhamento (tomada conjunta de decisões e efetivação de resultados), autocontrole (acompanhamento e avaliação com retorno de informações) e transferência (demonstração pública de seus processos e resultados). (LÜCK, 2006, p. 35).

Guiada por Morin (2015), entendo, também, que a gestão educacional se torna uma ação política que se estabelece a partir das ideologias e dos movimentos realizados pelos gestores nos diferentes espaços e esses refletem diretamente nos processos e nas ações. Conforme discutido anteriormente, a concepção da qualidade da educação é ampla e polissêmica, entendida, nesta pesquisa, como uma permanente construção e (re)construção da escola. Por esse motivo, discuto, nesta parte, a relação e dependência da gestão educacional para uma melhor qualidade da educação.

Cabe ressaltar que não tenho a intenção de definir e nem apontar modelos de gestão e formas de fazer gestão para uma escola de qualidade, mas ampliar a discussão do quanto uma educação de qualidade depende dela.

Com o intuito de dialogar sobre as bases da gestão educacional, apoio-me em Lück (2011, p. 53) que defende a gestão como uma “[...] proposição de um novo

entendimento de organização educacional e de seus processos e, para além disso, das relações da educação com a sociedade e das pessoas dentro do sistema de ensino e da escola”

Para Lück (2011, p. 53), a gestão “[...] não se propõe a depreciar ou invalidar a importância da administração, mas sim a superar as limitações de enfoques fragmentados, simplificados e reduzidos.” e ainda reforça que, para ser efetiva, “[...] a gestão baseia-se na administração e a propõe como uma dimensão da gestão que possibilite o bom funcionamento das demais dimensões”.

Em linhas gerais, Lück (2006) define que a gestão educacional “[...] estabelece o direcionamento e a mobilização capazes de sustentar e dinamizar o modo de ser e de fazer do sistema de ensino e das escolas”. Assim, à gestão educacional e aos gestores compete, segundo Lück (2011, p. 111), “[...] compreender tais perspectivas e respectivos processos, de modo a desenvolverem sua competência para liderarem com unidade de ação sobre a qual têm responsabilidade”.

Na área da educação, a gestão passa a ser discutida, a partir da década de 1990, por meio da LDB (1996), a qual adotou o termo associado às formas democrática e participativa como um dos princípios do ensino público. A definição de gestão caracterizada como democrática e participativa é positiva porque prioriza o envolvimento da comunidade escolar na elaboração do projeto pedagógico da escola, porém, por vezes, pode minimizar o entendimento acerca das funções e das responsabilidades dos gestores.

Segundo Paro (1993), a LDB deixa pontos obscuros quanto à distribuição de poder e autoridade nas escolas, apontando para uma ausência de regulamentação precisa do princípio constitucional da gestão democrática no ensino público, quanto às reformas de escolha de diretores.

Para Cury (2002), a gestão tem uma dimensão diferente da visão tradicional de administração como burocracia, do diretor exercendo papel de chefe, de uma liderança autoritária ou de uma postura tecnocrática. Trata-se de um novo administrar que traduz a comunicação, o diálogo, a democracia, dentro de uma visão sistêmica. Por esse motivo, Paro (1993) defende a eleição de diretores e vincula outras medidas para superar a direção monocrática da escola.

A literatura explorada até agora dá indícios de que a gestão educacional pode ser uma dimensão balizadora para melhorar a qualidade da educação. Entretanto,

os diferentes pontos de vista em relação à definição do que significa uma educação de qualidade, bem como as formas de gestão educacional adotadas nas redes de ensino e nas escolas, carecem de aprofundamento empírico.

Estando a gestão educacional associada à visão estratégica, Vieira (1997) integra, num só processo, o planejamento, a formulação de políticas educacionais e sua implementação, constituindo um gerenciamento da educação através de parâmetros econômicos de eficiência e eficácia. Ademais, Cerqueira e Freitas (1999) também incorporam a gestão em um único processo.

Para Dourado, Oliveira e Santos (2007), a infraestrutura, as características da escola, os projetos desenvolvidos e o clima escolar também são condições importantes de gestão que levam à qualidade da educação.

De acordo com Soares (2012), as características que mais se destacam para a análise da eficiência das escolas, no contexto brasileiro, são a infraestrutura e os fatores externos à organização da escola, ou seja, sua governança, a formação dos professores, a relação com as famílias, o clima interno e o processo de ensino. Para Soares (2012, p. 13):

Cada um desses itens de análise, ao serem eles tratados a partir da perspectiva do 'fator escola', busca explicitar as várias formas com que a escola interfere no desempenho escolar. Cabe então ressaltar que, por exemplo, o "grupo professor" não é abordado da perspectiva da relação aluno/professor, mas sim pelo ponto de vista da organização escolar, ou seja, qual é o tempo de serviço dos professores, como são as relações entre eles, qual é a sua formação, etc.

Quanto à infraestrutura e fatores externos à organização da escola, Soares (2012, p.14) alerta que a compreensão do funcionamento de uma escola "[...] não pode deixar de lado o conhecimento da sua infraestrutura e de fatores que lhe são externos, ou seja, aqueles que ela não pode controlar, mas que influenciam diretamente a sua organização". Nesse caso, reconhecer a importância do contexto e as condições de trabalho dos gestores e dos professores é essencial "[...] para estabelecer quais são os limites e as possibilidades de uma escola". É importante perceber como as escolas reagem diante desses fatores externos e desses elementos previamente definidos pela realidade social, pois, segundo Soares (2012, p. 14), "[...] há uma situação de imobilismo ou elas procuram buscar soluções que amenizem essas interferências externas". Em suma:

O que se percebe na literatura é que uma liderança eficiente, tanto em suas funções administrativas quanto em suas funções pedagógicas, deve buscar um relacionamento próximo e tranquilo com a equipe de trabalho, sendo capaz de mobilizar os supervisores e os professores para o cumprimento dos objetivos educacionais estabelecidos na escola. O diretor deve também buscar interagir com os alunos no sentido de deixá-los interessados em sua própria aprendizagem. A interação entre a liderança administrativa e os outros sujeitos presentes na escola é tão importante quanto a boa capacidade administrativa de gerenciamento de recursos. (SOARES, 2012, p. 17).

Para Libâneo (2013, p. 32), “[...] o estilo de gestão adotado pela direção influencia as interações entre os participantes da mesma, determinando as mais variadas práticas e formas de relacionamento”. Para ele, um dos fatores determinantes é o modo como as escolas funcionam, pois suas práticas de organização e de gestão fazem a diferença em relação aos resultados alcançados pelos alunos.

Com base em diferentes estudos realizados no Brasil, Libâneo (2001) apresenta três concepções de modelos e características à organização da gestão escolar: 1) técnico-científica ou funcionalista; 2) autogestionária; e 3) democrático-participativa.

A gestão técnico-científica, também conhecida como funcionalista, segue a linha da hierarquia de cargos e funções, com a prescrição detalhada de funções, acentuando-se a divisão técnica do trabalho escolar. Nesse modelo, o poder está centralizado no diretor, destacando-se as relações de subordinação em que uns têm mais autoridade do que outros. Dá-se ênfase nos processos administrativos como normas, regras, procedimentos burocráticos e controle das atividades, por vezes deslocando-se dos objetivos específicos da escola. A comunicação é caracterizada como linear, ou seja, de cima para baixo, pautada por normas e regras.

No modelo de gestão autogestionária, a responsabilidade da equipe diretiva é coletiva e na ausência do diretor todos os membros da escola são vistos como igual. Neste, a ênfase está nas inter-relações mais do que nas tarefas, pois as decisões são coletivas, eliminando a autoridade e o poder. Isso promove a auto-organização das pessoas por meio de eleições e alternância no exercício de funções. Ao contrário da funcionalista, recusa normas e sistemas de controle, acentuando-se a responsabilidade coletiva.

No modelo de gestão democrático-participativo, a relação é orgânica entre a direção e os demais membros da escola e existe uma busca por objetivos comuns

que são assumidos por todos. A forma de gestão é coletiva, mas advoga que cada um assuma o seu papel no trabalho, admitindo-se a coordenação e avaliação sistemática da operacionalização das decisões tomadas dentro de uma diferenciação de funções e saberes. Preza pela qualificação e competência profissional, pela objetividade no trato das questões da organização e baseia-se em coleta de informações reais. Adota o acompanhamento e avaliação sistemática com finalidade pedagógica para construção de diagnóstico, reorientação dos rumos/ações e tomada de decisões. Neste modelo, todos estão envolvidos na gestão e são avaliados.

Ao analisar essas três características de gestão, apontadas por Libâneo (2001), percebe-se que um modelo complementa o subsequente e busca acompanhar as mudanças na sociedade. De acordo com Libâneo (2001, p. 3), atualmente, o modelo democrático-participativo tem sido apontado pela legislação e por uma corrente teórica como aquele que prevalece na organização escolar brasileira. Conforme esse autor:

Esta corrente afirma que a escola não é uma estrutura totalmente objetiva, mensurável, independente das pessoas, ao contrário, ela depende muito das experiências subjetivas das pessoas e de suas interações sociais, ou seja, dos significados que as pessoas dão às coisas enquanto significados socialmente produzidos e mantidos. Em outras palavras, dizer que a organização é uma cultura significa que ela é construída pelos seus próprios membros. Esta maneira de ver a organização escolar não exclui a presença de elementos objetivos, tais como as ferramentas de poder externas e internas, a estrutura organizacional, e os próprios objetivos sociais e culturais definidos pela sociedade e pelo Estado. (LIBÂNEO, 2001, p. 3).

Ao compreender que a escola não é uma estrutura objetiva, mensurável e independente das pessoas, torna-se imprescindível discutir o papel dos gestores educacionais, suas experiências e seus movimentos na busca de entender como se constroem e se estabelecem as relações e os processos nas redes de ensino e nas escolas.

Para Morin (2005, p. 65), o ser humano é um ser complexo, capaz de se auto-organizar e de estabelecer relações com o outro, mas necessita de “[...] autoconhecimento pela integração do observador na sua observação, pelo retorno a si para objetivar-se, compreender-se e corrigir-se, o que constitui, ao mesmo tempo, um princípio de pensamento e uma necessidade ética”.

Nesta necessidade de autoconhecimento e de relação com o outro, o sujeito encontra a *autotranscendência*, superando-se, interferindo e modificando o seu meio em um processo de *auto-eco-organização*, onde a autonomia e dependência se entrelaçam a partir de sua dimensão ética que reflete seus valores, escolhas e percepções de mundo.

Ser sujeito, segundo Morin (2005, p. 19), “[...] é se autoafirmar situando-se no centro do seu mundo”, assim, compreender os sujeitos implica olhar o ser vivo, sua forma de auto-organização e interação com o meio, entendendo que lógicas antagônicas de pensar e agir se reproduzem e se complementam aos padrões preestabelecidos de cada indivíduo.

Para Morin (2012, p. 74), o sujeito é um ser bio-lógico, bio no sentido de “autoafirmação do indivíduo vivo, pela ocupação do centro do seu mundo” e lógico no seu caráter computacional, de processamento de informações para conhecer e agir. Dessa relação entre bio-lógico é que Morin (2012, p. 76), enfatiza que “[...] o indivíduo vive para si e para o outro dialogicamente”. Assim, a relação com o outro, de acordo com o autor, se estabelece considerando que:

O outro significa, ao mesmo tempo, o semelhante e o dessemelhante; semelhante pelos traços humanos ou culturais comuns; dessemelhantes pela singularidade individual ou pelas diferenças étnicas. O outro comporta, efetivamente, a estranheza e a similitude. A qualidade do sujeito permite-nos percebê-lo na semelhança e dessemelhança. O fechamento egocêntrico torna o outro estranho para nós; a abertura altruísta o torna simpático. O sujeito é por natureza aberto e fechado. (MORIN, 2012, p. 77).

Guiada por Morin (2012, p. 81), entendo que o “[...] sujeito humano é complexo por natureza e por definição” o que me faz acreditar que em qualquer organização, seja pública ou privada, existirá uma complexidade entre as pessoas e as relações na gestão. Os sete princípios da complexidade introduzidos por Morin (2003), apresentados no quadro 6, apontam causalidades nos diferentes níveis das organizações complexas, as quais são produzidas e (re)produzidas pelas interações dos indivíduos que a constituem.

Quadro 6 - Os sete princípios da complexidade

| Princípios | Causalidades |
|---|---|
| 1) Princípio Sistêmico ou Organizacional | Soma das partes (liga o conhecimento das partes ao conhecimento do todo). As redes, os processos entrelaçados, os organogramas e matrizes. |
| 2) Princípio Hologramático | Inspira-se nos hologramas em que cada ponto contém a quase totalidade da informação do objeto que representa. As partes estão no todo, mas o todo também está nas partes (a sociedade está presente no indivíduo como totalidade). Põe em evidência esse aparente paradoxo das organizações complexas, em que não apenas a parte está no todo, como o todo está inscrito na parte. |
| 3) Princípio do circuito retroativo | Permite o conhecimento dos processos autorreguladores, rompendo com o princípio da causalidade linear, ao reconhecer que a causa age sobre o efeito e o efeito sobre a causa. Esse mecanismo de regulação permite, assim, a autonomia do sistema. Os seres vivos produzem, eles próprios, os elementos que os constituem e se auto-organizam por meio desse processo (autoprodução). |
| 4) Princípio do circuito recursivo | Ultrapassa a noção de regulação com as de autoprodução e auto-organização. Os efeitos e os produtos são necessários ao processo que os produz, vê o produto como resultado daquilo que o produz. Os efeitos retroagem sobre as causas e as realimentam. Os indivíduos humanos produzem a sociedade nas interações e pelas interações, mas a sociedade, à medida que emerge, produz a humanidade desses indivíduos, fornecendo-lhes a linguagem e a cultura. |
| 5) Princípio da autonomia/dependência (auto-organização) | Os seres vivos são seres auto-organizados, que não param de se autoproduzir e, por isso mesmo, dependem energia para manter sua autonomia. A autonomia e dependência se entrelaçam. As ações com frequência escapam ao controle de seus autores e produzem efeitos inesperados e, às vezes, até opostos aos esperados. |
| 6) Princípio dialógico | Ele une dois princípios ou noções que deviam excluir-se reciprocamente, mas são indissociáveis em uma mesma realidade. Há contradições que não podem ser resolvidas. Isso significa que existem opostos que são ao mesmo tempo antagônicos e complementares. |
| 7) Princípio da reintrodução do conhecimento em todo conhecimento | Todo conhecimento é uma reconstrução feita por alguém inserido em uma cultura e tempo determinados. Na interação sujeito e objeto, o observador faz parte daquilo que observa. Um pensamento capaz de não se fechar no local e no particular, mas de conceber os conjuntos, estaria apto a favorecer o senso da responsabilidade e o da cidadania. |

Fonte: Elaborada pela autora, com base em Morin (2003), 2020.

Esses sete princípios apresentados por Morin (2003) nos mostram a complexidade da relação dos indivíduos que produzem a sociedade e como essa produz os indivíduos que a produzem. O que se percebe é que esses sete princípios acontecem em um movimento espiral, por meio da evolução histórica e humana, na qual, a partir das interações, a sociedade reage e retroage, baseada em valores e experiências culturais. Para Morin (2005, p. 86):

Não são apenas as relações entre nações, povos, religiões, ideologias, mas também as relações entre os indivíduos numa mesma família, num mesmo povoado, num mesmo edifício, numa mesma empresa, que são atingidas pelo câncer dos mal-entendidos e das animosidades, maledicências, inimizades. Não há somente fanatismo, dogmatismo, imprecações e fúrias, há também a capacidade de compreender a si e ao outro. O mal ético está na barbárie das relações humanas, no próprio coração da civilização. Enquanto permanecermos como somos, continuaremos bárbaros e mergulhados na barbárie.

Nesse caso, a busca por uma gestão educacional sistêmica na educação depende das relações entre os indivíduos que, são atingidas pelo mal-entendido e carregadas de desafios, exigindo dos gestores educacionais competências para novas abordagens. Partindo disso, a gestão não se esgota na escola, pois está atrelada a uma gestão macro (rede de ensino) e, de acordo com Werle (2004, p. 118), a “[...] ação profissional, situa-se numa dimensão temporal, ocorre em instituições e pessoas que trazem marcas de suas relações, decisões e ações, que são historicamente constituídas no tempo e no espaço”.

Com isso, o paradigma da gestão educacional no contexto contemporâneo pressupõe entender que a realidade precisa ser vista como dinâmica e imprevisível e, por isso, os sete princípios da complexidade, abordados por Morin (2003), de certa forma se complementam e dependem do perfil e do nível de compreensão que cada gestor carrega das suas experiências tanto de vida como profissional. Ao contrário disso, segundo Morin (2005, p. 109), a incompreensão:

[...] impera nas relações entre os seres humanos. Faz estragos nas famílias, no trabalho, na vida profissional, nas relações entre os indivíduos, povos, religiões. Cotidiana, onipresente, planetária, gera os mal-entendidos, provoca o desprezo e o ódio, suscita a violência e sempre anda ao lado das guerras. Com frequência, na origem dos fanatismos, dos dogmatismos, das imprecações, dos ataques de fúria, há incompreensão de si e de outros. A incompreensão acompanha as línguas, os hábitos, os ritos, as diferentes crenças.

Por esse motivo, apoiada em Lück (2006), é fundamental que os gestores educacionais reflitam sobre como são estabelecidas as relações e o diálogo nas redes de ensino e nas escolas, provocando uma autoavaliação das suas ações, no sentido de entender o quanto elas estão alinhadas ou não com as responsabilidades que os competem. Além disso, há necessidade de identificar experiências positivas a partir dos processos, das estratégias e dos resultados obtidos para aprofundarmos qual a relação da gestão com a qualidade da educação.

Guiada por Morin (2003), busco elucidar, neste referencial, o quanto a gestão educacional na perspectiva dialógica, participativa e sistêmica depende das pessoas e dos movimentos realizados por elas para acompanhar as rápidas mudanças na sociedade para compreendê-las e (re)significá-las nos diferentes contextos em que atuam, abrindo-se para interagir com o novo, pois, segundo Morin (2003, p. 18):

O enfraquecimento de uma percepção global leva ao enfraquecimento do senso de responsabilidade – cada um tende a ser responsável apenas por sua tarefa especializada –, bem como ao enfraquecimento da solidariedade – ninguém mais preserva seu elo orgânico com a cidade e seus concidadãos.

Nessa relação de dependência, apoio-me novamente em Lück (2011), a qual defende a necessidade de reconhecer a capacidade de liderança das pessoas envolvidas na gestão, pois não basta construir de forma coletiva um bom projeto pedagógico, é necessário acompanhar a sua implementação, envolver a comunidade escolar e intervir nos pontos críticos. Esse envolvimento com todas as partes, segundo Morin (2003), é um ato complexo e, às vezes, difícil, pois depende da capacidade do autoconhecimento das pessoas, da sua formação, da sua preparação e das competências desenvolvidas para atuar em um contexto de rápidas mudanças que impactam na sociedade, na vida, nas escolas e nas formas de ensino e aprendizagem.

Para Morin (2003), toda produção teórica é uma tradução de uma forma de pensar sobre a percepção e a interpretação da realidade e toda concepção é passível de mudanças, conforme o entendimento ontológico dos sujeitos e a percepção das coisas, dos novos pensamentos, dos raciocínios e das reflexões que se somam com o passar do tempo. Assim, os fundamentos de Morin (2003) propõem entender a visão dos sujeitos, considerando o seu físico, o seu biológico e o seu social de forma complexa, sob uma ótica sistêmica, ou seja, a soma das

partes, pois o sujeito está carregado de subjetividades alimentadas por ideologias e crenças que, de acordo com Morin (2005, p. 20), “[...] cada um vive para si e para o outro de maneira dialógica, ou seja, ao mesmo tempo, complementar e antagônica”.

O ser humano nos é revelado em sua complexidade: ser, ao mesmo tempo, totalmente biológico e totalmente cultural. O cérebro, por meio do qual pensamos, a boca, pela qual falamos, a mão, com a qual escrevemos, são órgãos totalmente biológicos e, ao mesmo tempo, totalmente culturais. O que há de mais biológico – o sexo, o nascimento, a morte – é, também, o que há de mais impregnado de cultura. Nossas atividades biológicas mais elementares – comer, beber, defecar – estão estreitamente ligadas a normas, proibições, valores, símbolos, mitos, ritos, ou seja, ao que há de mais especificamente cultural; nossas atividades mais culturais – falar, cantar, dançar, amar, meditar – põem em movimento nossos corpos, nossos órgãos; portanto, o cérebro. A partir daí, o conceito de homem tem dupla entrada: uma entrada biofísica, uma entrada psicossociocultural; duas entradas que remetem uma à outra. (MORIN, 2005, p. 40).

Sendo assim, reitero a necessidade do diálogo, permitindo uma reflexão da compreensão da resolução de contradições, o que significa que existem opostos que são ao mesmo tempo antagônicos e complementares. Nessa lógica apresentada por Morin (2005), como compreender a si mesmo e compreender os outros?

Para Morin (2005, p. 112-113), a compreensão humana necessita ser conjugada, relacionando três procedimentos: a *compreensão objetiva*, a *compreensão subjetiva* e a *compreensão complexa*.

A *compressão objetiva* comporta a explicação, a qual reúne e articula dados e informações objetivos relativos a uma pessoa, a um comportamento, uma situação entre outros aspectos. Esse procedimento de compreensão fornece as causas e determinações necessárias a uma compreensão objetiva capaz de integrar tudo isso em uma apropriação global.

A *compressão subjetiva* está alinhada com a projeção e identificação, ou seja, segue a linha de compreender o que vive o outro, seus sentimentos, motivações e sofrimentos, por exemplo.

A *compreensão complexa* engloba a objetiva e a subjetiva, pautada na explicação. Ela é multidimensional e não reduz, tomando em conjunto diversas dimensões ou aspectos das pessoas. Insere nos contextos e, simultaneamente, a imaginar as fontes psíquicas e individuais dos atos e das ideias de um outro, suas fontes culturais e sociais, suas condições históricas eventualmente perturbadas e perturbadoras. Visa captar os aspectos singulares como globais.

Esses três procedimentos para a compreensão humana, apresentados por Morin (2005), precisam ser ponderados no âmbito da gestão educacional e nos processos de seleção dos gestores, refletindo o quanto a *explicação* e a *compreensão* se complementam, mas não se superam, pois uma depende da outra e uma corrige a outra. Na estratégia de uni-las é que avançamos na *compreensão complexa*.

Para Morin (2003, p. 55), “[...] A maior certeza que nos foi dada é a da indestrutibilidade das incertezas, não somente na ação, mas também no conhecimento”. Por esse motivo, defende que o pensamento complexo é uma oportunidade de visualizar novas formas para os processos, principalmente aquelas que possibilitam ampliar o entendimento frente aos novos paradigmas da contemporaneidade. Segundo o autor (2005, p. 123), a “[...] compreensão exige que nós compreendamos a nós mesmos, reconhecendo as nossas insuficiências e carências, substituindo a consciência autossuficiente pela consciência da nossa insuficiência”. Assim:

A compreensão humana nos chega quando sentimos e concebemos os humanos como sujeitos; ela nos torna abertos a seus sofrimentos e suas alegrias. Permite-nos reconhecer no outro os mecanismos egocêntricos de autojustificação, que estão em nós, bem como as retroações positivas (no sentido cibernético do termo) que fazem degenerar em conflitos inexplicáveis as menores querelas. É a partir da compreensão que se pode lutar contra o ódio e a exclusão. (MORIN, 2003, p. 51).

Sendo assim, a compreensão humana depende do pensamento complexo e, de acordo com Morin (2012, p. 102), pode comportar e desenvolver “diferentes tipos ou modos de inteligência”:

O pensamento complexo comporta e desenvolve diferentes tipos ou modos de inteligência, mas os supera pela importância de seu componente reflexivo e pela sua aptidão organizadora e criadora. A inteligência resolve problemas. O pensamento também resolve problemas, mas põe outros mais profundos, gerais, sem solução, entre os quais os metafísicos; põe o problema a sua própria validade; de seus limites. Quanto mais se desenvolve, mais se resolve problemas; quanto mais problematiza, mais se problematiza.

Se considerarmos que todas as variáveis apresentadas até agora são importantes e impactam nas pessoas e nas suas formas de gestão, a mudança para um pensamento complexo exige uma reforma de princípios e uma reflexão epistemológica que, segundo Morin (2012), é longa e difícil, pois:

Um tal pensamento torna-se, inevitavelmente, um pensamento do complexo, pois não basta inscrever todas as coisas ou acontecimentos em um “quadro” ou uma “perspectiva”. Trata-se de procurar sempre as relações e inter-retro-ações entre cada fenômeno e seu contexto, as relações de reciprocidade todo/partes: como uma modificação local repercute sobre o todo e como uma modificação do todo repercute sobre as partes. Trata-se, ao mesmo tempo, de reconhecer a unidade dentro do diverso, o diverso dentro da unidade; de reconhecer, por exemplo, a unidade humana em meio às diversidades individuais e culturais, as diversidades individuais e culturais em meio à unidade humana. Enfim, um pensamento unificador abre-se de si mesmo para o contexto dos contextos: o contexto planetário. (MORIN, 2003, p. 25).

Apesar da dificuldade, faz-se necessário provocar tal mudança para “[...] não reduzir um ser humano à sua ideologia nem as convicções culturalmente nele gravadas”, conforme aponta Morin (2005, p. 114), pois, segundo ele, as pessoas estão ligadas às suas culturas e são elas que:

[...] se tornam evolutivas, por inovações, absorção do aprendizado, reorganizações; são as técnicas que se desenvolvem; são as crenças e os mitos que mudam; foram as sociedades que, a partir de pequenas comunidades arcaicas, se metamorfosearam em cidades, nações e impérios gigantes. No seio das culturas e das sociedades, os indivíduos evoluirão mental, psicológica, efetivamente. (MORIN, 2012, p. 35).

Paralelo à compreensão do pensamento complexo, o processo de evolução dos indivíduos não para e cada vez mais as inovações tecnológicas estão provocando na sociedade transformações sociais, exigindo das pessoas uma capacidade em compreender questões complexas. Sendo a escola reconhecida como um espaço social para o desenvolvimento humano, ela necessita de uma revisão e uma constante vigilância por aqueles que se ocupam de seus métodos educacionais que, segundo Morin (2005, p. 115):

Os contextos culturais devem ser reconhecidos para compreender os pensamentos e os atos dos indivíduos oriundos de diferentes culturas, das quais o sagrado, o tabu, o lícito e a honra nos são estranhos e estrangeiros. Daí a necessidade de compreender que a honra do outro possa obedecer a um código diferente do nosso, logo de considerá-la segundo os critérios dessa cultura, não dos nossos.

Lembrando que, conforme Morin (2012, p. 35), a cultura é construída por um conjunto de aspectos que precisam ser considerados, como:

[...] hábitos, costumes, práticas, *savoir-faire*, saberes, normas, interditos, estratégias, crenças, ideias, valores, mitos, que se perpetua de geração em geração, reproduz-se em cada indivíduo, gera e regenera a complexidade social. A cultura acumula o que é conservado, transmitido, aprendido e comporta vários princípios de aquisição e programas de ação. O primeiro capital humano é a cultura.

Em resumo, Morin (2012, p. 36) aponta que é por meio da cultura que se “[...] permite aprender e conhecer, mas também é o que impede de aprender e de conhecer fora dos seus imperativos e das suas normas”. Assim, em conformidade com o autor:

A cultura humanística é uma cultura genérica, que, pela via da filosofia, do ensaio, do romance, alimenta a inteligência geral, enfrenta as grandes interrogações humanas, estimula a reflexão sobre o saber e favorece a integração pessoal dos conhecimentos. A cultura científica, bem diferente por natureza, separa as áreas do conhecimento; acarreta admiráveis descobertas, teorias geniais, mas não uma reflexão sobre o destino humano e sobre o futuro da própria ciência. A cultura das humanidades tende a se tornar um moinho despossuído do grão das conquistas científicas sobre o mundo e sobre a vida, que deveria alimentar suas grandes interrogações; a segunda, privada da reflexão sobre os problemas gerais e globais, torna-se incapaz de pensar sobre si mesma e de pensar os problemas sociais e humanos que coloca. (MORIN, 2003, p. 17-18).

Dessa forma, a própria sociedade se transforma e se desenvolve, mas, também, retroage ou se estabiliza de acordo com a sua cultura. Para Morin (2003, p. 33), a cultura das humanidades “[...] favorece a aptidão para a abertura a todos os grandes problemas, para meditar sobre o saber e para integrá-lo à própria vida”. Além disso, serve para “[...] melhor explicar, correlativamente, a própria conduta e o conhecimento de si”.

No caso dos gestores educacionais, há necessidade de compreender quais as formas de gestão estão contribuindo para melhorar a qualidade da educação. O que implica olhar para cada contexto escolar e dialogar com aqueles que estão à frente da gestão, respeitando a convergência e o antagonismo de opiniões. Um exercício constante e fundamental que, segundo Morin (2012, p. 124), “[...] todo o potencial de compreensão existe em cada um, mas em estado de subdesenvolvimento”. Por isso, de acordo com ele (2005, p. 59), “[...] necessitamos de um conhecimento capaz de levar em consideração as condições da ação e a própria ação, de contextualizar antes e durante a ação”.

Para Libâneo (2013), a condução da gestão e das ações precisa ser compartilhada na escola, pois é no espaço escolar que a estrutura e os processos

são construídos por aqueles que nela trabalham. Ele defende que todo espaço educativo tem seus objetivos sociopolíticos que, para serem colocados em prática, necessitam de meios operacionais que dependem de um coletivo de pessoas, ou seja, dos funcionários, dos professores, das famílias, dos alunos e da comunidade.

No entanto, nessa gestão de pessoas, a atuação e a liderança da equipe gestora faz-se necessária com profissionais incorporados de saberes e competências que possibilitem, por meio da ação, a reconstrução constante das ações, pois, segundo Morin (2005, p. 77), “[...] estamos no decorrer de processos complexos, aleatórios, antagônicos”.

Para Libâneo (2013), o processo reflexivo é imprescindível, tanto para o desenvolvimento profissional como para o enfrentamento das mudanças, na busca de uma construção da identidade profissional que atenda às exigências da sociedade. Sobre isso o autor nos convida à seguinte reflexão:

Pensamos que para enfrentar as mudanças, a ação e a reflexão atuam simultaneamente, porque elas estão entrelaçadas. Podemos refletir sobre a nossa ação, transformando nossa ação em pensamento. Ao mesmo tempo, podemos traduzir as ideias em ações. Propõe-se, assim, uma formação profissional – tanto inicial como continuada –, baseada na articulação entre a prática e a reflexão sobre a prática, de modo que o professor vá se transformando em um profissional crítico reflexivo, isto é, um profissional que domina uma prática refletida. (LIBÂNEO, 2013, p. 39).

É nessa prática refletida que me apoio em Libâneo, Oliveira e Tosch (2012, p. 412) na defesa de que “[...] as formas de organização e gestão são sempre meios, nunca fins.”. Assim, “[...] os meios existem para alcançar determinados fins e lhes são subordinados”, criando uma dependência e correlação entre a gestão, as pessoas e as interações. Para Morin (2012, p. 52):

Os indivíduos são os produtos do processo reprodutor da espécie humana, mas esse processo deve ele mesmo ser produzido pelos indivíduos. Assim, a espécie produz os indivíduos produtores da espécie, os indivíduos produzem a sociedade produtora dos indivíduos; espécie, sociedade, indivíduo produzem-se; cada termo gera e regenera o outro. A sociedade vive para o indivíduo, que vive para a sociedade; sociedade e indivíduo vivem para a espécie, que vive para o indivíduo e a sociedade. Cada um destes termos é, ao mesmo tempo, meio e fim: a cultura e a sociedade permitem a realização dos indivíduos, as interações entre os indivíduos permitem a perpetuação da cultura e a auto-organização da sociedade.

Dessa forma, as interações entre as pessoas em uma sociedade acontecem de forma constante. Sendo a gestão um meio para alcançar os fins, ou seja,

melhores resultados no processo educacional, o diálogo necessita incorporar como se constrói a relação entre o indivíduo, a sociedade, entendendo que o complementar pode se tornar antagônico. (MORIN, 2012, p. 52).

Dialogar inclui rever o perfil, a função e as responsabilidades dos gestores educacionais a ponto de provocar reflexões significativas para os processos em prol da qualidade da educação almejada e construída em cada contexto escolar, tendo a crença de que, segundo Libâneo, Oliveira e Tosch (2012, p. 414):

[...] as escolas são ambientes formativos, o que significa que as práticas de organização e gestão educam, isto é, podem criar ou modificar os modos de pensar e agir das pessoas. Por outro lado, também a organização escolar aprende com as pessoas, uma vez que sua estrutura e seus processos de gestão podem ser construídos pelos próprios membros que a compõem. Ou seja, as pessoas mudam com as práticas organizativas, as organizações mudam com as pessoas.

Ao concluir a reflexão sobre a gestão educacional, percebo que a complexidade da temática está nas pessoas em si e na relação entre elas, pois são os sujeitos que (re)criam os processos com base nas suas compreensões e delimitações de mundo. Morin (2003, p. 49) ressalta que “[...] o conhecimento da complexidade humana faz parte do conhecimento da condição humana; e esse conhecimento nos inicia a viver, ao mesmo tempo, com seres e situações complexas”.

Todavia, tenho ciência de que a reflexão fomentada neste referencial teórico não dá conta de atender toda a complexidade da concepção da gestão educacional, pois o trabalho na educação é contínuo e depende do convívio e das relações entre as pessoas que se estabelecem nos diferentes contextos educacionais. Por outro lado, existe uma necessidade de olhar para a gestão das redes de ensino e das escolas, identificando quais são as formas que mais proporcionam o conjunto de condições necessárias para melhorar a qualidade da educação, enfatizada nesta pesquisa.

Enfim, Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 411) apontam que a organização e a gestão se constituem de um conjunto de condições e meios que são “[...] utilizados para assegurar o bom funcionamento da instituição escolar de modo que alcance os objetivos educacionais esperados”. Para eles, os termos organização e gestão estão frequentemente associados à ideia de administração “[...] governo provisão de condições de funcionamento de determinada instituição social – família, empresa,

escola, órgão público, entidades sindicais, culturais, científicas etc.". Assim, resumindo, segundo os autores:

[...] organização e a gestão referem-se ao conjunto de normas, diretrizes, estrutura organizacional, ações e procedimentos que assegurem a racionalização do uso de recursos humanos, materiais, financeiros e intelectuais assim como a coordenação e o acompanhamento do trabalho das pessoas. (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 411).

É com a preocupação sobre o trabalho das pessoas que ocupam o papel dos gestores educacionais que elucidado o quanto esses profissionais estão conseguindo entender seus contextos para promover uma gestão democrática participativa, apoiada em Morin (2012, p. 102-103), que defende uma atividade pensante com a invenção e criação. Para ele:

O movimento organizador e criador do pensamento é um complexo diálogo que aciona as competências complementares e antagônicas da mente, como distinguir/ligar, diferenciar/unificar, analisar/sintetizar, individualizar/generalizar, abstrair/concretizar, deduzir/induzir, objetivar/subjetivar, verificar/imaginar. O pensamento estabelece uma dialógica entre o racional e o mítico, o preciso e o vago, a certeza e a incerteza, a intenção e a ação, os fins e os meios. Por trás dessas dialógicas, há a dúvida, a vontade, a imaginação, o sentimento, a angústia diante do mistério do mundo. O pensamento, portanto, implica todo o ser.

Na sequência, a terceira parte reflete sobre a política de avaliação externa, relacionando-a com a qualidade da educação e com a gestão educacional.

2.3 A Política de Avaliação Externa

Nesta parte, discuto a política de avaliação externa, discorrendo os entendimentos de Libâneo, Oliveira e Tosch (2012, p. 413) ao considerar que:

Os estudos atuais sobre o sistema escolar e sobre as políticas educacionais têm-se centrado na escola como unidade básica e como espaço de realização das metas do sistema escolar. A ideia de ter as escolas como referência para a formulação e gestão das políticas educacionais não é nova, mas adquire importância crescente no planejamento das reformas educacionais exigidas pelas recentes transformações do mundo contemporâneo. Por essa razão, as propostas curriculares, as leis e as resoluções referem-se atualmente a práticas organizacionais como autonomia, descentralização, projeto pedagógico-curricular, gestão centrada na escola e avaliação institucional.

Observa-se que as políticas públicas no Brasil, a partir da década de 1990, passaram a ser implementadas em um conjunto de reformas educacionais propostas pelo Governo Federal, visando assegurar o acesso e a permanência na escola, tendo como referência a autonomia dos gestores educacionais, uma gestão descentralizada e a avaliação como forma de aferir a qualidade da educação.

Com o crescente debate sobre a qualidade da educação, aumenta a polêmica em relação à validade dos sistemas de avaliação externa como o SAEB e a Prova Brasil, por exemplo, que integram o quadro de políticas de avaliação externa na busca de melhorar a qualidade da educação brasileira. Porém, apesar de o debate e da polêmica da implementação desses sistemas de avaliação externa pelas redes de ensino, observa-se que, com o passar dos anos, esses sistemas ganharam força na agenda educacional, sendo reforçados na legislação.

A LDB atribui a importância da avaliação externa no Art. 9º, inciso VI “[...] como incumbência da União em assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino”, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino. (BRASIL, 1996). Ela instituiu que, a partir de 1997, os Municípios, Estados e a União integrassem todos os estabelecimentos de ensino fundamental ao sistema nacional de avaliação do rendimento escolar (1996, Art. 87, § 3º, IV). Com a promulgação da LDB, o SAEB passou a ser realizado a partir de 1997 e, desde 1998, o MEC vem trabalhando nele, incorporando mudanças à metodologia desta avaliação, permitindo a comparação dos dados e a produção de materiais pedagógicos que são fornecidos às redes de ensino e às escolas como forma de boletins de resultados.

Esses materiais proporcionam dados e informações que podem subsidiar, orientar e nortear os processos pedagógicos das redes de ensino e das escolas, indo além da comparação de resultados e apontamentos adjetivados como bons ou ruins. Por esse caminho, a política de avaliação externa distorce o seu compromisso enquanto processo, instrumento e diagnóstico e reforça a responsabilização do Estado, das escolas, dos professores e até mesmo dos alunos.

Ao dialogar sobre a política de avaliação externa, apoio-me em Morin (2011, p. 12), entendendo que:

[...] em todas as culturas, o conhecimento cotidiano é uma mistura singular de percepções sensoriais e de construções ideo-culturais, de racionalidades e de racionalizações, de intuições verdadeiras e falsas, de induções justificadas e errôneas, de silogismos e de paralogismos, de ideias recebidas e de ideias inventadas, de saberes profundos, de sabedoria ancestrais de fontes misteriosas e de superstições infundadas, de crenças inculcadas e de opiniões pessoais. Ele é, com frequência, bastante limitado em relação aos conhecimentos científicos, mas estes são, com frequência, muito limitados em relação a esse conhecimento vulgar ingênuo.

Dessa maneira, não tenho a intenção de apontar o *certo* e o *errado*, mas sim refletir sobre como se dá a implementação das avaliações externas no contexto da prática.

Para Bonamino (2002), a avaliação externa firmou-se no Brasil como forma de monitoramento da educação básica, induzindo uma qualidade pretendida para as redes de ensino e escolas, aferida por seus resultados. Segundo a autora, além da criação, implantação, institucionalização e aprimoramento do SAEB, o MEC aperfeiçoou a produção de dados estatísticos, introduzindo uma regulação no ensino. Bonamino e Franco (2003) defendem que o SAEB foi implementado em um contexto de redemocratização da política para democratizar o acesso ao ensino. Nesse movimento de redemocratização, Bonamino e Franco (2003) argumentam que o foco da avaliação externa se deslocou do aluno para as redes de ensino, impulsionando a divisão das responsabilidades: administrativa, financeira e pedagógica.

Por outro lado, Franco, Alves e Bonamino (2007), no estudo *Qualidade do Ensino Fundamental: políticas, suas possibilidades, seus limites*, apontam que o SAEB tem limitações para a investigação de efeitos causais, mas seus resultados oferecem oportunidade para investigação empírica das consequências em relação ao ensino e à aprendizagem sobre as metodologias de ensino e as práticas pedagógicas. Atualmente, acompanhamos críticas à metodologia do SAEB e às formas de divulgação dos resultados do IDEB, e o MEC reconhece que o SAEB não atende às diversidades e singularidades das escolas. Apesar das críticas, as redes de ensino se espelham nessas avaliações que, de acordo com Franco (2003), o SAEB estimula o desenvolvimento de sistemas próprios de avaliação criados semelhantes a ele.

Especificamente sobre o SAEB, Bonamino e Franco (2003) apontam que ele nasceu no contexto de redemocratização da política pelo acesso ao ensino, o que ocasionou a ampliação do número de escolas e o número de alunos. Para eles, até

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

No início da sua implementação, o SAEB era aplicado bianualmente de forma amostral em escolas públicas urbanas e rurais, incluindo escolas privadas. Esse sistema de avaliação propunha dar uma visão da população estudantil do 5º e 9º ano do ensino fundamental e 3º ano do ensino médio, a partir de testes de rendimento em leitura e solução de problemas de matemática e questionários sobre fatores relacionados ao ambiente cultural e escolar dos alunos. A partir de 2005, o SAEB entra em uma nova modalidade, passando a ser universal na educação básica pública, tendo como foco escolas com pelo menos 30 alunos nas séries avaliadas. Na época, a 4ª e 8ª séries do ensino fundamental e, a partir de 2007, as turmas de pelo menos 20 alunos, no 5º e 9º ano, do ensino fundamental de nove anos.

Em 2007, o MEC introduziu no campo da política das avaliações externas nacionais, os resultados do SAEB e da Prova Brasil que, em conjunto com uma medida de fluxo escolar, fornecida pelo censo escolar, foram sintetizados no IDEB. Conforme o Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, o IDEB assumiu o papel de indutor de políticas para melhoria da educação, por meio do termo de adesão voluntária dos municípios e estados do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Assim, a partir de metas estabelecidas aos estados, municípios e escolas, busca-se atingir um patamar educacional equivalente ao dos países desenvolvidos, o que significa obter nos anos iniciais do ensino fundamental um IDEB igual a 6,0 na média nacional, tendo como referência o valor inicial, obtido em 2005 de 3,8. (BRASIL, 2007).

Observa-se nessa linha do tempo apresentada que, apesar das críticas, o SAEB foi se modificando ao longo dos anos para atender o contexto da educação brasileira, ampliando a participação das escolas e dos alunos.

O IDEB nasce com a proposta de medir a qualidade da educação. Mesmo que o índice não dê conta de avaliar a qualidade da educação como um todo,

precisamos refletir se, a partir dele, houve avanços na aprendizagem dos alunos. Apesar das pesquisas indicarem que estes achados são tensos e contraditórios, a compressão dos efeitos do IDEB dá-se justamente na tensão e no contraditório que, segundo Morin (2011, p. 22), é a:

[...] hipercomplexa maquinaria sociocultural comporta não só um núcleo organizacional profundo (paradigmático) que comanda/controla o uso da lógica, a articulação dos conceitos, a ordem dos discursos, mas também os modelos, esquemas, princípios estratégicos, regras estratégicas, pré-construções intelectuais, estruturações doutrinárias. Enfim, e, sobretudo, as culturas modernas justapõem, alternam, opõem, complementam uma enorme diversidade de princípios, regras, métodos de conhecimento (racionalistas, empiristas, místicos, poéticos, religiosos etc.).

Orientada por Morin (2011, p. 25), retomo a complexidade do conhecimento atrelada ao sujeito, à cultura, às relações, às interações e às formas de ver o mundo, ou seja, “[...] a cultura é coprodutora da realidade que cada um percebe e concebe”, pois, segundo o autor:

As nossas percepções estão sob controle, não apenas de constantes fisiológicas e psicológicas, mas, também, de variáveis culturais e históricas. A percepção visual é submetida a categorizações, conceitualizações, taxonomias, que influenciarão o reconhecimento e a identificação das cores, das formas, dos objetos. O conhecimento intelectual organiza-se em função de paradigmas que selecionam, hierarquizam, rejeitam as ideias e as informações, bem como em função de significações mitológicas e de projeções imaginárias. Assim se opera a *construção social da realidade* (digamos antes a construção social da realidade, visto que a realidade se constrói também a partir de dispositivos cerebrais), em que o real se substancializa e se dissocia do irreal, em que se arquiteta a visão de mundo, em que se concretizam a verdade, o erro, a mentira. (MORIN, 2011, p. 25-26).

Nessa construção social, fundamentada por Morin (2011), entendo que os estudos produzidos em relação às avaliações externas demonstram nos seus resultados as variáveis culturais, históricas e percepções dos sujeitos. Essas variáveis necessitam ser discutidas, incorporadas e compreendidas no âmbito da gestão educacional e compreendidas como variáveis que se movimentam de acordo com a construção social que se estabelece em cada contexto. Se uma rede de ensino não valoriza as avaliações externas como instrumentos importantes para a gestão dos seus resultados, a adesão das escolas tende a ser menor na implementação dessa política, pois, culturalmente, esse não é um processo incorporado pela rede de ensino. Por outro lado, as escolas, por meio dos seus

gestores educacionais, podem incorporar as avaliações externas independente da rede, pois o que prevalece são as suas percepções sobre as coisas, sobre o que eles defendem ser “certo ou errado” dentro da sua visão de mundo.

Por isso, é fundamental discutir o IDEB, enquanto política de avaliação externa, no sentido de compreender suas contribuições e limitações na gestão educacional, principalmente os efeitos e as possibilidades desse índice.

Como vimos anteriormente, a qualidade da educação depende de diferentes aspectos e, por isso, a complexidade aumenta. Nesse sentido, o IDEB carrega questionamentos sobre a validade de um indicador que mede a qualidade da educação quando se limita ao ranqueamento e a performatividade. O foco não deve ser nos seus resultados em detrimento da reflexão dos processos de ensino e de aprendizagem, pois, segundo Werle (2010, p. 25), precisamos considerar que:

Os resultados estão predominantemente vinculados, no caso do Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, à apresentação de dados quantitativos segmentados por região, estado, município, escola, zonas urbana ou rural, mantenedoras públicas ou privadas, níveis de ensino, séries específicas. Os dados são reorganizados em forma de tabelas e gráficos, possibilitando comparações e o ordenamento na forma de ranking.

Ampliando essa reflexão, fundamentada por Ball e Mainardes (2011) e Libâneo, Oliveira e Toschi (2012) discuto, a seguir, como a política de avaliação externa é implementada no contexto da prática.

Para Ball, Maguire e Braun (2016), as políticas educacionais não são meramente implementadas pelas pessoas que atuam nas escolas. Ao contrário, elas são submetidas a processos de interpretação, reinterpretação, tradução, criação e recriação. Esses processos estão no âmbito da gestão educacional e dependem dos movimentos realizados pelos gestores que atuam nas redes de ensino e nas escolas e que, de alguma forma, sofrem ou fomentam a influência.

O ciclo de políticas de Ball e Mainardes (2011) elucida que o contexto de influência é um campo em disputa, capaz de direcionar sujeitos e ações para determinada esfera social. Ele considera que o contexto de influência caminha para duas direções: a primeira, pela circulação internacional de ideias e, a segunda, pela imposição de orientações multilaterais.

Segundo Ball, Maguire e Braun (2016, p. 37):

[...] as políticas são colocadas em ação em condições materiais, com recursos variados, em relação a determinados 'problemas'. As políticas – novas ou antigas – são definidas contra e ao lado de compromissos, valores e formas de experiências existentes.

Na concepção de Ball (1994), a criação de políticas nacionais dá-se como um processo de empréstimo, cópia de fragmentos e ideias de outros contextos culturais, sendo muitas políticas retrabalhadas e recriadas no contexto brasileiro. Segundo Ball (2001), a preocupação encontra-se no encaminhamento de reformas genéricas que promovem e produzem novos valores, relações e subjetividades nas arenas das práticas.

A primeira é que no nível micro, em diferente Estado Nação, novas tecnologias de políticas têm produzido novas formas e disciplina (novas práticas de trabalho e novas subjetividades de trabalhadores). A segunda é que, no nível macro, em diferentes Estados Nação, estas disciplinas geram uma base para um novo "pacto" entre Estado e o capital e para novos modos de regulação social que operam no Estado e em organizações privadas. (BALL, 2001, p. 103).

O que Ball (2001) chama atenção é que o grau, a intensidade e o hibridismo na implementação das políticas educacionais são oriundos de um conjunto de políticas que são enfatizadas e inseridas, com outras diferenciações, em circunstâncias e locais diversificados. Essa complexidade se configura em um conjunto de políticas que precisam se relacionar com novos mercados, o que influenciam nas mudanças de gestão do Estado. São processos direcionados à regulação e à responsabilização que demandam um novo modelo de fazer gestão.

Esse paradigma, apontado por Ball (2001), exige resultados de eficiência e eficácia, novas estruturas da gestão pública e monitoramento de resultados. Com isso, se fortalece o controle dos gastos públicos, a necessidade de descentralização das políticas, a criação de sistemas próprios de avaliações externas, o relacionamento de parcerias público-privadas, provocando mudanças estruturais em diversos setores do governo.

Assim, de acordo com Ball, Maguire e Braun (2016, p. 18), “[...] na prática, as escolas são constituídas de diferentes tipos, de diferentes gerações, de professores com diferentes disposições em relação ao ensino e à aprendizagem, fixados dentro de diferentes ondas de inovação e de mudanças”. Para Ball, Maguire e Braun (2016, p. 18-19):

[...] muitos dos estudos que exploram como as políticas são colocadas em prática falam de 'implementação' que é geralmente vista como um processo 'de cima para baixo' ou 'de baixo para cima' de fazer política funcionar [...]. Políticas 'começam' em pontos diferentes e têm diferentes trajetórias e expectativas de vida; algumas são obrigatórias, outras fortemente recomendadas ou sugeridas. Algumas políticas são formuladas 'acima' e outras são produzidas nas escolas ou pelas autoridades locais, ou simplesmente tornam-se abordagens da 'moda' na prática sem início claro.

Em resumo, de acordo com Ball, Maguire e Braun (2016, p. 23), as políticas são permeadas por relações de poder e podem ser contidas ou conflituosas nas escolas. Na concepção desses autores:

As políticas podem ser encaixadas sem precipitar quaisquer alterações principais (ou reais) e/ou elas podem produzir mudanças radicais e, por vezes, inesperadas. Elas também podem estar sujeitas ao que Ball (1994, p. 20) chama de "implementação não criativa" ou o que poderia ser chamado de implementação performativa. Ou seja, as escolas podem prestar atenção a uma política e "fabricar" uma resposta que é incorporada na documentação da escola para fins de prestação de contas e auditoria, ao invés de efetuar mudança pedagógica ou organizacional.

Para Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 39-40), existem duas importantes razões para se conhecer e analisar a relação das redes de ensino e das escolas na implementação das políticas educacionais. Conforme os autores:

Por um lado, as políticas educacionais e as diretrizes organizacionais e curriculares são portadoras de intencionalidades, ideias, valores, atitudes e práticas que vão influenciar as escolas e seus profissionais na configuração das práticas formativas dos alunos, determinando um tipo de sujeito a ser educado. Por isso, necessitam de análise crítica. Por outro lado, os profissionais das escolas podem aderir ou resistir a tais políticas e diretrizes do sistema escolar, ou então dialogar com elas e formular, colaborativamente, práticas formativas e inovadoras em vista de outro tipo de sujeito a ser educado, com base em uma visão sociocrítica de sociedade. Em um caso e em outro, é preciso conhecer e analisar as formas pelas quais se inter-relacionam as políticas educacionais, a organização e gestão das escolas e as práticas pedagógicas na sala de aula. Não basta, pois, aos professores dominarem saberes e competências docentes, compete-lhes enxergar mais longe para tomar consciência das intenções dos formuladores das políticas e diretrizes, das práticas escolares que elas induzem, a fim de se tornarem capazes de participar e atuar nas transformações necessárias da escola.

Percebe-se o quanto a implementação das políticas educacionais precisa considerar o contexto escolar e suas especificidades.

Para Soares (2012), o uso do IDEB como forma de acompanhar a melhoria da qualidade educacional, segundo metas preestabelecidas, é preocupante quando não se têm políticas que superam as limitações de análise do índice. Essa tem sido

uma preocupação constante, abordada neste referencial teórico. Ou seja, como os dados produzidos estão sendo geridos pelos gestores educacionais nas redes de ensino? Como se constrói e se conduz o diálogo sobre a leitura, a análise e a (re)significação dos resultados em cada escola?

Segundo Soares (2012), o IDEB foca em resultados finalísticos, sem considerar as condições que propiciam a obtenção de tais resultados. Nesse caso, a relação entre o IDEB e o contexto escolar fica obscuro, resumindo o resultado a um número. O IDEB resumido a um número concentra o debate na responsabilização e anula a importância da análise enriquecida dos processos, do método de ensino, do currículo, da formação dos professores, do desempenho dos alunos até a forma de gestão adotada na escola. É por essa análise enriquecida que defendo o debate das avaliações externas, procurando relacionar os resultados ao contexto da prática.

Por outro lado, há de se levar em conta que, segundo Fernandes (2016), as reformas educacionais construídas ao longo das décadas formam um tripé que edifica a descentralização na oferta de educação básica nos estados e municípios, com a determinação de critérios de financiamento e a avaliação centralizada em um sistema avaliativo que permite a comparação entre as redes de ensino e as escolas. Fernandes (2016, p. 102) defende que, a partir da década de 1990, o “[...] crescimento da prática de avaliações universais com resultados divulgados por unidade de ensino é observado em todo o mundo”. Isso pelo fato de haver uma maior participação e mobilização da sociedade na pauta da educação, além de tornar “[...] diretores, professores, dirigentes do sistema de ensino e a própria sociedade (especialmente pais e alunos) corresponsáveis pelo desempenho dos estudantes (*accountability*)”. Contudo, Fernandes (2016, p. 102) defende que:

A prática de *accountability* é defensável em qualquer sistema de ensino, e em um sistema descentralizado, como no Brasil, ela ganha um elemento adicional, o de dar parâmetros de comparação da educação oferecida por redes de ensino, estados e municípios. Na ausência de tal mecanismo, existe o risco do isolamento das unidades provedoras de educação pública. Se a comunidade local não tem como comparar a educação recebida com a de outras localidades, parte significativa das potencialidades de um sistema descentralizado é perdida. A avaliação centralizada – com ampla divulgação dos resultados por redes de ensino, estados e municípios – é um elemento que dá maior coerência ao sistema brasileiro de educação básica.

Assim, de acordo com Fernandes (2016, p. 103), desde 2005, o Brasil conta com um “[...] sistema de avaliação para diagnóstico” e o IDEB surge “[...] com o

objetivo de ancorar um sistema de metas educacionais” (BRASIL, 2007). A partir do IDEB, nasce o propósito de comprometer as redes de ensino e as escolas com a melhoria da aprendizagem dos alunos, o que se consolida no Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. (BRASIL, 2007).

No estudo *Avaliação Externa e Gestão Escolar: Reflexões sobre usos dos Resultados*, Machado (2012, p. 70) faz importantes reflexões sobre o uso dos resultados das avaliações externas nas escolas, concluindo que:

[...] para efetivar as funções da gestão escolar, é necessário evidenciar elementos da realidade escolar que estão disponíveis nos resultados das avaliações externas e socializá-los com os profissionais da escola para edificar o trabalho coletivo na direção da concretização de uma escola pública democrática. Destaca a importância da escola não esgotar a reflexão sobre sua realidade nas avaliações externas e buscar trilhar a trajetória da avaliação institucional, contemplando a autoavaliação.

O estudo de Mesquita (2012, p. 602) complementa os apontamentos de Machado (2012) ao considerar que:

A escola e seus atores não podem permanecer alheios aos dados estatísticos levantados pelas pesquisas de avaliação externas. É necessário que se estabeleça um diálogo, buscando a integração do qualitativo e o quantitativo, entre o macro e o micro, sem descartar as interferências de um sobre o outro. Aproximando os dados quantitativos com o ponto de vista dos seus atores, é possível apreender as contribuições destes dois campos de investigação para refletir sobre a escola e a busca por mais qualidade.

Dessa forma, percebe-se que a implementação da política de avaliação externa no contexto da prática é tensa, mas a adesão às avaliações externas depende dos atores e do diálogo construído em cada rede de ensino e nas escolas. Apesar de algumas redes já terem incorporado nos seus processos a cultura da avaliação externa, nota-se que, nas escolas, a implementação ainda é tensa. Por um lado, existe uma enchente de críticas aos sistemas de avaliações externas, mas, por outro lado, me questiono se a tensão não reside na carência da compreensão, da análise e das possibilidades que os resultados podem gerar?

Conforme Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 264):

Avaliar, como parte de um projeto educativo, é diferente de medir. Medida refere-se à aferição, expressa em notas, conceitos ou menções, do aprendizado pretendido. Na tradição e no cotidiano das escolas, a medição tem sido mais valorizada do que a avaliação – tanto que muitos alunos estudam para tirar nota, e não para aprender. Avaliar, por sua vez, reflete determinada concepção de educação, do papel do professor e do que é conhecimento. Só pela diferença entre medir e avaliar pode-se perceber as variadas concepções do que vem a ser o conceito da avaliação.

É na carência do entendimento do conceito de avaliação que me apoio em Libâneo, Oliveira e Toschi (2012) ao diferenciar o ato de avaliar e medir, entendendo que as avaliações externas são um meio para chegar na aferição de um determinado nível de aprendizagem.

O IDEB, por sua vez, contabiliza nos seus resultados a aferição do nível do aprendizado, medido pela Prova Brasil e pelo fluxo escolar. Esses dois componentes aferidos pelo IDEB são traduzidos em números e eles fornecem um diagnóstico que necessita ser analisado e compreendido pelas redes de ensino e pelas escolas. Porém, o ato de produzir análises qualificadas implica uma mudança cultural na gestão educacional, incorporando nelas, os processos, as práticas pedagógicas, as metodologias de ensino, o processo de avaliação conduzido pelos professores, as formas de acompanhamento da aprendizagem dos alunos, entre outros fatores.

Tenho a crença de que a educação brasileira avançou muito na produção de dados e estatísticas e, a cada ano, nos deparamos com mais dados. Mas, até que ponto conseguimos incorporá-los na gestão educacional?

Percebo uma limitação das redes de ensino em promover ações que proporcionam um ambiente propício ao diálogo e à reflexão da ação a partir dos resultados alcançados nas avaliações externas.

Conforme aponto neste referencial teórico, a tarefa de analisar e compreender os resultados produzidos pelo IDEB, assim como fazer a gestão dele, é uma responsabilidade da rede de ensino e das escolas, que juntas dependem dos seus gestores educacionais e do quanto eles conseguem se apropriar da política de avaliação e (re)significá-la ao contexto da prática. Ao contrário, a tensão e o debate sobre as avaliações externas permanecerão instalados na agenda educacional.

A pesquisa de Tavares (2013) investigou, a partir da visão dos sujeitos da rede municipal de Cachoeirinha/RS, as contradições oriundas das políticas educacionais, relacionadas ao processo de avaliação externa, olhando a qualidade da educação no município e nas escolas. Foi constatada, no estudo, uma desconsideração das realidades específicas em relação às diferenças regionais quanto às necessidades dos alunos nos processos da avaliação municipal, como, também, as diferentes formas de organização dos conteúdos e formas de avaliação. Segundo Tavares (2013), a relação do IDEB é percebida na rede municipal de ensino de Cachoeirinha/RS como um instrumento de punição e/ou premiação que tem a primazia da quantidade e não da qualidade. Na visão dos sujeitos da rede,

não se identifica um impacto da avaliação externa nas práticas educativas, pois, segundo o autor:

Na visão dos sujeitos da rede escolar municipal de ensino fundamental de Cachoeirinha/RS, gestores educacionais municipais e escolares e professores, percebem, majoritariamente, que as políticas educacionais de avaliação em larga escala da qualidade educacional básica brasileira terminam por não causar ou refletir grande impacto nas suas práticas educativas [...]. (TAVARES, 2013, p. 182).

Neste seguimento, questiono quais foram os movimentos realizados pelos gestores educacionais da rede de ensino de Cachoeirinha/RS para a compreensão da avaliação externa municipal nas escolas e, mesmo que na visão dos sujeitos eles não tenham identificado nenhum impacto nas práticas educativas, quais foram os movimentos de gestão realizados por eles a partir dos resultados obtidos?

No estudo de Ecoten (2013), há uma evidência à crítica das avaliações externas por destacar e priorizar apenas os resultados, desconsiderando o processo e a realidade das escolas. A pesquisa foi realizada no município de Canoas/RS e demonstra a existência de um processo democrático nas ações que envolvem a avaliação externa municipal na rede, representada por uma comissão de professores da própria rede. Isso porque o estudo aponta que existem fatores externos que obscurecem os resultados e não são medidos e contemplados no IDEB, como, por exemplo, a falta de participação da família na vida escolar dos filhos. Dessa forma, Ecoten (2013) mapeou as críticas em relação à avaliação externa, apontando para um processo gerencialista com a finalidade de regular e controlar a rede municipal de ensino. Mesmo que a avaliação municipal contemple a participação dos professores, tanto na elaboração das provas e no retorno dos resultados, existem divergências na rede entre uma efetiva construção participativa ou um processo regulatório. Segundo a autora:

No desenvolvimento da pesquisa, ficou evidente a crítica dos sujeitos participantes às avaliações em larga escala promovidas nacionalmente, mas ficou evidente também que são os resultados destas avaliações que fazem com que os municípios desenvolvam ações vinculadas a elas, sejam avaliações municipais, aulas de reforço ou formação de professores. Nossos sujeitos de pesquisa apontaram como principais críticas destas avaliações o fato delas priorizarem apenas os resultados, mas também destacaram a não consideração das realidades escolares, pois os conteúdos das provas são cobrados à nível nacional, sem respeitar as realidades regionais e nem as necessidades especiais de alguns alunos. Outra crítica marcante aos resultados das avaliações em larga escala é a forma como são divulgadas pelos meios de comunicação em nosso país,

bem como pelo próprio município, pois uma das entrevistadas aponta que os índices do IDEB de sua escola vão impressos nos boletins dos alunos para conhecimento dos pais. (ECOTEN, 2013, p. 124).

A pesquisa de Cunha (2012), realizada em duas escolas da rede municipal de Salvador/BA, demonstra realidades opostas quanto aos aspectos ligados à gestão das escolas, confirmando uma relação entre as variáveis de gestão e desempenho escolar. Segundo Cunha (2012), a escola que obteve maior resultado no IDEB se distingue pela participação da comunidade escolar, pela forte integração entre os professores e pelo acompanhamento dos resultados pela equipe diretiva. Foi possível constatar, neste estudo, diferentes formas de fazer gestão, diferentes perfis e visões de gestores sobre concepções de qualidade de educação. É para esta compreensão que caminha este referencial teórico. A busca por uma educação de qualidade depende e se relaciona com diferentes aspectos elencados no desenrolar desta pesquisa.

Apesar de não serem objeto de estudo de Cunha (2012), outros fatores aparecem na relação entre os melhores e os piores resultados do IDEB, como as condições socioeconômicas das famílias, a formação e a atuação dos professores. Os achados apontados no estudo de Cunha (2012, p. 156) contribuem para a reflexão da relação entre gestão escolar e o desempenho educacional dos alunos:

[...] como escolas regidas pelas mesmas regras, pela coordenação do mesmo sistema de ensino, com o alunado, que guarda características sociais semelhantes, desenvolvem modelos de gestão tão díspares e possuem indicadores de desempenho educacional tão contrastantes. Por seu turno, os achados desta pesquisa sobre esses modelos de gestão, quando comparados aos seus respectivos valores medidos através do Ideb, podem fornecer pistas para o estabelecimento da associação entre gestão escolar e desempenho educacional das escolas.

Complementando o estudo de Cunha (2012), a pesquisa de Carvalho (2013) constatou que existem indicadores importantes que não estão sendo contemplados na composição do IDEB e na análise da qualidade da educação. A gestão das escolas, a formação dos professores, as condições de trabalho dos profissionais, a infraestrutura, as condições socioeconômicas, o acesso, a permanência e o sucesso escolar, o projeto pedagógico e o planejamento, entre outros fatores, influenciam diretamente e indiretamente nos resultados alcançados pelas escolas pesquisadas. Elementos já citados e validados neste referencial teórico como indicadores para uma qualidade da educação. É na tentativa de discutir que existe uma relação entre

a gestão educacional e os resultados obtidos no IDEB que defendo a complementaridade de outros indicadores na análise dele. Esse pode ser um caminho para compreensão dos efeitos, dos limites e das possibilidades do índice na rede estadual de ensino do RS.

Para Rosa (2014, p. 197), apesar das sobreposições das avaliações externas nas escolas, observa-se que em nível municipal no RS:

[...] as práticas avaliativas e a gestão pública dos processos educacionais mostram o esforço desses municípios em aproximar as avaliações externas municipais às peculiaridades do município, envolvendo mais os sujeitos do sistema educacional, seja pela condução na gestão escolar sobre tais dispositivos, seja pela formação dos professores, envolvendo-os, inclusive, como coparticipantes na elaboração dos instrumentos avaliativos. Assim, tais práticas se aproximam do cotidiano escolar e se tornam orgânicas.

Os achados da pesquisa de Rosa (2014, p. 198) apontam que muitos gestores das redes municipais no RS percebem o valor aos dados produzidos pelas avaliações externas quando eles se dedicam a entender a lógica dessas avaliações. Sobre isso, a autora aponta que:

Os gestores dos municípios e os gestores das escolas declararam que utilizam os dados oficiais de avaliação em seus planejamentos nas reuniões pedagógicas e nas formações docentes, procurando entender as lógicas dessas avaliações, os documentos que se constituem e os referenciais curriculares que atravessam tais instrumentos avaliativos. Percebem que, em linhas gerais, são úteis principalmente para a gestão das Secretarias Municipais de Educação, no sentido de mapeamentos dos resultados das escolas sob sua jurisdição, incrementando as análises com os dados produzidos. (ROSA, 2014, p. 198).

Em outro ponto de vista, a pesquisa de Andrade (2013, p.173) indica que nem todas as formas de interpretação oriundas das avaliações externas representam avanços tanto para o conhecimento dos alunos quanto para as políticas públicas educacionais. As constatações da pesquisa ainda indicam que “[...] as formas de interpretação das informações produzidas pelas Avaliações em Larga Escala assumem significados e finalidades diferenciadas”.

Contudo, os referenciais analisados, nesta pesquisa, indicam existir uma complexidade na gestão das avaliações externas nas redes de ensino e nas escolas. Quando estes instrumentos não são incorporados pelos gestores e não são dialogados com a comunidade escolar, eles podem demonstrar, por meio dos resultados, disparidades do contexto. Tendo em vista que os contextos e as formas

de gestão são distintos e, localmente, os gestores podem aderir ou resistir à política de avaliação externa, faz-se necessário retomar *in loco* o histórico dos resultados obtidos nestes instrumentos avaliativos.

Não se trata de eliminar a complexidade das avaliações externas, mas, segundo Morin (2011, p. 23), estabelecer uma “[...] relação simultaneamente complementar, concorrente, antagônica, recursiva e hologramática entre essas instâncias cogedoras do conhecimento”.

Penso que seja saudável e plausível avançarmos nessa direção, pois as avaliações externas necessitam ser debatidas nas redes de ensino e nas escolas e incorporadas aos processos, mostrando uma transparência dos resultados como forma de prestação de contas à sociedade do trabalho realizado na educação pública. Dessa forma, redes de ensino e escolas podem aprender com a troca, com os erros e com os avanços em busca de aprimorar o processo de ensino e aprendizagem e, conseqüentemente, a qualidade da educação.

Certamente, temos, no Brasil, exemplos de diálogos construídos que apresentam diferentes movimentos realizados para melhorar a qualidade da educação. Precisamos, no coletivo, identificar esses exemplos, analisá-los localmente e socializá-los como forma de compartilhar como o país está caminhando na busca por uma educação de qualidade. Isso implica olhar o contexto, seja em nível estadual ou municipal, e suas especificidades.

A fim de concluir este referencial teórico, Dourado, Oliveira e Santos (2007, p. 24), indicam que “[...] são diversos os elementos para qualificar, avaliar e precisar a natureza, as propriedades e os atributos desejáveis ao processo educativo”. A educação articula-se às diferentes dimensões e espaços da vida social, sendo ela própria elemento constitutivo e constituinte das relações sociais mais amplas. Ela percorre os limites de possibilidades da dinâmica econômica, social, cultural e política de uma sociedade, bem como os atributos de maturidade dos gestores. É nessa articulação da educação, apontada por Dourado, Oliveira e Santos (2007), que prezo pela transparência dos resultados produzidos na educação pública. Por isso, é que defendo a incorporação dos indicadores educacionais na gestão educacional, podendo as análises desses nortear a prática dos gestores. Se eles não compreenderem os instrumentos avaliativos e os resultados, dificilmente conseguirão fazer a gestão deles. Nesse caso, os indicadores educacionais serão

apenas números soltos, deslocados, sem correlação com o trabalho desenvolvido nas redes de ensino e nas escolas.

Quanto mais abertos para o diálogo estiverem os gestores educacionais, mais sentido os dados farão ao contexto da prática e na tomada de decisões. Nessa linha, entendo que o IDEB pode se tornar uma política de avaliação que apresenta o resultado de uma construção e, por trás dele, o número em que estão as dimensões qualitativas que deram origem ao seu resultado. Em suma, o IDEB pode cumprir um papel importante na gestão educacional e na gestão escolar como uma política de avaliação que visa à produção de dados que apoiam na estratificação de outros indicadores de qualidade, contribuindo para a formulação de outras políticas públicas educacionais e, conseqüentemente, para a melhoria da qualidade da educação.

Retomando as concepções de Lück (2006), a escola faz parte de um sistema de ensino que pode ou não ser eficiente, podendo limitar-se às diretrizes da rede de ensino. Por outro lado, os gestores educacionais são os protagonistas e os responsáveis pelas estratégias que caracterizam as formas de gestão. São eles que, na sua avaliação institucional, podem ou não (re)significar as políticas ao contexto da prática e promover um ambiente de ação positivo com diálogo, visando à educação de qualidade.

Para Dias Sobrinho (2000, p. 103), a avaliação institucional tem uma grande força instrumental e uma considerável densidade política. Segundo ele:

A avaliação institucional é uma construção coletiva de questionamentos, é uma resposta ao desejo de ruptura das inércias, é um pôr em movimento um conjunto articulado de estudos, análises, reflexões e juízos de valor que tenham alguma força de transformação qualitativa da instituição e do seu contexto, através da melhora dos seus processos e das relações psicossociais.

No entendimento de Dias Sobrinho (2000, p. 103), a avaliação institucional não avalia isoladamente conhecimentos, docentes e estudantes, nem se trata de somar análises fragmentadas, ela tende a ser holística e integradora.

Para Lück (2011), a avaliação institucional é uma estratégia fundamental e indispensável para a melhoria da qualidade do ensino, pois sua natureza se estende a todas as dimensões de atuação da escola e interação entre elas. No âmbito da escola, por exemplo, são diversas as vantagens quando a equipe se propõe a realizar um processo de autoavaliação, olhando o histórico da instituição, seus

objetivos para definir onde se pretende chegar e qual é o esforço necessário para alcançar melhores resultados.

Nesse caso, as avaliações externas produzem dados que, quando analisados pelo coletivo da escola, podem fazer sentido ao repensar pedagógico. A Prova Brasil, por exemplo, possibilita um exercício da reflexão sobre a prática pedagógica em sala de aula, sobretudo em relação às metodologias de ensino e no aprimoramento do processo de ensino e aprendizagem. Nessa lógica, amparada em Morin (2011), entendo que, quando os resultados das avaliações externas são (re)significados ao contexto, a equipe diretiva e os professores abrem-se à reflexão complexa de pensar sobre os caminhos possíveis para melhorar a qualidade da educação. Talvez seja esse um movimento importante e necessário que parte da escola na condução e na implementação da política de avaliação no contexto da prática.

Diante da complexidade e dos debates relacionados à qualidade da educação, destaco que os resultados das avaliações externas podem ganhar significações, validade ou reconhecimento quando o objetivo for a qualificação dos processos. É com essas lentes que precisamos aprofundar o debate em relação à política de avaliação externa, para que os números ganhem sentido ao trabalho realizado nas escolas em busca de uma melhor qualidade nos processos.

O crescente uso das avaliações externas e a publicação dos resultados por escola, tanto pelas avaliações nacionais, como a Prova Brasil, quanto à nível estadual no RS, como o SAERS, são instrumentos avaliativos para o acompanhamento e o monitoramento da aprendizagem dos alunos. Mesmo que sejam vistos pelos gestores como políticas de responsabilização, eles mostram parte do trabalho realizado na gestão escolar e dão indicativos sobre o processo de ensino e aprendizagem. Certamente, encontraremos práticas isoladas em redes de ensino e escolas que estão buscando, constantemente, assumir o seu papel de liderança e responsabilização pelos resultados que estão sendo produzidos, sejam internos como externos.

Ao concluir este referencial teórico, as três temáticas apresentadas são: 1) A Qualidade da Educação; 2) A Gestão Educacional e; 3) A Política de Avaliação Externa, as quais mostram a complexidade que envolve as diferentes concepções e pontos de vistas apresentados.

No entanto, se a qualidade da educação depende da gestão, essa depende das pessoas que dependem da formação, das experiências e das relações que se estabelecem em cada contexto. É nessa dependência que a complexidade se instaura e, segundo Morin (2011), há necessidade de um *eterno* (re)pensar *ad infinitum*, indo além do IDEB para aferição da qualidade da educação.

Portanto, no próximo capítulo, apresento a contextualização da rede de ensino do RS a partir da descrição dos dados primários coletados no Censo Escolar (2018).

3 A CONTEXTUALIZAÇÃO DA REDE ESTADUAL DO RS

Este capítulo retrata a contextualização da rede estadual de ensino do RS, dividido em duas partes. A primeira trata sobre a organização da mesma, a distribuição da matrícula por nível de ensino, a infraestrutura e as condições das escolas. A segunda parte retrata sobre a gestão educacional e sobre o perfil dos gestores da rede.

Antes de entrar na análise dos dados, faço uma breve descrição do RS, situado na região Sul, tendo por limites o estado de Santa Catarina ao norte, a Argentina ao oeste e o Uruguai ao sul, além do Oceano Atlântico ao leste. Ele divide-se em 497 municípios, sendo sua capital o município de Porto Alegre e seu atual governador Eduardo Leite (PSDB), eleito para a gestão no período de 2019 a 2022. Dentre as cidades mais populosas estão Porto Alegre, Caxias do Sul, Pelotas, Canoas e Santa Maria.

Com um clima subtropical, a economia do RS baseia-se na agricultura com o cultivo da soja, do trigo, do arroz e do milho e, na pecuária e indústria, a partir da confecção do couro e de calçados, da produção alimentícia, têxtil, madeireira, metalúrgica e química¹.

No cenário da educação estadual, o RS conta com um total de 2.497 escolas, distribuídas em 30 Coordenadorias Regionais de Educação (CREs). De acordo com estudo da Agenda 2020 (RIO GRANDE DO SUL, 2018b, p. 25)²:

O Estado do Rio Grande do Sul perdeu posições na maioria dos níveis no contexto nacional, e o desempenho da educação do Rio Grande do Sul no IDEB tem deixado a desejar. A rede estadual não tem atingido as metas estabelecidas fixadas nacionalmente e as notas ainda estão longe de um mínimo aceitável, por exemplo, de 6,0, nos anos iniciais do ensino fundamental.

Segundo esse estudo, apesar dos esforços empreendidos pelo poder público, a educação básica gaúcha é atingida por uma descontinuidade das políticas públicas educacionais, prejudicando a manutenção e uma melhora nos resultados a médio e a longo prazo. Isso se evidencia na alternância dos mandatos políticos partidários, visto que o estado culturalmente não reelege seus governadores.

¹ Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Rio_Grande_do_Sul. Acesso em: 29 nov. 2018.

² Disponível em: <https://conteudo.agenda2020.com.br/caderno-de-propostas-2018>. Acesso em: 08 out. 2018.

Para a Agenda 2020, a reversão desse cenário depende de diferentes fatores, entre eles, o investimento de mais recursos na educação básica e o aperfeiçoamento dos processos de gestão, sendo esse último aspecto uma das proposições de análise nesta pesquisa. No que concerne à gestão educacional, o estudo propõe a construção de *processos com diretrizes e orientações* que visem à valorização das instituições escolares que conseguem atingir bons resultados educacionais a partir de acompanhamentos sistematizados. Segundo o relatório da Agenda 2020, para que isso ocorra, é necessário ter uma equipe técnica com cargos e funções definidas para o alcance das metas planejadas, aumentando, assim, a qualidade da educação.

Entrando na descrição do contexto da rede, a próxima parte contempla as informações sobre a organização, as matrículas e os dados de infraestrutura.

3.1 A Organização, as Matrículas e a Infraestrutura da Rede Estadual do RS

A rede estadual de ensino do RS, unidade de caso desta pesquisa, tem a responsabilidade de administrar o Sistema Estadual de Ensino, em observância à Lei nº 14.733, de 15 de setembro de 2015, modificada pela Lei nº 14.984, de 16 de janeiro de 2017, em conformidade com o decreto 54.015, de 10 de abril de 2018, que define uma estrutura básica. Segundo a Lei nº 14.984, art. 8, compete à Secretaria Estadual da Educação:

a) administrar o Sistema Estadual de Ensino, garantindo a observância da legislação e normas complementares, articulado ao Sistema Nacional de Educação; b) organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições do Sistema Estadual de Ensino mantidos pelo poder público; c) estabelecer metas, planejando, programando, executando e fiscalizando as prioridades referentes às obras escolares; d) executar, promover, financiar e fiscalizar as políticas de educação do Estado do Rio Grande do Sul na Educação Básica e em suas modalidades de ensino; e) promover e fortalecer o regime de colaboração entre os entes federativos e demais instituições públicas e privadas; f) promover e estabelecer políticas de prevenção de acidentes e violência no ambiente escolar e no entorno dos estabelecimentos de ensino; g) planejar, orientar e coordenar, em articulação com os sistemas de ensino, a implementação de políticas para a alfabetização, a educação de jovens e adultos, a educação do campo, a educação indígena, a educação em áreas remanescentes de quilombos e a educação especial³.

³ Disponível em: <http://www.al.rs.gov.br/legis/>. Acesso em: 24 out. 2019.

A SEDUCRS está localizada no Centro Administrativo do Estado e, de acordo com o decreto nº 54.015, de 10 de abril de 2018, integram a sua estrutura organizacional os seguintes órgãos⁴.

Além do Secretário da Educação e do seu adjunto, a estrutura interna da Secretaria segue as disposições do decreto nº 54.015, de 10 de abril de 2018, e da Lei nº 14.73, de 2015, as quais estabelecem uma direção geral, uma chefia de gabinete, uma assessoria jurídica, uma assessoria técnica, uma assessoria de comunicação social, um departamento pedagógico, um departamento de planejamento, um departamento de recursos humanos, um departamento administrativo, um departamento de logística e de suprimentos e um departamento de articulação dos municípios. As funções de cada departamento estão definidas na página da secretaria, em equipes e contatos pelo endereço.⁵

Como extensão da equipe, a SEDUCRS conta com um apoio técnico nas 30 CREs, localizadas em diferentes municípios e regiões do Estado do RS, conforme o mapa abaixo.

⁴ I - Conselho Estadual de Educação, instituído pela Lei nº 9.672, de 19 de junho de 1992; II - Fórum Estadual de Educação, instituído pela Lei nº 11.005, de 19 de agosto de 1997; III - Conselho Estadual de Alimentação Escolar, disposto no Decreto nº 53.721, de 14 de setembro de 2017; IV - Conselho Estadual de Acompanhamento e Controle Social do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, instituído pelo Decreto nº 51.475, de 13 de maio de 2014. Art. 9º.

⁵ Disponível em: <http://www.educacao.rs.gov.br/equipe>. Acesso em: 12 out. 2017.

Figura 1 - Mapa de localização das CREs no Rio Grande do Sul



Fonte: <https://educacao.rs.gov.br/coordenadorias-regionais-de-educacao>. Acesso em: 27 nov. 2019.

Segundo o Censo Escolar (2018), a rede pública estadual do RS é formada por 2.497 escolas com um total de 888.512 matrículas, distribuídas em cinco modalidades de ensino, conforme a tabela 2 que segue.

Tabela 2 - Matrícula por modalidades de ensino

| Etapas de Ensino | Alunos |
|---|----------------|
| Total de alunos - Educação Infantil | 2.358 |
| Creches | 142 |
| Pré-escolas | 2.216 |
| Total de alunos - Ensino Fundamental | 482.362 |
| Anos iniciais | 222.251 |
| Anos finais | 260.111 |
| Total de alunos - Ensino Médio | 286.378 |
| Total de alunos Educação Jovens e Adultos - EJA | 85.538 |
| Total de alunos - Educação Especial | 31.876 |
| Matrícula Total | 888.512 |

Fonte: Elaborada pela autora, com base em dados do Censo Escolar (2018), 2020.

Ao se observar a tabela 2, constata-se que a rede estadual de ensino do RS concentra o maior atendimento das matrículas no ensino fundamental, considerado como uma etapa obrigatória da educação básica. Ao todo, são 482.362 matrículas, nesta etapa de ensino, sendo 222.251 alunos nos anos iniciais e 260.111 nos anos finais.

Segundo a LDB (1996), é de incumbência dos estados assegurar o ensino fundamental, mas oferecer como prioridade o ensino médio. No entanto, observa-se que a rede estadual do RS atende, além da sua prioridade, o ensino médio, o que pode comprometer a qualidade da educação na rede.

Para Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 349):

O ensino fundamental, como também toda a educação básica, pode organizar-se por séries anuais, por períodos semestrais, por ciclos, por períodos de estudos, por grupos não seriados, por idade, por competência ou por qualquer outra forma que o processo de aprendizagem requer. A despeito de sua obrigatoriedade, a classificação em qualquer série ou etapa de ensino fundamental pode-se dar independentemente de escolaridade anterior, por meio de avaliação feita pela escola que defina o grau de desenvolvimento e a experiência do candidato e permita sua inscrição na série mais adequada.

Segundo o Relatório do 2º ciclo de Monitoramento das Metas do PNE (INEP, 2018), o Brasil universalizou o ensino fundamental, atingindo 97,8% das crianças de 6 a 14 anos na escola, no período de 2004 a 2017. Parte dessa universalização se deu a partir da obrigatoriedade da matrícula aos seis anos de idade, instituída pela Lei nº 11.274, de 06 de fevereiro de 2006. No contexto da Região Sul, o relatório demonstra que o RS foi um dos estados que apresentou maiores progressos no percentual da população de 6 a 14 anos que frequenta ou que já concluiu o ensino fundamental sobre a taxa de escolarização líquida ajustada, alcançando, em 2017, o percentual de 98,7%. Já o percentual da população de 16 anos com pelo menos o ensino fundamental concluído foi de 72,9%.

Quanto à universalização do acesso ao ensino fundamental de 9 anos, a meta 2 do PNE foca na conclusão da trajetória escolar na idade recomendada para pelo menos 95% dos alunos até o final da vigência do PNE em 2024. Como forma de aferir essa meta, são utilizados dois indicadores: 1) Percentual da população de 6 a 14 anos que frequenta ou que já concluiu o ensino fundamental, considerando a taxa de escolarização líquida ajustada e 2) Percentual da população de 16 anos com pelo menos o ensino fundamental concluído. O que difere esses dois indicadores é que a

taxa de escolarização líquida ajustada contabiliza, também, o acesso ao ensino fundamental dos alunos que estudam em etapa posterior ao ensino fundamental ou os que não estudam, mas já o concluíram. Ainda são considerados os alunos da educação de jovens e adultos, embora essa modalidade para o ensino fundamental só possa ser legalmente acessada a partir dos 15 anos de idade.

Em relação às matrículas na educação infantil, a tabela 2 demonstra que, apesar de não ser de incumbência do estado, a rede estadual do RS atende 2.358 alunos nesta modalidade de ensino. Do total de alunos matriculados na educação infantil, 142 alunos estão em creches e 2.216 em pré-escolas.

Segundo Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 346), a educação infantil é considerada como a primeira etapa da educação básica, tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança até os cinco anos de idade, contemplando seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social. Segundo a LDB (1996), a educação infantil deve ser de incumbência dos municípios e, até 1999, deveria estar integrada ao respectivo sistema de ensino, uma vez que a lei concede ao município “[...] as opções de criar sistema próprio, integrar-se ao sistema estadual ou com ele compor um sistema único de educação básica”. Porém, segundo Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 346):

É conhecida a dificuldade que os municípios têm tido em manter esse nível de escolaridade, em razão da precariedade de recursos financeiros, já que o salário-creche, que apareceu nas versões iniciais da LDB e permitiria custear a educação infantil, foi eliminado da versão aprovada no Congresso Nacional em 1996. A educação infantil deve ser oferecida em creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade, e em pré-escolas, para crianças de quatro a cinco anos de idade, uma vez que as crianças de seis anos passaram a ser matriculadas no ensino fundamental de nove anos por força da Lei nº 11.274/2006.

Segundo o Relatório do 2º ciclo de Monitoramento das Metas do PNE (2018), a meta 1 do PNE estabelece que, até o ano de 2016, o Brasil precisava alcançar a cobertura plena da população de 4 a 5 anos de idade na pré-escola. No RS, um dos maiores avanços em relação à cobertura da educação infantil para crianças de 0 a 3 anos aconteceu no período de 2004 a 2016. Em relação à cobertura das crianças de 4 a 5 anos, o RS alcançou, em 2016, o atendimento de 85,5% da população nesta faixa etária.

Em relação ao ensino médio, a tabela 2 indica um total de 286.378 matrículas, ou seja, 33% do total do atendimento da rede. Essa etapa de ensino corresponde à

população de 15 a 17 anos, com uma média de 4,8 horas diárias de jornada escolar (Censo Escolar, 2018).

Segundo o Relatório do 2º ciclo de Monitoramento das Metas do PNE (2018), o atendimento do ensino médio apresenta uma trajetória de crescimento no Brasil, registrando um avanço significativo no período de 2012 a 2017. No entanto:

[...] em 2017, a cobertura escolar foi de 91,3% desse grupo etário, ou seja, cerca de 900 mil adolescentes estão fora da escola e não concluíram a educação básica. Ressalta-se que esses adolescentes frequentaram a escola e se evadiram em algum momento da trajetória escolar. Parte daqueles que estão na escola acaba abandonando antes do término do ano letivo, como aponta a diferença nas curvas medidas pela Pnad anual e Pnad-c coletadas em diferentes períodos do ano. Portanto, o desafio da Meta 3 quanto à universalização do atendimento da população na faixa etária de 15 a 17 anos recai sobre a evasão escolar, visto que praticamente todos esses adolescentes ingressaram na idade adequada. (INEP, 2018, p. 60).

De acordo com o INEP (2018), um dos dados mais preocupantes na rede estadual do RS em relação ao ensino médio é a evasão escolar, que chega a 12,9% na 1ª série, 12,7% na 2ª série e 6,8% na 3ª série no período de 2014 e 2015. Considerando todas as séries do ensino médio, a evasão totaliza 11,2% dos alunos. Segundo os dados do Censo Escolar (2018), cerca de 6,7 mil alunos abandonaram as aulas do início de 2018 até o final de maio no estado do RS.

Um dos principais indicadores que resultam na evasão escolar começa com a reprovação e se agrava com a distorção idade série, pois os alunos passam a ter dificuldades de acompanhar os alunos no ensino regular. Segundo a SEDUCRS (2018), a evasão escolar caiu nas escolas estaduais no período de 1996 a 2016, passando de 7,15% para 1,1% no ensino fundamental, e de 15,97% para 7,5% no ensino médio. Porém, esses números colocam o estado em posição de alerta, indicando a maior taxa de reprovação no ensino médio no Brasil. Isso significa que, em uma média de cem alunos, 22 não passam de ano. Em 2018, a evasão escolar no ensino médio da rede estadual do RS foi registrada em 7,4%, superando a média nacional em 6,1%.

Quanto ao calendário de matrículas, rematrículas e transferências, a SEDUCRS define, anualmente, os critérios e os procedimentos para o ingresso dos alunos na rede, atribuindo a responsabilidade da condução dos processos aos diretores, conforme estabelece o art. 1, da portaria nº 365/2018, a qual define:

Art. 1º Esta Portaria estabelece critérios e procedimentos, na Rede Pública Estadual de Ensino, para a realização de inscrições on-line, rematrículas, matrículas e transferência de alunos (as) no Ensino Fundamental, no Ensino Médio, Educação Profissional Subsequente ou Concomitante, Integrada ao Ensino Médio, Curso Normal, Aproveitamento de Estudos do Curso Normal e Educação de Jovens e Adultos. Art. 2º É de responsabilidade dos diretores das Escolas realizar o acompanhamento de todos os processos de ingresso, rematrícula, matrícula e transferência nos Estabelecimentos de Ensino da rede pública estadual. §1º Cabe à equipe diretiva orientar professores e funcionários da Escola para colaborar com a Comunidade Escolar na realização da inscrição on-line.

Em relação à organização escolar, o Censo Escolar (2018) aponta que 13 (1%) das escolas estaduais da rede estadual do RS estão organizadas por ciclos, o que significa que a maioria das escolas da rede são seriadas.

Considerando o número expressivo de matrículas no ensino fundamental, a meta 6 do PNE estabelece que a jornada diária deve atender 4 horas de atividades em sala de aula, sendo gradativamente ampliada para tempo integral em 50% das escolas públicas. De acordo com dados do INEP (2018), o número médio de horas diárias no ensino fundamental, na rede estadual do RS, corresponde a 4,4 horas, tanto para os anos iniciais como para os anos finais, e 4,8 no ensino médio.

Em relação à meta 6 do PNE, o Relatório do 2º ciclo de Monitoramento das Metas do PNE (2018) demonstra que, no período de 2014 a 2017, o país ainda estava distante de atingir a meta da jornada do tempo integral para 25% dos alunos do público-alvo da educação básica. O relatório aponta que até 2017, o percentual de alunos da educação básica pública que pertencem ao público-alvo da Escola em Tempo Integral (ETI) e que estão em jornada de tempo integral contabilizam no Estado apenas 16,7% do público em relação à meta da oferta para, pelo menos, 25% dos alunos das escolas públicas até 2024. No RS, apenas 32,8% das escolas atendem em tempo integral, comparando com a meta de 50% das escolas públicas, ofertando tempo integral até 2024. Esse percentual indica que até 2024 o RS precisa fazer um grande esforço para atingir a meta estabelecida pelo PNE. Segundo o relatório, os maiores percentuais na oferta do atendimento escolar em tempo integral concentram-se em Tocantins (32,1%), no Ceará (30,0%), em Pernambuco (27,3%), na Paraíba (26,2%) e no Piauí (22,8%). Segundo dados da SEDUCRS (2019), das 2.497 escolas estaduais, apenas 97 escolas de ensino fundamental e 12 de ensino médio ofertaram, em 2019, o tempo integral.

Quanto à organização, conclui-se que a rede estadual do RS conta com uma legislação própria que define cargos e funções na SEDUC/RS e nas 30 CREs

distribuídas no estado. Além disso, concede autonomia para os gestores na condução de alguns processos como a matrícula, rematrícula e transferências, por exemplo. A maioria das matrículas na rede está concentrada no ensino fundamental, sendo que a prioridade do atendimento é no ensino médio, no qual se constata que a rede apresenta a maior taxa de reprovação e evasão do Brasil.

Em relação à infraestrutura e às condições das escolas, a análise dos dados contempla os seguintes aspectos: 1) Serviços básicos como água, esgoto, energia e coleta seletiva de lixo; 2) Alimentação escolar: recursos financeiros, quantidade e qualidade dos alimentos, espaço físico para cozinhar e disponibilidade dos funcionários; 3) Dependências da escola: cozinha, sanitários dentro do prédio da escola, biblioteca, sala da direção, sala dos professores, sala de atendimento especial, laboratório de ciências, quadra de esportes e sala exclusiva para leitura; 4) Acessibilidade das dependências aos portadores de deficiência; 5) Equipamentos: televisão, aparelho DVD, impressora, máquina copiadora, retroprojetor e antena parabólica; e 6) Tecnologia: quantidade de computadores disponíveis nas escolas e o acesso à internet.

No que se refere aos serviços básicos como água, esgoto, energia e coleta seletiva do lixo, constata-se que 100% das escolas têm energia via rede pública, 2.390 (96%) das escolas contam com coleta de lixo periódica, 2.133 (85%) das escolas possuem água via rede pública e 1.330 (53%) têm esgoto via rede pública. Esses percentuais demonstram que a rede estadual do RS apresenta uma situação favorável em relação aos serviços básicos como energia e coleta de lixo. No entanto, 15% das escolas da rede não possuem água e 47% não têm esgoto via rede pública.

Em relação à alimentação escolar, constata-se que, das 2.497 escolas da rede estadual do RS, 99% delas fornecem alimentação para os alunos. Ampliando a análise das informações relativas à merenda escolar, o Questionário Diretor Prova Brasil 2015 (INEP, 2019c) avalia os recursos financeiros, a quantidade e qualidade dos alimentos, o espaço físico para cozinhar e a disponibilidade dos funcionários, conforme os dados consolidados na tabela a seguir:

Tabela 3 - Aspectos da merenda escolar

| | Recursos financeiros | Quantidade de alimentos | Qualidade de alimentos | Espaço físico para cozinhar | Disponibilidade dos funcionários |
|-------------|-----------------------------|--------------------------------|-------------------------------|------------------------------------|---|
| Inexistente | 1% | 0% | 0% | 2% | 1% |
| Ruim | 25% | 9% | 1% | 11% | 10% |
| Razoável | 41% | 43% | 10% | 21% | 26% |
| Bom | 26% | 37% | 57% | 43% | 46% |
| Ótimo | 1% | 11% | 32% | 23% | 17% |

Fonte: Elaborada pela autora, com base no Questionário Diretor Prova Brasil (2015), 2020.

Os percentuais apresentados na tabela acima indicam que a maioria dos diretores avalia como razoável (41%) e bom (26%) os recursos financeiros destinados à merenda escolar. Sobre a quantidade de alimentos, 80% dos diretores avaliaram entre razoável (43%) e bom (37%) e, no aspecto da qualidade, 89% responderam entre bom (57%) e ótimo (32%). Esses percentuais indicam existir a oferta de alimentação, porém, a maioria dos diretores (77%) aponta que os recursos financeiros não são suficientes, caracterizados entre razoável e bom.

Em relação ao espaço físico para cozinhar, a maioria dos diretores (66%) responderam entre bom (43%) e ótimo (23%) e, sobre a disponibilidade dos funcionários, 72% dos diretores responderam entre razoável (26%) e bom (46%). Em suma, apenas (41%) dos diretores consideram os recursos financeiros razoáveis e (43%) também consideram a quantidade de alimentos razoável. Na questão da qualidade dos alimentos, (57%) apontam ser boa, (43%) responderam que existe espaço para cozinhar e (46%) contam com a disponibilidade dos funcionários.

Em relação às dependências das escolas, a tabela 4, que segue, apresenta o número e o percentual de escolas da rede que possui cozinha, sanitário dentro do prédio da escola, biblioteca, espaço para a diretoria, sala dos professores, laboratório de informática, sala para atendimento especial, laboratório de ciências, quadra de esportes e sala exclusiva para leitura.

Tabela 4 - Dependências das escolas

| Dependências da Escola | Número de escolas | Percentual (%) |
|--------------------------------------|--------------------------|-----------------------|
| Cozinha | 2.069 | 83% |
| Sanitário dentro do prédio da escola | 2.060 | 82% |
| Biblioteca | 1.983 | 79% |
| Espaço para diretoria | 1.862 | 75% |
| Sala para os professores | 1.807 | 72% |
| Laboratório de informática | 1.774 | 71% |
| Sala para atendimento especial | 1.166 | 47% |
| Laboratório de ciências | 1.058 | 42% |
| Quadra de esportes | 1.038 | 42% |
| Sala exclusiva para leitura | 148 | 6% |

Fonte: Elaborada pela autora, com base em dados do Censo Escolar (2018), 2020.

Quanto às dependências das escolas, os percentuais apresentados, no quadro acima, demonstram que mais de 70% das escolas possuem cozinha, sanitários dentro do prédio da escola, biblioteca, espaço para direção, sala dos professores e laboratório de informática. Entre 40% a 50% das escolas contam com sala de atendimento especial, laboratório de ciências, quadra de esportes, no entanto apenas 6% das escolas utilizam sala exclusiva para leitura. Esses percentuais apontam para uma carência na estrutura física de algumas escolas, pois 17% delas não possuem cozinha, 18% não possuem sanitários dentro da escola, 21% das escolas não contam com biblioteca, 29% não têm laboratório de informática, 53% não possuem sala para atendimento especial e 58% não disponibilizam laboratório de ciências nem quadra de esportes.

Quanto à acessibilidade das dependências aos portadores de deficiência, do total de 2.497 escolas estaduais na rede, apenas 802 (32%) escolas possuem dependências acessíveis e 741 (30%) contam com sanitários acessíveis aos portadores de deficiência. Para 1.001 (53%) dos diretores, a infraestrutura das escolas é pouco adequada para atender aos alunos com deficiência ou necessidades especiais, para 466 (25%) ela é suficientemente adequada e para 408 (22%) os espaços não são adequados.

Sobre a sala de recursos multifuncionais para atendimento educacional especializado (AEE), 838 (45%) diretores responderam que a escola não possui sala

de recursos, 565 (30%) dizem que sim, com recursos suficientes para o atendimento da demanda, e 465 (25%) responderam que sim, mas com poucos recursos.

Com relação à formação específica dos professores para trabalhar com os alunos com deficiência ou necessidades especiais, 1.032 (55%) diretores apontam que os professores não têm formação específica, 693 (37%) responderam que sim, mas em número insuficiente, e apenas 148 (8%) responderam que sim, em número suficiente.

De acordo com o Censo Escolar (2018), a educação brasileira enfrenta muitos desafios em relação à acessibilidade no Brasil, do total de 30.377 escolas estaduais, apenas 12.373 (41%) possuem dependências acessíveis aos portadores de deficiência e 16.341 (54%) contam com sanitários acessíveis a eles. Nesse caso, verifica-se que a acessibilidade e o atendimento a alunos com necessidades especiais carece de investimentos também em nível nacional.

Sobre a disponibilidade de equipamentos, a tabela 5 apresenta os tipos de recursos como televisão, aparelho DVD, impressora, máquina copiadora, retroprojeto e antena parabólica.

Tabela 5 - Equipamentos das escolas

| Equipamentos | Número de escolas | Percentual (%) |
|---------------------|--------------------------|-----------------------|
| Televisão | 2.058 | 82% |
| Aparelho de DVD | 1.653 | 66% |
| Impressora | 1.554 | 62% |
| Máquina copiadora | 1.363 | 55% |
| Retroprojeto | 996 | 40% |
| Antena parabólica | 533 | 21% |

Fonte: Elaborada pela autora, com base em dados do Censo Escolar (2018), 2020.

A partir da tabela 5, é possível observar que a maioria das escolas (82%) conta com o equipamento de televisão. Mais de 60% delas possuem DVD e impressora, 55% têm máquina copiadora, apenas 40% contam com o recurso do retroprojeto e 21% utilizam o recurso da antena parabólica.

Em relação à tecnologia, acesso à internet e quantidade de computadores disponíveis nas escolas, o censo escolar (2018) aponta que, em 2.277 (91%) escolas, existe sinal de internet, sendo que, em 1.838 (77%), o acesso é banda

larga. Quanto à disponibilidade de computadores, a rede estadual do RS disponibiliza 35.375 equipamentos para o uso dos alunos e 13.806 para o uso administrativo. No entanto, a análise desses dados não permite chegar no estado de conservação dos computadores e na qualidade do sinal de internet.

Retomando a discussão realizada no referencial teórico desta pesquisa, esses são alguns aspectos considerados como elementos importantes e fundamentais para a aprendizagem dos alunos e, conseqüentemente, para a qualidade da educação.

Para a UNESCO (2003), a qualidade da educação está relacionada aos resultados do desempenho dos alunos e se caracteriza a partir da relação insumos-processos-resultados, o que inclui a relação entre os recursos materiais e humanos, os processos de ensino e aprendizagem, os currículos, as expectativas de aprendizagem, entre outros aspectos.

Nesse sentido, em decorrência do tamanho da rede e do seu expressivo número de matrículas, conclui-se que escolas carecem de condições de infraestrutura e de recursos. Conforme destacado no referencial teórico desta pesquisa, uma das dez características da gestão para a qualidade da educação trata sobre a disponibilidade de condições físicas e materiais, de recursos didáticos, de biblioteca e de outros espaços e equipamentos que proporcionam aos alunos diversas possibilidades de ensino e de aprendizagem.

Segundo estudo da UNESCO (2019, p. 26), “[...] a noção de infraestrutura escolar está muito associada à ideia de qualidade da educação”, apesar da dificuldade de mensuração empírica. Mesmo com o desafio da coleta de dados *in loco*, ela resulta em diferentes indicadores que demonstram a situação da infraestrutura das escolas de ensino fundamental no Brasil. O que agregado a esta pesquisa é a posição que o Estado do RS ocupa em relação aos seguintes aspectos: serviços básicos, instalações do prédio, prevenção de danos ao patrimônio e às pessoas, conservação (cuidado e limpeza), conforto (bem-estar físico), ambiente prazeroso (estética e área verde) e acessibilidade (condições para equidade).

Considerando uma escala de 1 a 10, o RS, tendo como foco os estabelecimentos de ensino públicos estaduais e municipais, alcançou a média de 8,1 no acesso a serviços, de 7,4 nas instalações do prédio, de 7,3 na prevenção de danos, de 7 na conservação, de 8 no conforto e de 5,5 no ambiente prazeroso, ou

seja, esses resultados também podem ser melhorados, pois esses aspectos analisados influenciam diretamente na qualidade da educação. Entretanto, não podem receber a centralidade da atenção em relação à qualidade, pois necessitam da complementaridade de outros indicadores tão ou mais relevantes que esses, por exemplo, a gestão.

Conclui-se que as condições de infraestrutura da rede estadual do RS podem ser favoráveis ao processo de ensino e aprendizagem, mas, ao considerarmos que para uma escola de qualidade é essencial a disponibilidade de condições físicas e materiais, de recursos didáticos, de biblioteca e outros, que propiciem aos alunos oportunidades concretas para aprender, os elementos analisados carecem de gestão interna e externa. Ao retomar o referencial teórico desta pesquisa, Soares (2012) aponta que as características que mais se destacam para análise da eficiência das escolas no contexto brasileiro são a infraestrutura e os fatores externos à organização das mesmas. Ou seja, para a compreensão do funcionamento de uma escola, não se pode deixar de lado o conhecimento da sua infraestrutura, pois existem fatores externos que não se pode controlar e estes influenciam diretamente na organização das escolas.

Segundo Soares (2012), (re)conhecer o contexto e as condições de trabalho é essencial para se compreender os limites e as possibilidades de uma escola, entendendo que pode existir uma situação de imobilismo dos gestores ou eles procuram soluções que amenizem essas interferências.

Por isso, na próxima parte, descrevo sobre a gestão e o perfil dos gestores da rede estadual do RS, entendendo que o estilo de gestão adotado pela direção influencia nas interações entre os participantes da mesma. (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012).

3.2 A Gestão e o Perfil dos Gestores da Rede Estadual do RS

Ao refletir sobre os conceitos de gestão educacional discutidos no referencial teórico, destaco que os mesmos consistem na administração dos recursos, dos processos e das relações entre as pessoas. Retomando Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), o modo como as escolas funcionam é um fator determinante, pois suas práticas de organização e de gestão fazem a diferença em relação aos resultados alcançados. Nesse caso, os dados analisados na sequência possibilitam aprofundar

o conhecimento sobre as formas de gestão adotadas nas escolas da rede estadual do RS, bem como a condução dos processos e dos movimentos realizados pelos gestores.

Em relação ao cargo e às funções dos diretores, os dados analisados apontam que 1.793 (96%) declararam ter apoio da comunidade escolar à sua gestão. Sobre as interferências de atores externos à gestão, 1.236 (66%) diretores responderam *não ter*, mas 631 (34%) deles responderam que *sim*. Para 1.593 (85%) dos diretores há apoio de instâncias superiores na gestão escolar e para 1.694 (91%) existe uma cultura de troca de informações com diretores de outras escolas.

Sobre a composição da equipe diretiva, apenas 324 (17%) diretores responderam que o funcionamento da escola foi dificultado pela carência de pessoal e de apoio pedagógico. Para 349 diretores (19%), houve dificuldades pela carência de pessoal, mas de forma moderada, outros 463 (25%) responderam que sim, mas com pouca dificuldade e a maioria, 740 (39%), responderam que o funcionamento da escola não foi dificultado pela carência de apoio pedagógico como supervisor, coordenador e orientador educacional.

O Questionário Diretor Prova Brasil (2015) contempla, também, perguntas relacionadas às formas de gestão a partir da dinâmica escolar, envolvendo os seguintes aspectos: 1) A comunidade externa; 2) Os eventos e as atividades extracurriculares; 3) Os projetos temáticos; 4) A organização das turmas; 5) A participação do conselho escolar; e 6) Os recursos financeiros.

Em relação à promoção e ao envolvimento da escola com a comunidade externa, 896 (48%) diretores responderam que promoveram *algumas vezes*, no ano de 2017, eventos para a comunidade escolar, apenas 55 (3%) responderam que *nunca* promoveram nada, 337 (18%) responderam *sempre ou quase sempre* e 583 (31%) responderam *frequentemente*.

Na tabela abaixo, estão compiladas as respostas que traduzem a participação da comunidade escolar, reunidas com as informações sobre a utilização dos espaços da escola para eventos promovidos pela comunidade com a colaboração de trabalho voluntário para a manutenção das escolas.

Tabela 6 - Participação da comunidade escolar

| Respostas | Utilização dos espaços da escola para eventos promovidos pela comunidade | | Colaboração de trabalho voluntário no desenvolvimento de atividades que ajudam na manutenção das escolas | |
|------------------------|--|------------|--|------------|
| | Número de diretores | Percentual | Número de diretores | Percentual |
| Nunca | 621 | 33% | 452 | 24% |
| Algumas vezes | 808 | 43% | 918 | 49% |
| Frequentemente | 284 | 15% | 324 | 18% |
| Sempre ou quase sempre | 161 | 9% | 170 | 9% |

Fonte: Elaborada pela autora, com base no Questionário Diretor Prova Brasil (2015), 2020.

Os dados compilados na tabela 6 demonstram que a maioria dos diretores, 808 (43%) e 918 (49%), respectivamente, utilizam os espaços da escola na promoção de eventos da comunidade e contam com a colaboração da mesma para a manutenção das escolas. Porém, 621 (33%) e 452 (24%) dos diretores responderam que não tiveram, no ano de 2017, a participação da comunidade nestas dimensões analisadas.

Conforme aponta o referencial teórico desta pesquisa, a comunicação com a comunidade escolar é um dos problemas da gestão que precisa ser retomado e (re)construído, visando um projeto coletivo de gestão democrática, integrado com os diferentes públicos (internos e externos). O modelo de gestão democrática e participativa precisa se alimentar no processo de auto-eco-organização, onde a autonomia e dependência se entrelaçam, a partir da dimensão ética que reflete os valores, as escolhas e a percepção de mundo.

Com relação à participação do conselho escolar, 1.700 diretores (90%) conseguem se reunir *três vezes ou mais no ano*, além da participação do diretor, para 1.703 (91%) dos mesmos, esse órgão é formado por professores, funcionários, alunos e pais/responsáveis.

Sobre a construção do projeto pedagógico da escola, a tabela 7 demonstra como ele é organizado.

Tabela 7 – Sobre a elaboração do Projeto Pedagógico

| Respostas dos diretores | Número de Diretores | Percentual |
|---|----------------------------|-------------------|
| Não existe Projeto Pedagógico | 11 | 1% |
| Não sei como foi desenvolvido | 19 | 1% |
| Utilizou-se um modelo pronto, sem discussão com a equipe escolar | 14 | 1% |
| Elaborou-se um modelo próprio, mas não houve discussão com a equipe escolar | 24 | 1% |
| Utilizou-se um modelo pronto, porém com adaptações, sem discussão com a equipe escolar | 33 | 2% |
| Utilizou-se um modelo pronto, mas com discussão com a equipe escolar | 128 | 7% |
| Utilizou-se um modelo pronto, porém com adaptações e com discussão com a equipe escolar | 699 | 37% |
| Elaborou-se um modelo próprio e houve discussão com a equipe escolar | 947 | 50% |

Fonte: Elaborada pela autora, com base no Questionário Diretor Prova Brasil (2015), 2020.

Observa-se, na tabela acima, que, para a metade dos diretores, ou seja, 947 (50%), a proposta pedagógica foi elaborada a partir de um modelo próprio, envolvendo a equipe escolar. Para outros 699 (37%) foi utilizado um modelo pronto que recebeu adaptações após discussões com a equipe escolar. Em menores percentuais, chama a atenção que 11 (1%) diretores dizem que não existe projeto pedagógico na escola e outros 19 (1%) não sabem como o mesmo foi desenvolvido.

A tabela 8, a seguir, apresenta a periodicidade do desenvolvimento de atividades extracurriculares como esporte e artes, por exemplo.

Tabela 8 - Atividades extracurriculares: esporte e artes

| Respostas | Esportes | | Artes | |
|------------------|----------------------------|-------------------|----------------------------|-------------------|
| | Número de diretores | Percentual | Número de diretores | Percentual |
| Nunca | 132 | 7% | 277 | 15% |
| Algumas vezes | 892 | 47% | 1.077 | 57% |
| Frequentemente | 574 | 31% | 378 | 20% |

| | | | | |
|------------------------|-----|-----|-----|----|
| Sempre ou quase sempre | 276 | 15% | 141 | 8% |
|------------------------|-----|-----|-----|----|

Fonte: Elaborada pela autora, com base no Questionário Diretor Prova Brasil (2015), 2020.

A partir dos percentuais apontados na tabela 8, observa-se que a maioria dos diretores, ou seja, entre 892 (47%) e 1.077 (57%), respondeu promover atividades extracurriculares de esporte e artes *algumas vezes*. De acordo com a nomenclatura, as atividades extracurriculares devem complementar o currículo e a oferta delas contribui para o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos e são importantes para a qualidade da educação. Nesse sentido, verifica-se uma carência na oferta dessas atividades esportivas, culturais e artísticas nas escolas da rede estadual do RS.

Em relação ao desenvolvimento de projetos temáticos, 821 (44%) diretores responderam que desenvolvem *frequentemente* projetos envolvendo diferentes temáticas como *bullying*, meio ambiente, desigualdades sociais, entre outros. Na sequência, 620 (33%) diretores responderam *algumas vezes* e 411 (22%) diretores responderam *sempre ou quase sempre*. Apenas 25 (1%) diretores responderam que *nunca* desenvolveram projetos temáticos no ano de 2017.

Dessa forma, as informações da tabela 9, a seguir, complementam os dados da tabela 8, apontando o número de diretores que responderam desenvolver projetos em outras temáticas.

Tabela 9 - Projetos temáticos

| Temáticas | Número de diretores | Percentual |
|--|---------------------|------------|
| Violência | 1.594 | 86% |
| Os malefícios do uso de drogas | 1.612 | 87% |
| Racismo | 1.512 | 81% |
| Machismo e homofobia | 1.129 | 61% |
| <i>Bullying</i> | 1.688 | 90% |
| Sexualidade e gravidez na adolescência | 1.492 | 80% |
| Desigualdades sociais | 1.327 | 71% |
| Diversidade religiosa | 1.263 | 68% |
| Meio ambiente | 1.758 | 94% |

Fonte: Elaborada pela autora, com base no Questionário Diretor Prova Brasil (2015), 2020.

É observável, na tabela 9, que a maioria dos diretores respondeu desenvolver projetos nas diferentes temáticas, em especial concentram atenção nas temáticas de meio ambiente (94%), no *bullying* (90%), nas drogas (87%), na violência (86%), no racismo (81%) e na sexualidade e gravidez na adolescência (80%). Em relação a esses aspectos, 1.473 (79%) diretores responderam que não foram registrados, no ano, a ocorrência de alunos sob o efeito de bebida alcoólica e 1.275 (66%) responderam não ter tido ocorrências com drogas ilícitas na escola. Isso representa que as escolas registram poucos casos em relação ao uso de drogas e álcool, mas, apesar da maioria delas não apontar isso como um problema na escola, 87% foca a atenção na realização de projetos nessa temática.

Ainda, na dimensão da gestão escolar, consolido os critérios de admissão dos alunos, os critérios para organização das turmas e o critério de seleção dos professores para organização das mesmas.

Na tabela 10, são apresentados os quatro principais critérios para admissão dos alunos.

Tabela 10 – Critérios de admissão dos alunos

| Critérios | Número de diretores | Percentual |
|---------------------------------|---------------------|------------|
| Prova de seleção | 23 | 1% |
| Sorteio | 28 | 2% |
| Local de moradia | 621 | 33% |
| Prioridade por ordem de chegada | 369 | 20% |
| Outro critério | 831 | 44% |

Fonte: Elaborada pela autora, com base no Questionário Diretor Prova Brasil (2015), 2020.

Em relação à admissão dos alunos à escola, os dados demonstrados na tabela acima indicam que 831 (44%) diretores definem *outro critério* além da prova de seleção, do sorteio, do local de moradia e da prioridade por ordem de chegada. Para 621 (33%) deles, o local da moradia é o principal critério para admissão dos alunos e, para 369 (20%), o critério de prioridade é a ordem de chegada. Apenas 28 (2%) diretores utilizam como critério o sorteio e 23 (1%) responderam que fazem uma prova de seleção.

Esses percentuais indicam que não existe uma diretriz na rede estadual da educação do RS para uma homogeneidade no processo que define os critérios de

admissão dos alunos, isso significa que cada escola tem autonomia na condução deste processo, conforme constatado na análise da organização da rede.

Na sequência, complemento com as análises referentes aos critérios para formação das turmas e divisão das mesmas. Em relação à formação das turmas, o Questionário Diretor Prova Brasil (2015) apresenta seis critérios: 1) Homogeneidade quanto à idade (alunos com a mesma idade); 2) Homogeneidade quanto ao rendimento escolar (alunos com rendimento similar); 3) Heterogeneidade quanto à idade (alunos com idades diferentes); 4) Heterogeneidade quanto ao rendimento escolar (alunos com rendimentos diferentes); 5) Outro critério; e 6) Não houve critério, conforme demonstrado na tabela que segue.

Tabela 11 - Critérios para formação das turmas

| Critérios | Número de diretores | Percentual |
|--|----------------------------|-------------------|
| Homogeneidade quanto à idade (alunos com a mesma idade) | 280 | 15% |
| Homogeneidade quanto ao rendimento escolar (alunos com rendimento similar) | 64 | 3% |
| Heterogeneidade quanto à idade (alunos com idades diferentes) | 71 | 4% |
| Heterogeneidade quanto ao rendimento escolar (alunos com rendimentos diferentes) | 184 | 10% |
| Outro critério | 607 | 32% |
| Não houve critério | 667 | 36% |

Fonte: Elaborada pela autora, com base no Questionário Diretor Prova Brasil (2015), 2020.

Sobre esses critérios definidos para formação das turmas, a tabela 11 demonstra que a maioria dos diretores, 667 (36%), não utiliza nenhum critério e 607 (32%) utilizam outro critério além da homogeneidade quanto à idade, homogeneidade quanto ao rendimento escolar, heterogeneidade quanto à idade e heterogeneidade quanto ao rendimento escolar.

É observável, na tabela 11, que apenas 280 (15%) diretores utilizam como principal critério para a formação das turmas a homogeneidade quanto à idade, outros 184 (10%) utilizam o critério heterogeneidade quanto ao rendimento escolar, 71 (4%) o critério heterogeneidade quanto à idade e 64 (3%) o critério de homogeneidade quanto ao rendimento escolar. Conforme apontado no referencial

teórico, segundo a UNESCO (2003), a organização dos alunos por heterogeneidade é um dos elementos que configuram uma educação de qualidade.

Esses dados apontam não existir uma diretriz da rede que oriente à formação das turmas, tendo as escolas autonomia na condução desse processo. Nesse caso, será que os diretores conseguem aprofundar com os professores a discussão sobre o quanto cada um desses critérios impacta na aprendizagem dos alunos? E, ainda, existe uma relação entre o critério definido para formação das turmas com o desempenho de aprendizagem dos mesmos?

Na tabela que segue, estão consolidados os critérios para a divisão das turmas em relação à atribuição dos professores.

Tabela 12 – Critérios para divisão das turmas e atribuição dos professores

| Critérios | Número de diretores | Percentual |
|--|----------------------------|-------------------|
| Preferência dos professores | 339 | 18% |
| Escolha dos professores, de acordo com a pontuação por tempo de serviço e formação | 369 | 20% |
| Professores experientes com turmas de aprendizagem mais rápida | 15 | 1% |
| Professores experientes com turmas de aprendizagem mais lenta | 31 | 2% |
| Manutenção do professor com a mesma turma | 149 | 8% |
| Revezamento dos professores entre as séries | 157 | 8% |

Fonte: Elaborada pela autora, com base no Questionário Diretor Prova Brasil (2015), 2020.

A mesma análise é feita nos dados da tabela 12, em que é observável que o critério tempo de serviço e formação é adotado por 369 (20%) diretores, o que representa a maioria. O segundo critério escolhido por 339 (18%) é a preferência dos professores e, com percentuais menores, os demais critérios como: a) Professores experientes com turmas de aprendizagem mais rápida 15 (1%); b) Professores experientes com turmas de aprendizagem mais lenta 31 (2%); c) Manutenção do professor com a mesma turma 149 (8%) e; d) Revezamento dos professores entre as séries 157 (8%). Somando os percentuais mais baixos, esses totalizam 352 (19%) diretores que demonstram uma preocupação com o perfil e a experiência dos professores *versus* as necessidades dos alunos na condução deste processo.

Nesse caso, é fundamental aprofundar o estudo destes critérios de admissão, organização das turmas e definição de professores no contexto da prática, possibilitando análises mais qualificadas que possam ser compartilhadas na rede para compor ações de melhoria da qualidade da educação.

Em relação ao conselho de classe, a maioria dos diretores, 916 (49%), diz que ele aconteceu *três vezes ou mais no ano* e 814 (43%) responderam *duas vezes no ano*. Apenas 23 (1%) diretores responderam que não fizeram reuniões de conselho *nenhuma vez*, 97 (5%) responderam *uma vez no ano* e 27 (2%) informaram que *não existe* conselho de classe na escola.

Finalizando a análise da dimensão da gestão escolar, a tabela 13 demonstra um resumo sobre as fontes e as origens dos recursos financeiros nas escolas estaduais do RS.

Tabela 13 - Recursos financeiros

| Fontes de origem dos recursos financeiros | | | |
|---|--------------------------------------|---------------------------------------|---|
| Apoio financeiro do Governo Federal | Apoio financeiro do Governo Estadual | Apoio financeiro do Governo Municipal | Apoio financeiro de empresas e doadores individuais |
| 85% | 89% | 6% | 17% |

Fonte: Elaborada pela autora, com base no Questionário Diretor Prova Brasil (2015), 2020.

A partir dos percentuais demonstrados na tabela acima, percebe-se uma concentração de recursos oriunda dos governos estadual e federal. Conforme a análise que segue, a carência de recursos financeiros e a dificuldade de geri-los são apontados pelos diretores como um dos problemas internos e externos à escola. Essas análises também revelam outros problemas como: a inexistência de professores para algumas disciplinas ou séries; a carência de pessoal administrativo; a carência de apoio pedagógico; a carência de recursos pedagógicos; a interrupção das atividades escolares; o alto índice de faltas por parte dos professores; o alto índice de faltas por parte dos alunos; a alta rotatividade dos professores; a indisciplina dos alunos; a violência escolar e ocorrências de agressão física e verbal; e o consumo de drogas e álcool.

Observa-se, na tabela 14, a consolidação dos principais problemas apontados pelos diretores.

Tabela 14 - Problemas internos e externos à gestão escolar

| | Recursos financeiros | Carência de pessoal administrativo | Falta de recursos pedagógicos | Interrupção das atividades escolares |
|--------------------|-----------------------------|---|--------------------------------------|---|
| Não | 23% | 35% | 32% | 53% |
| Sim, pouco | 28% | 28% | 35% | 26% |
| Sim, moderadamente | 30% | 19% | 24% | 12% |
| Sim, muito | 19% | 18% | 9% | 9% |

Fonte: Elaborada pela autora, com base em dados coletados na plataforma QEdU (2019).

Os percentuais apresentados, na tabela 14, demonstram disparidades nas respostas dos diretores. Apenas 19% dos diretores indicam ter muitos problemas com a gestão dos recursos financeiros, 18% com a carência de pessoal administrativo, 9% com a falta de recursos pedagógicos e interrupção das atividades escolares. Esses percentuais indicam que podem existir outros fatores que causam esses e outros problemas. Essa análise se alinha às reflexões abordadas no referencial teórico desta pesquisa, pois dependem de um olhar individual em cada contexto escolar. O que me faz acreditar que os problemas se diferem e decorrem de forma isolada, dependendo da gestão e do contexto.

Concluindo as análises sobre a gestão escolar, reúno, no quadro 7, a síntese dos principais problemas que se relacionam diretamente a ela.

Quadro 7 - Síntese sobre a gestão educacional

| Gestão Democrática e Participativa |
|---|
| 1) Quase a totalidade dos diretores declaram receber apoio da comunidade à sua gestão, no entanto, apenas 50% deles conseguem promover ações que envolvem de fato a participação de todos os públicos. |
| 2) Para 90% dos diretores, o conselho escolar é atuante e se reúne três vezes ou mais no ano. |
| 3) Apenas 43% dos diretores conseguem promover algumas vezes no ano ações para participação das famílias, alunos e professores. |
| 4) Apenas 49% dos diretores conseguem envolver a comunidade escolar nas atividades de manutenção e colaboração de trabalho voluntário e no desenvolvimento de atividades que ajudam a manter a escola e seus espaços físicos. |
| 5) Apenas 47% dos diretores promovem atividades extracurriculares como esportes e artes, por exemplo. |
| 6) Para mais de 50% dos diretores não existem problemas de interferências de atores externos à gestão escolar e existe uma cultura de troca de informações com outras escolas. |
| 7) A rede estadual do RS concede autonomia para os gestores na condução de alguns |

| |
|---|
| processos. Mesmo que sejam implementados de formas diferentes nas escolas, eles apontam receber apoio das instâncias superiores na gestão escolar. |
| Composição da Equipe Diretiva |
| <ol style="list-style-type: none"> 1) Para 39% dos diretores, o funcionamento da escola não foi dificultado pela carência de apoio pedagógico. 2) Para 34% dos diretores, a carência de pessoal como supervisor, coordenador e orientador educacional afetou de forma moderada o funcionamento da escola. 3) Para apenas 17% dos diretores, o funcionamento da rotina escolar foi muito afetado com a carência de apoio pedagógico. |
| Proposta Pedagógica |
| <ol style="list-style-type: none"> 1) Apenas 50% das escolas elaboram a proposta pedagógica a partir de um modelo próprio. 2) Poucos diretores conseguem definir critérios para distribuição dos alunos nas turmas e, na maioria das vezes, eles não estão relacionados com a idade e o nível de aprendizagem. 3) Mais de 80% dos diretores focam a atenção em projetos temáticos cujos assuntos nem sempre são apresentados como um problema para a escola. |
| Problemas Internos e Externos à Gestão |
| <ol style="list-style-type: none"> 1) 50% dos diretores apontam como um problema a falta de recursos financeiros. 2) 49% dos diretores apontam a carência de pessoal administrativo. 3) 27% dos diretores apontam a falta de recursos pedagógicos. |

Fonte: Elaborada pela autora, 2020.

Na Gestão Democrática e Participativa, o quadro 7 aponta para um problema de comunicação entre os gestores e a comunidade escolar. Por mais que a maioria dos gestores aponte não ter problemas com interferências de pessoas externas e que existe um conselho escolar atuante, esse não consegue ampliar a participação além daqueles que o representam. É preocupante a dificuldade da equipe diretiva em promover e envolver a comunidade na promoção das atividades de melhoria do espaço escolar. Além dessas, observa-se uma carência na promoção de atividades extracurriculares e ações voltadas ao esporte e à arte as quais são organizadas somente algumas vezes no ano.

Na Composição da Equipe Diretiva, os percentuais levantados indicam haver um desequilíbrio de cargos e funções, o que pode comprometer a gestão e, conseqüentemente, a qualidade da educação. Conforme apontado no referencial desta pesquisa, uma das dez características da gestão para a qualidade da educação é o papel significativo da direção e da coordenação pedagógica. Ambas precisam articular o trabalho em conjunto com os professores, visando o bom desempenho das aulas, da aprendizagem e a promoção dos alunos.

Na Proposta Pedagógica, foi constatada uma carência na elaboração da mesma na rede estadual do RS. Outra característica da gestão, apontada no referencial teórico desta pesquisa para uma educação de qualidade, refere-se à existência de um projeto pedagógico-curricular com um plano de trabalho bem definido, que assegure consenso mínimo entre a direção da escola e dos professores acerca dos objetivos a alcançar, dos métodos de ensino, da sistemática de avaliação, das formas de agrupamentos dos alunos, das normas compartilhadas sobre faltas de professores, do cumprimento do horário, das atitudes com relação a alunos e funcionários. Na rede estadual do RS, poucos diretores conseguem definir critérios para a distribuição dos alunos nas turmas e, na maioria das vezes, eles não estão relacionados com a idade e o nível de aprendizagem. Isso indica que muitos processos necessitam ser discutidos, revisitados e repensados, indo além da reprodução sistemática instalada na cultura da rede.

Os Problemas Internos e Externos à Gestão revelam a falta de recursos e a dificuldade de geri-los. Nesse caso, a carência de recursos pode ser considerada com um dos problemas externos à gestão escolar, mas a dificuldade de geri-los está associada diretamente à carência de pessoal administrativo, identificada na rede. Com poucas pessoas envolvidas na gestão escolar, faz-se necessário um aprofundamento em relação ao perfil do gestor a fim de conhecermos o seu perfil, sua trajetória de formação e suas experiências profissionais.

Na rede estadual do RS, os dados analisados demonstram que a maioria, 1.557 (83%), dos diretores é do sexo feminino e 322 (17%) do sexo masculino.

Em relação à faixa etária, a maioria deles tem entre 40 a 49 anos, conforme os dados apresentados na tabela 15.

Tabela 15 - Faixa etária dos diretores

| Faixa etária | Número de diretores | Percentual |
|---------------------|----------------------------|-------------------|
| De 40 a 49 anos | 673 | 36% |
| De 50 a 54 anos | 553 | 30% |
| 55 anos ou mais | 461 | 25% |

Fonte: Elaborada pela autora, com base no Questionário Diretor Prova Brasil (2015), 2020.

Os percentuais apresentados, na tabela acima, indicam que 673 diretores (36%) estão na faixa etária entre 40 a 49 anos. 553 (30%) deles se encontram na

faixa etária entre 50 a 54 anos e 461 (25%) têm 55 anos ou mais. Entre a faixa etária de 40 a 54 anos de idade, a rede estadual do RS concentra 1.226 (66%) diretores e, a partir de 50 anos, 1.014 (55%).

Na dimensão da renda, a tabela 16, a seguir, demonstra o salário bruto dos diretores, os percentuais e as diferentes faixas salariais na rede estadual de ensino do RS.

Tabela 16 - Faixa salarial dos diretores

| Faixa salarial | Número de diretores | Percentual |
|-----------------------------------|---------------------|------------|
| Até R\$ 937,00 | 13 | 1% |
| Entre R\$ 937,01 e R\$ 1.405,50 | 47 | 2% |
| Entre R\$ 1.405,51 e R\$ 1.874,00 | 130 | 7% |
| Entre R\$ 1.874,01 e R\$ 1.695,00 | 166 | 9% |
| Entre R\$ 2.342,01 e R\$ 2.811,00 | 185 | 10% |
| Entre R\$ 2.811,01 e R\$ 3.279,50 | 346 | 18% |
| Entre R\$ 3.279,51 e R\$ 3.748,00 | 318 | 17% |
| Entre R\$ 3.748,01 e R\$ 4.685,00 | 434 | 23% |
| Entre R\$ 4.685,01 e R\$ 6.559,00 | 197 | 10% |
| Entre R\$ 6.559,01 e R\$ 9.370,00 | 29 | 2% |
| R\$ 9.370,01 ou mais | 10 | 1% |

Fonte: Elaborada pela autora, com base no Questionário Diretor Prova Brasil (2015), 2020.

É observável, a partir dos valores apresentados na tabela acima, que 1.098 (58%) diretores, ou seja, a maioria deles recebe como salário bruto o valor entre R\$ 2.811,01 a R\$ 4.685,00. Apenas 236 (13%) diretores recebem valores acima de R\$ 4.685,01 e 541 (29%) recebem menos que R\$ 2.811,00 de salário bruto. Essas faixas salariais correspondem a uma carga horária de trabalho semanal, na qual 1.404 (75%) diretores trabalham 40 horas na escola, 260 (14%) trabalham mais de 40 horas e 207 (11%) entre 20 a 39 horas semanais.

Quanto à formação inicial dos diretores, a tabela 17 apresenta o percentual, o número de diretores e seus respectivos cursos superiores.

Tabela 17 - Formação inicial dos diretores

| Número de diretores | Respostas dos diretores | Percentual |
|----------------------------|--|-------------------|
| 630 | Ensino Superior - Outras Licenciaturas | 34% |
| 439 | Ensino Superior – Pedagogia | 23% |
| 350 | Ensino Superior - Licenciatura em Letras | 19% |
| 201 | Ensino Superior - Licenciatura em Matemática | 11% |
| 173 | Ensino Superior - Outras áreas | 9% |
| 33 | Ensino Superior - Curso Normal Superior | 2% |
| 19 | Ensino Médio - Magistério (antigo 2º grau) | 1% |
| 15 | Menos que o Ensino Médio (antigo 2º grau) | 1% |

Fonte: Elaborada pela autora, com base no Questionário Diretor Prova Brasil (2015), 2020.

Percebe-se, na tabela 17, que 630 diretores concluíram o ensino superior em outras licenciaturas, 439 concluíram a graduação em Pedagogia, 350 em licenciatura em Letras, 201 em licenciatura em Matemática e 173 em outras áreas. As três áreas de formação inicial que se destacam são: 1) Outras licenciaturas (34%); 2) Pedagogia (23%); e 3) Letras (19%). A partir desses dados, constata-se que 42% dos diretores são da área das humanas e 11% das exatas.

A tabela 18, a seguir, indica o número e o percentual, quanto ao tipo de instituição, em que os diretores obtiveram o diploma de ensino superior.

Tabela 18 - Tipo de instituição em que obteve o diploma de ensino superior

| Tipo de instituição | Número de diretores | Percentual |
|--------------------------------|----------------------------|-------------------|
| Não concluiu o ensino superior | 6 | 0% |
| Privada | 1.629 | 87% |
| Pública Federal | 204 | 11% |
| Pública Estadual | 33 | 2% |
| Pública Municipal | 4 | 0% |

Fonte: Elaborada pela autora, com base no Questionário Diretor Prova Brasil (2015), 2020.

Viu-se, na tabela 18, que 1.629 (87%) diretores concluíram a graduação em uma instituição privada, 204 (11%) fizeram a graduação em instituição pública federal e 33 (2%) em instituição pública estadual.

Quanto à modalidade do curso, a tabela 19 demonstra a forma como foi realizado o curso superior pelos diretores, apontando o número de diretores, bem como o índice percentual.

Tabela 19 - Modalidade do curso de ensino superior

| Graduação | Número de diretores | Percentual |
|--------------------------------|---------------------|------------|
| Não concluiu o ensino superior | 9 | 0% |
| Presencial | 1.664 | 89% |
| Semipresencial | 159 | 8% |
| A distância | 48 | 3% |

Fonte: Elaborada pela autora, com base no Questionário Diretor Prova Brasil (2015), 2020.

A tabela 19 demonstra que, para 1.664 (89%) diretores, o curso de graduação foi presencial, para 159 (8%) a graduação foi semipresencial e para 48 (3%) a graduação foi à distância.

A tabela 20 indica a área temática do curso de pós-graduação de mais alta titulação quanto ao número e o percentual de diretores que realizaram os cursos em nível de pós-graduação.

Tabela 20 - Área temática do curso de pós-graduação

| Área temática | Número de diretores | Percentual |
|---|---------------------|------------|
| Não fiz ou não completei curso de pós-graduação | 329 | 18% |
| Educação, enfatizando alfabetização | 44 | 2% |
| Educação, enfatizando linguística e/ou letramento | 108 | 6% |
| Educação, enfatizando educação matemática | 95 | 5% |
| Educação - outras ênfases | 1.226 | 65% |
| Outras áreas que não a Educação | 75 | 4% |

Fonte: Elaborada pela autora, com base no Questionário Diretor Prova Brasil (2015), 2020.

Na tabela 20, em nível de pós-graduação, 1.226 (65%) diretores indicam a *Educação - outras ênfases* como área temática de especialização, 108 (6%) diretores apontam a *Educação, enfatizando linguística e/ou letramento* e 95 (5%) escolheram a *Educação, enfatizando educação matemática* como área temática, enquanto 329 (18%) responderam que não fizeram ou não completaram o curso de pós-graduação.

Ainda, com relação ao curso de pós-graduação de mais alta titulação, a tabela 21 mostra a titulação e a carga horária, em percentuais, dos cursos de pós-graduação realizados pelos diretores.

Tabela 21 - Curso de pós-graduação: titulação e carga horária

| Titulação/carga horária | Número de diretores | Percentual |
|--|----------------------------|-------------------|
| Não fiz ou não completei curso de pós-graduação | 331 | 18% |
| Atualização ou Aperfeiçoamento (mínimo de 180 horas) | 47 | 3% |
| Especialização (mínimo de 360 horas) | 1.416 | 75% |
| Mestrado | 78 | 4% |
| Doutorado | 8 | 0% |

Fonte: Elaborada pela autora, com base no Questionário Diretor Prova Brasil (2015), 2020.

Complementando as informações da tabela 20, em nível de pós-graduação, a tabela 21 indica que, para 1.416 (75%) diretores, a especialização foi de, no mínimo, 360 horas, e outros 331 (18%) responderam que não fizeram ou não completaram o curso de pós-graduação. Apenas 78 diretores (4%) do total responderam ter mestrado e nenhum dos 1.882 diretores responderam ter doutorado.

Em relação às formas de seleção dos diretores, a tabela 22 apresenta a composição legal, referente ao processo de escolha destes profissionais na rede estadual do RS.

Tabela 22 - Formas de seleção e escolha dos diretores

| Número de diretores | Respostas dos diretores | Percentual |
|----------------------------|--------------------------------|-------------------|
| 1.347 | Eleição apenas | 72% |
| 288 | Indicação apenas | 15% |
| 119 | Processo seletivo e eleição | 6% |
| 57 | Processo seletivo e indicação | 3% |
| 17 | Concurso público apenas | 1% |
| 7 | Processo seletivo apenas | 1% |

Fonte: Elaborada pela autora, com base no Questionário Diretor Prova Brasil (2015), 2020.

A partir da tabela acima, fica evidente que a maioria dos diretores, isto é, 72%, passou por um processo de eleição na comunidade escolar. Porém, apesar de ser a minoria (3%), ainda existe uma parcela de diretores que foram indicados.

Segundo a Lei nº 10.576, de 14 de novembro de 1995, atualizada pela Lei de nº 13.990, de 15 de maio de 2012, o processo de seleção dos diretores define-se no art. 7º, “[...] os Diretores e os Vice-Diretores das escolas públicas estaduais serão indicados pela comunidade escolar de cada estabelecimento de ensino, mediante votação direta por meio de chapa”. De acordo com parágrafo 1º, entende-se por comunidade escolar, “[...] o conjunto de alunos, pais ou responsáveis por alunos, membros do Magistério e demais servidores públicos, em efetivo exercício no estabelecimento de ensino”.

Quanto ao tempo de serviço, antes da função de diretor, apenas 70 (4%) dos diretores responderam que nunca foram professores, os demais apontam ter experiência na docência em diferentes tempos, conforme os dados apresentados na tabela abaixo.

Tabela 23 - Tempo como professor antes da função de diretor

| Período de Tempo | Número de diretores | Percentual |
|------------------|---------------------|------------|
| Menos de um ano | 18 | 1% |
| 1-2 anos | 27 | 1% |
| 3-5 anos | 83 | 4% |
| 6-10 anos | 261 | 14% |
| 11-15 anos | 406 | 22% |
| 16-20 anos | 429 | 23% |
| Mais de 20 anos | 584 | 31% |

Fonte: Elaborada pela autora, com base no Questionário Diretor Prova Brasil (2015), 2020.

A partir dos dados demonstrados na tabela 23, observa-se que a maioria dos diretores, 1.419 (76%), tem experiência na docência há mais de onze anos, apenas 18 diretores (1%) responderam que atuaram como professor menos de um ano e outros 110 (5%) responderam que foram professores no período de 1 a 5 anos.

Em relação ao tempo exercendo a função de diretor *versus* o tempo como diretor na escola atual, os resultados também se diferenciam, conforme os dados apresentados na tabela que segue.

Tabela 24 - Tempo na função de diretor *versus* o tempo como diretor na escola atual

| Período de tempo | Tempo na função de diretor | | Tempo como diretor na escola atual | |
|------------------|----------------------------|-------------|------------------------------------|-------------|
| | Número de diretores | Percentuais | Número de diretores | Percentuais |
| Menos de um ano | 130 | 7% | 173 | 9% |
| 1-2 anos | 661 | 35% | 851 | 45% |
| 3-5 anos | 465 | 25% | 483 | 26% |
| 6-10 anos | 358 | 19% | 226 | 12% |
| 11-15 anos | 168 | 9% | 94 | 5% |
| 16-20 anos | 65 | 3% | 37 | 2% |
| Mais de 20 anos | 32 | 2% | 14 | 1% |

Fonte: Elaborada pela autora, com base no Questionário Diretor Prova Brasil (2015), 2020.

A partir dos dados demonstrados na tabela acima, verifica-se que 1.126 (60%) diretores, ou seja, a maioria deles atua na função de diretor entre 1 a 5 anos. Em seguida, 358 (19%) diretores no período de 6 a 10 anos e, acima de 11 anos, 265 (14%) profissionais.

Em relação ao tempo como diretor na atual escola, 1.334 (71%) atuam como diretor na escola atual entre 1 a 5 anos e, no período de 6 a 20 anos, concentram-se 357 (19%) diretores. Apenas 173 (9%) responderam atuar em menos de um ano e 14 (1%) há mais de vinte anos.

Ainda sobre a formação dos diretores, as informações da tabela 25 demonstram as experiências de desenvolvimento profissional dos mesmos.

Tabela 25 - Desenvolvimento profissional dos diretores

| Número de Diretores | Respostas dos Diretores | Percentual |
|---------------------|--|------------|
| 1.609 | Participaram de alguma atividade nos últimos dois anos | 86% |
| 793 | Dos 86% diretores que participaram de alguma atividade nos últimos dois anos, 42% responderam que houve um <i>impacto moderado</i> nas suas atividades como diretor. | 42% |
| 382 | Dos 86% diretores que participaram de alguma atividade nos últimos dois anos, 21% responderam que houve um <i>pequeno impacto</i> nas suas atividades como diretor. | 21% |

| | | |
|-----|--|-----|
| 344 | Dos 86% diretores que participaram de alguma atividade nos últimos dois anos, 18% responderam que houve um <i>grande impacto</i> nas suas atividades como diretor. | 18% |
| 125 | Dos 86% diretores que participaram de alguma atividade nos últimos dois anos, 7% responderam que <i>não houve impacto</i> nas suas atividades como diretor. | 7% |
| 229 | Não participaram de nenhuma atividade de desenvolvimento profissional nos últimos dois anos. | 12% |

Fonte: Elaborada pela autora, com base no Questionário Diretor Prova Brasil (2015), 2020.

A partir das respostas consolidadas na tabela acima, chama a atenção que 229 (12%) diretores responderam que não participaram de nenhuma atividade de desenvolvimento profissional nos últimos dois anos.

Por outro lado, é observável que a maioria dos diretores, isto é, 1.609 (87%) responderam participar de alguma atividade nos últimos dois anos, porém, desses, apenas 344 (18%) responderam ter tido um grande impacto nas suas atividades como diretor. Somando os percentuais de diretores que consideram que tiveram um impacto moderado e um pequeno impacto nas suas atividades como diretor, esse percentual chega a 63% o que corresponde a 1.175 diretores.

De acordo com o Questionário Diretor Prova Brasil (2015), muitos diretores gostariam de ter participado de mais atividades para o seu desenvolvimento profissional, mas três motivos são evidenciados como impedimento na continuidade da formação continuada: 1) Para 1.074 (59%) diretores, o custo das atividades de desenvolvimento profissional é alto e impossibilita o diretor de pagar; 2) Para 1.289 (71%) diretores, existe um conflito de horário da oferta das atividades com o horário de trabalho; 3) Para 1.318 (72%) diretores, a indisponibilidade de tempo também é apontada como uma dificuldade para a formação continuada e para o desenvolvimento profissional.

O aperfeiçoamento profissional, sem dúvida, é fundamental tanto para qualificar a gestão escolar como a qualidade da educação. Por mais que existam movimentos de promoção das atividades de formação continuada, as respostas dos diretores da rede estadual do RS indicam que existe pouca aplicabilidade do que é aprendido no contexto da prática.

Pelas respostas dos diretores, é possível perceber que existe uma carência na formação continuada dos mesmos. Por outro lado, as escolas têm autonomia para promover seus espaços de formação e reflexão sobre a prática, mas a questão

é o quanto as atividades propostas pelos gestores estão conseguindo qualificar as habilidades e as práticas dos professores.

Os dados indicam que, nos últimos dois anos, 91% dos diretores organizaram formações para atualização, treinamento, capacitação na escola, ou seja, há oferta para qualificação dos professores.

Sobre a quantidade de professores que participaram das atividades organizadas pela escola como formação continuada, 1.524 (82%) diretores apontam que *quase todos* ou *todos* os professores participaram, 169 (9%) responderam que *um pouco mais da metade* dos professores participaram e 83 (4%) responderam que *um pouco menos da metade* dos professores e *poucos* professores participaram das formações organizadas pela escola. Nesse caso, por qual motivo alguns professores não participam das atividades promovidas pelas escolas como forma de formação continuada?

Apesar de ser a minoria, 94 (5%) diretores responderam que não foram organizadas atividades de formação continuada nos últimos dois anos na escola. Nesse caso, por qual motivo esses gestores não promoveram nenhuma atividade de formação?

Fundamentada por Morin (2012, p. 302), aproximo o conceito de *imprinting* que está associado ao princípio do circuito retroativo:

Imprinting é a marca indelével imposta, primeiro pela cultura familiar e, depois, pela cultura social que se mantém na vida adulta [...] inscrições primeiras que vão marcar irreversivelmente o espírito individual no seu modo de conhecer e de agir. A isso se acrescenta e combina a aprendizagem, que elimina *ipso facto* outros modos possíveis de conhecer e de pensar.

Segundo os sete princípios da complexidade elaborados por Morin (2003), associa-se a formação e as experiências dos gestores com o princípio do circuito retroativo, o qual “[...] permite o conhecimento dos processos autorreguladores, rompendo com o princípio da causalidade linear, ao reconhecer que a causa age sobre o efeito e o efeito sobre a causa [...]”. Desse modo, fica evidente que a formação dos profissionais, ou seja, a causa direciona-os ao cargo de gestores e as suas funções com as mesmas características que fundamentam a sua prática, reproduzindo os mesmos efeitos, limitando e comprometendo a autonomia que possuem.

De acordo com Morin (2003), a sociedade da informação (in)forma os sujeitos, mas não permite a eles o acesso ao conhecimento que efetivamente leva à (trans)formação. Segundo essa concepção, o conhecimento só é possível de adquirir através da compreensão que ultrapassa a informação. Todavia, o *Imprinting* é uma condição inata no ser humano e combinado com a aprendizagem acaba eliminando outras possibilidades de se pensar, o que repete *ad infinitum* as mesmas circunstâncias práticas e teóricas.

A complexidade da gestão está em reunir as informações, analisá-las a partir de uma postura que promova a compreensão de cada parte (os processos) para compreender o todo (os resultados), relacionado ao princípio sistêmico ou organizacional que engloba “[...] as redes, os processos entrelaçados, os organogramas e matrizes.”.

O tratamento dos dados apresentados em relação ao perfil dos gestores aponta que a maioria das escolas está sendo gerida por mulheres com 50 anos ou mais. Elas trabalham, no mínimo, 40 horas semanais e recebem um salário bruto na faixa de R\$ 2.811,01 a R\$ 4.685,00, o que equivale, aproximadamente, entre 2 e 4 salários mínimos. A maioria delas é da área das humanas, concluiu a graduação em instituição privada e tem pós-graduação presencial com ênfase na educação. Poucas diretoras têm mestrado e nenhuma das entrevistadas tem doutorado.

Na rede, a formação continuada e o desenvolvimento profissional dessas gestoras são carentes, indicando pouco impacto na prática. De acordo com os dados, somente 18% consideram que teve um grande impacto nas atividades como diretoras. Dado preocupante para a gestão educacional, condução do trabalho pedagógico e, conseqüentemente, para a qualidade da educação. Além disso, foram constatados três motivos que impedem a continuidade da formação continuada: 1) custo alto; 2) conflito de horário com a carga horária na escola; e 3) a indisponibilidade de tempo.

Em relação ao ingresso na função de diretor, esse se dá por meio de eleição, sendo que a maioria foi eleita pela comunidade escolar e tem experiência na docência a mais de 10 anos. Na função de diretora, a maioria está entre 1 a 10 anos e trabalha na função entre 1 a 5 anos na atual escola.

Sobre a promoção de formações continuada para atualização, treinamento e capacitação para os professores, a maioria das diretoras consegue uma significativa participação dos mesmos. No entanto, os dados não permitem analisar o

aproveitamento dos professores nessas atividades de formação, ficando a análise restrita à participação. Retomando o referencial teórico, uma das dez características de gestão que indicam uma educação de qualidade é a preparação dos professores. Espera-se que os mesmos tenham clareza de seus objetivos e conteúdos, que façam planos de aula, que consigam cativar os alunos, que utilizem metodologia e procedimentos adequados à disciplina e às condições de aprendizagem dos alunos, que façam avaliação contínua, prestando muita atenção nas dificuldades de cada aluno.

Segundo Esquinsani e Abdian (2015, p. 44):

Uma equipe gestora que desdenha seu próprio processo de formação continuada – seja pessoal, como a realização de cursos e seminários; ou oficial; como as reuniões de formação organizadas pela secretaria de educação – enfrenta maiores dificuldades em articular soluções e dinamizar os processos inerentes à unidade educativa basicamente por duas razões: ou limita-se a apagar incêndio, movida pelo tafetismo; ou é vítima de uma autoconfiança exagerada, supondo que não há diálogo e aprendizagem possível na interação com outros sujeitos (mantenedora, assessores, palestrantes...).

Por isso, retomo a importância do papel dos gestores e da sua equipe pedagógica que precisam estar alinhados com essas exigências. No entanto, é preocupante o cenário da gestão educacional da rede estadual do RS, quando se identifica um desequilíbrio na composição da equipe diretiva das escolas, o que pode refletir diretamente na distribuição das funções.

Este capítulo tratou sobre a gestão das escolas e traçou um perfil dos diretores da rede estadual do RS. De modo geral, os dados analisados indicam elementos importantes para compreender o nível de qualidade da rede estadual do RS. No entanto, também carecem da complementaridade de outros indicadores, por exemplo, os indicadores educacionais.

À vista disso, inspirada em Marques (2011), respeito as respostas dos diretores, mas também faço inflexão ao contexto da prática, retomando a importância do papel deles conforme as concepções abordadas no referencial teórico desta pesquisa. Segundo Marques (2011, p. 106), isso não parece ser uma tarefa simples, mas se torna essencial, nesta pesquisa, para uma compreensão complexa do nível de qualidade da educação na rede estadual de ensino do RS, pois:

Nessa caminhada do simples ao complexo por retificações e aproximações sucessivas, alternam-se e se complementam o empírico e o teórico da pesquisa que a ambos esses campos deve colocar em interlocução continuada. Onde e quando? Na folha em branco, ou na tela do computador, e na hora do escrever. No escrever se inicia a pesquisa, por ele continua e por ele se rege e conduz. Na escrita se encontram os interlocutores e trocam as razões de suas asserções. No escrever e pelo escrever são chamadas às falas as testemunhas convocadas pela pesquisa.

Nesse sentido, qual a relação da gestão com os indicadores educacionais? Ampliando essas análises, no próximo capítulo, resgato e reúno os resultados do IDEB, no período de 2007 a 2017, e as taxas de rendimento e promoção, analisando-os em separado.

4 OS INDICADORES EDUCACIONAIS NA REDE ESTADUAL DO RS

Este capítulo apresenta o resgate e a análise de indicadores educacionais da rede estadual do RS. Na primeira parte, analiso os resultados do IDEB no período de 2007 a 2017, desmembrando seus dois componentes: o fluxo escolar e a Prova Brasil. Na segunda parte, contemplo as taxas de rendimento e de promoção, conforme dados coletados no Censo Escolar (2018).

Os dados apresentados e analisados, neste capítulo, foram coletados na plataforma de dados QEdU (2019) e cotejados com as respostas dos diretores no Questionário Diretor Prova Brasil (2015). A análise reflete sobre a possível relação e dependência entre esses indicadores educacionais com a gestão.

4.1 O IDEB na Rede Estadual do RS

Segundo a plataforma de dados e indicadores QEdU (2019):

O Ideb é o principal indicador da qualidade da educação básica no Brasil. Para fazer essa medição, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) utiliza uma escala que vai de 0 a 10. A meta para o Brasil é alcançar a média 6.0 até 2021, patamar educacional correspondente ao de países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), como Estados Unidos, Canadá, Inglaterra e Suécia. Criado pelo Instituto Nacional de Pesquisa Educacional Anísio Teixeira (Inep) em 2007, o Ideb sintetiza em um único indicador dois conceitos importantes para aferir a qualidade do ensino no país: Fluxo: representa a taxa de aprovação dos alunos; Aprendizado: corresponde ao resultado dos estudantes no Saeb (Sistema de Avaliação da Educação Básica), aferido tanto pela Prova Brasil, avaliação censitária do ensino público, e a Aneb, avaliação amostral do Saeb, que inclui também a rede privada.

O índice combina informações de desempenho na Prova Brasil obtido pelos alunos ao final das duas etapas do ensino fundamental, no 5º e 9º anos, com o fluxo escolar.

Dessa forma, na sequência apresento a coleta dos resultados no período de 2007 a 2017, compilados em quadros.

A tabela 26 demonstra o histórico dos resultados do IDEB, por etapa de ensino, nas edições de 2007, 2009, 2011, 2013, 2015 e 2017.

Tabela 26 - IDEB da Rede Estadual do Rio Grande do Sul

| Etapa de Ensino | 2007 | 2009 | 2011 | 2013 | 2015 | 2017 |
|------------------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| Anos iniciais | 4,5 | 4,8 | 5,1 | 5,5 | 5,5 | 5,7 |
| Anos finais | 3,7 | 3,8 | 3,8 | 3,9 | 4,0 | 4,3 |
| Ensino Médio | 3,4 | 3,6 | 3,4 | 3,7 | 3,3 | 3,4 |

Fonte: Elaborada pela autora, com base em dados coletados no QEdU, 2019.

Ao analisar os resultados demonstrados na tabela acima, é possível constatar que o IDEB dos anos iniciais melhorou a cada edição, com exceção do ano de 2015, que manteve o mesmo resultado da edição de 2013. Nos anos finais, os resultados do IDEB também melhoraram, com exceção da edição de 2011, cujo resultado foi o mesmo da edição de 2009. No ensino médio, o índice oscila entre as edições de 2007 a 2017, sendo que atingiu em 2017 (3,4) o mesmo resultado da edição de 2007.

Na tabela que segue, amplio a coleta dos dados, inserindo as metas definidas pelo MEC para a rede estadual do RS.

Tabela 27 - Metas do IDEB - Rede Estadual do Rio Grande do Sul

| Etapa de Ensino | IDEB 2007 | Meta 2007 | IDEB 2009 | Meta 2009 | IDEB 2011 | Meta 2011 | IDEB 2013 | Meta 2013 | IDEB 2015 | Meta 2015 | IDEB 2017 | Meta 2017 |
|------------------------|------------------|------------------|------------------|------------------|------------------|------------------|------------------|------------------|------------------|------------------|------------------|------------------|
| Anos iniciais | 4,5 | 4,2 | 4,8 | 4,6 | 5,1 | 5,0 | 5,5 | 5,3 | 5,5 | 5,5 | 5,7 | 5,8 |
| Anos finais | 3,7 | 3,5 | 3,8 | 3,7 | 3,8 | 4,0 | 3,9 | 4,4 | 4,0 | 4,8 | 4,3 | 5,0 |
| Ensino Médio | 3,4 | 3,5 | 3,6 | 3,6 | 3,4 | 3,7 | 3,7 | 4,0 | 3,3 | 4,0 | 3,4 | 4,8 |

Fonte: Elaborada pela autora, com base em dados coletados no QEdU, 2019.

Ao analisar os resultados do IDEB *versus* as metas definidas para a rede estadual, constata-se que, nos anos iniciais, as metas foram atingidas em todas as edições. Nos anos finais, a meta foi atingida somente nas edições de 2007 e 2009 e, a partir de 2011, apesar da melhora do índice nas edições de 2013, 2015 e 2017, as metas não foram alcançadas nessas edições. No ensino médio, as metas do IDEB só foram atingidas nas edições de 2007 e 2009, sendo que, na edição de 2011, o índice diminuiu para o mesmo resultado da edição de 2005. Em 2013, o índice cresceu, atingindo o resultado de 3,7, mas decresceu para 3,3 em 2015, voltando a

crescer na edição de 2017, atingindo 3,4, que corresponde ao mesmo resultado da edição de 2007.

Na tabela 28, apresentam-se os resultados do IDEB, comparados com os resultados e as metas em nível nacional.

Tabela 28 - Comparação do IDEB Rede Estadual do Rio Grande do Sul *versus* Brasil

| Edição IDEB – 2007 | | | | |
|---------------------------|-----------------------|------------------|---------------------------|----------------------|
| | Resultado (RS) | Meta (RS) | Resultado (Brasil) | Meta (Brasil) |
| Anos Iniciais | 4,5 | 4,2 | 4,0 | 3,6 |
| Anos Finais | 3,7 | 3,5 | 3,5 | 3,3 |
| Ensino Médio | 3,4 | 3,5 | 3,2 | 3,1 |
| Edição IDEB – 2009 | | | | |
| | Resultado (RS) | Meta (RS) | Resultado (Brasil) | Meta (Brasil) |
| Anos Iniciais | 4,8 | 4,6 | 4,4 | 4,0 |
| Anos Finais | 3,8 | 3,7 | 3,7 | 3,4 |
| Ensino Médio | 3,6 | 3,6 | 3,4 | 3,2 |
| Edição IDEB – 2011 | | | | |
| | Resultado (RS) | Meta (RS) | Resultado (Brasil) | Meta (Brasil) |
| Anos Iniciais | 5,1 | 5,0 | 4,7 | 4,4 |
| Anos Finais | 3,8 | 4,0 | 3,9 | 3,7 |
| Ensino Médio | 3,4 | 3,7 | 3,4 | 3,3 |
| Edição IDEB – 2013 | | | | |
| | Resultado (RS) | Meta (RS) | Resultado (Brasil) | Meta (Brasil) |
| Anos Iniciais | 5,5 | 5,3 | 4,9 | 4,7 |
| Anos Finais | 3,9 | 4,4 | 4,0 | 4,1 |
| Ensino Médio | 3,7 | 4,0 | 3,4 | 3,6 |
| Edição IDEB – 2015 | | | | |
| | Resultado (RS) | Meta (RS) | Resultado (Brasil) | Meta (Brasil) |
| Anos Iniciais | 5,5 | 5,5 | 5,3 | 5,0 |
| Anos Finais | 4,0 | 4,8 | 4,2 | 4,5 |
| Ensino Médio | 3,3 | 4,4 | 3,5 | 3,9 |

| Edição IDEB – 2017 | | | | |
|---------------------------|-----------------------|------------------|---------------------------|----------------------|
| | Resultado (RS) | Meta (RS) | Resultado (Brasil) | Meta (Brasil) |
| Anos Iniciais | 5,7 | 5,8 | 5,5 | 5,2 |
| Anos Finais | 4,3 | 5,0 | 4,4 | 4,7 |
| Ensino Médio | 3,4 | 4,8 | 3,5 | 4,4 |

Fonte: Elaborada pela autora, com base em dados coletados no QEdu, 2019.

Ao analisar esses resultados, constata-se que, nos anos iniciais, a rede estadual do RS atingiu as metas do Estado em todas as edições do IDEB, atingindo, também, os resultados à nível nacional. Na edição de 2011, o resultado de 5,1 supera o resultado de 4,7, no Brasil, e, na edição de 2013, o resultado de 5,5 é maior que o resultado do Brasil de 4,9. Em 2015, o resultado de 5,5, na rede, é o mesmo da edição de 2013, mesmo assim ele é superior ao IDEB do Brasil de 5,3 e da meta 5. Por fim, na edição de 2017, o IDEB dos anos iniciais da rede estadual do RS cresceu para 5,7, mas não atingiu a meta do Estado prevista em 5,8. No entanto, o resultado de 5,7, nos anos iniciais, da rede estadual do RS, é maior que o índice do Brasil em 5,5 e da meta definida em 5,2.

Nos anos finais, as metas do Estado no IDEB foram atingidas somente nas edições de 2007 e 2009. Na edição de 2011, o resultado de 3,8 foi inferior à meta 4 do Estado e do resultado de 3,9 do Brasil, mas foi maior que a meta à nível nacional de 3,7. Em 2013, o IDEB da rede estadual aumentou para 3,9, mas ficou distante da meta 4,4 do Estado. Apesar do crescimento de 3,8 para 3,9, nas edições de 2011 para 2013, o índice ficou abaixo de 4, resultado do Brasil. Na edição de 2015, o IDEB cresceu para 4, mas esse resultado ficou ainda mais distante da meta 4,8 do Estado e 4,2 do Brasil. Na mesma direção, segue a análise da edição de 2017, em que o IDEB cresceu de 4 para 4,3, sendo que a meta do Estado era 5.

No ensino médio, até a edição de 2013, os resultados da rede estadual atingiram e até superaram os resultados em nível do Brasil, porém, nas edições de 2015 e 2017, o índice diminuiu e ficou abaixo do resultado nacional.

A análise consolidada desses resultados possibilita apontar que, nos anos iniciais, o IDEB melhorou constantemente em todas as edições, superando o resultado do Brasil, mas não atingiu a meta do Estado na edição de 2017. Nos anos finais, até a edição de 2011, os resultados do IDEB mantiveram-se e cresceram

apenas nas edições de 2013 e 2015. Na edição de 2017, o resultado de 4,3, no IDEB, supera a meta 4 da edição de 2011.

É observável, a partir dos resultados históricos do IDEB, que existe uma estagnação do índice na rede estadual do RS nos anos finais. Porém, esta análise não se esgota apenas nos resultados do índice.

Percebendo essa tendência na rede, desmembro, na tabela 29, os dois componentes do IDEB: o fluxo escolar e a proficiência dos alunos aferida pela Prova Brasil, analisando como se comportam esses dois indicadores em separado.

No entanto, é fundamental compreender como se dá este desmembramento que resulta na fórmula do IDEB. De acordo com a plataforma de indicadores e dados QEdu (2019):

O Ideb é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar realizado todos os anos, e médias de desempenho nas avaliações do Inep, a Prova Brasil (para Idebs de escolas e municípios) e a Saeb (no caso dos Idebs dos estados e nacional) – avaliações aplicadas no 5º e 9º ano do Ensino Fundamental e no 3º ano do Ensino Médio. Como o Ideb é resultado do produto entre o desempenho e o rendimento escolar (ou o inverso do tempo médio de conclusão de uma série), então ele pode ser interpretado da seguinte maneira: para uma escola A cuja média padronizada da Prova Brasil, 4ª série, é 5,0 e o tempo médio de conclusão de cada série é de 2 anos, a rede/escola terá o Ideb igual a 5,0 multiplicado por 1/2, ou seja, $Ideb = 2,5$. Já uma escola B com média padronizada da Prova Brasil, 4ª série, igual a 5,0 e tempo médio para conclusão igual a 1 ano, terá $Ideb = 5,0$. A forma geral do Ideb é dada por: $IDEB_{ji} = N_{ji} P_{ji}$; em que, i = ano do exame (Saeb e Prova Brasil) e do Censo Escolar; N_{ji} = média da proficiência em Língua Portuguesa e Matemática, padronizada para um indicador entre 0 e 10, dos alunos da unidade j , obtida em determinada edição do exame realizado ao final da etapa de ensino; P_{ji} = indicador de rendimento baseado na taxa de aprovação da etapa de ensino dos alunos da unidade j .¹

Nesse sentido, com o intuito de analisar o desmembramento do IDEB na rede estadual do RS, a tabela 29 apresenta as informações dos seus dois componentes: o aprendizado e o fluxo escolar em separado, com a compreensão de que somados eles chegam ao resultado do índice.

¹ Disponível em: <https://academia.qedu.org.br/ideb/como-o-ideb-e-calculado/>. Acesso em: 28 nov. 2019.

Tabela 29 - IDEB: Aprendizado + Fluxo Escolar = IDEB Anos Iniciais

| Edição do IDEB | Aprendizado Anos Iniciais | Fluxo Escolar Anos Iniciais | IDEB/RS Anos Iniciais | Meta IDEB/RS Anos Iniciais |
|-----------------------|----------------------------------|------------------------------------|------------------------------|-----------------------------------|
| 2007 | 5,12 (+) | 0,88 | = 4,5 | 4,2 |
| 2009 | 5,48 (+) | 0,88 | = 4,8 | 4,6 |
| 2011 | 5,63 (+) | 0,91 | = 5,1 | 5,0 |
| 2013 | 5,96 (+) | 0,93 | = 5,5 | 5,3 |
| 2015 | 6,02 (+) | 0,92 | = 5,5 | 5,5 |
| 2017 | 6,19 (+) | 0,92 | = 5,7 | 5,8 |

Fonte: Elaborada pela autora, com base em dados coletados no QEdu, 2019.

Para uma melhor leitura e análise da tabela acima, observa-se a coluna do aprendizado, na qual estão demonstradas as notas padronizadas da Prova Brasil em português e matemática que, somadas ao indicador de fluxo escolar, correspondem aos resultados do IDEB, demonstrados na terceira coluna de acordo com cada ano de ensino.

De acordo com a plataforma QEdu (2019), o aprendizado varia de 0 até 10 e, quanto maior o resultado, melhor será o aprendizado. Porém, o resultado de 10 é praticamente inatingível, pois significaria que todos os alunos obtiveram o rendimento esperado na Prova Brasil. No que diz respeito ao fluxo escolar, quanto maior o valor, maior será a aprovação, ou seja, quanto mais próximo de 1 for a nota, maior será a aprovação dos alunos em cada etapa de ensino.

Esses dois componentes somados chegam ao resultado do IDEB, assim a qualidade da educação brasileira tem sido medida por ele. O que elucidado no referencial teórico desta pesquisa, é que a qualidade da educação vai além desses dois componentes, mesmo que esses representem aspectos importantes como o nível de aprendizado e o fluxo escolar. Ao considerarmos somente esses dois indicadores, obscurecemos outros aspectos importantes que também refletem a qualidade do ensino e da educação, como, por exemplo, a infraestrutura, a gestão escolar e o perfil dos gestores apresentadas no capítulo anterior.

Nesse sentido, sigo ampliando as análises dos dados coletados, constatando, a partir dos resultados demonstrados na tabela 29, que a rede estadual do RS melhorou o nível de aprendizado dos alunos dos anos iniciais, medido pela Prova Brasil, porém o fluxo escolar permanece o mesmo desde 2013. Outra constatação é a de que, desde 2015, o fluxo escolar permanece em torno de 0,92, o que significa,

segundo a plataforma QEdU (2019), que, de cada 100 alunos, 8 não foram aprovados na rede estadual do RS em 2017.

Nesse caso, quais foram as estratégias definidas pela rede para melhorar o aprendizado e o fluxo escolar nos anos iniciais de ensino?

Ao analisar a edição de 2017, última até agora, constata-se que, nos anos iniciais, o aprendizado de 6,19 significa uma nota padronizada que considera a média da proficiência em português de 216,63 e de matemática em 224,53. Para entender essas médias, apoio-me nas informações divulgados na plataforma QEdU (2019):

A Escala Saeb varia dependendo da disciplina e da etapa escolar. As habilidades mais complexas em português estão concentradas nas pontuações que variam entre 325 a 350 no 5º ano, 375 a 400 no 9º ano e 400 a 425 no Ensino Médio; e em matemática nas pontuações que variam entre 325 a 350 no 5º ano, 400 a 425 no 9º ano e 450 a 475 no Ensino Médio².

Além disso, o INEP distribui o aprendizado dos alunos em níveis, utilizando a escala do SAEB como, por exemplo, a distribuição de níveis para língua portuguesa no 5º ano, demonstrada na tabela 30.

Tabela 30 - Níveis do aprendizado – Língua Portuguesa 5º ano

| Até o nível 1 | Abaixo de 150 |
|----------------------|----------------------|
| Nível 2 | De 150 a 174 |
| Nível 3 | De 175 a 199 |
| Nível 4 | De 200 a 224 |
| Nível 5 | De 225 a 249 |
| Nível 6 | De 250 a 274 |
| Nível 7 | De 275 a 299 |
| Nível 8 | De 300 a 324 |
| Nível 9 | De 325 a 350 |

Fonte: Elaborada pela autora, com base em dados coletados no QEdU, 2019.

A partir dos níveis apresentados na tabela anterior, observa-se que a média de 216,63, atingida em português, no 5º ano, em 2017, equivale ao nível 4 na escala do SAEB. Esse resultado demonstra que, na primeira etapa de ensino, nos anos

² Disponível em: <https://www.qedu.org.br/estado/121-rio-grande-do-sul/ideb?dependence=2&grade=1&edition=2017>. Acesso em: 29 nov. 2019.

iniciais, considerando a escala do SAEB, segundo a plataforma da dados e indicadores QEdU (2019), dos 49.436 alunos que fizeram a Prova Brasil, 31.352 (63%) demonstraram o aprendizado adequado na competência de leitura e interpretação de textos até o 5º ano na rede pública de ensino estadual do RS. Em matemática, no 5º ano, apenas 50% dos alunos aprenderam o adequado na competência de resolução de problemas, o que significa que a metade dos 49.436 alunos não demonstraram o aprendizado adequado até esta etapa de ensino do ensino fundamental. No fluxo escolar dos anos iniciais, o resultado de 0,93, atingido na edição de 2013, indica que a rede estadual do RS pode melhorar, mas esse indicador depende do aprendizado.

Na tabela 31, sigo analisando o IDEB desmembrado, agora, nos anos finais de ensino.

Tabela 31 - IDEB: Aprendizado x Fluxo Escolar – Anos Finais

| Edição do IDEB | Aprendizado Anos Finais | Fluxo Escolar Anos Finais | IDEB/RS Anos Finais | Meta IDEB/RS Anos Finais |
|-----------------------|--------------------------------|----------------------------------|----------------------------|---------------------------------|
| 2007 | 4,90 (+) | 0,75 | = 3,7 | 3,5 |
| 2009 | 5,16 (+) | 0,74 | = 3,8 | 3,7 |
| 2011 | 5,11 (+) | 0,74 | = 3,8 | 4,0 |
| 2013 | 5,07 (+) | 0,77 | = 3,9 | 4,4 |
| 2015 | 5,18 (+) | 0,78 | = 4,0 | 4,8 |
| 2017 | 5,42 (+) | 0,79 | = 4,3 | 5,0 |

Fonte: Elaborada pela autora, com base em dados coletados no QEdU, 2019.

A coluna do aprendizado demonstra que quanto maior a nota, melhor será o nível de aprendizado dos alunos e a segunda coluna corresponde ao fluxo escolar, quanto mais próximo a 1 for a nota, maior será a aprovação dos alunos.

Ao proceder à análise dos resultados dos anos finais, retomo o IDEB, da edição de 2017, de 4,3. Ao analisar os dois componentes do mesmo, constata-se que o aprendizado de 5,42 se refere à soma da média de proficiência em português em 263,31 e de matemática em 261,88 na Prova Brasil 2017. Comparando os níveis de escala do SAEB, segundo a plataforma QEdU (2019), no 9º ano na rede estadual de ensino do RS, apenas 43% dos alunos aprenderam o adequado na competência de leitura e interpretação de textos, o que significa que, dos 58.663 alunos, 24.951 demonstraram o aprendizado adequado até o final desta segunda etapa do ensino

fundamental. Em matemática, no 9º ano, somente 20% dos alunos aprenderam o adequado na competência de resolução de problemas, ou seja, dos 58.663 alunos, apenas 11.671 demonstraram o aprendizado adequado até o 9º ano. Esses dados corroboram com a conclusão de que, no período de 10 anos (2007 a 2017), o fluxo escolar dos anos iniciais, na rede estadual do RS, ficou nos intervalos de 0,75 a 0,79. A partir desses dados, pode-se constatar que, desde 2007, o nível de aprendizado dos alunos nos anos finais pouco melhorou na rede estadual do RS.

De acordo com a plataforma QEdu (2019), é preocupante o resultado do aprendizado nos anos finais, pois o fluxo escolar de 0,79 indica que a cada 100 alunos, 21 não foram aprovados.

Conforme o INEP (2019):

Os indicadores de fluxo escolar na educação básica foram divulgados, pela primeira vez, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e Ministério da Educação, com base em uma metodologia de acompanhamento longitudinal da trajetória dos estudantes. Os números inéditos representam um grande avanço no monitoramento da educação e na condução das políticas públicas e só são possíveis a partir da metodologia de coleta de dados individualizados, adotada pelo Censo Escolar desde 2007, e que permitiram um acompanhamento do estudante ao longo de sua trajetória escolar. Uma das principais contribuições é a possibilidade de acompanhar os indicadores de todo o território nacional.

Em relação ao ensino médio, os dados demonstrados, na tabela abaixo, seguem a mesma lógica de análise. Na primeira coluna, o aprendizado e, na segunda coluna, o fluxo escolar que somados resultam no IDEB.

Tabela 32 - IDEB: Aprendizado x Fluxo Escolar – Ensino Médio

| Edição do IDEB | Aprendizado | Fluxo Escolar | IDEB/RS | Meta IDEB/RS |
|----------------|-------------|---------------|---------|--------------|
| 2007 | 4,83 (+) | 0,74 | = 3,4 | 3,5 |
| 2009 | 5,16 (+) | 0,71 | = 3,6 | 3,6 |
| 2011 | 4,80 (+) | 0,72 | = 3,4 | 3,7 |
| 2013 | 4,72 (+) | 0,78 | = 3,7 | 4,0 |
| 2015 | 4,37 (+) | 0,76 | = 3,3 | 4,4 |
| 2017 | 4,58 (+) | 0,74 | = 3,4 | 4,8 |

Fonte: Elaborada pela autora, com base em dados coletados no QEdu, 2019.

Na análise do IDEB do ensino médio, constata-se que os melhores resultados em relação ao aprendizado foram nas edições de 2007 e 2011. No fluxo escolar, os

melhores resultados estão nas edições de 2013 e 2015. Nesse sentido, para melhorar o resultado do IDEB, é imprescindível que um desses indicadores melhore, como podemos observar na edição de 2013 em que o índice chega a 3,7. Observa-se que, nesta edição, o aprendizado de 4,72 é inferior a 4,80 em 2011, mas o fluxo escolar de 2013 em 0,78 é maior que 0,72 em 2011. Dessa forma, percebe-se que apenas a melhoria de um dos indicadores já possibilita o aumento do índice, por outro lado, entendo que existe uma correlação entre eles, ou seja, se ambos os indicadores melhoram, o IDEB aumenta.

Assim, apoiada em Morin (2003), desmembrei o IDEB, analisando suas partes para uma melhor compreensão do todo, entendendo que, em cada parte, existe um indicativo de qualidade de educação. Porém, para uma melhor compreensão desse todo, é fundamental unir a compreensão objetiva, a qual reúne e articula dados e informações objetivas com a compreensão subjetiva, alinhada com a projeção e identificação da situação de um determinado aspecto. Ou seja, uma compreensão complexa, englobando a objetiva e a subjetiva pautada na explicação é multidimensional e não reduz, quando toma em conjunto diversas dimensões.

Continuando as análises, trago do Questionário Diretor Prova Brasil (2015) as respostas dos diretores em relação à Prova Brasil e ao fluxo escolar, a fim explorá-las, incorporando os dados às análises *a priori*.

Em relação ao aprendizado, a partir das respostas dos diretores, a maioria deles, isto é, 1.612 (86%), respondeu participar da Prova Brasil, outros 160 (9%) responderam que *não* e 98 (5%) responderam *não sei*.

Considerando as edições de 2013, 2015 e 2017, a tabela, que segue, demonstra a abrangência a partir do percentual de participação dos alunos nesta avaliação externa.

Tabela 33 - Presença dos alunos na Prova Brasil

| Edições | Quantidade de alunos | % de participação |
|---------|--|-------------------|
| 2013 | De 52.574 alunos, 45.647 realizaram a Prova Brasil | 87% |
| 2015 | De 50.800 alunos, 43.926 realizaram a Prova Brasil | 86% |
| 2017 | De 45.341 alunos, 38.789 realizaram a Prova Brasil | 86% |

Fonte: Elaborada pela autora, com base em dados coletados no QEdU, 2019.

A partir das informações sistematizadas na tabela acima, observa-se que a matrícula no ensino fundamental diminuiu em 2017 em relação a 2013, porém, mesmo com a diminuição de alunos, o percentual de participação dos mesmos na Prova Brasil manteve-se praticamente igual desde 2013.

Quanto ao conhecimento sobre os resultados do SAEB (Prova Brasil e/ou ANEB) de 2015 da escola, as respostas indicam que a maioria, ou seja, 84% dos diretores responderam que *conhecem os dados*, outros 12% responderam que *não* e 4% responderam que *a escola não participou da Prova Brasil (2015)*. Ainda sobre o aprendizado e o conhecimento dos resultados do SAEB (Prova Brasil e/ou ANEB) de 2015 do município, a maioria, representada por 73%, respondeu conhecer, sendo que 84% responderam *conhecer os resultados da escola* 26% responderam que *não conhecem seus resultados*. Em relação aos dados do estado, 79% dos diretores responderam que conhecem os resultados e outros 21% responderam que *não*.

Quanto aos resultados da Prova Brasil, é possível constatar que 86% dos diretores são conhecedores desta avaliação externa, 84% deles conhecem os resultados da sua escola, 73% conhecem os resultados do município e 79% conhecem os resultados do Estado. No entanto, conhecer não significa apropriar-se dos dados.

Adentrando nos níveis de proficiência, reúnos, na tabela 34, a distribuição dos alunos por nível de proficiência na Prova Brasil em português e matemática, no 5º e 9º anos do ensino fundamental, considerando, segundo a plataforma de dados e indicadores QEdu (2019), os quatro níveis da escola de proficiência do SAEB: 1) Insuficiente; 2) Básico, 3) Proficiente; e 4) Avançado.

Segundo a plataforma QEdu (2019):

Na Prova Brasil, o resultado do aluno é apresentado em pontos numa escala (Escala SAEB). Discussões promovidas pelo comitê científico do movimento Todos Pela Educação, composto por diversos especialistas em educação, indicaram qual a pontuação a partir da qual pode-se considerar que o aluno demonstrou o domínio da competência avaliada. Decidiu-se que, de acordo com o número de pontos obtidos na Prova Brasil, os alunos são distribuídos em 4 níveis em uma escala de proficiência: Insuficiente, Básico, Proficiente e Avançado. No QEdu, consideramos que alunos com aprendizado adequado são aqueles que estão nos níveis proficiente e avançado³.

³ Disponível em: <<https://academia.qedu.org.br/prova-brasil/aprendizado-adequado/>>. Acesso em: 12 nov. 2019.

Tabela 34 - Distribuição dos alunos por nível de proficiência

| Ano de Ensino | 2013 | | 2015 | | 2017 | |
|--------------------------|------|-----|------|-----|------|-----|
| | LP | MAT | LP | MAT | LP | MAT |
| 5º ano | 54% | 49% | 58% | 46% | 63% | 50% |
| Avançado | 19% | 13% | 20% | 11% | 23% | 11% |
| Proficiente | 35% | 36% | 38% | 35% | 40% | 39% |
| Básico + Insuficiente | 46% | 51% | 42% | 54% | 37% | 50% |
| Básico | 32% | 36% | 33% | 39% | 30% | 37% |
| Insuficiente | 14% | 15% | 9% | 15% | 7% | 13% |
| 9º ano | 32% | 14% | 35% | 17% | 43% | 20% |
| Avançado | 4% | 1% | 6% | 1% | 8% | 2% |
| Proficiente | 28% | 13% | 29% | 16% | 35% | 18% |
| Básico + Insuficiente | 68% | 86% | 65% | 83% | 57% | 80% |
| Básico | 52% | 61% | 51% | 59% | 47% | 60% |
| Insuficiente | 16% | 25% | 14% | 24% | 10% | 20% |

Fonte: Elaborada pela autora, com base em dados coletados no QEdU, 2019.

A partir dos percentuais demonstrados na tabela acima, constata-se que, em 2017, 37% dos alunos no 5º ano estavam entre o nível insuficiente e básico em leitura e interpretação (português) e 50% em matemática. No 9º ano, em leitura e interpretação (português), 57% dos alunos estavam entre o nível insuficiente e básico e, na matemática, 80% deles. Ou seja, no 5º ano, apenas 40% dos alunos estavam proficientes em leitura e interpretação (português) e 39% no esperado em matemática. No 9º ano, apenas 35% dos alunos estavam proficientes em leitura e interpretação (português) e 18% no esperado em matemática.

Considerando que a maioria dos diretores respondeu no Questionário Diretor Prova Brasil (2015) que conhecem a Prova Brasil, a média da sua escola, do

município e do estado, percebe-se, a partir dos resultados obtidos, que eles pouco têm conseguido melhorar os mesmos.

Em relação ao fluxo escolar e às ações para melhorar a aprendizagem dos alunos como monitoria, aula de reforço e recuperação, a maioria dos diretores, ou seja, 71%, respondeu que promovem atividades na escola e 29% deles responderam não existir nenhuma ação de reforço escolar.

Sobre a frequência na promoção de espaços de discussão com os professores para melhorar o ensino e a aprendizagem dos alunos, 60% dos diretores responderam fazer atividades *frequentemente* na escola, 32% responderam *sempre ou quase sempre* e 8% deles responderam *algumas vezes*. Quando perguntado com qual frequência são desenvolvidas as atividades para minimizar as faltas dos alunos, a maioria dos diretores, isto é, 48%, respondeu que *sempre ou quase sempre* são desenvolvidas atividades, outros 43% responderam que *frequentemente*, 8% responderam que *algumas vezes* e somente 1% dos diretores respondeu que *nunca* realizaram atividades para isso.

Em relação à participação dos pais nas atividades para minimizar as faltas dos alunos, a maioria, ou seja, 68% dos diretores responderam que *sempre ou quase sempre* comunicam aos mesmos, para 29% a comunicação acontece *frequentemente*, outros 2% responderam *algumas vezes* e 1% respondeu que *nunca*.

Quando perguntado sobre a frequência em que são desenvolvidas as atividades para minimizar as faltas dos alunos com a participação dos pais e responsáveis, a maioria dos diretores, isto é, 60%, respondeu que *sempre ou quase sempre* contam com a participação dos pais, outros 32% responderam que *frequentemente*, 7% responderam que *algumas vezes* e 1% dos diretores responderam que *nunca*.

Ao analisar as respostas dos diretores, percebe-se que a maioria deles realiza alguma ação de reforço escolar e também promove o desenvolvimento de ações para minimizar as faltas dos alunos como, por exemplo, o diálogo com as famílias. Porém, constata-se, a partir dos dados analisados anteriormente, que essas ações não parecem refletir em uma melhoria dos resultados do fluxo escolar.

A análise realizada até agora permite concluir que, ao longo de 10 anos, os resultados do IDEB ficaram estagnados em algumas edições e, em outros períodos, obteve apenas um modesto crescimento no aprendizado aferido pela Prova Brasil e

pelo fluxo escolar. A exemplo, nos anos iniciais, o aprendizado foi de 6,02 e o fluxo escolar de 0,92 em 2015. Na edição de 2017, o aprendizado melhora um pouco, chegando a 6,19 e o fluxo escolar permanece o mesmo. Nos anos finais e no ensino médio, esses resultados chegam pelo mesmo caminho e se acentuam.

Dessa forma, a análise dos resultados do IDEB permite-me concluir que o índice pouco tem contribuído para melhorar a qualidade da educação, considerando o mesmo como um indicador de qualidade.

Por outro lado, o referencial teórico desta pesquisa enfatiza o quanto pode existir uma relação de dependência entre o IDEB com a gestão educacional e a compreensão da política da avaliação externa no contexto da prática.

Os resultados da Prova Brasil na rede estadual do RS demonstram que o nível de proficiência dos alunos está aquém dos níveis definidos no SAEB. Isso indica que existe uma lacuna entre a gestão desses resultados com os dados produzidos pelas próprias escolas.

Para Morin (2003, p. 23):

O ensino matemático, que compreende o cálculo, é claro, será levado aquém e além do cálculo. Deverá revelar a natureza intrinsecamente problemática das matemáticas. O cálculo é um instrumento do raciocínio matemático, que é exercido sobre o *problem settings* o *problem solving*, em que se trata de exibir “a prudência consumada e a lógica implacável”. No decorrer dos anos de aprendizagem, seria preciso valorizar, progressivamente, o diálogo entre o pensamento matemático e o desenvolvimento dos conhecimentos científicos, e, finalmente, os limites da formalização e da quantificação.

Portanto, tendo ciência de que o IDEB é calculado a partir de dois componentes importantes para a qualidade da educação, melhorá-lo será sempre uma consequência da sua compreensão e dos movimentos de gestão realizados pelos gestores para (re)significá-lo no contexto da prática. Seus resultados relacionam-se com o perfil dos diretores, com as formas de gestão escolar e com o trabalho realizado nas escolas para compreendê-lo, traduzi-lo e significá-lo aos dados produzidos pela própria escola, procedendo com análises qualificadas para futuras intervenções pedagógicas.

Retomando Libâneo, as formas de organização e gestão são meios para alcançar os fins. Nesse caso, a dependência e a correlação das práticas de gestão e organização educam, criam, modificam os modos de pensar e agir das pessoas. Esse movimento se alinha a auto-eco-organização apontada por Morin, ou seja, as

peças mudam com as práticas organizacionais e as organizações mudam com as pessoas.

Apoiada na defesa da importância de considerar a complementaridade de outros indicadores na aferição da qualidade, analiso, na próxima parte, as taxas de rendimento: aprovação, reprovação e abandono, bem como a distorção idade-série.

4.2 As Taxas de Rendimento na Rede Estadual do RS

Segundo a plataforma de dados e indicadores QEdU (2019):

As taxas de rendimento escolar de cada instituição são geradas a partir da soma da quantidade de alunos aprovados, reprovados e que abandonaram a escola ao final de um ano letivo. Elas são importantes porque geram o Indicador de Rendimento, utilizado no cálculo do Ideb. Para calcular as taxas de aprovação, reprovação e abandono, o Inep se baseia em informações sobre o movimento e o rendimento escolar dos alunos, fornecidas pelas escolas e pelas redes de ensino municipais, estaduais e federais⁴.

Quanto à taxa de aprovação na rede estadual do RS, a tabela, a seguir, reúne o número de alunos e o percentual de aprovação, considerando o período de 2010 a 2017.

Tabela 35 - Taxas de rendimento: aprovação

| Etapa Escolar | 2010 | 2011 | 2012 | 2013 | 2014 | 2015 | 2016 | 2017 |
|----------------------|------------------|------------------|------------------|------------------|------------------|------------------|------------------|------------------|
| Anos Iniciais | 270.030 88,7% | 266.044 90,6% | 282.948 93,6% | 267.572 92,2% | 252.415 91,9% | 238.703 91,2% | 228.659 91,8% | 217.577 91,4% |
| Anos Finais | 269.132 74,1% | 256.647 74,1% | 234.543 75,6% | 229.051 77% | 220.121 78,1% | 210.800 77,3% | 220.079 78,3% | 217.898 79% |
| Ensino Médio | 221.714 65,6% | 219.353 66% | 232.277 70,2% | 240.809 73,5% | 243.539 73,7% | 233.514 72,9% | 202.308 71,2% | 190.862 69,7% |

Fonte: Elaborada pela autora, com base em dados coletados no QEdU, 2019.

A partir das taxas de aprovação demonstradas na tabela 35, observa-se que o número de alunos nos anos iniciais diminuiu em 2017 (217.577) em relação a 2010

⁴ Disponível em: <https://academia.qedu.org.br/censo-escolar/taxa-de-rendimento/>. Acesso em: 12 dez. 2019.

(270.030), tendo um aumento no índice de aprovação de 88,7% (2010) para 91,4% (2017). O mesmo aconteceu nos anos finais de ensino, o número de alunos, em 2017, foi de 217.898 em relação ao ano de 2010, que foi de 269.132, e o índice de aprovação aumentou de 74,1%, em 2010, para 79% em 2017.

No ensino médio, o fluxo de alunos também diminuiu, chegando, em 2017, a 190.862 em relação ao ano de 2010 que foi de 221.714, porém o percentual de aprovação pouco cresceu se compararmos o ano letivo de 2017 (69,7%) *versus* o ano de 2010 (65,6%).

Em relação à taxa de aprovação, conclui-se que, durante 10 anos, apesar da diminuição do número de alunos na rede estadual do RS, a mesma tem apresentado um crescimento modesto em 2017, comparado com 2010. Durante esses 10 anos, observa-se que, em alguns períodos letivos, os percentuais melhoraram, mas esses não se sustentam em um contínuo avanço. Observa-se, também, que as piores taxas de aprovação se concentram nos anos finais e no ensino médio.

Quanto à taxa de reprovação, seguem os dados na tabela abaixo.

Tabela 36 - Taxas de rendimento: reprovação

| Etapa Escolar | 2010 | 2011 | 2012 | 2013 | 2014 | 2015 | 2016 | 2017 |
|----------------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|
| Anos Iniciais | 10,7% 32.564 | 8,9% 26.002 | 5,8% 17.523 | 7,3% 21.162 | 7,6% 20.835 | 8,4% 21.929 | 7,8% 19.551 | 8,1% 19.311 |
| Anos Finais | 23,2% 84.182 | 23,1% 80.114 | 21,7% 67.311 | 20,5% 60.847 | 19,4% 54.792 | 20,6% 56.230 | 20,1% 56.499 | 19,2% 52.921 |
| Ensino Médio | 21,9% 74.095 | 22,5% 74.678 | 18,0% 59.501 | 16,4% 53.831 | 17,3% 57.326 | 19,0% 60.928 | 21,4% 60.762 | 21,9% 60.027 |

Fonte: Elaborada pela autora, com base em dados coletados no QEdu, 2019.

Nos anos iniciais do ensino fundamental, os números demonstrados na tabela 36 indicam que, nos dois últimos anos do Censo Escolar (2016 e 2017)⁵, o número de alunos reprovados na rede estadual do RS aumentou de 7,8% para 8,1%. De acordo com o QEdu (2019), a maioria das reprovações nos anos iniciais na rede estadual do RS estão concentradas no 3º ano do ensino fundamental com 16,1% (8.404 reprovações), 11,2% (5.591 reprovações) no 4º ano, e 9,6% (5.110

⁵ Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/resultados-e-resumos>. Acesso em 23 abr. 2019.

reprovações) no 5º ano do ensino fundamental. A partir desses percentuais, constata-se que a rede estadual do RS apresenta um significativo número de reprovações do 3º até o 5º ano do ensino fundamental, o que pode indicar que muitos alunos não são alfabetizados até o 3º ano do ensino fundamental.

Nos anos finais do ensino fundamental, a taxa de reprovação diminuiu em 2017 (19,2%) em relação ao ano letivo de 2016 (20,1%), mas o número de reprovações ainda é alto na rede estadual do RS. Segundo o QEdu (2019), o maior percentual de reprovação dos anos finais concentra-se no 6º ano do ensino fundamental com 22,8% (16.786) reprovações, no 7º ano com 22,2% (16.399) reprovações, seguidos, no 8º ano, com 17% (11.363) e, no 9º ano, com 13,6% (8.374) reprovações na rede estadual do RS.

No Questionário Diretor Prova Brasil 2015 (INEP, 2019c), quando perguntado aos diretores se há alguma ação para a redução das taxas de reprovação, a maioria deles, ou seja, 48% (898), respondeu que *sim*, mas as ações repercutem resultados *ainda insatisfatórios*. Para 32% (602) dos diretores, os resultados das ações são satisfatórios, outros 16% (302) de diretores não avaliam se os resultados foram satisfatórios, enquanto 2% (38) apontaram que não há ação, embora exista o problema, e 2% (34) responderam que não há ação, porque na escola não há problemas com reprovações.

Dessa forma, a partir dos percentuais de reprovação, é provável que esses possam impactar no abandono escolar, no número de alunos e no percentual de abandono na rede estadual do RS, considerando o período de 2010 a 2017, visto na tabela que segue.

Tabela 37 - Taxas de rendimento: abandono

| Etapa Escolar | 2010 | 2011 | 2012 | 2013 | 2014 | 2015 | 2016 | 2017 |
|----------------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|
| Anos Iniciais | 0,6% 1.873 | 0,6% 1.687 | 0,6% 1.705 | 0,5% 1.549 | 0,5% 1.319 | 0,4% 1.156 | 0,4% 970 | 0,5% 1.078 |
| Anos Finais | 2,7% 9.980 | 2,8% 9.535 | 2,7% 8.270 | 2,5% 7.456 | 2,5% 7.078 | 2,0% 5.583 | 1,6% 4.603 | 1,8% 5.082 |
| Ensino Médio | 12,4% 41.970 | 11,5% 38.315 | 11,8% 39.114 | 10,1% 33.087 | 9,0% 29.656 | 8,1% 26.073 | 7,4% 21.122 | 8,4% 23.070 |

Fonte: Elaborada pela autora, com base em dados coletados no QEdu, 2019.

De acordo com a plataforma de dados e indicadores QEdu (2019), o maior percentual de abandono nos anos iniciais, na rede estadual do RS, está concentrado, no 5º ano do ensino fundamental, com 0,6% (320 abandonos). A partir desses dados, constata-se que a rede estadual do RS contabiliza o abandono escolar desde o 1º ano do ensino fundamental com 0,3% (123 abandonos), o que corresponde ao mesmo número de alunos que aparecem como reprovados no 1º ano do ensino fundamental. Já no 2º ano, são 0,3% (126 abandonos) em relação a 0,2% (84 reprovações) e, nos 3º e 4º anos do ensino fundamental, o abandono segue, respectivamente, 0,5% (261 abandonos) e 0,5% (250 abandonos).

Nos anos finais do ensino fundamental, é observável que, no período de 10 anos, o abandono diminuiu na rede estadual do RS, porém, em 2016, o abandono chega a 1,6%, sendo o menor resultado da rede em 10 anos, mas sobe para 1,8% no ano letivo de 2017.

No ensino médio, observa-se que o abandono diminuiu em 2017 (8,4%) em relação a 2010 (12,4%). Por outro lado, observa-se, também, que o número de alunos diminuiu quase 20% no mesmo período.

Ao analisar a reprovação e o abandono na rede estadual do RS, fica evidente a necessidade de olhar para esses índices que culturalmente estão instalados na rede.

No Questionário Diretor Prova Brasil (2015), quando perguntado aos diretores se existe ações para a redução do abandono na escola, a maioria, isto é, 52% (981), respondeu que *sim, mas com resultados ainda insatisfatórios*, outros 25% (462) responderam que *sim, com resultados satisfatórios*, 11% (202) responderam que *não há ação*, porque na escola não há abandono, 9% (169) dos diretores responderam que *sim*, mas ainda não avaliaram o resultado e apenas 3% (60) dos diretores responderam que *não há ação, embora exista abandono*.

Conforme apontado no referencial teórico desta pesquisa, existe uma relação entre a gestão escolar e os resultados educacionais, sendo assim, ratifica-se a defesa de que a qualidade da educação perpassa, também, pela gestão, pelas estratégias, pelos processos, pelas diretrizes, pelos projetos, bem como outros aspectos. Segundo Cury (2002), esse novo administrar traduz a comunicação, o diálogo e a democracia, dentro de uma visão sistêmica.

Quanto à distorção idade-série, a tabela, que segue, demonstra os percentuais, por etapa de ensino, conforme o censo escolar (2018).

Tabela 38 - Distorção idade-série por etapa de ensino

| Anos Iniciais | |
|----------------------|-----|
| 1º ano | 1% |
| 2º ano | 2% |
| 3º ano | 14% |
| 4º ano | 19% |
| 5º ano | 23% |
| Anos finais | |
| 6º ano | 34% |
| 7º ano | 37% |
| 8º ano | 34% |
| 9º ano | 31% |
| Ensino Médio | |
| 1º ano | 46% |
| 2º ano | 34% |
| 3º ano | 28% |

Fonte: Elaborada pela autora, com base em dados coletados no QEdU, 2019.

De acordo com os percentuais demonstrados na tabela 38, nos anos iniciais do ensino fundamental, 14% dos alunos do 3º ano estavam em distorção idade-série, o que significa que, de cada 100 alunos, aproximadamente, 14 estavam com atraso escolar de 2 anos ou mais.

A mesma análise segue para o 4º ano do ensino fundamental, já que, de cada 100 alunos, aproximadamente, 21 estão com atraso escolar e, no 5º ano, 23 nos anos finais, a distorção idade-série acentua-se, pois, no 6º ano, 36% dos alunos estavam com atraso escolar de 2 anos ou mais, no 7º ano, 37%, no 8º ano, 35%, e, no 9º ano, 31%.

Para seguir com a análise das taxas de rendimento, busco nas respostas dos diretores no Questionário Diretor Prova Brasil (2015) as possíveis causas do insucesso da aprendizagem dos alunos como: 1) vínculo dos professores com a escola; 2) inexistência de professores em algumas disciplinas ou anos de ensino; 3) falta diária dos professores; 4) Rotatividade dos professores; e 5) indisciplina dos alunos.

Ao proceder à análise dessas possíveis causas, remeto-me a Morin (2003, p. 77), entendendo que é “[...] preciso aprender a ultrapassar a causalidade linear causa efeito [...]” para:

Compreender a causalidade mútua inter-relacionada, a causalidade circular (retroativa, recursiva), as incertezas da causalidade (porque as mesmas causas não produzem sempre os mesmos efeitos, quando os sistemas que elas afetam têm reações diferentes, e por que causas diferentes podem provocar os mesmos efeitos). Assim, será formada uma consciência capaz de enfrentar complexidades.

Os resultados educacionais indicam uma determinada realidade, mas precisam ser analisados a partir da dialógica que reúne compreensão e explicação, pois os dados por si não refletem a totalidade representada nos diferentes contextos escolares. A compreensão, por sua vez, tende a contemplar uma visão mais abrangente, considerando a racionalidade da informação, mas não se resumindo a ela. Os indicadores são balizadores para os processos e as tomadas de decisões, justamente pela importância da sua natureza, é que devem ser incorporadas na gestão escolar.

Dessa forma, apresento, na sequência, os dados levantados dos possíveis motivos do insucesso da aprendizagem dos alunos, iniciando com o percentual de professores com vínculo estável na escola, conforme demonstra a tabela a seguir.

Tabela 39 - Percentual de professores com vínculo estável na escola

| Diretores | Percentual | Percentual com vínculo |
|-----------|------------|------------------------|
| 212 | 11% | 91% a 100% |
| 303 | 16% | menor ou igual a 25% |
| 344 | 19% | 76% a 90% |
| 524 | 28% | 51% a 75% |
| 478 | 26% | 26% a 50% |

Fonte: Elaborada pela autora, com base em dados coletados no QEdu, 2019.

É observável, nos percentuais apresentados na tabela 39, que somente 11% dos diretores responderam que os professores têm vínculo estável entre 91% a 100% na escola, sendo que a maioria deles, ou seja, 28% responderam entre 51 a 75%. Nesse sentido, é evidente que há um alto percentual de diretores que indica

existir uma rotatividade de professores nas escolas públicas estaduais do RS. Isso pode demonstrar que muitos professores apresentam dificuldades de estabelecer vínculos com a escola, o que pode comprometer a sua relação e o seu comprometimento com o processo de ensino e de aprendizagem dos alunos.

O mesmo raciocínio aplica-se em relação ao alto índice de faltas por parte dos professores. Do total dos diretores, 52% (982) responderam que esse não foi um problema para o funcionamento da escola, já 27% (514) dos mesmos responderam que *sim*. Para outros, 15% (276) dos diretores respondeu que *sim, moderadamente* e apenas 6% (102) *sim, muito*. Nesse caso, percebe-se que os diretores apontam que o alto número de faltas dos professores não interfere no funcionamento escolar, porém os mesmos se limitam a compreender que, ao atender os alunos nesta condição, ou seja, com substituições, a relação entre professor e aluno pode não se consolidar, comprometendo, assim, a qualidade do ensino.

Em relação à inexistência de professores para algumas disciplinas ou séries, a maioria dos diretores, isto é, 43% (800), respondeu que esse *não* foi um problema para o funcionamento da escola, sendo que outros 28% (521) dos diretores responderam que *sim, mas pouco*. Para 18% (345) dos diretores que responderam *sim, de forma moderada*, esse foi um problema para o funcionamento da escola e para 11% (206) dos diretores a inexistência dos professores para algumas disciplinas foi considerada como um problema para o funcionamento da escola.

Sobre a alta rotatividade dos professores, 62% (1.161) dos diretores responderam que esse não foi um problema para o funcionamento da escola, 24% (457) dos diretores responderam que *sim, pouco*, outros 10% (177) responderam que *sim, moderadamente* e apenas 4% (77) dos diretores indicaram que *sim, muito*, a alta rotatividade dos professores foi considerada como um problema para o funcionamento da escola.

Portanto, percebe-se que a maioria dos diretores não reconhece essas possíveis causas como um problema para o funcionamento da escola. No entanto, pode existir uma limitação dos mesmos na compreensão de que essas situações estão imbricadas diretamente com a qualidade da educação. Aproximo essa constatação ao quarto princípio da complexidade elaborado por Morin (2003), ao entender que os diretores autorreproduzem e auto-organizam os processos a partir dos resultados condicionados a sua compreensão.

Ao retomar Morin (2003), o qual afirma “[...] que os indivíduos humanos produzem a sociedade nas interações e pelas interações, mas a sociedade, à medida que emerge, produz a humanidade desses indivíduos, fornecendo-lhes a linguagem e a cultura [...]”, reitero que, enquanto as interações entre professores e alunos estão sendo influenciadas, os diretores na posição de gestores reproduzem a mesma lógica desta cultura instalada na rede estadual do RS.

No aspecto aluno, o alto índice de faltas não foi considerado por 41% (779) dos diretores como um problema para o funcionamento da escola. 35% (650) dos diretores responderam *sim, pouco*, outros 18% (339) responderam *sim, moderadamente* e apenas 6% (106) responderam que *sim, muito*, o alto índice de faltas dos alunos é um problema identificado para o bom funcionamento da escola. Com relação à indisciplina por parte dos alunos, 38% (718) dos diretores responderam que *sim, pouco*, 34% (631) responderam que *não*, 21% (385) responderam *sim, moderadamente* e apenas 7% (136) dos diretores indicaram que *sim, muito*.

Concluindo a análise das variáveis citadas anteriormente, é possível constatar, a partir das respostas dos diretores, que, para a maioria deles, essas não foram consideradas como um problema para a aprendizagem dos alunos e, conseqüentemente, para a aprovação.

No entanto, essa conclusão remete ao referencial teórico desta pesquisa, o qual elucida a importância de olhar cada contexto escolar e o que provoca de fato tantas reprovações e abandonos. Esses resultados podem estar relacionados com o perfil e as formas da gestão escolar adotada em cada escola?

Ao analisar esses resultados, compreendo que cada escola é viva e dinâmica e a condução dos processos e da melhoria dos resultados depende de diferentes movimentos de gestão. Ainda, são os gestores que lá convivem e se relacionam com o contexto que (re)produzem os resultados.

Com o intuito de concluir as análises deste capítulo, apoio-me nas constatações de Esquinsani e Abdian (2015) que discutem o conceito de gestão enfraquecida como implicações para a qualidade da educação básica. No estudo *Políticas e indicadores de qualidade da educação relações com as avaliações em larga escala* (2015), a pesquisa realizada pelas autoras aponta a gestão escolar como um dos indicadores de qualidade na educação, “[...] mas focando prioritariamente nos fatores que podem configurar uma gestão enfraquecida,

partindo-se da premissa de que a ausência de uma gestão fortalecida e articulada pode interferir na consecução da qualidade na educação.”.

Para Esquinsani e Abdian (2015, p. 32-33), a articulação da discussão sobre a “[...] qualidade e os indicadores de qualidade na educação [...]” propõe uma articulação com a gestão escolar. A pesquisa, realizada em uma rede municipal de ensino em um município de porte médio no interior do estado do RS, apresenta como resultado o baixo rendimento escolar no município a partir de três categorias: 1) Professores; 2) Alunos; e 3) Comunidade.

Segundo Esquinsani e Abdian (2015, p. 34):

O rápido exame indica que nenhuma das variáveis chega a ser uma novidade no cenário educacional. A primeira categoria indica fortemente problemas de ordem administrativa e, principalmente, de políticas de recursos humanos, ao permitir professores sem formação inicial e específica para sua área de atuação nos espaços educativos. A segunda e a terceira categorias incidem sobre a comunidade e problemas que já viraram *chavão* na educação nacional: falta de motivação e compromisso; alta vulnerabilidade e risco social, dificuldades cada vez mais reiteradas de aprendizagem/cognição, etc. Entretanto, há um elemento presente e tangencialmente em todas as variáveis, desvelando-se no discurso de todas as escolas: a gestão. Há o entendimento comum entre os que responderam aos instrumentos de acompanhamento que a gestão pode contornar satisfatoriamente as mazelas apresentadas como variáveis para explicar o fracasso escolar, tomando as rédeas da organização dos processos de aprendizagem no interior das unidades educativas.

Na defesa de que a gestão escolar é uma dimensão balizadora para a qualidade da educação, reforço as conclusões advindas do capítulo anterior em relação à formação dos gestores da rede pública estadual do RS.

Além de produzirem os mesmos resultados educacionais no período de 10 anos, os dados analisados indicam que a maioria dos diretores busca uma formação continuada específica em gestão, mas apenas 18% deles considera haver impacto na sua atividade como profissional. Considerando que o processo de seleção desses diretores se dá por meio da eleição na comunidade escolar e a maioria desses já tem experiência na docência, conclui-se que a grande maioria dos diretores são professores que se tornam gestores. Ao se tornarem gestores, eles desenvolvem na prática habilidades para conduzir a organização escolar.

Os dados referentes ao perfil dos diretores, levantados no capítulo anterior, demonstram não existir uma preparação inicial para a carreira de diretor, com funções, processos e responsabilidades definidas, assim como foi constatado, nesta

pesquisa, existe uma carência na formação continuada desses profissionais para exercer a função de diretor.

Quanto ao aspecto da gestão escolar, além do diretor, as funções do coordenador e do supervisor pedagógico são importantes para a melhoria da qualidade da educação. Mesmo que não apareçam com tanta intensidade como um problema, elas precisam ser revistas nas escolas e pelos profissionais que a ocupam.

Legitimada em Morin (2012), enfatizo que a diferença entre racionalidade e racionalização nas análises dos resultados educacionais e dos indicadores identifica que o real obtido das informações acaba limitado ao racional que busca o ideal. Portanto, o ideal “qualidade da educação” será sempre uma eterna (re)construção da escola.

Por isso, esta tese contemplou a discussão e a reflexão se existe ou não uma relação e uma (inter)dependência do IDEB com a gestão escolar, com a compreensão da política da avaliação externa e com o papel dos gestores frente aos resultados produzidos para aferição da qualidade da educação.

Conforme apontado no referencial teórico desta pesquisa, o IDEB não pode ser o único indicador de qualidade da educação, mas ele é composto por dois importantes componentes que, no caso da rede estadual do RS, carecem de acompanhamento e de gestão. Nesse caso, não se trata de levantarmos as causas do insucesso da aprendizagem dos alunos, avaliar e apontar que eles não aprendem o esperado em cada etapa de ensino. É preciso ir além disso, considerando, segundo Morin (2003, p. 25) que:

[...] a necessidade de ligação, que hoje é o caso de introduzir em nosso ensino, a começar pelo primário: “Sendo todas as coisas causadas e causadoras, ajudadas e ajudantes, mediatas e imediatas, e todas elas mantidas por um elo natural e insensível, que interliga as mais distantes e as mais diferentes, considero impossível conhecer as partes sem conhecer o todo, assim como conhecer o todo sem conhecer, particularmente, as partes...” (Pensamentos, Éd. Brunschvicg, II, 72). Para pensar localizadamente, é preciso pensar globalmente, como para pensar globalmente é preciso pensar localizadamente.

A partir da análise dos resultados e dos indicadores educacionais produzidos na rede estadual do RS, conclui-se que a qualidade da educação medida pelo IDEB e pelas taxas de rendimento é baixa em termos de aprendizado. As taxas de rendimento da rede demonstram que por anos os resultados educacionais estão

estagnados, o que indica que os movimentos de gestão realizados nas escolas não estão dando conta de melhorá-los. As análises dos dados permitem constatar que, tanto os resultados das avaliações externas como os resultados internos produzidos pelas escolas, apresentam poucos avanços na rede estadual do RS. Aponta, ainda, que nem a rede estadual de ensino do RS nem as escolas têm utilizado os resultados das avaliações externas como indicativos de qualidade.

O que concluo, neste capítulo, é que não basta avaliar, é fundamental saber ler os resultados, analisá-los de acordo com o contexto e (re)significá-los à prática, na busca de um compreender e (re)significar os resultados ao contexto da prática. Esses movimentos dependem dos gestores, das suas formas de fazer gestão e da capacidade em envolver a comunidade escolar na produção de análises qualificadas que possam conduzir as diretrizes pedagógicas e as intervenções para melhorar o processo de ensino e de aprendizagem.

Retomando a inspiração em *Alice no País das Maravilhas*, para fazer gestão, a partir de “achismos”, qualquer caminho serve, mas, se temos o compromisso enquanto sociedade de garantir uma aprendizagem de qualidade para todos os alunos, é preciso olhar para os resultados produzidos e, a partir deles, buscar diferentes caminhos para encontrar a qualidade, entendendo que a qualidade da educação será sempre uma (re)construção da rede de ensino e de suas escolas.

A qualidade da educação não está apenas atrelada ao IDEB, mas em diferentes indicadores, incluindo as avaliações externas e outros instrumentos que permitam ir além da aprendizagem, do clima escolar, da complexidade de gestão, da motivação dos professores entre outros que podem ser incorporados na gestão, nas diretrizes, nas ações, nos projetos e, conseqüentemente, na projeção de metas para alcançar a qualidade em cada contexto escolar.

Essa compreensão exige, segundo Morin, que compreendamos a nós mesmos, reconhecendo as nossas insuficiências e carências, substituindo a consciência autossuficiente pela consciência da nossa insuficiência.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A intencionalidade deste capítulo é apresentar as considerações finais desta tese. Para tanto, faz-se fundamental a retomada do objetivo geral da pesquisa: **compreender a relação do IDEB com a gestão educacional e os efeitos na Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul/RS.**

Os dados analisados e produzidos permitem confirmar a tese de que o IDEB é um indicador importante para a gestão educacional, pois reúne dois componentes: o fluxo escolar e a proficiência dos alunos que servem como balizadores do processo de ensino e de aprendizagem e, juntos, indicam um determinado nível de qualidade ofertada. No entanto, o IDEB isolado constitui uma das partes, mas não representa o todo do conceito de qualidade da educação, reformulado e apresentado na sequência, pois carece da complementaridade de outros indicadores, também importantes para mensurá-la.

A qualidade da educação é um termo polissêmico porque a sua compreensão se dá a partir de diferentes pontos de vista ao abranger variadas dimensões como as políticas públicas, a proposta pedagógica, os recursos financeiros e de pessoal, as condições de infraestrutura entre outras, não necessariamente nesta ordem. Inclui, ainda, a subjetividade das relações sociais, da peculiaridade do desenvolvimento humano e das mudanças na sociedade. Pode ser resultante de um conjunto de indicadores, que não se restringem às avaliações externas, os quais se inter-relacionam com a gestão e dependem do contexto escolar.

Ao compreender a qualidade da educação representada, neste caso, pelo IDEB e a sua relação com a gestão educacional, considero que esse é um importante instrumento que contribui para aferir a qualidade da educação brasileira, pois reúne dois componentes: o fluxo escolar medido pela taxa de aprovação, combinado com o nível de desempenho da aprendizagem dos alunos aferida pela Prova Brasil. No entanto, ao analisá-lo de forma isolada, pode-se constatar que há 10 anos os resultados na rede estadual do RS estão estagnados e oscilam de uma edição para outra. A fim de problematizar a validade deste indicador, contemplei, na pesquisa, outros indicadores que caracterizo como complementares para uma compreensão mais abrangente da relação entre indicadores, gestão e qualidade da educação.

Os diferentes indicadores complementares analisados, nesta pesquisa, confirmam especificidades que acredito que estejam relacionadas a uma *gestão enfraquecida*, associada aos resultados educacionais obtidos na rede estadual do RS.

O esforço, nesse sentido, foi de enfatizar a existência de um olhar complexo capaz de perceber que há diferentes indicadores para aferição da qualidade além do IDEB, o que se torna possível desde que esses sejam apropriados e acompanhados por meio da gestão, os quais podem resultar em uma melhoria na qualidade da educação.

Porém, conforme foi apresentado no decorrer desta pesquisa, a pluralidade das dimensões e dos indicadores só têm validade no momento em que são absorvidos pelos gestores. Os instrumentos estão postos e são amplamente divulgados na sociedade, ganhando cada vez mais legitimidade nas políticas educacionais, mas não recebem o mesmo tratamento no que diz respeito à formação necessária para leitura e análise qualificada das informações. Para tanto, retomo a importância do conceito de gestão educacional apontado por Lück (2006):

Corresponde ao processo de gerir a dinâmica do sistema de ensino como um todo e de coordenação das escolas em específico, afinado com as diretrizes e as políticas educacionais públicas, para a implementação das políticas educacionais e projetos pedagógicos das escolas, comprometido com os princípios da democracia e com métodos que organizem e criem condições para um ambiente educacional autônomo (soluções próprias, no âmbito de suas competências) de participação e compartilhamento (tomada conjunta de decisões e efetivação de resultados), autocontrole (acompanhamento e avaliação com retorno de informações) e transferência (demonstração pública de seus processos e resultados).

A tese configura-se na proposição de que a qualidade da educação não pode ficar restrita ao IDEB, mas o índice pode ser um meio, desde que seja incorporado nos processos de gestão educacional. E quanto mais indicadores forem reunidos, analisados e cotejados, melhor será a compreensão do todo (qualidade) em cada contexto educacional (parte).

O que é significativo disso é que existem diferentes práticas de gestão sendo realizadas em algumas redes de ensino que, através da instrumentalização dos dados, estão conseguindo obter melhores resultados comprovando uma (inter)dependência da gestão com as informações levantadas. Ou seja, algumas

escolas reproduzem o sistema e outras o transformam, demonstrando que, em alguns contextos, os resultados tendem a ser melhores do que em outros.

Retomando o princípio hologramático de Morin (2003), essa ruptura de compreensão das partes (os indicadores) contamina a dimensão do todo (o resultado) e influencia a dinâmica de interatividade e retroatividade das partes.

De acordo com os dados coletados e analisados nesta pesquisa, constata-se que esse tipo de prática não tem sido recorrente na rede estadual do RS nos últimos 10 anos, comprometendo os indicadores e a respectiva qualidade da educação no estado.

O pano de fundo deste cenário reflete uma condição limitadora do próprio sistema de ensino (rede) e aprendizagem (escola) que se repete *ad infinitum* e não proporciona espaço de mudança pessoal (gestores) e institucional (processos). Viu-se que há uma autonomia na busca de formações continuadas dos professores, no entanto as mesmas não suscitam transformações factíveis na prática, o que se comprova com a estagnação e oscilação dos indicadores educacionais analisados nesta pesquisa.

Conforme os sete princípios da complexidade de Morin (2003), a autonomia fundamenta-se na dependência do ambiente que caracteriza um conceito complementar e antagônico. Quando há necessidade de se retroalimentar, procura-se uma “energia” no próprio ambiente institucional que, por sua vez, reproduz o mesmo do mesmo. Posto isso, constata-se que estão sendo produzidos os mesmos caminhos (processos) que levam aos mesmos resultados de aprendizagem, comprometendo, assim, a melhoria da qualidade da educação na rede estadual do RS.

Lembrando que, para Morin (2003), a soma das partes não significa o todo, dessa forma entende-se, nesta pesquisa, que a complexidade está justamente na (inter)relação e na (re)articulação da gestão, dos processos e dos resultados. Essa triangulação pressupõe um pensamento de perspectiva integradora que assume as contradições existentes e instiga a um perfil *auto-eco-organizador* dos gestores educacionais retroalimentando a rede.

As avaliações externas tendem a impor critérios, a fim de estabelecer uma regulação para a educação brasileira, que entendo fundamental para alcançarmos os parâmetros de qualidade à medida que vamos ajustando a um equilíbrio que

inclui a *racionalidade* dos dados e a *desordem* provocada nos gestores frente às suas crenças estabelecidas (pensamento mitológico/simbólico).

Destaco que a *ordem* e a *desordem* são requisitos inerentes na busca por diferentes caminhos de gestão que precisam ser incorporados pela rede de ensino e pelos seus gestores educacionais. Mesmo que seja desafiadora a busca pela qualidade da educação, a relevância dos indicadores vai além da sua natureza quantitativa. Mas, para alcançar a totalidade da sua interpretação, é imprescindível uma consciência e uma ação *auto-eco-organizadora* que considera o ambiente, a energia do mesmo e a (des)ordem dos gestores que (re)produzem a rede.

Para a aplicabilidade desta tese, busco valorizar o IDEB e a complementaridade de outros indicadores na aferição do nível de qualidade da educação na rede estadual do RS que urge por um olhar complexo na formação dos gestores e nas respectivas formas de gestão escolar (processos) a fim de alcançar resultados que conduzam à melhoria do nível de qualidade da educação.

O IDEB, na rede estadual do RS, precisa ser compreendido como um indicador que busca diagnosticar o nível da qualidade da educação, não se restringindo aos números que seus resultados apresentam, os quais geralmente estão associados à percepção de não aprendizagem dos alunos. No meu ponto de vista, o problema não é o IDEB como indicador e como parâmetro de qualidade da educação, mas a sua (in)compreensão pelos gestores que, ao não (re)significá-lo nos processos, não conseguem geri-lo e, conseqüentemente, melhorá-lo. A (re)significação dos dados é vista como uma proposta para suprir a lacuna existente.

Todos nós, enquanto sociedade, somos penalizados quando não há uma educação de qualidade, isso é um consenso para o desenvolvimento social e econômico do país. A questão que ressalto, ao concluir esta tese, é o quanto as redes de ensino e as escolas estão preparadas ou não, por meio dos seus gestores, para compreender e (re)significar os diferentes indicadores que foram construídos além do IDEB, no caso desta tese, a rede estadual do RS. E, antes disso, é preciso “acordar” em qual situação estamos inseridos e fazemos parte. Este cenário representa o que Esquinsani e Abdian (2015, p. 40) caracterizam como uma *gestão escolar enfraquecida*, entendida como:

[...] aquela onde a equipe gestora, ante uma série de demandas, não consegue conduzir adequadamente – com objetividade, dinamismo, razoabilidade e coerência – os processos pedagógicos e administrativos que se instalam na escola. A presença desta gestão enfraquecida seria um indicador palpável da qualidade da educação dentro da unidade educativa. Se enfraquecida, a gestão escolar terá dificuldades em realizar o enfrentamento adequado às demandas de aprendizagem, seja pela interferência imprópria nos processos educativos ou pela omissão em razão dos mesmos processos, condicionando a escola a uma função social meramente reprodutora ou de socialização do indivíduo, no sentido de *garantir a reprodução social e cultural como requisito para sobrevivência mesma da sociedade*.

No desenvolvimento desta pesquisa, pude refletir sobre meus questionamentos iniciais que originaram esta tese. A partir das problematizações apresentadas, observa-se que pode existir uma dependência e uma (inter)relação entre a gestão, os gestores e os resultados educacionais.

Assim, proponho a criação de espaços na rede estadual do RS para socialização dos resultados com os envolvidos diretamente na pesquisa, contemplando as prerrogativas de um olhar complexo em relação à gestão escolar e à formação dos gestores como um caminho que leva a uma *gestão escolar fortalecida*, conforme apontam Esquinsani e Abdian (2015, p.38) para melhorar a qualidade da educação no estado.

[...] se a gestão não tiver consciência de seu papel e/ou tampouco condições de desempenhá-lo, poderá ser uma gestão caracterizada como fraca, com pouco ou nenhum mecanismo de interferência qualitativa nos processos de aprendizagem que ocorrem (ou deveriam ocorrer) naquele espaço. Pensar a gestão fortalecida e suas inter-relações com o binômio educação de qualidade exige, necessariamente considerar a especificidade da organização do trabalho pedagógico da escola pública bem como a compreensão sobre a própria gestão escolar.

Nesta lógica, é urgente o reconhecimento de que decisões da equipe diretiva interferem no IDEB e em outros indicadores educacionais, apontando o valor da gestão como uma dimensão balizadora para aferir a qualidade da educação no âmbito acadêmico e, sobretudo, nas redes de ensino como um fio condutor na proposição das políticas públicas educacionais. Tendo consciência desta realidade, há necessidade de incorporar recursos efetivos na formação dos gestores com frequente acompanhamento dos processos e dos resultados obtidos em cada contexto educacional. Essa demanda requer um olhar complexo e desafiador para alcançarmos efetivamente a melhoria da qualidade da educação brasileira.

Dentre as dez características organizacionais para melhorar a qualidade da educação citadas no referencial teórico desta pesquisa, destaco duas que relacionam a gestão educacional com a aprendizagem. Uma delas enfatiza a abertura da equipe diretiva em aceitar inovações, observando o critério de mudança sem perder a identidade. A mesma também considera que essas mudanças não podem ser instauradas de modo “abrupto, rígido e imposto” o que vale para a política de avaliação externa e para o IDEB, mas devem captá-las de forma crítico-reflexiva. É produtivo que a equipe diretiva, em conjunto com a comunidade escolar, discuta as inovações com base nos seus conhecimentos e experiências prévias, para compreenderem os objetivos do seu papel como gestores.

A segunda característica organizacional para melhorar a qualidade da educação destaca a capacidade de liderança dos gestores, as práticas de gestão participativa, o ambiente da escola, as condições necessárias para o ensino e a aprendizagem, a cultura organizacional, o relacionamento entre as pessoas e a disponibilidade de reflexão de modo que tenham uma opinião comum sobre critérios de ensino e qualidade nas escolas, alinhada com as diretrizes da rede de ensino estadual do RS.

Essas características organizacionais estão diretamente implicadas em uma atitude que se origina do pensamento complexo de Morin (2003):

O conhecimento só é conhecimento enquanto organização, relacionado com as informações e inserido no contexto destas. As informações constituem parcelas dispersas de saber. Em toda parte, nas ciências como nas mídias, estamos afogados em informações. O especialista da disciplina mais restrita não chega sequer a tomar conhecimento das informações concernentes a sua área. Cada vez mais, a gigantesca proliferação de conhecimentos escapa ao controle humano. Além disso, como já dissemos, os conhecimentos fragmentados só servem para usos técnicos. Não conseguem conjugar-se para alimentar um pensamento capaz de considerar a situação humana no âmago da vida, na terra, no mundo, e de enfrentar os grandes desafios de nossa época. Não conseguimos integrar nossos conhecimentos para a condução de nossas vidas. (p. 16).

Retomando a proposição desta tese, conclui-se que o IDEB como informação necessita ser tratado pelos gestores para que se torne “conhecimento”, revelando-se um valioso instrumento de gestão educacional desde que contextualizado na rede estadual de ensino do RS. Esse conhecimento deve considerar as condições da ação e da própria ação, de contextualizar antes e durante a ação e, por meio da ação, a (re)construção constante das ações. Retomando que ação e reflexão atuam,

simultaneamente, pois elas estão entrelaçadas. Assim, podemos refletir sobre a nossa ação, transformando-a em pensamento ao mesmo tempo em que podemos traduzir as ideias em ações. A atuação dos gestores carece dessa articulação entre a prática e a reflexão sobre a prática, de modo que se torne um profissional crítico e reflexivo que domine uma prática reflexiva.

É próprio da educação assumir estes desafios e, em conjunto com a sociedade, propor caminhos que serão vivenciados e que, assim, poderão ser reformulados de acordo com que se compreende como qualidade em cada momento histórico. Lembrando que a inteligência resolve problemas, o pensamento também, mas, segundo Morin (2003), traz outros mais profundos, gerais, sem soluções que põe o pensamento na sua própria validade e, *quanto mais se desenvolve, mais se resolve problemas, quando mais problematiza, mais se problematiza*.

Os achados desta pesquisa possibilitaram concluir que os efeitos do IDEB refletem a oscilação e a estagnação dos resultados educacionais obtidos na rede estadual do RS, indicando uma baixa qualidade da educação. Por sua vez, os limites do IDEB apontam a necessária complementaridade e incorporação de outros indicadores aos instrumentos de avaliação externa na aferição da qualidade da educação. Por possibilidades, esta tese indica, como um caminho, a (inter)relação entre os resultados e a gestão educacional.

Diante desta tríade: efeitos, limites e possibilidades do IDEB em relação à busca contínua por uma educação de qualidade, esta tese propõe que se aceite o desafio de (re)articular dados e informações além da dimensão quantitativa. Essa possibilidade é uma oportunidade de (re)verter os efeitos (resultados) e os limites (outros indicadores) que (inter)dependem dos gestores e da gestão educacional.

Esta tese indica que a gestão educacional pode ser uma dimensão balizadora a respeito dos indicadores educacionais obtidos pela rede estudada. Essa contribuição reforça que, por trás de qualquer resultado, existem formas para chegar até ele. Considerando que as partes estão no todo, como o todo está nas partes, o todo não é a soma das partes, pois a relação das partes influencia no resultado do todo. Neste caso, a qualidade da educação, a gestão educacional e a política de avaliação externa se relacionam na medida em que são os gestores que conduzem as partes para chegar ao todo. A dependência das pessoas e de suas interações sociais influenciam e delimitam o pensamento e as ações, produzindo significados que são socialmente incorporados e mantidos pelos gestores educacionais. São eles

que conduzem os processos e tomam as decisões e, segundo Morin, nesse movimento existe uma situação de conformismo cognitivo que se alimenta do *imprinting* cultural e os resultados educacionais tendem a acompanhar o mesmo movimento. Nessa lógica, entra a necessidade de um pensamento complexo que interpreta e (re)articula a ação, que examina o conhecimento cotidiano limitado, que examina o conhecimento que se crê, promovendo o conhecimento do conhecimento em uma relação geradora mútua.

Porém, os dados analisados neste estudo não permitem que se chegue ao nível das habilidades e competências dos gestores a ponto de vinculá-las aos resultados obtidos pelas escolas, não tendo, neste estudo, uma relação de causa-efeito. O que destaca são algumas contribuições gerenciais e acadêmicas em relação ao IDEB, categorizadas neste estudo como efeitos, limites e possibilidades.

Entende-se por efeitos, os resultados educacionais obtidos na rede estadual do RS, analisados no período de 2007 a 2017, os quais oscilam, apontando uma estagnação da aprendizagem na rede estudada, caracterizada nesta pesquisa como baixa. Os dados analisados permitem concluir que existe uma carência no tratamento dos mesmos, tanto no âmbito da gestão educacional como na gestão escolar. Ou seja, os gestores reproduzem *o mesmo do mesmo*, em um processo *ad infinitum* (re)produzindo os mesmos resultados há 10 anos. Tal constatação responde à questão problema deste estudo, ou seja, *qual a relação da gestão com os indicadores educacionais?*

Como limites, este estudo aponta para a necessidade de incorporar na aferição da qualidade da educação outros indicadores educacionais, além do IDEB. Constata-se, nesta pesquisa, a importância do IDEB para a gestão educacional quando (re)significado ao contexto, mas somente ele é insuficiente para mediar a qualidade da educação como um todo. A análise dos resultados do IDEB aponta que as avaliações externas também estão produzindo os mesmos resultados. Isso indica que pode existir uma limitação no instrumento avaliativo e no tratamento dos dados que estão sendo gerados. Até que ponto eles estão contribuindo para melhorar a aprendizagem dos alunos e, conseqüentemente, a qualidade da educação? Observados os dados da rede estadual do RS, percebe-se que o IDEB pouco tem contribuído para melhorar o fluxo escolar e a aprendizagem dos alunos, aferida pela Prova Brasil.

Nessa reflexão sobre a (inter)relação entre os resultados e a gestão educacional, aponto como possibilidades ampliar o diálogo sobre a qualidade da educação, incorporando na aferição e na análise outros indicadores educacionais para a compreensão do todo. Além disso, defendo a (re)significação dos dados do IDEB como uma proposta para suprir a lacuna existente.

A contextualização da rede estadual do RS aponta para uma gestão enfraquecida nos aspectos de organização, infraestrutura, serviços básicos, recursos financeiros, recursos humanos e recursos pedagógicos. Esses indícios demonstram uma determinada situação em relação à gestão educacional nessa rede que precisam ser considerados na aferição de qualidade. É possível aprofundar, também, o IDEB com o contexto, com a infraestrutura, com as condições das escolas e com os problemas internos e externos à gestão escolar.

No caso do RS, é fundamental valorizar o trabalho dos professores e dos gestores que atuam na rede estadual de ensino, mas, ao mesmo tempo, não há como negar a frustração com os resultados alcançados em diferentes governos. Por isso, ressalto o relevante papel dos gestores no funcionamento das escolas, entendendo que muitos dos problemas de gestão estão além do alcance da equipe diretiva, como a falta de professores para determinadas disciplinas e a alta rotatividade deles. São fatores externos à gestão que se relacionam diretamente com a qualidade do ensino e da aprendizagem.

O perfil de gestores, retratado neste estudo, aponta que 83% são mulheres e 66% têm entre 40 a 54 anos. A maioria, ou seja, 75% fizeram especialização, sendo que 65% na área da educação. Do total, 72% das diretoras foram eleitas pela comunidade escolar, 76% têm experiência na docência há mais de 11 anos e 71% atuam como diretora na escola atual entre 1 a 5 anos.

Cabe salientar na sequência o que mais me surpreendeu nesta pesquisa, pois os reais desafios de uma tese, além de escrevê-la, é desvendar as expectativas, dando espaço às incertezas e as surpresas.

Nos últimos dois anos que antecederam o Questionário Diretor Prova Brasil (2015), 86% dos diretores responderam participar de alguma atividade de desenvolvimento profissional, mas apenas 18% sentiram grande impacto nas suas atividades como diretoras. Esse dado surpreende e preocupa, pois há um sinal de que temos um problema de gestão pública nas escolas.

A análise dos resultados do IDEB, descritas a partir de cada um de seus componentes, revela que a realidade educacional no RS é mais complexa do que os indicadores tratados neste estudo. O diagnóstico, apesar de não ser inédito, aponta para um quadro preocupante, pois os resultados educacionais demonstram um imobilismo histórico na rede. Porém, segundo Boff (1999), “[...] todo ponto de vista é a vista de um ponto.” E esse é o meu ponto de vista a partir do qual me constituo pesquisadora, autora desta tese, com o cuidado de ao longo da pesquisa observar que o IDEB isoladamente não dá conta da complexidade do que é a escola nem do caráter polissêmico do termo “qualidade de educação”.

Esses achados, traduzidos em contribuições gerenciais e acadêmicas, apontam o que pude confirmar, porém, cabe sinalizar, por fim, os limites desta pesquisa com alguns questionamentos para novos estudos.

Quais seriam as estratégias para estabelecer uma proposta de interface de indicadores de gestão para a qualidade da educação no RS? Como é possível capacitar os gestores para terem um pensamento complexo? As decisões da equipe diretiva interferem no IDEB e em outros indicadores educacionais? Quais são os limites da gestão democrática frente às avaliações externas? Até que ponto a gestão democrática na escola consegue discutir a concepção de qualidade da educação?

Por fim, é fundamental que a academia e os pesquisadores na área da educação transcendam o senso comum e as crenças pessoais para entender o cenário da rede pública estadual do RS. Percebe-se a existência de um problema de gestão pública e é preciso compreender quais são as causas para os resultados insatisfatórios e, a partir delas, propor soluções.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, L. C.; DALBEN, A.; FREITAS, L. C. de. O IDEB: limites e ilusões de uma política educacional. **Educação & Sociedade**, vol.34, n.125, pp.1153-1174, 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302013000400008&script=sci_abstract&lng=pt. Acesso em 25 out. 2018.
- ANDRADE, A. C. de. **Indicadores de Qualidade da Educação Básica sob o olhar da Pesquisa Científica: Prova Brasil e IDEB**. 193 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), São Leopoldo, 2015. Disponível em: <<http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/4851>>. Acesso em: 15 set. 2016.
- ANDRÉ, M. E. D. A. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. 3. ed. Brasília: Liberlivros, 2008.
- ANDRÉ, M. E. D. A. Estudo de caso: seu potencial em educação. **Cadernos de Pesquisa**, Rio de Janeiro, n. 49, p. 51-54, maio 1984.
- AUDINO, J. F. **Movimentos de apropriação do Ideb na gestão escolar em duas escolas da rede pública estadual em Porto Alegre/RS/2014**. 111 f. Dissertação (Mestrado em Gestão Educacional) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), São Leopoldo, 2014. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/3743>. Acesso em: 15 set. 2016.
- BALL, S. J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias**. Ponta Grossa: Ed. UEPG, 2016.
- BALL, S. J.; MAINARDES, Jefferson. (Orgs.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez Editora, 2011.
- BALL, S. J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo Sem Fronteiras**, v.1, n.2, pp.99/116, Jul/Dez 2001.
- BALL, S. J. **Educational reform: a critical and post-structural approach**. Buckingham: Open University Press, 1994.
- BARROSO, J. **Autonomia e gestão das escolas**. Lisboa: Ministério da Educação, 1996. 91 p. (coleção Educação para o Futuro).
- BOFF, L. **A águia e a galinha**. 4. ed. RJ: Sextante, 1999
- BONAMINO, A.; FRANCO, C. Avaliação da educação: novos desafios em contexto de municipalização. In: SOUZA, D. B.; FARIA, L.C.M. de F. (Org.). **Desafios da educação municipal**. RJ: DP&A, 2003. p. 190-210.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Conferência Nacional de Educação – CONAE 2018.** Considerações iniciais sobre o Documento Referência. Brasília/DF: MEC, 2018. Disponível em: http://conae.mec.gov.br/images/pdf/textos_referencia_sobre_eixos.pdf. Acesso em: 20 fev. 2019.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 23 jun. 2017.

BRASIL. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007.** Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Brasília, DF, 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm. Acesso em: 13 de abr. 2018.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 [LDB].** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 20 nov. 2016.

BRASIL. **Constituição (1988).** Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 15 out. 2018.

CARVALHO, P. M. F. de. **Políticas Públicas Educacionais e o resultado do IDEB das escolas do Município de João Pessoa:** Reflexões sobre o Desempenho Escolar e a Qualidade do Ensino. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, 2013. Disponível em: http://tede.biblioteca.ufpb.br/handle/tede/4765?locale=pt_BR. Acesso em: 15 set. 2016.

CERQUEIRA, D. M. de A; FREITAS, K.S. Gestão da escola pública: uma análise da prática. **RBPAE**, v. 15, n. 2, p. 185-192, 1999.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais.** São Paulo: Cortez, 1991.

CONSELHO NACIONAL DE SECRETÁRIOS DE EDUCAÇÃO (CONSED). **Avaliação da Educação Básica – Relatório.** Brasília/DF, 2016. Disponível em: <http://www.consed.org.br/media/download/59ef86cca3349.pdf>. Acesso em 17 jun. 2018.

CONSELHO NACIONAL DE SECRETÁRIOS DE EDUCAÇÃO (CONSED).

Progestão: construindo saberes e práticas de gestão na escola pública. Brasília/DF: CONSED, 2006.

CUNHA, E. O. **A Gestão Escolar e sua relação com os resultados do IDEB**: Um estudo em duas escolas municipais de Salvador. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, 2012. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFBA-2_1d99be23a1e95ca45e98b57be8163392. Acesso em: 15 set. 2016.

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

DIAS SOBRINHO, J. **Avaliação da educação superior**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2000.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F. de; SANTOS, C. de A. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.28, n. 100, p. 921-946, 2007.

ECOTEN, M. C. F. **Gestão Educacional e Avaliação em Larga Escala**: um estudo a partir da visão dos sujeitos de escolas do município de Canoas/RJ. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), São Leopoldo, 2013. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/4110>. Acesso em: 15 set. 2016.

ESQUINSANI, R. S. S.; ABDIAN, G. Z. O conceito de gestão enfraquecida: algumas implicações na qualidade da educação da escola básica. In.: CORRÊA, J. J.; SOLIGO, V. **Políticas e indicadores de qualidade da educação**: relações com as avaliações em larga escala. São Leopoldo: Oikos, 2015, p. 31-49.

FERNANDES, R. A universalização da avaliação e a criação do Ideb: pressupostos e perspectivas. **Em Aberto**, Brasília/DF, v. 29, n. 96, p. 99-111, maio/ago. 2016.

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

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

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

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

GADOTTI, M. Projeto político-pedagógico da escola cidadã. *In*: Ministério da Educação (MEC). **Salto para o futuro**: construindo a escola cidadã: projeto político-pedagógico. Brasília Ministério da Educação e do Desporto, SeeD, 1998.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica**. Brasília/DF: INEP, 2019. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/quest/ideb>. Acesso em: 8 set. 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Censo Escolar 2018. Brasília/DF: INEP, 2019b. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/quest/resultados-e-resumos>. Acesso em 12 jun. 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Questionário Diretor Prova Brasil 2015**. Brasília/DF: INEP, 2019c. Disponível em http://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/aneb_anresc/quest_contextuais/2017/questionario_diretor_2015.pdf. Acesso em 18 jun. 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Relatório do 2º Ciclo de Monitoramento das Metas do PNE - 2018**. 2. ed. Brasília/DF: INEP, 2018. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/6725829. Acesso em: 25 jun. 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **O desafio de uma educação de qualidade para todos**: educação no Brasil – 1990-2000. Brasília/DF: INEP, 2004.

KOETZ, C. M.; WERLE, Flávia Obino Corrêa. Trajetória do sistema de avaliação do rendimento escolar do Estado do Rio Grande do Sul. **Ensaio**: aval. pol. públ. edu. Rio de Janeiro, v. 20, n. 77, p. 677-700, dez. 2012. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362012000400004. Acesso em: 29 set. 2019.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e Gestão da Escola** - teoria e prática. São Paulo, Heccus, 2013.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e Gestão da Escola** - teoria e prática. 4. ed. Goiânia: Alternativa, 2001.

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

LÜCK, H. **A gestão participativa na escola**. São Paulo: Vozes, 2006.

MACHADO, C. Avaliação externa e gestão escolar: reflexões sobre usos dos resultados. **Revista Ambiente e Educação**, v. 5, n. 1, p. 70-82, jan./jun. 2012.
MACHADO, M. A. de M. Desafios a serem enfrentados na formação de gestores escolares. **Em Aberto**, Brasília, v. 17, n. 72, p. 97-112, fev./jun. 2000.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MARQUES, M. O. **Escrever é preciso**: o princípio da pesquisa. 2. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2011.

MELLO, G. N. de. Escolas Eficazes: um tema revisitado. *In*: XAVIER, A. C. Ressurreição. **Gestão escolar**: desafios e tendências. Brasília: Ipea, 1994. p. 329-369. (Série IPEA, 145).

MESQUITA, S. Os resultados do Ideb no cotidiano escolar. **Ensaio**: aval. pol. públ. Educ. [online]. 2012, vol.20, n.76, pp.587-606. ISSN 0104-4036.

MINAYO, M. C. de S. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 17, p. 621-626, 2012.

MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1998.

MORIN, E. **O método 3**: conhecimento do conhecimento. 5. ed. Tradução Juremir Machado da Silva Porto Alegre: Sulina, 2015.

MORIN, E. **O método 5**: a humanidade da humanidade. 5. ed. Tradução Juremir Machado da Silva Porto Alegre: Sulina, 2012.

MORIN, E. **O método 4**: as ideias: habitat, vida, costumes, organização. 6. ed. Tradução Juremir Machado da Silva Porto Alegre: Sulina, 2011.

MORIN, E. **O Método 6**: ética. Porto Alegre: Sulina, 2005.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

NÓBREGA-TERRIEN, S. M.; TERRIEN, J. Trabalhos científicos e o estado da questão: reflexões teórico-metodológicas. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 15, n. 30, p. 5-16, jul./dez. 2004.

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

PARO, V. H. O caráter político e administrativo das práticas cotidianas na escola pública. In: **Administração Escolar**: introdução crítica. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

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

QEDU – Plataforma de Dados e Indicadores. In: **QEdu**. Lajeado. [S. l., 2017?]. Disponível em: <https://www.qedu.org.br/cidade/587-lajeado/proficiencia>. Acesso em: 15 ago. 2017.

RAND, Ayn. **A virtude do egoísmo**. Traduzido por On Line-Assessoria em Idiomas; tradução revista por Winston Ling e Cândido Mendes Prunes. Porto Alegre: Ed. Ortiz/IEE, 1991.

RIBEIRO, V. M. (coord.). **Indicadores de Qualidade na Educação**. São Paulo: Ação Educativa, UNICEF, PNUD, INEP-MEC, 2004.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul – SEDUC/RS. Porto Alegre, 2019. Disponível em: www.educacao.rs.gov.br. Acesso em: 12 maio 2019.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul. **SAERS 2018**. Universidade de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd, 2018a. Disponível em: <http://www.saers.caeduff.net/>. Acesso em 13 nov. 2018.

RIO GRANDE DO SUL. **Agenda 2020** – Caderno de Propostas 2018b. Disponível em: www.acinh.com.br. Acesso em: 18 ago. 2019.

RIO GRANDE DO SUL. **Lei nº 14.984, de 16 de janeiro de 2017**. Altera A Lei nº 14.733, de 15 de setembro de 2015, que dispõe sobre a Estrutura Administrativa e Diretrizes do Poder Executivo do Estado do Rio Grande do Sul e dá Outras Providências. Porto Alegre, RS, 2017. Disponível em: http://www.faders.rs.gov.br/uploads/1485260537LEI_14.984_altera_secretarias_2017.pdf. Acesso em 12 out. 2019.

RIO GRANDE DO SUL. **Decreto nº 45.300, de 30 de outubro de 2007**. Institui o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul – SAERS. Porto Alegre, RS: Assembleia Legislativa, 2007. Disponível em: https://servicos.educacao.rs.gov.br/dados/atoslegais_decreto_45300.pdf. Acesso em 28 nov. 2018.

ROSA, S. M. O. da. **Avaliação Externa como Estratégia de Gestão dos Processos Educacionais**: Uma análise de Políticas Municipais no Rio Grande do Sul. 221 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), São Leopoldo, 2014. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/3676>. Acesso em: 15 set. 2016.

SERVIÇO SOCIAL DA INDÚSTRIA (SESI). Departamento Regional do Estado do Rio Grande do Sul. **Programa Consultoria para Educação de Qualidade**: relatório das atividades 2008-2010 / Coordenação: Mário Ronaldo Oliveira da Silva; Elaboração Ana Lúcia Pio de Almeida Fernandes, Graziela Graeter Saletti, Silvia Maria Vasconcelos de Oliveira. – Porto Alegre: Departamento Regional do Estado do Rio Grande do Sul, 2011.

SILVA, C. V. A. P. da. **Descompassos do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica**. 100 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, 2011. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFPB_b8e2ca46b493c3f18b3daf32520e190e. Acesso em: 15 set. 2016.

SOARES, J. F. (Coord). **Escola eficaz**: um estudo de caso em três escolas da rede pública do Estado de Minas Gerais. Belo Horizonte: Game/FAE/UFMG, Segrac, 2012.

SOBRINHO, J. A.; XAVIER, A. C. da R.; MARRA, F. Gestão da escola fundamental: situação atual e tendências. In: XAVIER, A. C. da R. **Gestão escolar**: desafios e tendências. Brasília: Ipea, 1994. p. 51-86. (Série IPEA, 145).

SOLIGO, V. A qualidade da educação: conceitos e debates acadêmicos. **Pleide**, Foz do Iguaçu, v. 13, n. 13, p. 3-22, jan./jun. 2013.

STAKE, R. E. **The art of case study research**. Thousand Oaks: Sage Publications, 1995.

TAVARES, E. L. H. **Avaliação em Larga Escala e Qualidade da Educação**: Um estudo a partir da visão dos sujeitos da rede escolar municipal de Cachoeirinha/RS. 209 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), São Leopoldo, 2013. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/4710>. Acesso em: 15 set. 2016.

UNESCO. **Qualidade da infraestrutura das escolas públicas do ensino fundamental no Brasil**. Brasília: UNESCO, 2019.

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

VIEIRA, P.R. Em busca da gestão estratégica da educação: metas para uma ruptura da perspectiva tradicional. **RBAE**, Brasília, DF, v. 13, n. 2, p. 247-259, 1997.

WERLE, F. O. C.; KOETZ, C. M.; MARTINS, T. F. K. Escola pública e a utilização de indicadores educacionais. **Educação**, Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 99-112, jan.-abr. 2014. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/11686>. Acesso em: 22 jan. 2019.

WERLE, F. O. C. **Avaliação em larga escala: foco na escola**. São Leopoldo: Oikos, 2010.

WERLE, F. O. C. História das instituições escolares: responsabilidades do gestor escolar. **Cadernos de História da Educação**, Uberlândia: UFU, n. 3, p. 109-119, jan./dez., 2004.

YIN, R. K. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília, DF: Líber Livro, 2015.

YIN, R. K. **Estudo de caso**. Porto Alegre: Bookman Artmed, 2001.

**APÊNDICE A - RESULTADOS DO PRÊMIO INOVAÇÃO EM GESTÃO
EDUCACIONAL**

| Município/Estado | Resultados edição 2006 |
|--|---|
| Amparo/SP | Gestão Participativa na Educação |
| Curvelândia/MT | Programa Curva Feliz do Município de Curvelândia |
| Igrejinha/RS | Avaliação Institucional e Desenvolvimento: Um Diferencial na Educação Municipal de Igrejinha |
| Joinville/SC | Núcleo de Apoio Pedagógico: Contribuindo para o Acesso, Permanência e Sucesso de Alunos com Necessidades Educacionais na Rede Regular de Ensino no Município de Joinville |
| Ponta Grossa/PR | Desatando nós: Para uma Política Educacional de Acesso, Permanência e Sucesso Escolar |
| Rio Branco/AC | Matrícula Cidadã |
| São Gabriel do Oeste/MS | Formação Continuada dos Profissionais em Educação do Município de São Gabriel do Oeste |
| São Mateus/ES | PREFES: Programa de Regularização do Fluxo Escolar (5ª a 8ª série do Ensino Fundamental) |
| Sobral/CE | A Política de Alfabetização como Estratégia para a Elevação do Desempenho Escolar nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental |
| Três Passos/RS | Programa Semeando Educação e Saúde na Agricultura Familiar |
| Município/Estado | Resultados edição 2008 |
| I - Grupo Temático Gestão Pedagógica | |
| Castanhal/PA | Informática educativa |
| Dourados/MS | Programa de ações educativas complementares |
| Passo Fundo/RS | Universidade Popular |
| II - Grupo Temático Gestão de Pessoas | |
| Novo Hamburgo/RS | Avaliação, renovação e qualificação das equipes diretivas da rede de ensino de Novo Hamburgo |
| Pompéia/SP | Educação: compromisso e atualização - a formação continuada de profissionais de educação |
| Sobral/CE | Fortalecimento da gestão escolar: seleção por critérios meritocráticos e formação continuada de diretores |

| | |
|---|--|
| III - Grupo Temático Planejamento e Gestão (Democrática, Infraestrutura e Financeira) | |
| Santos/SP | Sistema integrado de gestão escolar – SIGES |
| São Pedro dos Crentes /MA | Acesso dos alunos zona rural a uma escola de boa estrutura, ensino de qualidade em sistema alternado |
| IV - Grupo Temático Avaliação e Resultados Educacionais | |
| Itaiçaba/CE | Escola pública com educação de qualidade em Itaiçaba-Ceará |
| Petrolina/PE | Avaliação de ensino-aprendizagem: experiência desenvolvida na rede municipal de Petrolina – PE |
| Município/Estado | Resultados edição 2011 |
| Catalão/GO | Catalão, Educação na Boa Direção: Ingresso, Regresso, Permanência e Sucesso |
| Diadema/SP | Programa Diadema Mais Educação |
| Itaiçaba/CE | Equidade Educacional nas Escolas Públicas Municipais de Itaiçaba Ceará |
| Manaus/AM | Programa Municipal de Escolarização do Adulto e da Pessoa Idosa – PROMEAPI |
| Trombudo Central/SC | Organização das Práticas Pedagógicas |
| Campinas/SP | Formação, Currículo e Avaliação: Trabalho Coletivo para a Educação Integral |
| Guaporé/RS | Projeto Caminhos para o Saber. Sistema de Gestão da Qualidade de Ensino |
| Guarujá/SP | Casa do Educador |
| Ponta Grossa/PR | Educação Patrimonial: o estudo do meio como metodologia para a formação continuada de professores |
| Vicência/PE | Política de Valorização dos Profissionais de Serviços e Apoio à Escola da Rede Municipal de Vicência |
| Grupo Temático Planejamento e Gestão | |
| Brumado/BA | Programa Municipal de Atenção à Aprendizagem – PMA |
| Cerquilha/SP | Projeto Escola e Família: parceria que promove sucesso |
| Curitiba/PR | Programa Comunidade Escola o espaço da Gente |
| Rio do Sul/SC | Fala Comunidade |
| Salvador/BA | Mapa Digital da Educação |
| Grupo Temático Avaliação e Resultados Educacionais | |
| Afonso Cláudio/ES | Avaliação e Intervenção Pedagógica; Gurupá - PA: Prova |

| | |
|---------------------------|--|
| | Gurupá |
| Rio das Ostras/RJ | SAERO - Sistema de Avaliação Educacional de Rio das Ostras |
| Santa Bárbara de Goiás/GO | Mapeamento Educacional: Garantindo condições de qualidade no sistema de ensino municipal |
| Teresina/PI | Prática Avaliativa Desenvolvida no Processo de Alfabetização da Rede Municipal de Ensino de Teresina |

Fonte: Elaborada pela autora, com base nas portarias do MEC (2006, 2008 e 2011).

APÊNDICE B - MAPEAMENTO DAS DISSERTAÇÕES E TESES DA REVISÃO DE LITERATURA: DESCRITOR: IDEB NA EDUCAÇÃO BÁSICA

| TÍTULO/AUTOR/ANO/NÍVEL/STATUS | OBJETIVO | RESULTADOS |
|---|--|--|
| <p>1. Movimentos de apropriação do IDEB na gestão escolar em duas escolas da rede pública estadual em Porto Alegre/RS</p> <p>Autor: AUDINO, Janaina Franciscatto</p> <p>Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS</p> <p>Ano: 2014</p> <p>Nível: Dissertação</p> <p>= descritor Ideb na educação básica</p> <p>Status: SELECIONADA</p> | <p>Compreender como as equipes diretivas de duas escolas da rede pública estadual de Porto Alegre se apropriam dos resultados do IDEB e como lidam com eles na gestão escolar.</p> | <p>Apresenta os resultados do IDEB das duas escolas estudadas, no período (2009-2011), e descreve como esses resultados são apropriados pelas equipes diretivas, a partir de três níveis de diálogo. O primeiro, "dialogando com a hierarquia do sistema educacional"; o segundo, "dialogando internamente: equipe diretiva" e o terceiro, "dialogando com a comunidade escolar". Os diferentes movimentos de apropriação do IDEB estão categorizados em dimensões chaves da gestão escolar: a pedagógica, a administrativa e a participativa. Discute-se a definição de uma educação de qualidade, considerando os diferentes pontos de vista das equipes diretivas, pois o IDEB, na atual situação da realidade educacional brasileira, mede a qualidade do ensino nas escolas públicas. Os achados deste estudo resultaram num instrumento, como um primeiro ensaio, que poderá inspirar outras pesquisas na discussão e compreensão da política no contexto da prática (BALL, 1994).</p> |

| | | |
|---|---|---|
| <p>2. Avaliação em larga escala e qualidade da educação: um estudo a partir da visão dos sujeitos da Rede Escolar Municipal de Cachoeirinha/RS</p> <p>Autor: TAVARES, Edson Leandro Hunoff</p> <p>Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS Ano: 2013</p> <p>Nível: Dissertação</p> <p>Status: NÃO SELECIONADA</p> | <p>Contextualizar as políticas educacionais relacionadas com a avaliação em larga escala da qualidade da educação básica brasileira, demonstrando concretos reflexos do modo de produção capitalista, globalizante e neoliberal, em nossa educação. Investigamos, a partir da visão dos sujeitos da rede municipal escolar de Cachoeirinha-RS, as contradições existentes nas políticas educacionais relacionadas ao processo de avaliação em larga escala da qualidade da educação do município e de suas escolas municipais de ensino fundamental, em especial, nas séries finais das: E.M.E.F. Portugal, E.M.E.F. Carlos Antônio Wilkens, e E.M.E.F. Getúlio Vargas.</p> | <p>Afirma a existência de contradições como entre as políticas educacionais nacionais de avaliação em larga escala da qualidade da educação escolar básica e as políticas educacionais municipais de avaliação da qualidade educacional do seu sistema escolar, nas séries finais do ensino fundamental; entre a teoria das políticas educacionais de avaliações em larga escala da qualidade educacional escolar com as práticas educativas avaliativas dos gestores municipais e escolares e dos professores nas escolas municipais de ensino fundamental estudadas; entre a avaliação educacional das escolas praticada com base na busca da qualidade em todos os fatores do processo de ensino-aprendizagem dos alunos e a avaliação em larga escala da educação básica brasileira que tem a primazia da quantidade, dos produtos ou resultados escolares representados atualmente pelo IDEB. Estas contradições evidenciadas têm abrigo na perspectiva teórica positivista, ainda predominante na atual avaliação em larga escala da qualidade educacional brasileira, que corrobora para transformar os dados de medição quantitativos em elementos analíticos relevantes na visão sobre</p> |
|---|---|---|

| | | |
|--|--|---|
| | | os sistemas escolares brasileiros, nacional, estadual e municipal. |
| <p>3. Gestão educacional e avaliação em larga escala: um estudo a partir da visão dos sujeitos de escolas do município de Canoas/RS</p> <p>Autor: ECOTEN, Márcia Cristina Furtado</p> <p>Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS</p> <p>Ano: 2013</p> <p>Nível: Dissertação</p> <p>= descritor Ideb na educação básica</p> <p>Status: SELECIONADA</p> | <p>Compreender como se deu a constituição das políticas de avaliação em nosso país. Nossa investigação deu-se a partir da visão dos sujeitos escolares de três escolas do município, que apresentam contradição nos índices do IDEB, atingindo as metas nos anos iniciais e não atingindo nos anos finais:</p> <p>E.M.E.F. Prefeito Edgar Fontoura, E.M.E.F. Monteiro Lobato, e E.M.E.F. Rondônia.</p> | <p>Evidente a crítica dos sujeitos participantes às avaliações em larga escala promovidas nacionalmente, mas ficou evidente também que são os resultados dessas avaliações que fazem com que os municípios desenvolvam ações vinculadas a elas. Como principal crítica às avaliações, foi destacado o fato delas priorizarem apenas os resultados, desconsiderando as realidades escolares. Percebemos que, mesmo os municípios estando envolvidos nos processos avaliativos de viés gerencial, promovidos pelo Estado, há processos de gestão democrática nas ações desenvolvidas pelos gestores educacionais municipais. No município pesquisado, Canoas/RS, nota-se, claramente, ações democráticas voltadas para a educação. Um exemplo disso é o sistema municipal de avaliação, que é elaborado por uma comissão de professores da rede. Em relação às contradições dos índices nos anos iniciais e finais do ensino fundamental das escolas pesquisadas, ficou</p> |

| | | |
|--|--|--|
| | | <p>evidente que, por trás do resultado final, existem muitas outras questões, que precisam ser destacadas. A maioria dos sujeitos da pesquisa apontou uma questão específica: a falta de participação dos pais na vida escolar dos filhos. Ao finalizarmos este trabalho, destacamos que o município consegue, a partir do processo nacional gerencialista de avaliação, que tem a finalidade de regular e controlar nosso sistema de ensino e que recebe duras críticas dos sujeitos das escolas, desenvolver um sistema de avaliação em nível municipal que é defendido pelos mesmos sujeitos que criticam a avaliação nacional. Certamente, isso se dá em função da forma como a avaliação local é constituída, a partir da participação dos professores na elaboração das questões das provas, além dos profissionais receberem um retorno dessas avaliações. Isso os faz sentirem-se participantes do processo, o que acaba por legitimar a avaliação municipal, mostrando que uma nova forma de avaliação é possível, vinculada ao processo de gestão democrática das escolas.</p> |
|--|--|--|

| | | |
|---|---|--|
| <p>4. O impacto na ponderação do peso da Prova Brasil e do indicador de rendimento no perfil das escolas municipais do ensino fundamental, consideradas eficientes pela técnica DEA em transformar investimento financeiro em desempenho no IDEB em 2011</p> <p>Autor: COLUCCI, Lucas</p> <p>Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto - USP/2014</p> <p>Nível: Dissertação</p> <p>Status: NÃO SELECIONADA</p> | <p>Apresentar as alterações que ocorrem nos perfis das escolas públicas municipais do ensino fundamental, classificadas como eficientes por meio da aplicação da técnica de Análise Envoltória de Dados (DEA), conforme se modificam as proporções dos valores percentuais da nota média na Prova Brasil e do indicador de rendimento no cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Para isso, foram coletados dados sobre as notas na Prova Brasil e sobre os indicadores de rendimento de 2011 a partir da base de dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), o número de alunos por escola pública municipal por meio da base de dados do Censo Escolar de 2011, que também é disponibilizado pelo INEP e, finalmente, os dados sobre os recursos públicos destinados para a educação nos municípios em 2011 obtidos no Finanças do Brasil (FINBRA).</p> | <p>Identificou-se as escolas mais eficientes por meio da técnica DEA que tem a finalidade de mensurar a eficiência relativa de unidades consideradas homogêneas e comparáveis, em um universo de pesquisa composto por 17.124 escolas públicas municipais do ensino fundamental. Em seguida, foram estabelecidos cinco padrões de ponderação em relação à nota média da Prova Brasil e à média do indicador de rendimento, por meio dos quais se evidenciou que as escolas públicas municipais classificadas como eficientes se localizam principalmente em municípios pequenos e que, conforme se aumenta o valor percentual da nota média da Prova Brasil, ocorre uma mudança de eixo de eficiência saindo da região nordeste em direção as regiões sudeste e sul. Portanto, o presente estudo fornece subsídios e suporte para a discussão, alteração, criação e desenvolvimento de sistemas avaliativos padronizados que melhor transpareçam a realidade educacional brasileira, de tal modo, que os seus resultados possibilitem a proposição de soluções mais efetivas para combater os baixos indicadores educacionais do país.</p> |
|---|---|--|

| | | |
|---|--|--|
| <p>5. O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB): um estudo do município de Santa Fé do Sul (SP)</p> <p>Status: NÃO SELECIONADA</p> | <p>Identificar e analisar as ações empreendidas pelas escolas públicas do município de Santa Fé do Sul que desencadearam a evolução significativa do IDEB (2005 – 2007).</p> | <p>O município de Santa Fé do Sul, por meio de sua gestão educacional e escolar e do trabalho educativo realizado em suas escolas, sustenta uma concepção de qualidade que aponta, principalmente, que a verificação do rendimento escolar por meio do IDEB não pode fundamentar-se, meramente, em indicadores quantitativos, sem investigações profundas do ambiente escolar, clima organizacional, práticas pedagógicas e processos democráticos de gestão, isto é, dos aspectos intraescolares e extraescolares, pois, em muitos outros fatores, a escola pode fazer diferença.</p> |
| <p>6. Descompassos do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica</p> <p>Autor: SILVA, Cláudia Virgínia Albuquerque Prazim da</p> <p>Universidade Federal da Paraíba</p> <p>Ano: 2011</p> <p>Nível: Dissertação</p> <p>Status: SELECIONADA</p> | <p>Analisar os descompassos da avaliação implementada pelo IDEB, partindo dos resultados divulgados pelo Ministério da Educação (MEC) e pelos documentos publicados pela mídia. Essa discussão se dará a partir de uma incursão histórica sobre avaliação educacional e discussão referente à avaliação da aprendizagem. Uma das questões mais relevantes é de que existe um descompasso entre a teoria do IDEB proposta pelo governo e a realidade prática que prejudica a veracidade do melhoramento traduzido no melhoramento dos índices numéricos sobre ensino público do país.</p> | <p>A pesquisa mostrou que as lacunas do IDEB se fazem evidentes a partir do momento que o progresso dos índices das escolas melhoram significativamente, desconsiderando uma série de elementos que deveriam ser fundamentais nesta avaliação, não penalizando, inclusive, a ausência dos alunos na Prova Brasil, que é um dos indicadores que compõem o IDEB.</p> |

| | | |
|---|---|---|
| <p>7. Políticas públicas educacionais e o resultado do IDEB das escolas do município de João Pessoa: reflexões sobre o desempenho escolar e a qualidade do ensino</p> <p>Autor: CARVALHO, Patrícia Montenegro Freire de</p> <p>Universidade Federal da Paraíba</p> <p>Ano: 2013</p> <p>Nível: Dissertação</p> <p>= descritor Ideb na educação básica</p> <p>Status: SELECIONADA</p> | <p>Refletir sobre o desempenho escolar e as políticas de avaliação da qualidade da educação a partir das dinâmicas desenvolvidas no interior das escolas, tendo como parâmetro de análise os resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), com base nos testes aplicados nos anos de 2007, 2009 e 2011. O IDEB considera o fluxo escolar e as médias de desempenho dos estudantes em testes padronizados, sem conferir tanta ênfase aos traços qualitativos do processo educacional e das peculiaridades vivenciadas em cada escola. Entendemos que o resultado da avaliação deve ser analisado, considerando as especificidades quanto aos aspectos geográficos, sociais, econômicos, infraestruturais, de gestão e de formação dos profissionais da educação, fatores que interferem de forma efetiva no processo pedagógico. Para a realização da pesquisa, selecionamos duas escolas da Rede Municipal de Ensino de João Pessoa, a que obteve o melhor resultado no IDEB e a que obteve o pior, respectivamente a EMEF Dr. José Novais e a EMEF Profª Analice Gonçalves Carvalho. Buscamos através de suas características e</p> | <p>As avaliações em larga escala não podem ser o único parâmetro para analisar a qualidade da educação. Indicadores além daqueles considerados pelo IDEB são igualmente importantes como a gestão democrática, formação de professores, condições de trabalho, infraestrutura, condições socioeconômicas, acesso, permanência e sucesso escolar, projeto pedagógico, planejamento, entre outros. Percebemos nas escolas pesquisadas diferenças relevantes no tocante a estes indicadores, que influenciaram o resultado de cada uma nos exames realizados. Os resultados do IDEB, portanto, não podem ser considerados um fim em si mesmos. Sistemas educacionais, gestores, professores, técnicos e toda a comunidade escolar devem refletir sobre as possibilidades de transformar tais números em subsídios importantes para iniciativas de aperfeiçoamento do próprio sistema educacional, das unidades escolares e das salas de aula, garantindo aos estudantes o direito à educação de qualidade.</p> |
|---|---|---|

| | | |
|--|--|---|
| | peculiaridades identificar os elementos considerados qualitativos, que, junto com os conceitos de fluxo escolar e médias de desempenho, contribuíram para promover tais resultados. | |
| <p>8. A inserção do índice de desenvolvimento da educação básica em escolas de ensino fundamental de Teresina - Piauí: um estímulo para a melhoria da educação?</p> <p>Status: NÃO SELECIONADA</p> | <p>Analisar as implicações do Ideb para o desenvolvimento de políticas e ações da Secretaria Municipal de Educação de Teresina (doravante denominada Semec Teresina) e para o processo educacional de escolas públicas municipais dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.</p> | <p>No caso de Teresina, foi possível perceber pontos fortes no IDEB, como a capacidade de motivar a gestão e as equipes pedagógicas a agregar valor coletivo ao trabalho escolar num esforço coordenado e organizado em envolver pais, alunos e professores na tentativa de sanar problemas encontrados no interior da escola que podem prejudicar a promoção das aprendizagens, e, posteriormente, repercutir no índice. Ressalta-se que, na Semec e nas escolas pesquisadas, os interlocutores revelaram aceitação à política do Ideb e, embora o índice tenha gerado aumento nas demandas do trabalho escolar, para os interlocutores, a rede ganhou destaque nacional a partir do Ideb.</p> |
| <p>9. Custo aluno x qualidade de ensino: uma análise da educação nas escolas municipais de Estrela</p> <p>Status: NÃO SELECIONADA</p> | <p>Comparar o valor investido na educação básica através do cálculo do custo-aluno com a qualidade de ensino avaliada pelo desempenho das escolas do município de Estrela - RS, no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), nos anos de 2005, 2007,</p> | <p>Notou-se que diferentemente do observado com os resultados de custo-aluno que aumentaram todos os anos, crescendo na média de 30% nos Anos Iniciais e 28% nos Anos Finais, as notas do IDEB variaram, reduzindo no ano de 2009</p> |

| | | |
|---|---|---|
| | 2009 e 2011. | nos Anos Iniciais em torno de 4% e, nos Anos Finais, mantiveram-se igual entre 2009 e 2011. |
| <p>10. Inclusão escolar e Índice de Desenvolvimento da Educação: IDEB: um estudo de caso.</p> <p>Status: NÃO SELECIONADA</p> | <p>Analisar se a educação inclusiva efetiva pode influenciar positivamente o IDEB da escola.</p> | <p>Fazendo uma análise do IDEB como indicador educacional, considera-se que um índice para aferir a qualidade da educação deve levar em conta outros aspectos da escola e não somente o desempenho dos seus alunos nas provas de avaliação nacional, prioritariamente. A inclusão educacional é um desses aspectos que devem ser considerados, pois certamente o trabalho com os alunos com deficiência ou TGD na escola pode ser um indicador da qualidade do processo educacional.</p> |
| <p>11. Implicações da Prova Brasil na formação continuada de professores.</p> <p>Autor: OLIVEIRA, Lucimara Domingues de</p> <p>Universidade Federal de Santa Catarina</p> <p>Ano: 2011</p> <p>Nível: Dissertação</p> <p>Status: NÃO SELECIONADA</p> | <p>Verificar as implicações da Prova Brasil na formação continuada de professores do ensino fundamental. Tomando o caso da Rede Municipal de Ensino (RME) de Florianópolis – SC, que comparou os indicadores de desempenho dos estudantes das escolas da RME nas edições de 2005 a 2009 da avaliação com as médias alcançadas pela rede, para verificar se a organização da formação continuada foi pautada pelo desempenho das escolas, analisando os documentos produzidos pela Secretaria Municipal de Educação (SME) como planejamentos</p> | <p>As análises realizadas apontam para uma supervalorização dos resultados das avaliações nos documentos produzidos pela secretaria, bem como a intenção de utilizar os indicadores na formação continuada dos professores da rede. Essa supervalorização fica mais evidente a partir de 2007, quando a RME cria seu próprio sistema de avaliação, conhecido como Prova Floripa e, em 2009, com a adoção de um sistema privado de ensino, o Sistema Educacional UniBrasil (SEU). A implantação de sistemas de</p> |

| | | |
|--|--|--|
| | <p>e relatórios de gestão e também os registros da formação continuada de professores, no período entre 2005 a 2010, observando os temas abordados, objetivos, público-alvo e carga horária.</p> | <p>avaliação próprios e a adoção de sistemas privados de ensino, observados na RME, foram fatores destacados por Freitas (2007) como possíveis consequências que a definição de metas de desempenho na Prova Brasil, a partir do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), causaria no ensino e na formação continuada dos professores.</p> |
| <p>12. Indicadores de qualidade da educação básica sob o olhar da pesquisa científica: Prova Brasil e IDEB</p> <p>Autor: ANDRADE, Alenis Cleusa de</p> <p>Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS</p> <p>Ano: 2015</p> <p>Nível: Tese</p> <p>= descritor Ideb na educação básica</p> <p>Status: SELECIONADA</p> | <p>Consiste em analisar como as possíveis formas de interpretação dos indicadores de qualidade da educação básica, pelas diferentes áreas de conhecimento, representam contribuições para o avanço do conhecimento acerca da Avaliação em Larga Escala e para o avanço dos processos de gestão educacional; como elas, a partir das concepções que perpassam os distintos campos científicos das Ciências Sociais e Aplicadas, subárea da Administração, e o das Ciências Humanas, subárea da Educação, trazem contribuições para o entendimento destes avanços.</p> | <p>Indicam que nem todas as formas de interpretação das informações acerca da Avaliação em Larga Escala representam avanços para o conhecimento, tanto das políticas de avaliação quanto dos processos de gestão educacional. Diversas áreas de conhecimentos passaram a considerar os indicadores como elementos estruturadores de seu quadro metodológico, atendendo apenas a fins específicos de pesquisa, determinando uma nova forma de apropriação das investigações e, portanto, acarretando na propagação indireta de mecanismos de Avaliação em Larga Escala dentro do meio acadêmico. Há predominância nas investigações dos quadros teóricos respectivos a cada área de conhecimento, Educação e Administração, assim como na compreensão das políticas de avaliação. A</p> |

| | | |
|--|--|---|
| | | <p>interpretação do contexto da gestão educacional é também associado às determinações teóricas de cada área de conhecimento, expressando as tensões presentes nesses processos. Porém, nas duas esferas científicas apresentam-se indícios de deslocamentos, no sentido da gestão educacional dispor das contribuições provindas dos dois campos de conhecimento, Educação e Administração, para melhora de performance.</p> |
|--|--|---|

**APÊNDICE C - MAPEAMENTO DAS DISSERTAÇÕES E TESES DA REVISÃO DE
LITERATURA: DESCRITOR: GESTÃO DO IDEB**

| TÍTULO/AUTOR/ANO/NÍVEL/STATUS | OBJETIVO | RESULTADOS |
|--|---|---|
| <p>13. Avaliação externa como estratégia de gestão dos processos educacionais: uma análise de políticas municipais no Rio Grande do Sul</p> <p>Autor: ROSA, Sônia Maria Oliveira da</p> <p>Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS</p> <p>Ano: 2014</p> <p>Nível: Tese</p> <p>Status: SELECIONADA</p> | <p>Identificar e analisar a institucionalização das práticas avaliativas e as relações desse efeito na gestão do Ensino Fundamental. Para tanto, foi preciso identificar os municípios que instituíram práticas avaliativas próprias; conhecer as práticas avaliativas externas dos municípios; analisar os dados do IDEB, divulgados pelo INEP; compreender como os municípios organizam os processos de gestão na lógica da qualidade educacional; refletir sobre o papel do Estado-nação no que se refere às práticas avaliativas educacionais como possibilidade de políticas regulatórias; apontar as recorrências e singularidades apresentadas pelos municípios estudados, bem como as possibilidades de aproximação com os conceitos de regulação, multirregulação e contrarregulação. O estudo se inscreve no campo teórico, o qual sublinha os conceitos sobre políticas educacionais, avaliação e gestão na educação, tendo como problema a seguinte questão: de que maneira as práticas de avaliação em</p> | <p>O estudo revela que, dentre 497 municípios, apenas 7 desenvolvem algum tipo de avaliação em rede municipal e que 4 desses municípios organizaram uma prática avaliativa com foco na proficiência dos alunos (provas). Mostra também que dos 4 municípios envolvidos na pesquisa, dois institucionalizaram, de alguma maneira, suas práticas avaliativas. O estudo apresenta alinhamento entre o entendimento de tais construções como ferramentas de gestão educacional. As ações desses municípios no campo da gestão educacional teve relevo, tendo como ponto de partida os indicadores de qualidade educacional voltados para o investimento formativo, desempenho, sucesso e fracasso escolar. Apresenta ainda as formas de regulação impregnadas em diferentes níveis e contextos, marcando o circuito cultural da avaliação e da gestão local. Nesse sentido, o estudo possibilitou a visibilidade das fissuras e as fendas como estratégias de</p> |

| | | |
|--|--|--|
| | rede estão ou não institucionalizadas nos municípios do Rio Grande do Sul e como se estabelece a gestão dos processos educacionais, considerando o conhecimento científico e a ação política? | contrarregulação, fomentando a autonomia dos municípios estudados diante das políticas macroeducacionais a partir da qualidade negociada. |
| <p>14. A gestão escolar e sua relação com os resultados do IDEB: um estudo em duas escolas municipais de Salvador</p> <p>Autor: CUNHA, Eudes Oliveira</p> <p>Universidade Federal da Bahia</p> <p>Ano: 2012</p> <p>Nível: Dissertação</p> <p>Status: SELECIONADA</p> | <p>Analisar a gestão escolar manifestada nos elementos da cultura da escola e sua possível relação com o desempenho expresso pelo Ideb em duas instituições do Sistema Municipal de Salvador. A partir da utilização dos conceitos de gestão e cultura da escola, buscou-se evidenciar as especificidades das formas de empreender a gestão em duas instituições que obtiveram resultados do Ideb contrastantes.</p> | <p>Os resultados demonstraram realidades opostas em diversos aspectos relacionados à gestão das escolas, nas dimensões administrativo-burocrática, pedagógica e política e confirmam a relação existente entre as variáveis gestão e desempenho escolar. A gestão da escola, que obteve Ideb alto, distingue-se, sobretudo, por haver maior participação da comunidade escolar e local, melhor controle dos resultados pela direção e forte integração e cooperação entre os professores. Na escola que obteve Ideb baixo, a gestão caracteriza-se por relações informais e maior incidência de conflitos entre os profissionais, com menor participação da comunidade e controle dos resultados pela direção. Os achados sinalizam que as especificidades, nas formas de empreender os processos de apoio às atividades pedagógicas, se relacionaram com os mais altos e os mais baixos resultados do Ideb, constatados nas duas unidades de ensino</p> |

| | | |
|--|--|--|
| | | <p>pesquisadas. A partir de uma perspectiva sociológica sobre as organizações escolares, verificou-se, ainda, que os fatores internos da escola desempenharam papel importante na explicação do fenômeno, o que possibilitou reflexões, a partir da teoria social de Norbert Elias, sobre os processos de transformação da cultura da escola à luz das determinações legais e dos processos de interação dos sujeitos.</p> |
|--|--|--|

**APÊNDICE D - MAPEAMENTO DE ARTIGOS DA REVISÃO DE LITERATURA:
DESCRITOR: [IDEB] – RESULTADOS**

| TÍTULO/AUTOR | ANO | OBJETIVO | RESULTADOS |
|---|------------|--|--|
| A universalização da avaliação e a criação do Ideb: pressupostos e perspectivas Autor: FERNANDES, Reynaldo | 2016 | Analisa o processo de incorporação da noção de responsabilização nas avaliações em larga escala e, em particular, as políticas de criação da Prova Brasil e do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). | Destaca as mudanças ocorridas em meados dos anos 2000, com a criação da Prova Brasil e do Ideb, que incorporou a perspectiva de <i>accountability</i> . |
| Avaliações externas: o Ideb na visão dos gestores das escolas públicas Autor: PAGNAN, Celso Leopoldo | | Discutir de que modo o Índice de desenvolvimento da educação básica (Ideb) é percebido pelos gestores de escolas públicas na cidade de Londrina/PR. | Como conclusão, percebemos que, em rigor, a chamada média Ideb pouco interfere no planejamento das atividades docentes. |
| Avaliação externa e gestão escolar: reflexões sobre usos dos resultados Autor: MACHADO, Cristiane | 2012 | Aborda e problematiza usos dos resultados de avaliações externas no trabalho pedagógico para melhorar a qualidade do ensino por equipes da gestão escolar no ensino fundamental. Explora as relações da avaliação externa e da gestão escolar com usos dos resultados. | Para efetivar as funções da gestão escolar, é necessário evidenciar elementos da realidade escolar que estão disponíveis nos resultados das avaliações externas e socializá-los com os profissionais da escola para edificar o trabalho coletivo na direção da concretização de uma escola pública democrática. Destaca a importância da escola não esgotar a reflexão sobre sua realidade nas avaliações externas e buscar trilhar a trajetória da avaliação institucional, contemplando a autoavaliação. |
| Os resultados do Ideb no cotidiano escolar Autor: MESQUITA, | 2012 | Este trabalho faz parte da pesquisa de mestrado sobre os “Fatores intraescolares e | Foi possível identificar que os dados levantados pelas pesquisas de avaliação externas são |

| | | | |
|---|------|---|--|
| Silvana | | desempenho escolar: o que faz a diferença?”. Neste texto, são apresentados os dados coletados durante a investigação que evidenciam o impacto da divulgação dos resultados do Ideb sobre o cotidiano de uma escola pública do Rio de Janeiro. | redirecionados dentro do espaço escolar pelos seus atores, mas que não deixam de contribuir com o entendimento do sistema de ensino. Evidencia-se que aproximando os dados quantitativos com o ponto de vista dos atores da comunidade escolar, pode-se apreender as contribuições desses dois campos de investigação para refletir sobre a escola e a busca por mais qualidade. |
| O IDEB: limites e ilusões de uma política educacional Autores: ALMEIDA, Luana Costa; DALBEN, Adilson; FREITAS, Luiz Carlos de | 2013 | Questiona o uso do IDEB na ancoragem de políticas públicas, problematizando a influência dos fatores externos na composição do desempenho, a utilização do Ideb como sintetizador da qualidade das instituições e o conceito de eficácia escolar. | Discute aspectos da análise dos resultados das avaliações de larga escala e seus instrumentos de medida, uma vez que nem sempre esses são tradutores do trabalho desenvolvido pela escola, tampouco neutros e infalíveis. |
| O IDEB e a construção de um modelo de <i>Accountability</i> na educação básica brasileira Autores: SCHNEIDER, Marilda Pasqual; NARDI, Elton Luiz | 2014 | Analisar o IDEB, enquanto uma medida do governo brasileiro para aferir o desempenho educacional dos estudantes. | Com base no tensionamento entre as variáveis que compõem um sistema abrangente e complexo, assinala potencialidades do IDEB, considerando condições de superação de visões reducionistas e conservadoras de <i>accountability</i> educacional. |

ANEXO A - QUESTIONÁRIO DO DIRETOR - SAEB 2015



Senhor(a) Diretor(a),

O Sistema de Avaliação da Educação Básica, SAEB, é composto por dois tipos de instrumentos de avaliação: as provas aplicadas aos estudantes e os questionários socioeconômicos, que devem ser respondidos pelos estudantes, professores e diretores das escolas avaliadas.

O presente questionário tem como objetivo coletar dados acerca da formação profissional, práticas gerenciais e do perfil socioeconômico e cultural dos diretores das escolas em que a avaliação está sendo aplicada. Para responder a cada questão deste questionário, preencha, no **CARTÃO-RESPOSTA**, o campo correspondente à alternativa de sua escolha. Utilize caneta esferográfica de tinta azul ou preta.

A sua colaboração ao preencher este questionário será de grande valia para o êxito da avaliação e para o aprimoramento da educação brasileira.

| Questionários SAEB 2015 | Questionário do Diretor |
|---|---|
| INFORMAÇÕES BÁSICAS – Estas questões são sobre sua formação, experiência profissional e características funcionais | |
| <p>1. Qual seu sexo?</p> <p><input type="checkbox"/> Masculino.</p> <p><input type="checkbox"/> Feminino.</p> | <p>6. Indique em que tipo de instituição você obteve seu diploma de Ensino Superior.</p> <p><input type="checkbox"/> Não concluiu o Ensino Superior.</p> <p><input type="checkbox"/> Privada.</p> <p><input type="checkbox"/> Pública Federal.</p> <p><input type="checkbox"/> Pública Estadual.</p> <p><input type="checkbox"/> Pública Municipal.</p> |
| <p>2. Você poderia nos dizer sua faixa etária?</p> <p><input type="checkbox"/> Até 24 anos</p> <p><input type="checkbox"/> De 25 a 29 anos</p> <p><input type="checkbox"/> De 30 a 39 anos</p> <p><input type="checkbox"/> De 40 a 49 anos</p> <p><input type="checkbox"/> De 50 a 54 anos</p> <p><input type="checkbox"/> 55 anos ou mais</p> | <p>7. De que forma você realizou o curso de ensino superior?</p> <p><input type="checkbox"/> Não concluí o Ensino Superior.</p> <p><input type="checkbox"/> Presencial.</p> <p><input type="checkbox"/> Semipresencial.</p> <p><input type="checkbox"/> A distância.</p> |
| <p>3. Como você se considera?</p> <p><input type="checkbox"/> Branco(a)</p> <p><input type="checkbox"/> Pardo(a)</p> <p><input type="checkbox"/> Preto(a)</p> <p><input type="checkbox"/> Amarelo(a)</p> <p><input type="checkbox"/> Indígena</p> <p><input type="checkbox"/> Não quero declarar</p> <p><input type="checkbox"/> Não sei</p> | <p>8. Indique o curso de Pós-Graduação de mais alta titulação que você possui.</p> <p><input type="checkbox"/> Não fiz ou não completei curso de Pós-Graduação.</p> <p><input type="checkbox"/> Atualização ou Aperfeiçoamento (mínimo 180h).</p> <p><input type="checkbox"/> Especialização (mínimo 360h).</p> <p><input type="checkbox"/> Mestrado.</p> <p><input type="checkbox"/> Doutorado.</p> |
| <p>4. Qual é o mais alto nível de escolaridade que você concluiu (até a graduação)?</p> <p><input type="checkbox"/> Menos que o Ensino Médio (antigo 2º Grau)</p> <p><input type="checkbox"/> Ensino Médio – Magistério (antigo 2º Grau)</p> <p><input type="checkbox"/> Ensino Médio – Outros (antigo 2º Grau)</p> <p><input type="checkbox"/> Ensino Superior – Pedagogia</p> <p><input type="checkbox"/> Ensino Superior – Curso Normal Superior</p> <p><input type="checkbox"/> Ensino Superior – Licenciatura em Matemática</p> <p><input type="checkbox"/> Ensino Superior – Licenciatura em Letras</p> <p><input type="checkbox"/> Ensino Superior – Outras Licenciaturas</p> <p><input type="checkbox"/> Ensino Superior – Outras áreas</p> | <p>9. Indique a área temática do curso de Pós-Graduação de mais alta titulação que você possui.</p> <p><input type="checkbox"/> Não fiz ou não completei curso de Pós-Graduação.</p> <p><input type="checkbox"/> Educação, enfatizando alfabetização.</p> <p><input type="checkbox"/> Educação, enfatizando linguística e/ou letramento.</p> <p><input type="checkbox"/> Educação, enfatizando educação matemática.</p> <p>Educação – outras ênfases.</p> <p>Outras áreas que não a Educação.</p> |
| <p>5. Há quantos anos você obteve o nível de escolaridade assinalado anteriormente (até a graduação)?</p> <p><input type="checkbox"/> Há menos de 2 anos.</p> <p><input type="checkbox"/> De 2 a 7 anos.</p> <p><input type="checkbox"/> De 8 a 14 anos.</p> <p><input type="checkbox"/> De 15 a 20 anos.</p> <p><input type="checkbox"/> Há mais de 20 anos.</p> | <p>10. Como diretor qual é, aproximadamente, o seu salário bruto? (Com adicionais, se houver).</p> <p><input type="checkbox"/> Até R\$ 788,00</p> <p><input type="checkbox"/> De R\$ 788,00 até R\$ 1.182,00.</p> <p><input type="checkbox"/> De R\$ 1.182,01 até R\$ 1.576,00.</p> <p><input type="checkbox"/> De R\$ 1.576,01 até R\$ 1.970,00.</p> <p><input type="checkbox"/> De R\$ 1.970,01 até R\$ 2.364,00.</p> <p><input type="checkbox"/> De R\$ 2.364,01 até R\$ 2.758,00.</p> <p><input type="checkbox"/> De R\$ 2.758,01 até R\$ 3.152,00.</p> <p><input type="checkbox"/> De R\$ 3.152,01 até R\$ 3.940,00.</p> <p><input type="checkbox"/> De R\$ 3.940,01 até R\$ 5.516,00.</p> <p><input type="checkbox"/> De R\$ 5.516,01 até R\$ 7.880,00.</p> <p><input type="checkbox"/> R\$ 7.880,01 ou mais.</p> |

| Questionários SAEB 2015 | Questionário do Diretor |
|--|---|
| <p>11. Além da direção desta escola, você exerce outra atividade que contribui na sua renda pessoal?</p> <p><input type="checkbox"/> Sim, na área de educação.</p> <p><input type="checkbox"/> Sim, fora da área de educação.</p> <p><input type="checkbox"/> Não.</p> | <p>15. Por quanto tempo você trabalhou como professor(a) antes de se tornar diretor(a)?</p> <p><input type="checkbox"/> Nunca.</p> <p><input type="checkbox"/> Menos de um ano.</p> <p><input type="checkbox"/> 1-2 anos.</p> <p><input type="checkbox"/> 3-5 anos.</p> <p><input type="checkbox"/> 6-10 anos.</p> <p><input type="checkbox"/> 11-15 anos.</p> <p><input type="checkbox"/> 16-20 anos.</p> <p><input type="checkbox"/> Mais de 20 anos.</p> |
| <p>12. Considerando todas as atividades que você exerce (dentro e fora da área da educação), qual é, aproximadamente, o seu salário bruto? (Com adicionais, se houver).</p> <p><input type="checkbox"/> Até R\$ 788,00</p> <p><input type="checkbox"/> De R\$ 788,00 até R\$ 1.182,00.</p> <p><input type="checkbox"/> De R\$ 1.182,01 até R\$ 1.576,00.</p> <p><input type="checkbox"/> De R\$ 1.576,01 até R\$ 1.970,00.</p> <p><input type="checkbox"/> De R\$ 1.970,01 até R\$ 2.364,00.</p> <p><input type="checkbox"/> De R\$ 2.364,01 até R\$ 2.758,00.</p> <p><input type="checkbox"/> De R\$ 2.758,01 até R\$ 3.152,00.</p> <p><input type="checkbox"/> De R\$ 3.152,01 até R\$ 3.940,00.</p> <p><input type="checkbox"/> De R\$ 3.940,01 até R\$ 5.516,00.</p> <p><input type="checkbox"/> De R\$ 5.516,01 até R\$ 7.880,00.</p> <p><input type="checkbox"/> R\$ 7.880,01 ou mais.</p> | <p>16. Há quanto tempo exerce funções de direção?</p> <p><input type="checkbox"/> Menos de um ano.</p> <p><input type="checkbox"/> 1-2 anos.</p> <p><input type="checkbox"/> 3-5 anos.</p> <p><input type="checkbox"/> 6-10 anos.</p> <p><input type="checkbox"/> 11-15 anos.</p> <p><input type="checkbox"/> 16-20 anos.</p> <p><input type="checkbox"/> Mais de 20 anos.</p> |
| <p>13. Qual é a sua carga horária de trabalho semanal, como diretor, nesta escola?</p> <p><input type="checkbox"/> Mais de 40 horas.</p> <p><input type="checkbox"/> 40 horas.</p> <p><input type="checkbox"/> De 20 a 39 horas.</p> <p><input type="checkbox"/> Menos de 20 horas.</p> | <p>17. Há quanto anos você é diretor(a) desta escola?</p> <p><input type="checkbox"/> Menos de um ano.</p> <p><input type="checkbox"/> 1-2 anos.</p> <p><input type="checkbox"/> 3-5 anos.</p> <p><input type="checkbox"/> 6-10 anos.</p> <p><input type="checkbox"/> 11-15 anos.</p> <p><input type="checkbox"/> 16-20 anos.</p> <p><input type="checkbox"/> Mais de 20 anos.</p> |
| <p>14. Você assumiu a direção desta escola por meio de:</p> <p><input type="checkbox"/> Concurso público apenas.</p> <p><input type="checkbox"/> Eleições apenas.</p> <p><input type="checkbox"/> Indicação apenas.</p> <p><input type="checkbox"/> Processo seletivo apenas.</p> <p><input type="checkbox"/> Processo seletivo e Eleição.</p> <p><input type="checkbox"/> Processo seletivo e Indicação.</p> <p><input type="checkbox"/> Outra forma.</p> | <p>18. Há quantos anos você trabalha na área de Educação?</p> <p><input type="checkbox"/> Menos de um ano.</p> <p><input type="checkbox"/> 1-2 anos.</p> <p><input type="checkbox"/> 3-5 anos.</p> <p><input type="checkbox"/> 6-10 anos.</p> <p><input type="checkbox"/> 11-15 anos.</p> <p><input type="checkbox"/> 16-20 anos.</p> <p><input type="checkbox"/> Mais de 20 anos.</p> |

| Questionários SAEB 2015 | | Questionário do Diretor | | |
|--|--|--|------------------------------|------------------------------|
| 19. Durante os últimos dois anos você participou de alguma atividade de desenvolvimento profissional? <input type="checkbox"/> Não. <input type="checkbox"/> Sim. | | 20. Se você participou de alguma atividade de desenvolvimento profissional durante os últimos dois anos, como você avalia o impacto da participação em sua atividade como diretor(a)? <input type="checkbox"/> Não participei. <input type="checkbox"/> Sim, e não houve impacto. <input type="checkbox"/> Sim, e houve um pequeno impacto. <input type="checkbox"/> Sim, e houve um impacto moderado. <input type="checkbox"/> Sim, e houve um grande impacto. | | |
| 21. Nos últimos dois anos, você gostaria de ter participado de mais atividades de desenvolvimento profissional do que você participou? <input type="checkbox"/> Não. <input type="checkbox"/> Sim. | | | | |
| Comando das questões 22 a 25 | | Se você gostaria de ter participado de mais atividades de desenvolvimento profissional, os seguintes motivos impediram sua participação: | | |
| | | <input type="checkbox"/> Não gostaria de ter participado | <input type="checkbox"/> Não | <input type="checkbox"/> Sim |
| 22. O desenvolvimento profissional era muito caro/eu não podia pagar. | | | | |
| 23. Houve conflito com meu horário de trabalho. | | | | |
| 24. Não tinha disponibilidade de tempo. | | | | |
| 25. Não houve oferta em minha área de interesse. | | | | |
| 26. Nos últimos dois anos, você organizou alguma atividade de formação continuada (atualização, treinamento, capacitação etc.) nesta escola? <input type="checkbox"/> Não. <input type="checkbox"/> Sim. | | 27. Qual foi a quantidade de docentes desta escola que participou das atividades de formação continuada que você organizou nos últimos dois anos? <input type="checkbox"/> Não foram organizadas atividades. <input type="checkbox"/> Poucos professores. <input type="checkbox"/> Um pouco menos da metade dos professores. <input type="checkbox"/> Um pouco mais da metade dos professores. <input type="checkbox"/> Quase todos os professores. | | |

| Questionários SAEB 2015 | Questionário do Diretor |
|---|---|
| CARACTERÍSTICAS DA EQUIPE ESCOLAR – Gostaríamos de lhe perguntar sobre as atividades e composição da equipe escolar | |
| <p>28. Qual é o percentual de professores com vínculo estável nesta escola?</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Menor ou igual a 25%. <input type="checkbox"/> De 26% a 50%. <input type="checkbox"/> De 51% a 75%. <input type="checkbox"/> De 76% a 90%. <input type="checkbox"/> De 91% a 100%. | <p>30. Além de você, quem participa do Conselho Escolar?</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Não existe Conselho Escolar. <input type="checkbox"/> Professores, funcionários, alunos e pais/responsáveis. <input type="checkbox"/> Professores, funcionários e pais/responsáveis. <input type="checkbox"/> Professores, alunos e pais/responsáveis. <input type="checkbox"/> Professores, funcionários e alunos. <input type="checkbox"/> Professores e pais/responsáveis. <input type="checkbox"/> Outros |
| <p>29. O Conselho Escolar é um colegiado geralmente constituído por representantes da escola e da comunidade que tem como objetivo acompanhar as atividades escolares. Neste ano, quantas vezes se reuniu o Conselho Escolar?</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Não existe Conselho Escolar. <input type="checkbox"/> Nenhuma vez. <input type="checkbox"/> Uma vez. <input type="checkbox"/> Duas vezes. <input type="checkbox"/> Três ou mais. | <p>31. O Conselho de Classe é um órgão formado por todos os professores que lecionam em cada turma/série. Neste ano e nesta escola, quantas vezes se reuniu o Conselho de Classe?</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Não existe Conselho de Classe. <input type="checkbox"/> Nenhuma vez. <input type="checkbox"/> Uma vez. <input type="checkbox"/> Duas vezes. <input type="checkbox"/> Três ou mais. |
| <p>32. Neste ano, nesta escola, como se deu a elaboração do Projeto Pedagógico?</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Não sei se foi desenvolvido. <input type="checkbox"/> Não existe Projeto Pedagógico. <input type="checkbox"/> Utilizando-se um modelo pronto, sem discussão com a equipe escolar. <input type="checkbox"/> Utilizando-se um modelo pronto, mas com discussão com a equipe escolar. <input type="checkbox"/> Utilizando-se um modelo pronto, porém com adaptações, sem discussão com a equipe escolar. <input type="checkbox"/> Utilizando-se um modelo pronto, porém com adaptações, mas com discussão com a equipe escolar. <input type="checkbox"/> Elaborou-se um modelo próprio, mas não houve discussão com a equipe escolar. <input type="checkbox"/> Elaborou-se um modelo próprio e houve discussão com a equipe escolar. | |

| Questionários SAEB 2015 | | Questionário do Diretor | |
|---|--|---|---|
| <p>POLÍTICAS, AÇÕES E PROGRAMAS ESCOLARES – Gostaríamos de lhe perguntar sobre as políticas utilizadas para admissão e alocação de alunos, bem como outras atividades desenvolvidas nesta escola.</p> | | | |
| <p>33. Esta escola participou da Prova Brasil de 2013?</p> <p><input type="checkbox"/> Sim.</p> <p><input type="checkbox"/> Não.</p> <p><input type="checkbox"/> Não sei.</p> | | | |
| <p>Comando das Questões 34 a 36</p> | | <p>Você conhece os resultados do SAEB (Prova Brasil e/ou ANEB) de 2013?</p> | |
| <p>34. Desta escola?</p> <p><input type="checkbox"/> Sim.</p> <p><input type="checkbox"/> Não.</p> <p><input type="checkbox"/> Minha escola não participou.</p> | | <p>35. Do seu município?</p> <p><input type="checkbox"/> Sim.</p> <p><input type="checkbox"/> Não.</p> <p><input type="checkbox"/> Meu município não participou.</p> | <p>36. Do seu estado?</p> <p><input type="checkbox"/> Sim.</p> <p><input type="checkbox"/> Não.</p> |
| <p>37. Neste ano, qual foi o critério para a comissão de alunos nesta escola?</p> <p><input type="checkbox"/> Prova de seleção.</p> <p><input type="checkbox"/> Sorteio.</p> <p><input type="checkbox"/> Local de moradia.</p> <p><input type="checkbox"/> Prioridade por ordem de chegada.</p> <p><input type="checkbox"/> Outro critério.</p> | | <p>39. Neste ano, qual foi o principal critério utilizado para a formação das turmas nesta escola?</p> <p><input type="checkbox"/> Homogeneidade quanto à idade (alunos com a mesma idade).</p> <p><input type="checkbox"/> Homogeneidade quanto ao rendimento escolar (alunos com rendimento similar).</p> <p><input type="checkbox"/> Heterogeneidade quanto à idade (alunos com idades diferentes).</p> <p><input type="checkbox"/> Heterogeneidade quanto ao rendimento escolar (alunos com rendimentos diferentes).</p> <p><input type="checkbox"/> Outro critério.</p> <p><input type="checkbox"/> Não houve critério.</p> | |
| <p>38. Neste ano, como foi a situação da oferta de vagas nesta escola?</p> <p><input type="checkbox"/> Após o processo de matrícula, a escola ainda tinha vagas disponíveis.</p> <p><input type="checkbox"/> A procura por vaga na escola preencheu todas as vagas oferecidas.</p> <p><input type="checkbox"/> A procura por vaga na escola foi um pouco maior que as vagas oferecidas.</p> <p><input type="checkbox"/> A procura por vaga na escola superou em muito o número de vagas oferecidas.</p> | | <p>40. Neste ano, qual foi o principal critério para a atribuição das turmas aos professores?</p> <p><input type="checkbox"/> Preferência dos professores.</p> <p><input type="checkbox"/> Escolha dos professores, de acordo com a pontuação por tempo de serviço e formação.</p> <p><input type="checkbox"/> Professores experientes com turmas de aprendizagem rápida.</p> <p><input type="checkbox"/> Professores experientes com turmas de aprendizagem lenta.</p> <p><input type="checkbox"/> Manutenção do professor com a mesma turma.</p> <p><input type="checkbox"/> Revezamento dos professores entre as/os séries/anos.</p> <p><input type="checkbox"/> Sorteio das turmas entre os professores.</p> <p><input type="checkbox"/> Atribuição pela direção da escola.</p> <p><input type="checkbox"/> Outro critério.</p> <p><input type="checkbox"/> Não houve critério.</p> | |

| Questionários SAEB 2015 | | Questionário do Diretor | | | |
|---|---|--|--------------------------|--------------------------|--|
| <p>41. Nesta escola, há alguma ação para redução das taxas de abandono?</p> <p><input type="checkbox"/> Não há ação, embora exista o problema.</p> <p><input type="checkbox"/> Não há ação, porque nesta escola não há esse problema.</p> <p><input type="checkbox"/> Sim, mas com resultados ainda insatisfatórios.</p> <p><input type="checkbox"/> Sim, com resultados satisfatórios.</p> <p><input type="checkbox"/> Sim, mas ainda não avaliamos o resultado.</p> | | <p>43. Nesta escola, há alguma ação para reforço escolar à aprendizagem dos alunos (monitoria, aula de reforço, recuperação etc.)?</p> <p><input type="checkbox"/> Não.</p> <p><input type="checkbox"/> Sim.</p> | | | |
| <p>42. Nesta escola, há alguma ação para redução das taxas de reprovação?</p> <p><input type="checkbox"/> Não há ação, embora exista o problema.</p> <p><input type="checkbox"/> Não há ação, porque nesta escola não há esse problema.</p> <p><input type="checkbox"/> Sim, mas com resultados ainda insatisfatórios.</p> <p><input type="checkbox"/> Sim, com resultados satisfatórios.</p> <p><input type="checkbox"/> Sim, mas ainda não avaliamos o resultado.</p> | | <p>44. Nesta escola, indique com que frequência você discute com os professores medidas com o objetivo de melhorar o ensino e a aprendizagem dos alunos?</p> <p><input type="checkbox"/> Nunca.</p> <p><input type="checkbox"/> Algumas vezes.</p> <p><input type="checkbox"/> Frequentemente.</p> <p><input type="checkbox"/> Sempre ou quase sempre.</p> | | | |
| Comando das Questões 45 a 49 | Indique com qual frequência são desenvolvidas as seguintes atividades para minimizar as faltas dos alunos neste ano e nesta escola: | | | | |
| | Nunca | Algumas vezes | Frequentemente | Sempre ou quase sempre | |
| 45. Os professores conversam com os alunos para tentar solucionar o problema. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| 46. Os pais/responsáveis são avisados por comunicação da escola. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| 47. Os pais/responsáveis são chamados à escola para conversar sobre o assunto em reuniões de pais. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| 48. Os pais/responsáveis são chamados à escola para conversar sobre o assunto individualmente. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| 49. A escola envia alguém à casa do aluno. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |

| Questionários SAEB 2015 | | Questionário do Diretor | | | |
|--|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--|
| Comando das Questões 50 a 55 | Indique com qual frequência você desenvolveu as seguintes atividades neste ano e nesta escola: | | | | |
| | Nunca | Algumas vezes | Frequentemente | Sempre ou quase sempre | |
| 50. Desenvolveu atividades extracurriculares em esporte. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| 51. Desenvolveu atividades extracurriculares em artes. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| 52. Desenvolveu projetos temáticos (ex. <i>bullying</i> , meio ambiente, desigualdades sociais etc.). | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| 53. Neste ano, a escola promoveu eventos para a comunidade. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| 54. Os espaços desta escola são utilizados para eventos promovidos pela comunidade. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| 55. Neste ano, a comunidade colaborou com trabalho voluntário para esta escola (por exemplo, desenvolvendo atividades, ajudando na manutenção da escola etc.). | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| 56. Quantos estudantes com deficiência ou necessidades especiais estudam nesta escola neste ano? | | | | | |
| <input type="checkbox"/> Nenhum. <input type="checkbox"/> Entre 1 e 5 alunos. <input type="checkbox"/> Entre 6 e 10 alunos. <input type="checkbox"/> Entre 11 e 20 alunos. <input type="checkbox"/> Mais de 20 alunos. | | | | | |
| Comandos das Questões 57 a 61 | Avalie os seguintes aspectos em relação à acessibilidade nesta escola: | | | | |
| 57. A infraestrutura da escola é adequada às pessoas com deficiência ou necessidades especiais? <input type="checkbox"/> Não. <input type="checkbox"/> Sim, mas pouco adequada. <input type="checkbox"/> Sim, suficientemente adequada. | 60. Os professores desta escola possuem formação específica para trabalhar com estudantes com deficiência ou necessidades especiais? <input type="checkbox"/> Não. <input type="checkbox"/> Sim, mas em número insuficiente. <input type="checkbox"/> Sim, em número suficiente. | | | | |
| 58. A escola possui sala de recursos multifuncionais para atendimento educacional especializado (AEE)? <input type="checkbox"/> Não possui sala de recursos. <input type="checkbox"/> Sim, mas com poucos recursos. <input type="checkbox"/> Sim, com recursos suficientes. | 61. Os demais funcionários desta escola possuem formação específica para trabalhar com estudantes com deficiência ou necessidades especiais? <input type="checkbox"/> Não. <input type="checkbox"/> Sim, mas em número insuficiente. <input type="checkbox"/> Sim, em número suficiente. | | | | |
| 59. Você possui formação específica para trabalhar com estudantes com deficiência ou necessidades especiais? <input type="checkbox"/> Não. <input type="checkbox"/> Sim, mas apenas em uma área/deficiência. <input type="checkbox"/> Sim, em mais de uma área/deficiência | | | | | |

| Questionários SAEB 2015 | | Questionário do Diretor | | | |
|--|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| VISÃO SOBRE A MERENDA ESCOLAR – Gostaríamos de saber a sua opinião sobre a merenda oferecida nesta escola. | | | | | |
| Comando das Questões 62 a 66 | Em relação à merenda da escola, como você avalia os seguintes aspectos: | | | | |
| | Inexistente | Ruim | Razoável | Bom | Ótimo |
| 62. Recursos financeiros. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 63. Quantidade de alimentos. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 64. Qualidade dos alimentos. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 65. Espaço físico para cozinhar. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 66. Disponibilidade de funcionários. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| VISÃO SOBRE OS PROBLEMAS DA ESCOLA E DIFICULDADE DE GESTÃO – Gostaríamos de saber a sua opinião sobre os principais problemas desta escola e as dificuldades que você encontra na gestão escolar. | | | | | |
| Comandos das Questões 67 a 76 | O funcionamento da escola foi dificultado por algum dos seguintes problemas? | | | | |
| | Não | Sim, pouco | Sim, moderadamente | Sim, muito | |
| 67. Insuficiência de recursos financeiros. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| 68. Inexistência de professores para algumas disciplinas ou séries. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| 69. Carência de pessoal administrativo. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| 70. Carência de pessoal de apoio pedagógico (supervisor, coordenador, orientador educacional). | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| 71. Falta de recursos pedagógicos. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| 72. Interrupção das atividades escolares. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| 73. Alto índice de faltas por parte dos professores. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| 74. Alto índice de falta por parte dos alunos. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| 75. Alta rotatividade do corpo docente. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| 76. Indisciplina por parte dos alunos. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| Comandos das Questões 77 a 80 | Considere as condições existentes para o exercício do cargo de diretor nesta escola: | | | | |
| | | Sim | Não | | |
| 77. Há interferência de atores externos em sua gestão? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | | |
| 78. Há apoio de instâncias superiores? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | | |
| 79. Há troca de informações com diretores de outras escolas? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | | |
| 80. Há apoio da comunidade à sua gestão? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | | |

| Questionários SAEB 2015 | | Questionário do Diretor | | |
|---|--|---|--------------------------|--------------------------|
| RECURSOS FINANCEIROS E LIVROS DIDÁTICOS – Gostaríamos de saber as fontes de recursos que contribuem para o funcionamento desta escola e sobre os livros didáticos. | | | | |
| | | Sim | Não | |
| 81. Esta escola recebeu neste ano apoio financeiro do governo federal? | | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| 82. Esta escola recebeu neste ano apoio financeiro do governo estadual? | | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| 83. Esta escola recebeu neste ano apoio financeiro do governo municipal? | | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| 84. Esta escola recebeu neste ano apoio financeiro de empresas ou doadores individuais? | | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| 85. Para a escolha do livro didático, esta escola utilizou o Guia de Livros Didáticos do MEC? | | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| 86. Como se deu a escolha do livro didático neste ano? | | | | |
| <input type="checkbox"/> Não sei. <input type="checkbox"/> Foi escolhido de forma participativa pelos professores. <input type="checkbox"/> Foi escolhido por somente alguns membros da equipe escolar. <input type="checkbox"/> Foi escolhido por órgãos externos à escola. <input type="checkbox"/> Foi escolhido de outra maneira. | | | | |
| Comandos das Questões 87 a 89 | | Neste ano, nesta escola, ocorreram as seguintes situações: | | |
| | | Sim | Não | Não sei |
| 87. Os livros chegaram em tempo hábil para o início das aulas. | | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 88. Faltaram livros para os alunos. | | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 89. Os livros escolhidos foram os recebidos. | | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| VIOLÊNCIA NA ESCOLA – Gostaríamos de saber sobre a ocorrência de fatos que afetam a segurança nesta escola. | | | | |
| Comandos das Questões 90 a 99 | | Sobre os fatos listados abaixo, diga se eles aconteceram ou não este ano, nesta escola: | | |
| | | Sim | Não | |
| 90. Agressão verbal ou física de alunos a professores ou funcionários da escola. | | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| 91. Agressão verbal ou física de alunos a outros alunos da escola. | | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| 92. Você foi vítima de atentado à vida. | | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| 93. Você foi ameaçado por algum aluno. | | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| 94. Você foi vítima de furto (sem uso de violência). | | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| 95. Você foi vítima de roubo (com uso de violência). | | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| 96. Alunos frequentaram a escola sob efeito de bebida alcoólica. | | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| 97. Alunos frequentaram a escola sob o efeito de drogas ilícitas. | | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| 98. Alunos frequentaram a escola portando arma branca (facas, canivetes etc.). | | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| 99. Alunos frequentaram a escola portando arma de fogo. | | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |

| Questionários SAEB 2015 | | Questionário do Diretor | |
|---|--|--------------------------|--------------------------|
| Comandos das Questões 100 a 108 | Nesta escola, há projetos nas seguintes temáticas: | | |
| | | Sim | Não |
| 100. Violência. | | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 101. Os malefícios do uso de drogas. | | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 102. Racismo. | | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 103. Machismo e homofobia. | | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 104. <i>Bullying</i> . | | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 105. Sexualidade e gravidez na adolescência. | | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 106. Desigualdades sociais. | | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 107. Diversidade religiosa. | | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 108. Meio ambiente. | | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| ENSINO RELIGIOSO – Gostaríamos de saber sobre as atividades de ensino religioso que ocorrem nesta escola | | | |
| Comandos das Questões 109 a 111 | Nesta escola, o ensino religioso: | | |
| | | Sim | Não |
| 109. É de presença obrigatória. | | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 110. Segue uma religião específica. | | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 111. Nesta escola há atividades alternativas para os estudantes que não queiram participar das aulas de ensino religioso. | | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |