



QUALIDADE EDUCACIONAL E GESTÃO ESCOLAR

Relatório da Pesquisa

Coordenação: Verônica Soares Fernandes

**RECIFE
2018**

FUNDAÇÃO JOAQUIM NABUCO

Presidente: Luiz Otávio de Melo Cavalcanti/ Ivete Jurema Esteves Lacerda
Diretoria de Pesquisas Sociais (Dipes): Alexandrina Saldanha Sobreira de Moura
Coordenação Cecim: Cibele Maria Lima Rodrigues

COORDENAÇÃO GERAL DA PESQUISA

Verônica Soares Fernandes

OFICINA COM GESTORES

Coordenação da Oficina com Gestores
Ana de Fátima Pereira de Sousa Abranches
Verônica Soares Fernandes

Comissão Organizadora da Oficina
Ana de Fátima Pereira de Sousa Abranches
Janete Maria Lins de Azevedo (UFPE)
Juceli Bengert Lima
Luciana Rosa Marques (UFPE)

Coordenação dos Grupos Focais
Patrícia Maria Uchôa Simões
Juceli Bengert Lima
Verônica Soares Fernandes

Equipe de apoio nos Grupos Focais
Alessandra P. de Mendonça
Ana Luiza Costa Cavalcanti
Analice Martins da Silva
Andresa Lydia da S. Firmino
Antônio Agostinho da Silva Filho
Célia Maria Vieira dos Santos
Danielle de Farias T. Ferreira
Danielle M. R. Lins
Flávia B. F. de Santana
Gisele Nunes de Lima
Karla Cabral Barroca

Márcia Ângela da Silva Aguiar (UFPE)
Patrícia Maria Uchôa Simões
Verônica Soares Fernandes

Maira Streithart Figali
Manoel Zózimo Neto
Maria do Socorro Valois Alves
Natalia Jimena da Silva Aguiar
Rita de Cássia Barreto de Moura
Rita de Cássia Braga de Melo
Tatiana Silva de Lima
Thiago Valença T. da Silva
Uiara do Carmo Wanderley da Silva
Vanessa Alves da Silva
Verônica Danieli de Lima Araújo

REDAÇÃO DO RELATÓRIO DA PESQUISA

Juceli Bengert Lima
Patrícia Maria Uchôa Simões
Priscila de Cássia da Silva Ramos
Manoel Zózimo Neto

Marcela Pires Barbosa
Verônica Danieli de Lima Araujo
Tatiana Silva de Lima
Verônica Soares Fernandes

ESTAGIÁRIO

Rodrigo Nunes da Silva

BOLSISTAS

Amanda Alves Silva
Danielle Mylene Reis Lins
Gustavo Henrique Lira da Silva
Marcela Pires Barbosa
Priscila de Cássia da Silva Ramos
Tatiana Silva de Lima
Tiago Roberto Barbosa dos Anjos

REVISÃO

Solange Carlos de Carvalho

RESUMO

Este relatório apresenta os resultados da pesquisa que teve como objetivo buscar o entendimento do que é qualidade da gestão escolar, a partir da visão de gestores de escolas com bom desempenho no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) nos estados do Nordeste. O intuito foi compreender os aspectos da gestão considerados essenciais para o alcance de melhores resultados na escola e a percepção desses gestores sobre uma escola de qualidade. O texto organizado em capítulos traz, no primeiro, o processo metodológico da pesquisa, que incluiu além de grupos focais formados com gestores de escolas públicas da região Nordeste, o uso de questionários. No segundo capítulo, foi realizada a análise da percepção dos gestores sobre a essência da gestão escolar e de sua influência nos resultados educacionais. O terceiro trata das concepções de avaliação entre os gestores de escolas com alto Ideb no Nordeste. No quarto, são analisadas as concepções dos gestores de escolas da Educação Infantil em municípios com bom desempenho no Ideb. O quinto capítulo trata da qualidade da gestão educacional avaliada por meio de premiações. No sexto, é feita uma análise dos indicadores da qualidade da Educação Básica dos municípios com desempenho distinto no Ideb. O resultado desta pesquisa possibilitou a elaboração de proposta e implementação de atividades de formação voltadas para gestores escolares e educadores como o Curso de Atualização em Gestão Escolar, de curta duração, iniciado em 2015 com turmas no Recife e em outros municípios do estado de Pernambuco. Foi observada a complexidade da compreensão do que seja um processo educativo com qualidade, uma vez que congrega variáveis quantitativas e qualitativas. Os dois discursos e compreensões sobre o agir do gestor identificados na pesquisa têm implicações diretas no cotidiano da escola: uma perspectiva mais gerencialista e uma mais participativa e democrática. É fundamental a avaliação permanente dos modelos de gestão adotados na escola pública, tendo em vista os princípios constitucionais, a legislação educacional e a qualidade social da educação que está sendo construída. Observou-se como diferencial dessas escolas o empenho e comprometimento dos gestores e das equipes de trabalho em buscar de forma contínua a melhoria dos processos de acompanhamento da aprendizagem dos alunos.

Palavras-chave: Gestão Escolar. Ideb. Qualidade da Educação.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Número de escolas com bom desempenho no Ideb, não consideradas na amostra por Estado	16
Tabela 2 – Frequência de municípios em cada grupo que possuem os itens da estrutura organizacional no Nordeste	108
Tabela 3 – Frequência de municípios em cada grupo com indicadores de Educação Infantil melhores que a média do Estado no Nordeste	109

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Cursos de formação em que os gestores participaram	18
Quadro 2 – Demandas por capacitação como gestor	19
Quadro 3 – Quadro de profissionais das escolas pesquisadas	19
Quadro 4 – Condições ofertadas pela escola para alunos com dificuldades de aprendizagem, deficiência, transtornos de desenvolvimento e superdotação	22
Quadro 5 – Forma de utilização das avaliações externas pelas escolas pesquisadas	22
Quadro 6 – Formas de premiação/estímulo dado aos alunos com melhor desempenho escolar	23
Quadro 7 – Prêmios recebidos pelas escolas pesquisadas	23
Quadro 8 – Atividades de rotina presentes no calendário anual da escola	24
Quadro 9 – Política de estímulo/premiação dos professores com bom desempenho	25
Quadro 10 – Instrumentos utilizados no planejamento da escola	26
Quadro 11 – Formas de participação da família na escola	27
Quadro 12 – Lista de projetos desenvolvidos no âmbito das escolas pesquisadas	28
Quadro 13 – Classificação dos tipos de avaliação	86
Quadro 14 – PÚblico participante dos prêmios na área de gestão educacional	91
Quadro 15 – Objetivo de prêmios com foco nas instituições de ensino	92
Quadro 16 – Prêmios entregues nos concursos	97

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AABB	Associação Atlética Banco do Brasil
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Especiais
ABMES	Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior
ABRAFI	Associação Brasileira das Mantenedoras das Faculdades Isoladas e Integradas
AEE	Atendimento Educacional Especializado
Amavi	Associação dos Municípios do Alto Vale do Itajaí
ANACEU	Associação Nacional dos Centros Universitários
Anped	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CEERT	Centro Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdade
CNBB	Conferência Nacional Dos Bispos do Brasil
COM-VIDA	Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida
Consed	Conselho Nacional de Secretários da Educação
CRAS	Centro de Referência de Assistência Social
EAD	Educação a Distância
EE	Escola Pública Estadual
EEEFM	Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio
EEF	Escolas de Ensino Fundamental
EJA	Educação de Jovens e Adultos
Fenep	Federação Nacional das Escolas Particulares
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
Fundeb	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
GEduc	Congresso Brasileiro de Gestão Educacional
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação no Brasil
IEB	Instituto de Estudos Brasileiros
IES	Instituto de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NACE	Núcleo de Atendimento a Crianças Especiais
NAP	Núcleo de Apoio Psicossocial
PAIC	Programa Alfabetização na Idade Certa
Parfor	Plano Nacional de Formação de Professores
PcD	Pessoas com Deficiência
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE-Escola	Plano de Desenvolvimento da Escola
PETI	Programa de Erradicação do Trabalho Infantil
PIBIT	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação em Desenvolvimento Tecnológico e Inovação
Pisa	<i>Programme for International Student Assessment</i>
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNGE	Prêmio Nacional de Gestão Educacional
PPP	Projeto Político Pedagógico
ProEMI	Programa Ensino Médio Inovador
PROERD	Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência
Progepe	Programa de Formação de Gestores Educacionais de Pernambuco
ProUni	Programa Universidade para Todos

PSE	Programa Saúde na Escola
Saeb	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SASE	Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino
SEB	Secretaria de Educação Básica
SEE	Secretaria de Educação de Pernambuco
Senai	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SESC	Serviço Social do Comércio
SESI	Serviço Social da Indústria
SNI	Secretariado Nacional de Informação
SPAECE	Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará
STRI	Teoria de Resposta ao Item
UFAL	Universidade Federal de Alagoas
Undime	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
Unesco	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
Unicef	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	8
1 METODOLOGIA DA PESQUISA.....	11
1.1 Escolha metodológica.....	11
1.2 Definição da amostra de escolas.....	13
1.3 Perfil dos participantes da pesquisa.....	14
1.3.1 Perfil dos diretores.....	14
1.3.2 Perfil das escolas participantes.....	16
2 GESTÃO DE QUALIDADE NA VISÃO DOS GESTORES ESCOLARES	27
2.1 A percepção da gestão	29
2.1.1 Concepção de Escola	29
A constância de estudantes e docentes caracteriza bem essas escolas, o que reduz o número de vagas para novos alunos. 32	
2.1.2 Função social da escola	32
2.1.3 Concepção de docente	34
2.1.4 Concepção de prática pedagógica.....	39
2.1.5 Papel do gestor	41
2.1.6 Planejamento	43
2.2 Considerações	56
3 CONCEPÇÕES DE AVALIAÇÃO ENTRE GESTORES DE ESCOLAS COM ALTO Ideb NO NORDESTE	57
3.1 Avaliação e qualidade da educação	57
3.2 Concepções de avaliação dos gestores escolares.....	60
3.3 Considerações sobre as concepções de avaliação.....	63
4 A Educação Infantil EM MUNICÍPIOS COM ALTOS IdebS NO NORDESTE: as concepções dos gestores escolares	65
4.1 A Educação Infantil na fala dos gestores escolares	69
4.2 Considerações sobre a Educação Infantil na fala dos gestores.....	73
5 A QUALIDADE DA GESTÃO EDUCACIONAL AVALIADA POR MEIO DE PREMIAÇÕES.....	75
5.1 Modelos de avaliação de efeitos	76
5.2 A avaliação com o uso de prêmios na gestão da educação	79
5.2.1 PÚBLICO, OBJETIVOS E PREMIAÇÕES	80

5.3 Participação do Nordeste em premiações.....	86
5.4 Considerações sobre premiações na gestão educacional	88
6 INDICADORES DA QUALIDADE DA Educação Básica: UMA ANÁLISE DOS MUNICÍPIOS COM MELHORES E PIORES IdebS DO NORDESTE	90
6.1 A dimensão da participação na gestão escolar e municipal da educação e a qualidade educacional	90
6.2 Oferta da Educação Infantil como dimensão da qualidade da Educação Básica ..	92
6.3 Objetivos e procedimentos metodológicos deste estudo	95
6.4 O debate sobre Idebs em contextos extremos.....	95
6.5 Considerações sobre a análise	97
7 CURSO DE ATUALIZAÇÃO EM GESTÃO	98
7.1 Proposição	98
7.2 Estruturação	98
7.3 Implementação (primeiras turmas).....	101
7.4 Síntese dos cursos de atualização em gestão escolar realizados em 2017.....	103
CONSIDERAÇÕES FINAIS	104
REFERÊNCIAS	106

APÊNDICES

A CADASTRO ESCOLA

B QUESTIONÁRIO DIRETOR

C FOLDER DO CURSO DE ATUALIZAÇÃO EM GESTÃO ESCOLAR

INTRODUÇÃO

O debate sobre a qualidade da educação não é recente. Ele tem sido ampliado, principalmente após 1940, no Brasil e no mundo, a partir de autores como Veiga (1997, 2001), Paro (1997, 2007), Lück (2000, 2006), Libâneo (2005), Barroso (1996), Dourado (1998, 2007), Ferreira (2001), Oliveira (1997), Cury (2002), Ball (2015), entre outros. É uma temática envolvente e correlacionada a fatores políticos, econômicos, ambientais, sociais e culturais.

A partir da Constituição Federal Brasileira (CF) de 1988, que, em seu artigo 206º, inciso VII, define os princípios do ensino e estabelece como parte dos direitos dos brasileiros, a garantia de padrão de qualidade, sem, no entanto, explicitar esse padrão, ampliou-se a busca de compreensão do que seria escola de qualidade, assegurada como direito constitucional.

Oliveira e Araújo (2005) enumeram a presença no cenário nacional de quatro discursos ou perspectivas sobre qualidade da educação, que varia em função da conjuntura vivenciada no país: o período após 1940, quando o país se voltou para a expansão da oferta de vagas nos sistemas públicos de ensino. Nas décadas de 1980 e 1990, os esforços se voltaram para a correção das disfunções no fluxo ao longo do Ensino Fundamental. Após 2000, houve a generalização de sistemas de avaliação do desempenho baseados em testes padronizados, que culminou com a criação, em 2007, do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), formado por indicadores de desempenho e rendimento escolar (MEC, 2007). Na atualidade, observa-se uma nova dimensão baseada nos princípios constitucionais, na perspectiva do direito à educação de qualidade.

É fundamental a construção e definição de padrões de qualidade, passível de exigência legal e que contribua efetivamente para a redução da desigualdade no campo educacional vivenciada na realidade brasileira. Para Gentili (2009), houve um aumento do tempo no sistema escolar, tanto para pobres como para ricos, entretanto, as condições em que pobres e ricos o fazem, longe de diminuir, aumentam ou mantêm constante a desigualdade social.

Muitos são os estudos que buscam compreender as características e/ou condições que constroem uma escola “eficaz”, “de sucesso”, “exitosa”, “bem sucedida” ou outras qualidades que indicam a escola que conseguiu alcançar determinados resultados. Essa preocupação evidencia-se no relatório da UNESCO/1996/2010 – “Educação: um tesouro a descobrir” (UNESCO, 2010), coordenado por Jacques Delors, que sugere a difusão dessas experiências e práticas, de forma a contribuir com mudanças na educação no mundo.

Essa percepção faz parte da busca de mudanças na gestão pública, principalmente a partir do século XX, justificadas na ótica de uma melhor eficiência, eficácia e efetividade. Essa lógica tem influenciado na definição das agendas públicas, distribuição dos quadros de profissionais e dos recursos públicos.

Em 2003, foi publicada a pesquisa *Escolas inovadoras: experiências bem sucedidas em escolas públicas*, resultado da parceria MEC/UNESCO. Esse relatório elenca um conjunto de estratégias “que fazem diferença”: a importância do “bom clima” na vida da escola, a gestão inovadora e o papel do diretor, a valorização do aluno, do professor e da escola, o exercício do diálogo, o trabalho coletivo, a participação da família e da comunidade, a ressignificação do espaço físico e o incremento da sociabilidade e a construção do sentido de pertencimento (ABRAMOVAY, 2003).

Em 2004, foi publicada a cartilha orientadora *Indicadores da qualidade na educação*, com sete dimensões. Em sua versão mais atual (2007), conta com as dimensões orientadoras e indicadoras de critérios para se aferir a qualidade de uma escola: Ambiente educativo; Prática pedagógica e Avaliação; Ensino e Aprendizagem da leitura e da escrita; Gestão escolar democrática; Formação e condições de trabalho dos profissionais da escola; Ambiente físico escolar e Acesso e permanência dos alunos na escola.

O Documento Político da Reunião da Sociedade Civil (2004) entendeu a qualidade em educação como um “conceito político” em disputa:

[...] é um processo que exige investimentos financeiros de longo prazo, participação social e reconhecimento das diversidades e desigualdades culturais, sociais e políticas presentes em nossas realidades. Queremos uma qualidade em educação que gere sujeitos de direitos, inclusão cultural e social, qualidade de vida, contribua para o respeito à diversidade, o avanço da sustentabilidade e da democracia e a consolidação do Estado de Direito em todo o planeta (REUNIÃO DA SOCIEDADE CIVIL, 2004, p. 1).

Há uma abrangência fundamental na educação com qualidade sociocultural e socioambiental, incluindo o respeito à diversidade cultural, o cuidado em relação com os outros e com o meio ambiente. Dessa forma, rejeita-se qualquer forma de opressão ou de dominação (GADOTTI, 2010).

Estudos recentes acentuam a necessidade de uma educação com qualidade sociocultural (PADILHA; SILVA, 2004) e socioambiental (PADILHA, 2007). Dessa forma, há a inclusão

da sensibilidade e consciência do belo, da sustentabilidade do planeta. Esses autores denominam de perspectiva eco-político-pedagógica, com a necessidade de uma formação ampla e integral das pessoas, abrangendo “saberes”, “sentimentos”, “espiritualidade”, “cultura dos povos e da história da humanidade em íntima conexão com todas as formas de vida no nosso ecossistema” (PADILHA, 2007, p. 22).

A pesquisa *Aprova Brasil, o direito de aprender* (MEC/INEP/UNICEF, 2007) procurou identificar “[...] fatores comuns a todas ou a quase todas essas escolas que resultam em melhor desempenho e maior impacto positivo da escola sobre a vida e a aprendizagem das crianças”, organizado nas cinco dimensões do aprender, quais sejam: as práticas pedagógicas; a importância do professor; a gestão democrática e a participação da comunidade escolar; a participação dos alunos; e as parcerias externas.

Em 2008, o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), em parceria com Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), Ministério da Educação (MEC) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) publicaram *Redes de aprendizagem: boas práticas de municípios que garantem o direito de aprender*, enumerando – “A construção da aprendizagem: principais fundamentos para uma base sólida” e “Práticas e políticas consideradas de maior impacto para o sucesso da rede”, a partir de dez aspectos trabalhados: foco na aprendizagem, consciência e práticas de rede, planejamento, avaliação, perfil do professor, formação do corpo docente, valorização da leitura, atenção individual ao aluno, atividades complementares e parcerias.

Também em 2008, o MEC/Inep/Banco Mundial publicaram a Pesquisa *Desempenho dos alunos na Prova Brasil: diversos caminhos para o sucesso educacional nas redes municipais de ensino* que teve como foco o desempenho das redes municipais, nas boas práticas de gestão que contribuem para o bom desempenho dos alunos.

Publicado, em 2010, pelo Unicef, a pesquisa *Caminhos do Direito de Aprender: Boas práticas de 26 municípios que melhoraram a qualidade da educação* faz uma análise elencando o “catalisador das ações”, referindo-se ao processo de gestão, às “rotas de sucesso”, baseada no processo de aprendizagem, o “suporte para a caminhada” referindo-se à condição de trabalho do docente e aos “obstáculos a ultrapassar”, a partir do fortalecimento do sistema de garantia dos direitos. A pesquisa aponta para os desafios educacionais na atualidade.

O documento resultante da ampla discussão em todo o Brasil na Conferência Nacional de Educação (CONAE), em 2014, afirma que “[...] a educação de qualidade visa à emancipação

dos sujeitos sociais e não guarda em si mesma um conjunto de critérios que a delimita”. Dessa forma, a partir da compreensão “[...] da concepção de mundo, ser humano, sociedade e educação” as decisões sobre as competências necessárias (conhecimentos, habilidades e atitudes) são definidas “[...] para encaminhar a forma pela qual o indivíduo vai se relacionar com a sociedade, com a natureza e consigo mesmo” (FNE, 2014, p. 65).

A “educação de qualidade” é 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 cidadão no mundo, tornando-se, assim, uma qualidade referenciada no social. Nesse sentido, o ensino de qualidade está intimamente ligado à transformação da realidade na construção plena da cidadania e na garantia aos direitos humanos (FNE, 2014, p. 65-66 – grifo do autor).

Diversas outras pesquisas foram realizadas por instituições públicas e privadas, buscando compreender os diferenciais das escolas que conseguiram, em meio a adversidades, alcançar resultados positivos em seus indicadores educacionais.

A pesquisa que trata este relatório tem como foco buscar entender a qualidade da gestão escolar, a partir de gestores de escolas com bom desempenho no Ideb em Estados do Nordeste. O intuito é compreender os aspectos da gestão escolar considerados essenciais para o alcance de melhores resultados na escola e a percepção desses gestores sobre uma escola de qualidade. O resultado desta pesquisa possibilitou a elaboração de proposta e implementação de atividades de formação voltadas para gestores escolares e educadores como o Curso de Atualização em Gestão Escolar. Curso de curta duração, iniciado em 2015, com turmas no Recife, e que vem sendo realizado nas diversas regiões do Estado de Pernambuco.

1 METODOLOGIA DA PESQUISA

1.1 Escolha metodológica

Esta pesquisa teve como elemento central a gestão escolar pública, considerando a qualidade da educação como aspecto orientador. O desenvolvimento da pesquisa envolveu uma série de procedimentos metodológicos de abordagem qualitativa e quantitativa focados no alcance dos objetivos. Na visão de Chizzotti (2003), com a pesquisa qualitativa, a partir de 1990:

[...] aguça-se o vigor analítico das teorias críticas, denunciando as desigualdades subjacentes a essa ilusão igualitária. A posição social do autor da pesquisa, a onipotência descritiva do texto científico, a transcrição objetiva da realidade social,

toda observação está possuída de uma teoria, o texto não escapa a uma posição no contexto político e a objetividade está delimitada pelo comprometimento do sujeito com sua realidade circundante (CHIZZOTTI, 2003, p.230).

A análise qualquantitativa traz uma profundidade fundamental para a compreensão da realidade em seus múltiplos aspectos.

Para melhor atender a abordagem metodológica, optou-se pelo uso de três instrumentos básicos:

- 1) cadastro da escola: buscando identificar a infraestrutura, o funcionamento e a organização da escola (Apêndice);
- 2) questionário preenchido pelos diretores de escolas participantes da pesquisa: perfil dos gestores, formação básica e continuada, processos de planejamento e avaliação da escola (Apêndice);
- 3) grupos focais formados por diretores de escolas com bom desempenho no Ideb em 2011, que continuavam na gestão até o período de realização da pesquisa.

Como instrumento complementar, uma pesquisa nos *sites* que realizam concursos na área de gestão educacional, visando identificar as concepções de gestão de qualidade definidas nesses concursos.

A opção pelo uso do grupo focal advém da necessidade de agrupar pessoas selecionadas para discutir e comentar um tema, objeto da pesquisa, a partir de suas experiências pessoais. Essa técnica propicia um ambiente de discussão não direutivo, aprofundamento da temática central da pesquisa, identificando conceitos, atitudes, crenças, experiências e reações. Com seu uso, é possível realizar estudos exploratórios, clínicos e vivenciais (GONDIM, 2003).

O grupo focal contribuiu em um estudo exploratório centrado na produção de conteúdo e de novas ideias, na identificação de necessidades e expectativas a partir dos contextos escolares, além da busca de elementos comuns e discrepantes, mediante a sistematização e análise das falas dos pesquisados (GONDIM, 2003).

O grupo focal, como uma técnica qualitativa, exigiu uma maior preparação dos facilitadores e apoiadores no que se refere a propiciar um debate construtivo e elucidativo no grupo. A equipe passou por uma formação para que houvesse um consenso sobre a condução e as questões que nortearam o trabalho. A pergunta-chave orientadora do trabalho foi: a que vocês atribuem o êxito da sua escola? Que caminhos foram usados para chegar ao Ideb alcançado?

Outras questões foram definidas como complementares:

- Como a escola se prepara para as avaliações? Vocês planejam para chegar nos resultados?
- As avaliações externas influenciam no cotidiano da escola?
- Quais as principais preocupações que vocês têm na gestão da escola?
- De quais atividades vocês se ocupam mais tempo? Mais energia, mais esforço?
- Como é feita a distribuição de tarefas na direção da escola?
- O que gostaria de fazer, mas não consegue realizar na escola?
- Como vocês explicam as escolas que não conseguem bom desempenho?
- Você já passaram por experiências em escolas com mau desempenho?

Os grupos focais foram organizados buscando dar uma maior homogeneidade ao grupo. Os dois primeiros grupos eram, em sua maioria, compostos por gestores de escolas que tiveram um melhor desempenho do Ensino Fundamental – séries iniciais e um terceiro grupo focal, com gestores de escolas com destaque no Ideb nas séries finais do Ensino Fundamental.

O questionário e o cadastro foram utilizados para caracterizar algumas variáveis do perfil do gestor, da escola e do cotidiano da escola.

1.2 Definição da amostra de escolas

Para a definição da amostra de escolas na pesquisa, foi utilizada a lista divulgada pelo MEC contendo as 191 escolas do Nordeste com melhor desempenho no Ideb em 2011. A partir dessa lista de escolas, foram realizados os seguintes filtros:

- 1) 1º. filtro - foram retiradas da lista escolas que apresentam características diferenciadas (quadro de profissionais, apoio, incentivo e infraestrutura disponível): colégios de excelência, de aplicação, militar, universitário e de referência;

Tabela 1 - Número de escolas com bom desempenho no Ideb, não consideradas na amostra por Estado

UF	Aplicação	Excelência	Militar	Referência	Universitário	Total geral
BA			4		1	5
CE			3			3
MA			1		1	2
PE	5	1	1	2	1	10
SE	1					1
Total	6	1	9	2	3	21

Fonte: Lista das escolas com bom desempenho no Ideb. MEC/2011.

- 2) 2º. filtro: a partir das 170 escolas que passaram no 1º filtro, identificação das escolas cujos diretores atuais eram os mesmos quando da avaliação do Ideb 2011, considerando que a experiência a ser compartilhada deve refletir a realidade vivenciada pela escola no processo;
- 3) 3º. filtro: consulta da adesão à pesquisa e eventual possibilidade de participação em um *Workshop* no Recife.

O *Workshop* no Recife reuniu 36 diretores de escolas com melhor desempenho no Ideb, em 2011, que se disponibilizaram a participar, sendo: Alagoas (7), Ceará (6), Pernambuco (6), Sergipe (5) e Piauí (5), Bahia (4), Rio Grande do Norte (2) e Maranhão (2). A Paraíba foi o único estado do Nordeste que não participou da pesquisa, devido à mudança da quase totalidade dos diretores de 2011 e à impossibilidade dos gestores aptos a participarem da pesquisa.

1.3 Perfil dos participantes da pesquisa

A partir do questionário aplicado aos gestores, foi construído o perfil dos participantes da pesquisa.

1.3.1 Perfil dos diretores

Participaram da pesquisa 36 diretores de escolas de 31 municípios do Nordeste, sendo 12 de escolas estaduais e 24 de escolas municipais, destas, cinco situadas em capitais do Nordeste. Entre as 36 escolas participantes, 23 foram escolhidas pelo destaque no Ideb nas séries iniciais do Ensino Fundamental e 15 pelo desempenho nas séries finais.

Dos 36 participantes dos grupos focais, diretores de 29 (80,5%) escolas públicas de oito estados do Nordeste preencheram o questionário. Destes, 83% são do sexo feminino e 17% do masculino, com uma idade média de 45 anos. Indicação política foi a forma de nomeação de 41% desses diretores, seguida por eleição (17%), concurso e seleção pública (10%), sendo que 86% são servidores efetivos do quadro. Estão na gestão há mais de seis anos, 75% desses diretores.

Além de graduados e licenciados (90%), a maioria (93%) tem especialização. Iniciaram a atuação profissional com o médio normal/magistério (48%).

Formação de gestores

A pesquisa mapeou a participação dos gestores em formações continuadas. Para efeito didático, agrupamos as temáticas dos cursos estudados em: gestão e formação de gestores, gestão administrativa e financeira, gestão democrática participativa, gestão pedagógica, avaliação e diversos.

Quadro 1 - Cursos de formação em que os gestores participaram

Temática	Freq	Cursos
Gestão escolar de forma geral	26	Para diretores, de gestão, de gestores, de coordenação, escola de gestores e capacitação para gestores, especialização em gestão escolar, especialização em gestão pública, formação de gestores, formação de executivos escolares, gestão escolar e suas atribuições, gestão nota 10, Progepe, Progestão, liderança.
Gestão administrativa e financeira	3	Prestação de contas, FUNDEB, secretaria.
Gestão Democrática Participativa	6	Gestão Democrática Participativa, Gestão e Planejamento, Gestão e planejamento escolar, Projeto Político Pedagógico.
Gestão pedagógica	2	Ensino e aprendizagem delivery, práticas pedagógicas, projetos pedagógicos.
Avaliação	1	Avaliação em larga escala, avaliação
Outros	11	Encontros municipais de formação continuada, encontro de gestores, grupo de estudo com gestores, seminários: gestão escolar, libras, Projecta, Siga e senso, como combater as drogas na escola, intercâmbio: EUA, especialização em educação integral.

Fonte: Questionário diretores/2014

A maioria (80%) dos que participaram dos cursos identificaram alguma dificuldade em sua participação, referindo-se, principalmente, ao tempo insuficiente para elaboração de trabalhos de pesquisa, à incompatibilidade de horário, à questão do tempo devido às atividades no tempo integral e ao grande volume de trabalho na escola. Outras dificuldades apontadas para a conclusão do curso foram: disponibilidade, a necessidade da elaboração do PPP junto com a escola e comunidade e de utilizar os conhecimentos para sua realidade.

Indagados sobre demandas por temáticas ou cursos, diversos foram os temas considerados necessários para o aprimoramento de sua gestão, destacando-se: gestão pedagógica, gestão de pessoas, avaliação e uma formação mais geral sobre as atividades da gestão.

Quadro 2 - Demandas por capacitação como gestor

Temática	Freq.	Cursos
Gestão pedagógica	8	Indisciplina escolar, dificuldades de aprendizagem, educação especial, educação inclusiva, educação integral, necessidades especiais
Gestão de pessoas	8	Gestão de pessoas, gestão de recursos humanos na escola, psicologia, relações interpessoais
Avaliação	8	Aprimoramento da avaliação em larga escala – proficiências, curso de elaboração de itens de avaliação, cursos sobre a melhoria dos resultados da escola, estudo detalhado dos métodos de avaliação estaduais e federais, leitura e análise de resultados (avaliação externa), métodos e técnicas de avaliação educacional, Teoria de Resposta ao Item (TRI)
Gestão de forma geral	7	Aprofundamento teórico do papel do gestor escolar, gestão escolar contemporânea, liderança, Mestrado em Gestão Escolar, conselho escolar
Gestão administrativa e financeira	4	Como lidar com recursos públicos, Fundeb, gerenciamento de recursos - prestação de contas, gestão escolar - desafios e funções, gestão financeira
Políticas públicas	4	Políticas públicas educacionais, cursos que tratem dos problemas sociais
Projetos	4	Elaboração de projetos, elaboração e encaminhamento de projetos, projetos e pesquisas, projetos, elaboração e execução
Outros	2	Línguas, família

Fonte: Questionário diretores/2014

Os pilares da gestão ficam bem evidentes, ao visualizar as diversas atribuições dos gestores e sua demanda por qualificação nas áreas pedagógica, de gestão de pessoas, de gestão administrativa-financeira e de avaliação.

1.3.2 Perfil das escolas participantes

As escolas da pesquisa foram escolhidas por se destacarem no Ideb em uma das duas modalidades: Ensino Fundamental – séries iniciais ou Ensino Fundamental – séries finais. A seguir, algumas características das escolas participantes da pesquisa.

Gestão administrativa

Há uma variação na formação e nomenclatura utilizada na formação das equipes da escola. Ao agrupar por aspecto da gestão, temos o seguinte quadro:

Quadro 3 - Quadro de profissionais das escolas pesquisadas

Gestão	Profissionais
Geral da Escola	Diretor(a), Diretor adjunto, Vice Diretor, Chefes de Disciplinas, Coordenador, Coordenação Pedagógica, Supervisor
Pedagógica	Professor, Professor auxiliar, Professor regente, Professor Sala Recursos AEE, Agente pedagógico, Auxiliar de Serviços Educacionais, Técnicos educacionais e Auxiliar de Recreação
Administrativa	Secretária, Secretária geral, Auxiliar de Secretaria, Agente administrativo, Auxiliar Administrativo, Apoio, Digitador, Operador de Computador, Mecanógrafa, Reprógrafo, Serviços Gerais, Zeladoras, Merendeira, Porteiro, Vigia, Vigilantes.

Fonte: Cadastro das Escolas, 2014

Conselho Escolar

A maioria das escolas conta com conselho escolar (86%), mas 14% ainda não organizaram essa instância de participação, sendo que destes, 7% se encontram em processo de formação do conselho.

Os conselhos escolares são compostos pela representação dos pais (92%), dos professores (92%), dos funcionários (63%), dos alunos (54%), da comunidade geral (29%), do gestor (25%) e da equipe gestora (17%), do coordenador (13%), do apoio (8%) e do representante da escola (4%).

Projeto Político Pedagógico (PPP)

As escolas pesquisadas em sua maioria têm PPP (92%), destas, 21% estavam, no período da pesquisa, passando por uma revisão. Das 8% escolas que não têm PPP, 4% encontram-se em construção.

Participaram da elaboração dos PPP das escolas: professores (100%), funcionários, gestores e pais (55%), alunos (35%), conselho escolar (25%), representante da equipe gestora (20%), comunidade (15%), coordenadores pedagógicos, coordenador, direção e comunidade escolar (10%) e coordenadores da Secretaria de Educação (5%).

Acesso à escola

Considerando os meios disponíveis para o acesso às escolas, o deslocamento realizado pelos alunos se dá principalmente a pé (60,7%), seguido do transporte escolar (50%), do ônibus (42,9%) e de transportes particulares (25%). Neste último caso, não especificamos se carro, moto ou outro transporte particular. É bastante utilizada, ainda, a bicicleta, em 17,9% das escolas.

Infraestrutura

Há uma variação na disponibilidade de infraestrutura de serviços básicos nas proximidades da escola, tendo 96,4% iluminação pública, 78,6% coleta de lixo e 61% saneamento básico.

Em um raio de 500m da escola, é possível encontrar bar/ restaurante (82%), supermercado (68%), praça, *lan house* (64%), lanchonete (60%), ponto de transporte coletivo (57%), posto de saúde (64%), antena de acesso à internet (39%), banco (36%), posto policial (19%), biblioteca (25%) e hospital (11%).

Infraestrutura PcD

As escolas ainda não estão em sua totalidade com infraestrutura adequada para a recepção de pessoas com deficiência, com 14% sem nenhum preparo para a recepção desses alunos. Das que contam com alguma infraestrutura, 78,6% têm rampa, 57% consideram que os banheiros se encontram adaptados à PcD e 18% possui sala de atendimento especializado.

Equipamentos

A totalidade das escolas dispõem de aparelho de som, microfone e impressora, 96% têm DVD, televisão e cozinha, 89% têm computador conectado à internet, 86% têm projetor multimídia (datashow), 79% têm acesso do professor à internet, 79% têm laboratório de informática, 71% têm biblioteca, 71% contam com banheiro com chuveiro, 57% com retroprojetor, máquina copiadora, sala de professores, 53% com quadra de esportes, 43% com computador sem conexão à internet, mimeógrafo, 39% com refeitório, 32% com videocassete, sala de leitura e 25% com horta. Poucas escolas contam com parque infantil, lavanderia (14%), laboratório de biologia (11%), laboratório de química, auditório (7%) e piscina (4%).

Outros equipamentos foram escassamente citados: caixa amplificada/aparelho de som (3%), laboratório de ciências, sala de vídeo, sala de dança/ballet, pátio coberto, pista de atletismo e espaço da alegria.

Gestão pedagógica

Entre os aspectos identificados na pesquisa, evidenciam-se as condições ofertadas pelas escolas a alunos com dificuldades de aprendizagem, deficiência, transtornos de desenvolvimento e superdotação.

Quadro 4 - Condições ofertadas pela escola para alunos com dificuldades de aprendizagem, deficiência, transtornos de desenvolvimento e superdotação

Tipo	Detalhe
Acompanhamento	Acompanhamento de profissionais do campo; acompanhamento diferenciado; acompanhamento individualizado; acompanhamento pedagógico (contraturno); acompanhamento psicológico, psiquiátrico ou outros
Atendimento especializado	Planejamento com atividades diferentes e/ou diversificadas; alunos com deficiência têm atendimento especializado na sala do AEE; atendimento especializado em uma sala de recursos multifuncional localizada em outra escola; atendimento específico; atendimento individual na sala regular com apoio de estagiário e professor; sala de recursos para atender os alunos com deficiência e transtorno de desenvolvimento; funcionários capacitados atuando em uma sala devidamente planejada para atender essa clientela.
Reforço	Atividades complementares no contraturno; aulas de reforço; reforço com alunos monitores.
Formação	Capacitação para os docentes; ciclo de palestras; formação continuada
Atividades em parceria	Apoio do núcleo de apoio psicosocial (NAP); encaminhamento para órgãos parceiros; parcerias com os profissionais que possam ajudar e acompanhar essas crianças; procura apoio dos pais, professores e funcionários, e órgão municipais; procuramos apoio dos órgãos municipais e dos funcionários da própria escola; reunião com familiares.
Projetos	Programa Mais educação; projeto "acompanhando o aluno passo a passo"; projetos com temas geradores

Fonte: Questionário diretores/2014

Avaliação

A avaliação é um elemento cada vez mais presente no contexto institucional escolar, principalmente após o Ideb e o PISA. A pesquisa buscou identificar como essas avaliações estão sendo utilizadas interna e externamente e a importância dada pela escola a esses processos externos.

Quadro 5 - Forma de utilização das avaliações externas pelas escolas pesquisadas

O que faz	Como utiliza
Utiliza no replanejamento	Por meio dos resultados, é pautado o planejamento; elaboração coletiva de planos de intervenção; identificação de forças, fraquezas e oportunidade; redireciona as práticas pedagógicas, observando o que deve e o que não deve ser incorporado no planejamento; reforço; revisão do projeto político-pedagógico; formação para analisar os resultados e rever nossas metas; estudar o material para redirecionar os trabalhos; estudo com os membros da escola para ver onde precisa melhorar, o que está bom e traçar metas para a próxima edição; socialização entre professores para apontar ações que levem a um melhor resultado; socialização entre professores para manter ou elevar a meta.
Analisa resultados	Analisa e promove ações que melhorem cada vez mais; análise por área, identificando o que precisa melhorar; avaliação dos pontos fortes/positivos e fracos/negativos; leitura detalhada dos resultados; reavaliação dos pontos negativos; avaliações internas (olimpíadas por área); é avaliada a metodologia pedagógica para um avanço melhor; reconhecimento do trabalho de todos os envolvidos.
Acompanhamento	Acompanhamento semanal de rendimento
Divulga	Banner, carro de som, utiliza como forma de estímulo para a comunidade escolar, divulga em reuniões de pais e mestres; apresenta nos encontros de professores; aulas-passeio; divulga e troca experiências com as demais escolas da rede, divulga em mural da escola; divulga para toda a escola em encontro de gestores e comunidade; divulgação com a comunidade escolar por meio de gráficos e cartazes; divulgação dos resultados para pais, alunos, professores e comunidade; divulgação interna e externa; divulgação para comunidade escolar e sociedade; comemoração com alunos e funcionários; facebook; faixas na entrada da escola; redes sociais.

Fonte: Questionário diretores/2014

Boa parte das escolas (82%) utiliza alguma forma de premiação/estímulo aos alunos que se destacam no desempenho escolar.

Quadro 6 - Formas de premiação/estímulo dado aos alunos com melhor desempenho escolar

Tipo de premiação	Freq.	Detalhe
Prêmio em atividades	15	Academia na escola; passeios de lazer com piscina; passeios turísticos nas proximidades do município; pequenos mimos aos alunos que se destacam; pontuação nas avaliações; premiações mensais para os alunos com melhores resultados; recreação diversificada; aula passeio; elogios.
Prêmio físico	5	Brindes; celulares; tablets.
Medalha/ certificado	14	Entrega de medalhas; certificados; medalhas e certificados; placas de reconhecimento; premiação com medalhas em solenidade com presença dos pais, alunos e autoridades locais; troféus.
Divulgação	8	Cartazes expostos em murais com fotos dos alunos destaque de cada sala; cartazes parabenizando os alunos pelo sucesso; divulga na comunidade; divulgação em jornal, blog, faixas, meios de comunicação; divulgação na imprensa local; espaço de honra no mural da escola; evento de certificação e reconhecimento dos estudantes que se destacam em concursos, olimpíadas, projetos; painéis com mensagens de estímulo.

Fonte: Questionário diretores/2014

Verifica-se um investimento da escola na divulgação dos resultados alcançados, buscando o reconhecimento por seus esforços, por parte da comunidade.

A maioria das escolas (80%) já obteve alguma forma de premiação, em áreas diversas do conhecimento.

Quadro 7 - Prêmios recebidos pelas escolas pesquisadas

Tipo	Freq.	Detalhe
Olimpíada/ concurso	26	Gincanas do meio ambiente; olimpíada de matemática; olimpíada de língua portuguesa; olimpíada de astronomia; olimpíada de física; olimpíada de história; olimpíadas de química; concurso internacional de cartas; concurso de redação – SEMEC; Prêmio Gestão Escolar (participante); Prêmio Naíde Teodósio; Soletrando; torneio de matemática.
Prêmios estaduais	10	Spaece, escola nota 10, escola amiga da voz; ganhe o mundo; premiações nos eventos de educação estadual
Prêmios municipais	2	Avaliação externa (municipal)
Prêmios federais	2	Prêmio de gestão escolar/destaque Brasil; recursos do PDDE em dobro
Ideb	4	Ideb, após o resultado do último Ideb (jantar comemorativo)
MEC	1	Recursos do PDDE em dobro
Outros	6	Arte livre; astronáutica; astronomia; destaque no SESI/SENAI/SNI no concurso construindo a nação; prêmio experiências exitosas; prêmio "Você ensinou, o aluno aprendeu"

Fonte: Questionário diretores/2014

O esforço da participação em gincanas, olimpíadas e outros concursos que avaliem o desempenho do rendimento escolar em suas diversas áreas, são estratégias utilizadas pela escola para valorizar a construção de uma imagem positiva da escola.

Curriculo

Considerando a diversidade de ações desenvolvidas na escola, extrassala de aula, com envolvimento da comunidade escolar, a pesquisa identificou uma variação de atividades que já fazem parte do calendário escolar, levando em conta a cultura local, entre eles, estão as formas de estímulo literário, para as artes e os esportes.

Quadro 8 - Atividades de rotina presentes no calendário anual da escola

Tipo	Detalhamento
Arte e cultura	Coral; dança; exposição do folclore; feira cultural; festival de dança; folclore; gincana cultural; gincana cultural interdisciplinar; mostra cultural; mostra de arte; quadrilha junina; São João; teatro
Cívica e de cidadania	Cívicas; consciência negra; gincana ambiental; meio ambiente; momento cívico; projeto construindo uma cultura de paz; semana da pátria; semana do adolescente; desfile escolar
Esportes	Atividades esportivas; campeonato de bilas; carimba; futsal; Interclasse; jogos escolares internos e externos; jogos estudantis; jogos intermunicipais; torneio de futebol; torneios
Feiras	Feira de ciências; feira de conhecimentos
Literatura	Biblioteca; café literário; chá filosófico; concurso literário; gincana literária; projeto de leitura; Projeto Retalho de Leitura; rodinhas de leitura; saraú literário; semana de leitura
Cotidiano	Conselho de classe; conselho escolar; culminância de projetos; datas comemorativas; dia da família na escola; plantão de matemática; plantão pedagógico; reforço escolar diário; reunião de pais e mestres;
Outros	Horta; palestras; seminário do Ensino Médio; simulados

Fonte: Questionário diretores/2014

Política de estímulo/premiação dos professores

Quanto à existência de uma política de estímulo aos professores que se destacam, os gestores apontaram como aspecto central o reconhecimento interno (47%), com elogios, diplomas, jantares e outras formas da própria escola se mobilizar para essa valorização. Entretanto, 8% afirmaram não ter essa política. Em 8% das escolas (Pernambuco e Ceará), há a política de bonificação.

Quadro 9 - Política de estímulo/premiação dos professores com bom desempenho

Tipo	Freq.	Detalhes
Reconhecimento Interno	17	Confraternização de aniversários, com lembrancinhas; confraternização no fim do ano; dia do professor, com café da manhã e lembrancinha; diploma no final do ano pela dedicação e bom desempenho; elogio pelo trabalho; em relação à nota do Ideb, os professores são homenageados; estímulo diário, incentivando e dando apoio ao profissional; jantares; lembranças; os professores destaque fazem capacitação para alunos, pais e professores; reuniões e comemorações; valorização coletiva, com jantar com música ao vivo; valorização dos professores reconhecendo a importância do seu trabalho; brindes; medalhas para o professor destaque do ano

Tipo	Freq.	Detalhes (cont.)
Bonificação	4	Bonificação nas turmas premiadas; o Estado tem o Bônus de Desempenho Escolar (BDE); premiados com bonificação; em 2009 o governo premiou a escola e professores com dinheiro
Divulgação	7	Eventos; exposição de banners; faixas expondo os trabalhos; política de valorização e reconhecimento profissional por meio de eventos; rádio escolar divulgando; trabalho de destaque são divulgados, socializados e valorizados.
Outras premiações	3	Premiação entre todos os professores e funcionários; premiação para os professores que atingem as metas; criação da avaliação de desempenho dos docentes.
Nenhum	8	

Fonte: Questionário diretores/2014

Evidencia-se a busca de criação de políticas internas de valorização dos profissionais, mais correlacionadas ao cotidiano da escola.

Política de formação

Indagados sobre a existência de uma política de participação de professores em formações, foi informada a existência de política estabelecida pelas redes municipais e estaduais, entretanto, as escolas não definiram esse aspecto internamente.

Planejamento escolar

Quanto aos instrumentos utilizados no planejamento escolar, foram citados instrumentos, periodicidade e participantes. Há uma diversidade de estratégias utilizadas pela escola para dar conta do diagnóstico dos alunos, da escola e da relação com as famílias; para dar conta do comprometimento da comunidade escolar com o processo educacional; para o monitoramento e a avaliação pedagógica e da escola.

Quadro 10 – Instrumentos utilizados no planejamento da escola

Etapa	Instrumentos
Diagnóstico	Perfil descritivo dos alunos; diagnóstico; descritores; construção do diagnóstico da escola, para elaborar o plano anual que atenda todos os segmentos; observação do ambiente escolar; questionários no final do ano; visitas formais à família
Comprometimento da comunidade escolar	Assembleia geral; envolvimento do conselho escolar; encontro mensal de ajuste; encontros pedagógicos; grupo de estudo; plantões pedagógicos; reunião dos pais; reunião pedagógica mensal; reunião por setor; reuniões de autoavaliação quinzenais; reuniões mensais com professores e funcionários; reuniões pedagógicas
Avaliação	Avaliação das ações; Data show com pontos positivos e negativos
Pedagógica	Folha de registro das intencionalidades: conteúdo - data – objetivos; diários de classe; matriz curricular; momento interdisciplinar; portfólio dos professores
Planejamento	Planejamento itinerante; planejamento mensal; planejamento anual; planejamento pedagógico; planejamento semanal com o corpo docente; plano anual; plano de ação; projeto de gestão escolar; plano de ação com a participação de todos os funcionários e, ao final de cada unidade didática, um encontro geral com os

	professores; projeto político pedagógico; projetos; semana de planejamento no início do semestre; revisão do PPP no início do ano
Outros	Calendário de eventos, calendário escolar; muito diálogo buscando um clima escolar agradável; formação de pais; formação quinzenal; intervenções; regimento escolar; referenciais; instrumentos determinados pela SEE

Fonte: Questionário diretores/2014

Na análise dos instrumentos utilizados, fica evidente a existência de espaços coletivos de debate, de análise e de decisões envolvendo corpo docente, conselho e pais/responsáveis.

Participação da família na escola

São diversas as formas com que os gestores apontaram como espaços e momentos de participação da família na escola, compreendendo desde o processo de ensino-aprendizagem até atividades esportivas promovidas pela escola, de formação, de restauração da escola e de seus equipamentos, conselho escolar e participação em projetos.

Quadro 11 – Formas de participação da família na escola

Tipo	Detalhe
Acompanhamento	Acompanhamento individualizado e sistemático do aluno - conselho de professores; acompanhamento no processo de aprendizagem; Acompanhando nas tarefas dos filhos; obrigatoriedade no ato da matrícula do termo de compromisso (código interno disciplinar); escola sempre aberta para os pais observarem, participarem e conviverem com os filhos durante os trabalhos; plantão de atendimento aos pais (bimestral); plantão escolar
Diagnóstico	Análise do perfil comportamental de cada educando por parte dos pais ou responsáveis
Atividades promovidas pela escola	Gincanas; mutirões de limpeza do prédio escolar; oficinas; serviços; após cada bimestre encontro para discutir os rumos da escola e direcionamentos; encontro de formação; quando necessário encontro na própria casa da família; workshop com palestras; reuniões pedagógicas; mutirões de restauração de carteiras; apoiando a desenvolver ações da escola; apoio em atividades diversas
Conselhos	Conselho escolar - segmento pais; conselho escolar (decisões da escola); conselhos da escola; conselhos administrativos, fiscal e escolar.
Eventos	Comemorações; Dia das Mães; dia dos pais; eventos escolares; eventos promovidos pela Secretaria Municipal de Educação; festa junina, folclore; reunião de pais e mestres; reuniões com a comunidade; reuniões por turma; reuniões por unidade
Projetos	Projeto escola aberta; culminância de projetos; culminância de trabalhos; Amigos da Escola; Programa Escola Comunidade; Projeto de intervenção "Família e Escola: Caminhos para a cidadania", com atividades voltadas para a família; projetos pedagógicos
Esportes	Futsal para as mães; interclasse para os pais
Outros	Pasta de ocorrência por turma e aluno; parceria com psicólogos

Fonte: Questionário diretores/2014

Observa-se na identificação dos espaços de participação da família, uma ampliação dos eventos historicamente instituídos como festas e reuniões de pais, estando inseridos em projetos, formações, esportes e lazer.

Programas e projetos na escola

A palavra projeto vem do verbo projetar, lançar-se para frente, dando a ideia de movimento, de mudança, de superação. O olhar sobre o futuro só é possível com a clareza de concepções e compreensões sobre o fazer no universo da escola.

Algumas escolas vêm investindo de forma sistemática na viabilização de projetos, criados a partir da realidade escolar, adaptados ao contexto local, além de programas e projetos ofertados pelos governos municipais, estaduais e federal. Na pesquisa, destacam-se projetos relacionados às temáticas: temas integrados, artes, ciência & tecnologia, língua portuguesa, alfabetização, cidadania, cultura, esportes, formação, inclusão, ambiental, música, reforço pedagógico, saúde e social.

Nos projetos com temas integrados, destaque para o Mais Educação, presente na maioria das escolas (54%), ProEMI (29%), com projetos como: Alimentação Saudável, Química e Meio Ambiente, Acompanhando o aluno passo a passo, Gincana Literária, Resgate da Cultura, Music Festival, Língua estrangeira, Leitura e Escrita e Educar para igualdade racial, Saúde e Prevenção em 18% das escolas.

Outros projetos com temas integrados citados foram: Escola Aberta, Escola Comunidade, Família na escola, Família x Escola: parceria que dá certo, Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), Horta, O Estado para que e para quem? – História e Língua Portuguesa, Semana do Adolescente, Geografia e Língua Portuguesa.

Outros projetos citados pelos gestores: Sexualidade – Biologia, Empreendedorismo, Gestão Nota 10, Tuparetama – Sua gente e sua história, Projeto Química – Aulas Práticas, As religiões no mundo – Grupo de Religião, AABB Comunidade, Brasil de Todas as Cores, Encarte, Engenharia UFAL, Portas que se abrem, Tuparetama aos olhos da Escola Ernesto, Projeto Vale Sonhar.

Quadro 12 – Lista de projetos desenvolvidos no âmbito das escolas pesquisadas

Temas	Projetos	
Alfabetização	Alfa e Beto	Alfabetizar com sucesso
Alimentação	Horta, Alimentação Saudável	
Ambiental	Caatinga COM-VIDA – Comissão de meio ambiente e qualidade de vida Reciclar e construir brinquedos	Conferências Infanto-juvenil de meio ambiente Situação do rio Pajeú
Cidadania	Ação Cidadã Capitalismo, consumismo e consciência – História Consciência Negra Gentileza gera gentileza	Cidadania - Participação Social Cidadania nas ondas do rádio – Inglês Eu sou cidadão do mundo Valores e Agenda 21

Temas	Projetos
Ciência & Tecnologia	Ciência e Tecnologia Cientistas do Futuro – ciências e biologia
Cultura	Resgate da Cultura Centenário de Luís Gonzaga Cultura Afro Brasileira
Esportes	Atleta na escola Esporte para Todos
Foco social	Serviço Social escolar Escola e comunidade
Formação	Formação continuada PARFOR Profucionário
Inclusão	Acessibilidade Brasil de Todas as Cores
Integração escola-comunidade	Sua gente e sua história Portas que se abrem Família na escola
Literatura e línguas	Gincana Literária 200 dias de leitura e escrita na escola Literatura na Escola Contos, Cordel e o Incentivo à leitura Ler com prazer/ Prazer de Ler Memórias – Língua portuguesa Teatro e literatura Retalho de Leitura
Música	Festival de música Banda Fanfarrá
Reforço pedagógico	Aprender Mais – Reforço Escolar Projeto Janela de Atendimento
Religiões	As religiões no mundo
Saúde	Dengue Programa Saúde na Escola (PSE)
Sexualidade	Sexualidade – Biologia Gênero e sexualidade
Temas Integrados	Mais Educação Química e Meio Ambiente Geografia e Língua Portuguesa

Fonte: Questionário diretores/2014

Desses projetos, 39% são desenvolvidos sem parceria. São realizados em parcerias projetos e ações como: teatro, jogos e gincanas, Programa Saúde na Escola, palestra, formação continuada, intercâmbio cultural, futsal, Segundo Tempo, estágios, inclusão com equidade, judô, campanha de vacinação, campanha de saúde bucal, projetos relacionados ao meio ambiente.

Contraturno

A maioria das escolas tem atividades no contraturno (79%). Das escolas que têm atividades, as mais frequentes são: o Programa Mais Educação (45% das escolas), dança (32%), letramento (27%), reforço escolar, atletismo e teatro (18%), capoeira e futsal (14%). Outras atividades desenvolvidas são: desenho, jogo de xadrez, horta, judô, vôlei, canto/coral, atendimento em salas multifuncionais, karatê, ginástica, Segundo Tempo, futebol, banda, rádio escolar, recreação, cursos profissionalizantes, oficinas de esportes, projeto reforço amigo e brinquedoteca.

Parceiros

Os principais parceiros dessas escolas são: Governo Federal/Ministério da Educação/FNDE, governos estaduais e municipais/Secretaria de Educação/ Assistência Social/Secretaria da Saúde, Conselho Tutelar, universidades públicas e privadas, Gerência Regional de Educação.

Outros parceiros: Associação Comunitária, Banco do Brasil, Associação de Pais e Amigos dos Especiais (APAE), Núcleo de Atendimento a Crianças Especiais (NACE), Unidade Básica de Saúde, Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), comércio local, ex-alunos (universitários), famílias, igrejas, palestrantes, Instituto Alfa e Beto, Fundação Lemann, Instituto Ayrton Senna, Ministério Público, Polícia Militar, profissionais da área da saúde, justiça e outros, rádio local, Secretaria de Esportes, Secretaria de Agricultura, Secretaria da Mulher, Associação Atlética Banco do Brasil (AABB), polícia militar e cooperativas.

As escolas pesquisadas apresentam diferenças em sua organização e seu funcionamento, mas têm em comum a busca do aperfeiçoamento mediante o desenvolvimento de projetos condizentes com a realidade local, além de parcerias com outras instâncias que possam contribuir no processo educacional. As maiores semelhanças identificadas entre elas foram a contínua interação com a equipe interna e nas relações com a comunidade escolar, com a busca de melhorar o planejamento, o acompanhamento e as relações estabelecidas.

2 GESTÃO DE QUALIDADE NA VISÃO DOS GESTORES ESCOLARES

Verônica Soares Fernandes

Verônica Danieli de Lima Araújo

Em busca de compreender que aspectos são considerados essenciais ao êxito da gestão escolar, os dados da pesquisa apontaram para duas visões de formas de gestão, que em determinados momentos podem se complementar, e em outros, podem se contrapor: a perspectiva democrática e a gerencialista.

Nessa análise, compreende-se como perspectiva democrática, a forma de gestão identificada pelos seguintes autores: Veiga (1997, 2001), Paro (1997, 2007), Lück (2000, 2006), Libâneo (2005), Barroso (1996), Dourado (1998), Ferreira (2001), Oliveira (1997) e Cury (2002), que partem da compreensão de que é fundamental em uma gestão a participação baseada em relações de cooperação, compartilhamento do poder, respeito às diferenças, liberdade de expressão, vivência de processos de convivência democrática e a construção de projetos coletivos.

Essa perspectiva é a adotada pela Constituição Federal (1988) e a legislação educacional posterior, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996). Na CF/1988, é objetivo fundamental da República “Construir uma sociedade livre, justa e solidária”; “Garantir o desenvolvimento nacional”, “Erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais” e “Promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (BRASIL, Art. 3º) e no Capítulo III:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições

públicas e privadas de ensino;

IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas;

VI – gestão democrática do ensino público, na forma da lei;

VII - garantia de padrão de qualidade (BRASIL, 1988).

A LDB (Lei 9394/1996) é mais direta quanto à responsabilidade dos estabelecimentos de ensino na elaboração e execução da proposta pedagógica (Art. 12), com a participação de docentes (Art. 13), reforçando a ideia da democracia e participação de todos na construção de uma proposta de educação. Pais, funcionários e alunos também devem estar engajados na elaboração das propostas.

Nessa participação na escola, os Conselhos Escolares são destacados na LDB como instâncias fundamentais desse planejamento participativo, uma vez que congregam vozes dos diversos atores que formam a comunidade escolar, sendo um espaço de articulação, de consultas e de tomadas de decisões.

Por visão gerencialista, comprehende-se a perspectiva analisada por autores como Ball (2015), Paro (1998), Dourado, (2007), criada a partir da:

[...] renovada transposição de conceitos e práticas neofayolistas e neotayloristas do gerencialismo empresarial e comercial para o setor público e para a educação, enfatizando os princípios de eficiência e produtividade, racionalização administrativa e avaliação de desempenho, descentralização, privatização e adoção maciça da tecnologia da informação (SANDER, 2009, p. 75).

O foco central da visão gerencialista é aumentar a produtividade e a eficiência econômica das escolas e universidades, incentivando a competitividade a qualquer custo.

Afirma Ball (2011, p. 24) que “os pontos-chave de ligação entre a reestruturação e a reavaliação (ou redirecionamento ético) do setor público são os discursos de excelência, efetividade e qualidade, bem como a lógica e cultura do novo gerencialismo”. O foco desse modelo de gestão está nas pessoas, rompendo com o controle burocrático. Nessa perspectiva, os gestores são motivadores de “excelência” e “qualidade”. Na educação, o foco no gestor escolar tem repercussões nas relações e práticas da chefia e nos valores que pautam e orientam esses profissionais. Há, nessa perspectiva, uma grande aproximação com a cultura e valores defendidos pelo setor privado. Nessa conjuntura:

O discurso do novo gerencialismo na educação enfatiza os propósitos instrumentais de escolarização – aumentando padrões e desempenhos conforme mensurados pela avaliação dos resultados, nível de frequência e destinos dos egressos – e está frequentemente articulado a um vocabulário da empresa, excelência, qualidade e eficiência (BALL, 2011, p. 199).

Para Ball e Gewirtz (2011), existem dois tipos ideais de discursos sobre a gestão escolar: “bem-estar social” e “novo gerencialismo”, e outro que não se enquadra em nenhum dos dois tipos. Os discursos mais populares associados ao diretor com o perfil do bem-estar social (desde o final dos anos 1960) estão relacionados com:

[...] compromissos ideológicos com a igualdade de oportunidade, valorização de todas as crianças por igual, relações de igualdade e de apoio, acolhimento, concepção centrada na criança, escola não seletiva, assimilacionalismo, multiculturalismo, antirracismo, respeito a diversidade sexual, práticas não sexistas, desenvolvimento de cidadãos críticos, participação democrática e transformação social (BALL; GEWIRTZ, 2011, p. 198).

Por outro lado, na concepção de um novo gerencialismo, considera-se o sistema de controle burocrático pouco produtivo, com o estímulo à flexibilidade, à competitividade, e motivando as pessoas para a “excelência”, a “qualidade”. A questão não é essa busca, mas como se busca essa excelência. O enfoque passa a ser na gestão, podendo ser recrutados gestores sem experiência na administração educacional. O empenho é nos resultados, indicadores, não questionando ou criticando esses objetivos e limites. A visão advinda da perspectiva empresarial pode ser considerada autoritária e dá ênfase nas relações individuais. Restringe, portanto, o papel social da escola.

Na fala dos gestores pesquisados, o discurso se mistura, aparecendo em determinados momentos como se fosse uma linguagem única a junção dessas duas concepções. É possível pensar numa terceira compreensão, a partir da junção das duas, contanto que sejam respeitados os princípios fundamentais da gestão escolar: participação da comunidade escolar na tomada de decisões, no planejamento e na avaliação da escola.

2.1 A percepção da gestão

Nessa análise, procuramos agrupar as duas compreensões percebidas na fala dos gestores, das formas de gestão, para possibilitar uma leitura da realidade das escolas estudadas.

2.1.1 Concepção de Escola

Na percepção dos gestores, a escola deve atrair e envolver o aluno de forma mais ativa em seu processo de aprendizagem. A prática pedagógica não é vista como uma instância

definitiva e fechada, mas, sim, como algo que pode ser reformulado, de modo a priorizar formas diferenciadas de trabalhar os conteúdos, trazer novas vivências das atividades, de ter contato com o que se quer ensinar; que motivem mais em relação ao aprendizado dos mesmos e que propiciem o desenvolvimento de suas habilidades.

São aulas dinâmicas, de forma que o menino fique aqui, que tem que haver uma interação professor-aluno com aulas dinâmicas, de forma que ele manuseie, que ele participe, que ele se mexa, que ele seja protagonista (GF1)¹.

Umas paródias para aprender a tabuada, para memorizar a tabuada. Não que eles vão dizer 3 mais 3 são 6 sem saber o que estão dizendo. Primeiro a professora trabalha a adição, como soma de parcela, trabalha a multiplicação, quando eles compreendem o processo aí a gente introduz a música (GF2).

No final do ano, aí eu, por exemplo, trabalhei muito bem fábula, aí vou apresentar na escola lá um trabalho sobre fábula que eu fiz em minha sala. Trabalhou contos africanos aí apresenta, aí outro trabalhou conto, outro trabalhou tirinhas, poeta (GF2).

Lá em Sergipe a própria Secretaria criou o Torneio de Matemática, só na área de matemática, que foi com a linha de duas modalidades, com alunos e profissionais. Os alunos respondendo questões da Prova Brasil, e os professores, aqueles que ficaram, que foram premiados, foram os que melhor elaboraram questões. Porque os professores elaboravam questões e os alunos respondiam questões. E aí teve a premiação, e os nossos professores ficaram em segundo lugar (GF3).

Dentro dessa perspectiva de educação de qualidade, assim, algo que a gente sempre faz na escola é uma espécie de procura de habilidade nos próprios alunos. Por exemplo, os alunos que foram os nossos alunos ao longo do ano, que estão no ensino médio, que trabalham com a gente em uma extensão, nós já vamos identificando aqueles melhores alunos, e a partir daí nós vamos dando oportunidades. Terminou o ensino médio, como agora, tem um aluno lá que é excelente em língua portuguesa, nós temos uma aluna excelente em matemática, então tem um projeto para o Mais Educação a gente já procura encaixar aqueles melhores alunos no Programa. Nós temos vários alunos que passaram mas nem tiraram notas boas e estão fazendo faculdade, tal, por conta do ProUni. A gente já valoriza isso, e a gente vê uma valorização grande, quando sai o resultado do Ideb, que nós fomos contatados pela TV (...), que é filiada da Globo lá no nosso estado, para fazer uma matéria na escola. E eu vejo, eu ficava analisando aquela situação, marcaram o dia e foram para a Secretaria da Educação, todo mundo acompanhando, e chegou aquele pessoal, era cinegrafista, era jornalista, a comunidade curiosa, queria saber o que é que estava acontecendo, e a gente viu o orgulho daqueles professores de fazerem parte daquela escola (GF3).

Nesse aspecto, observa-se a preparação para a competição, para a busca e valorização dos resultados. Por outro lado, o incentivo da participação dos alunos nos programas da escola.

¹Para diferenciação dos grupos focais, utilizamos Grupo focal 1 (GF1), Grupo focal 2 (GF2) e Grupo focal 3 (GF3).

A escola deve, ainda, considerar o seu público atual, quem é essa criança, esse adolescente com o qual está trabalhando. Quais as necessidades desse público na interação: consigo mesmo, com as outras crianças, com a sociedade, no contato com as novas tecnologias. Considerar não somente a aprendizagem, mas o desenvolvimento da criança como um todo.

A criança hoje é outra, ela é assediada por outras coisas que tem muito mais interesse do que a escola. Para que a escola se torne atraente hoje a gente precisa se virar nos 30 dentro da sala de aula (GF1).

Os professores do primário sentam e discutem com os professores do ginásio que tipo de alunos eles estão recebendo. Então como a gente mora numa comunidade pequena, de cem mil habitantes, todo mundo conhece todo mundo. Então eu conheço o pai de todos os meus alunos (GF1).

A criança, eu digo muito, eu sou adepta a essa filosofia, que a criança ela não aprende só dentro de sala de aula como se fosse um funil aqui recebendo saberes escolares, não aprende. Ela tem que se movimentar, ela aprende em movimento, e esse movimento é importante, dessa criança sair da sala e ir para um laboratório de informática, um laboratório de ciências, na sala de leitura, na sala de reforço, neste parque, nessa atividade (GF2).

A gente está dando uma oportunidade do aluno vivenciar essas coisas. O juvenil através do esporte, através de uma música, da banda (...) Mas a gente está focando é o aluno, ter uma oportunidade de ler e outras coisas. A internet está aí, a lan house, a internet, o computador, nossos alunos têm tudo isso, tem tudo. Se a gente não fizer a escola, se a gente não tornar essa escola um ambiente prazeroso, um lugar que o aluno queira vir (GF3).

Nós fomos conquistando porque nós fazíamos a exposição dos trabalhos dos filhos, nós apresentamos o momento de arte, onde os filhos são os atores principais, nós colocamos eles para dar opinião para melhorar aquele resultado, o dia a dia da escola eles participam. Hoje não se faz mais aquele convite tradicional, é só botar no quadro (GF3).

O espaço é pequeno, então aí na escola tem apresentações teatrais, apresentação dos projetos, poesias, todo o trabalho que se produz ao longo do bimestre é apresentado ali. Que mãe que não quer ver o seu filho ali como ator? (GF3)

As escolas pesquisadas enfrentam problemas semelhantes no que se refere à oferta de vagas e demanda por parte da comunidade. Ao se destacarem e terem visibilidade quanto aos resultados educacionais, tanto nas avaliações externas como no acesso ao Ensino Superior, e ao terem uma taxa reduzida de evasão, a procura por vagas é bem maior do que a oferta. Como procedem para a entrada de novos alunos? Há uma variação na condução desse processo, a mais comum é a adoção de critérios unificados no município. O número de alunos com necessidades especiais é levado em consideração para a definição das vagas.

Critérios unificados... no Diário Oficial para todas as escolas. Assim, os critérios de matrícula são unificados. Primeiro critério, a idade, estar dentro da faixa. São 6 critérios: estar dentro da faixa que a lei determina, morar próximo da escola, ter irmãos na escola, para facilitar a vida das pessoas... (GF3).

As escolas sofrem muito no período de matrícula porque são poucas escolas para a demanda (GF1).

[...] nós tínhamos pais de alunos que chegavam na escola no domingo para a matrícula que era na segunda feira. E há dois anos o que eles estão começando a implantar é o seguinte, a matrícula on-line, mas uma pré-matrícula. [...] E no momento dele fazer tem a opção, ele pode optar entre duas escolas, ele faz a primeira opção e faz a segunda. Se no momento da matrícula não tiver na primeira ele vai para a segunda escola (GF1).

Só tem um critério que a gente esbarra matrícula para determinada série quando temos aluno com necessidade especial. Se temos dois alunos, um aluno com necessidade especial, a gente matricula até 30 alunos por sala, se tiver dois baixa para 25, e três alunos com necessidade especial a gente não pode matricular (GF3).

A constância de estudantes e docentes caracteriza bem essas escolas, o que reduz o número de vagas para novos alunos.

2.1.2 Função social da escola

A concepção de função social da escola se alinha com a definição de missão em planejamentos estratégicos, que explicita a razão de ser da escola, definindo os seus fins estratégicos gerais no presente e no futuro, e é utilizado para fortalecer a identidade da instituição. Traduz, portanto, a filosofia no que se refere ao seu propósito maior. Nesse sentido, é fundamental sua compreensão por todos que fazem a gestão.

A concepção de função social adotada na escola tem implicações na concepção de docente, de aluno, de aprendizagem e de relacionamento com a família, a comunidade e a sociedade.

Mas o que é necessário para que essa escola atenda aos desejos de alunos, de pais e da sociedade? Que ela esteja acima de tudo contextualizada, antenada com propósitos sociais reais, e não somente pautada em aprovar em exames e/ou entrar para a universidade.

É fundamental a identidade na concepção de escola no processo de gestão da escola, norteando todo o processo educacional.

[...] na falta de objetivos socialmente relevantes e, humanamente defensáveis a dirigir a ação escolar, a competência desta continua a ser pautada pela capacidade de aprovar

os alunos em exames, como se as crianças e os jovens devessem frequentar a instituição educativa não para apreenderem a cultura acumulada historicamente, de modo a formarem suas personalidades enquanto cidadãos conscientes e autônomos e enquanto pessoas aptas a aproveitarem a rica herança cultural da história (PARO,1998, p. 5).

A escola é parte da própria vida e um local de vivência do cotidiano, onde profissionais de educação e alunos passam boa parte de seu tempo. Por outro lado, a escola não é detentora do monopólio do saber. Constitui um sistema aberto e flexível, em permanente mudança, e mesmo com as novas tecnologias, a educação não se desprende da necessidade de espaços coletivos e individuais, simultâneos ou não. Como parte desse contexto, sua proposta deve estar coerente com o desenvolvimento de um processo educativo dinâmico com foco na preparação para a vida, para o cotidiano. A autonomia escolar possibilita sua estruturação reconhecendo a diversidade de contextos, e com isso, as formas de participação dos envolvidos, a partir das especificidades de cada local. A dinâmica escolar exige uma interação escolas-transformações ocorrida no mundo e no ambiente que a rodeia.

No contexto educacional, a Educação Básica é um direito fundamental de todos os cidadãos. A escola é, acima de tudo, um espaço de formação, de interação, de abertura para a leitura e compreensão de nossa realidade. Aprendemos a lidar com as várias situações que o mundo apresenta, entre elas, a exclusão social. Um dos papéis dessa escola é contribuir com o processo de rompimento do ciclo histórico de exclusão.

Nessa linha de raciocínio, Gentili (2009, p. 1068) afirma que:

A desigualdade no campo educacional faz com que, na medida em que as oportunidades dos mais pobres aumentam (embora isso aconteça em condições também de extrema pobreza), também tendam a aumentar as condições e as oportunidades de educação dos mais ricos. Os pobres hoje passam mais anos no sistema escolar. Os ricos também, e, ao fazê-lo em melhores condições e também com um progressivo aumento de suas oportunidades e alternativas educacionais, a desigualdade educacional, longe de diminuir, aumenta ou mantém-se constante.

Os produtos da escola são bem distintos de outros serviços, sendo complexa a mensuração dos seus resultados, da sua qualidade, que se dá em todos os seus processos e relações, não somente nos resultados oficiais e/ou avaliações externas. Um desses resultados é a diminuição das desigualdades sociais, com a ascensão social de famílias, populações por meio da educação. A mediação estabelecida pela gestão escolar tem papel essencial, pelo poder de comprometer todos os segmentos escolares com a busca de uma escola cada vez mais cidadã.

O currículo das escolas segue as determinações legais, os parâmetros definidos e a autonomia da escola, com a inclusão de temáticas específicas de cada região, temas contemporâneos, entre outros.

O currículo em Pernambuco também foi uma das coisas que foram perguntadas bastante, unificou o currículo teórico na rede. A gente tem um currículo de rede. Mas, dentro desse currículo de rede a escola tem a parte diversificada, que vai dar vida aquele currículo. Mas esse currículo por rede melhorou bastante as escolas, porque cada escola já tem o seu próprio meio de trabalho (GF1).

Proponho especificar o modo de como uma criança aprende a externalizar... e como essas experiências culturais ela é vista com diversidade, visando compreender o espaço que essa criança tem na escola, levando em consideração a escola, para além das situações da aprendizagem, mas o espaço dessas relações sociais, essa troca que acontece. Então a partir desse, nesse sentido, eu busco, eu pretendo enfatizar..., com toda essa bagagem que está no seu cotidiano enquanto um sujeito do campo, um sujeito que a partir do momento que ele interage com o outro ela vai construindo as suas experiências com o sujeito, e como também envolve a cultura, buscando perceber o olhar dessa criança nessas relações, e como a escolaridade representa a relação nessa construção. (...) ao pensar no sujeito nós não podemos pensar nele sozinho, mas a partir dessa sua relação com o outro. Então a partir desse pressuposto, temos também essa questão de estudar a cultura (...) que a criança traz, o entrelaçamento, onde ele vem nos lembrar exatamente isso, que a cultura da criança possui esse reflexo das situações culturais, quando a criança interage, não só uma criança, mas um adulto, dentro do ambiente escolar (GF2).

O currículo é o currículo formal, que é eu conversava muito sobre o currículo. Um currículo formal, e ele não pode ser um currículo engessado, mas a gente tem que trabalhar também, não só o currículo formal, a gente tem que fazer com que a gente contemple de outra forma esse currículo, trabalhar o formal, mas também aquilo que você precisa trabalhar, as outras disciplinas (GF1).

Os gestores indicam a necessidade de complementação do currículo formal, com a inserção de elementos da realidade da escola e da comunidade, de forma a valorizar as experiências, a cultura, as relações e a construção.

2.1.3 Concepção de docente

A concepção de docente está diretamente relacionada à de educação e à função social da escola. Na pesquisa, a ênfase na formação e no quadro de professores, por vezes, refere-se a uma condição básica realizada e/ou como parte do cotidiano da escola, em outra, a dependência de uma orientação ofertada pela secretaria.

É consenso que a escola só funciona com professores presentes, comprometidos, mas em condições de desempenhar suas responsabilidades fortalecidas pela formação, atualização, por um ambiente de trabalho coerente com o princípio da valorização da educação, percebendo o quanto esse grupo profissional agrega valor ao educando, à escola, à comunidade e à sociedade.

[...] vejam bem, a gente se prepara, para abrir um turno na escola, para que a gente funcione bem a gente tem que estar com todos os professores de um turno, é um trabalho que só funciona se o professor estiver ali presente (GF1).

[...] lá a gente tem a formação continuada oferecida pela Secretaria, e também tem a formação oferecida pela escola (GF2).

Nessa análise, a prática pedagógica, entendida enquanto a forma como o professor organiza, conduz e realiza as atividades de ensino-aprendizagem na escola, é um elemento importante para assegurar a qualidade nesse processo, uma vez que a mesma precisa ser organizada, levando em conta os objetivos que se quer alcançar, em consonância com as especificidades dos educandos e da escola. Os gestores apontam a necessidade de a prática pedagógica incluir atividades mais dinâmicas e inovadoras, o que exige uma formação permanente do professor:

Fomos assim modificando a prática pedagógica. Nós incluímos o ano passado a mesa redonda com bloqueios, nós incluímos, a biblioteca fez uma exposição excelente para discussão dos textos, e nós visitamos essa exposição, nós fizemos a roda de viagem, então nós diversificamos a forma de trabalhar essas atividades com os alunos (GF1).

A gente procura colocar não um projeto para escrever qualidade, a gente precisa colocar ações que realmente serão vivenciadas, e para que ela seja vivenciada, ela precisa ser acompanhada. (...) A gente não pode ter um documento só para cumprir uma exigência. Mas um documento que ele reflete a vivência da escola, o cotidiano da escola, são as ações do dia a dia. Certo? (...) Porque você sabe que o dia a dia da escola, cada dia é uma surpresa, a necessidade, os projetos eles nascem da necessidade, dos problemas, e os problemas geram as ações a serem tomadas. E a gente tenta vivenciar (GF1).

O processo de formação continuada dos profissionais da escola é algo a ser estimulado e apoiado pela gestão da escola (diretor) e também pela gestão do sistema escolar do qual o professor faz parte (Secretarias de Educação), uma vez que profissionais mais qualificados podem colaborar de forma mais efetiva no processo de ensino-aprendizagem dos alunos, renovando sua prática. Com base nas falas dos gestores, verificamos que essa formação é realizada em quatro instâncias distintas e, por vezes, complementares.

Os processos de formação interna são organizados e ofertados na própria escola, por meio de uma qualificação em conjunto pelos funcionários, mediante o compartilhamento de experiências ou por profissionais contratados pela direção da escola.

Todo mês um diretor tem que ir lá na frente passar a experiência dele para todo mundo, a gente troca muita figurinha. A gente passa a nossa experiência em casa escola, cada diretor, porque vai ser o seguinte, essa experiência é boa, então eu vou fazer na minha escola, lógico que com as suas modificações. E isso aproximou o grupo de gestores nas visitas, são só 32 unidades escolares, então fica bem mais fácil a gente ligar (GF1).

Não, se eu falar para você que todos os professores vão, porque formação gente é uma coisa interna minha, eu não posso te obrigar de forma nenhuma a assistir uma formação na escola, apesar do professor saber que ele está com as suas 24 horas comprometidas. Mas no início você começa com três, você tenta fazer uma formação da melhor qualidade possível. Aquela pessoa conta para a outra: “a formação foi legal.” Hoje em dia nós temos uma média de praticamente 90% dos professores participando das formações (GF1).

Nós não temos formação todo sábado, mas temos pelo menos garantido uma vez no mês. Quem escolhem os temas são os próprios professores. Em alguns momentos eu sou formador, em outros momentos eu levo alguém da Secretaria, e em alguns momentos algum, por exemplo, a gente tivemos que falar sobre autismo, eu convidei uma médica amiga minha de fora, porque eu também não sei tudo, e a gente tem que ter essa simplicidade. Quanto mais eu leio, mais eu percebo que eu não sei de quase nada. E aí a gente começou trabalhar a questão da formação continuada, que eu acho assim que é uma necessidade (GF1).

As formações que acontecem na nossa escola é uma formação que ou um projetor toma a frente, vamos trabalhar essa temática a partir do que o professor tem dificuldade, ou quase não acontece formações (GF3).

E tem também aquela formação interna, na própria escola, quando você descobre aqueles profissionais na própria escola, que podem dar a sua colaboração, quando eles sentam juntos para falar daquelas experiências exitosas que ele realizou com uma turma, que vai ilustrar, e que pode servir para você também analisar, é aquela socialização, que é muito importante, se cercar de conhecimento (GF1).

A gente faz os encontros específicos, que acontecem a cada quinze dias, ai já são direcionados (...) as necessidades ali, da turma dos professores, sejam dos anos iniciais ou finais. Se a gente tem um projeto que estamos aplicando, e eles não estão bem assim inteirados, tipo ‘Trilhas’, de escrita ou qualquer outra coisa, aí a gente vai e fala mais sobre ele. Sistemática de avaliação do município, aí a gente vai, a questão da escrita, dos níveis da escrita, aí a gente trabalha com eles. Então todas essas coisas, quando a gente vai observando a necessidade a gente vai... Também trabalhamos com a rotina, só que é feito semanalmente lá na escola (GF2).

Às vezes eu sou o formador, quando é um tema que eu não tenha conhecimento antes, eu procuro alguém de fora, a gente tem que ter essa simplicidade também. Por exemplo, nós tivemos agora uma formação que eu tenho algumas noções sobre o Autismo, mas eu precisava de uma médica para trabalhar junto comigo. Então eu

consegui uma parceria com a doutora Terculiana, ela foi para lá, e ela pegou a parte mais relacionada à parte médica, eu peguei mais a parte pedagógica (GF2).

Os gestores apontam a necessidade de que não só professores, mas também o conjunto de funcionários da escola participem dos momentos de formação, uma vez que atuam junto aos estudantes, participando direta e/ou indiretamente de sua aprendizagem.

Então assim, a gente sabe que o trabalho precisa sim desenvolver todos, o grupo, o porteiro, a faxineira, que eu acho que é o pessoal que mais assim a gente sente dificuldade de trabalhar, o pessoal de apoio, eu mesmo não tenho problema nenhum com os professores, a gente quase não tem problemas, mas o pessoal de apoio eu acho que cria uma certa resistência, eu não sei porque. Mas isso está sendo providenciado porque vem um curso de formação aí, algumas pessoas acham até que é desnecessário, mas eu não acho, que acho que tem que se trabalhar e ter a maneira de se trabalhar, e se está na Educação ele tem que apoiar sim o nosso trabalho (GF1).

A gente tem um objetivo futuro, formação para funcionários do administrativo, porque quer queira, quer não queira eles também fazem parte da escola, e eu acho que a Educação começa desde o porteiro, em questão das relações pessoais, por exemplo. E temos também pensado em fazer uma formação para os pais, para não fazer uma coisa só de reunião, não só para estar chamando, cobrando, fazer alguma coisa mais (GF2).

A formação externa foi mencionada como ação organizada e ofertada pela Secretaria de Educação, Regionais etc.

Professor da creche tem capacitação, pelo menos uma vez por mês tem encontros na Secretaria da Educação, o professor de primeiro a terceiro, quarto, quinto, e por disciplinas também (GF1).

Mas eu vejo assim, a nossa regional dá muito apoio, a gente tem as formações itinerantes para português, matemática, todas as disciplinas, certo? Tem o dia livre das aulas atividades para que os professores visitem, vão para essas formações itinerantes (GF1).

A nossa cidade também faz um projeto que eu acho interessante, que é de formação continuada com os professores, é uma vez por mês, nós paramos tudo, para o município todo, e todos nós estamos reunidos em alguns grupos de estudo, esses grupos, essa formação é feita pelos coordenadores do município mesmo, não se contrata ninguém de fora, não é feita essa contratação de evento fora, mesmo o município, uma vez por mês para tudo, e estamos lá reunidos (GF1).

A formação lá em São Luiz para gestor, é feito pela própria Secretaria. Nós temos formações enquanto coordenadores, que também é realizada pela Secretaria e baseada na temática, nem sempre a temática que é proposta na nossa formação é naquele momento uma necessidade a priori da escola. Então quando nós temos a formação dos coordenadores, a gente tem que sempre pensando se esse é o momento de levar para o espaço escolar. Porque quando chega na formação dos professores, que nós somos

os formadores, a gente sempre pede para eles levantarem a temática, até pelo significado maior (GF2).

Então, além dessa formação continuada, eles, os professores do instituto, os professores formadores do instituto, eles também participam dos nossos planejamentos, eles dão a formação durante o ano inteiro. Por exemplo, o professor de matemática está com dificuldades de explicar para o aluno que a reserva de matemática, um exemplo, então ele vem e faz uma oficina na escola, e aí nós também professores podemos utilizar os laboratórios de matemática, de ciências que existe no instituto, nós levamos as nossas crianças para lá. Então há essa grande parceria (GF2).

Observa-se a importância que os gestores dão à definição de um cronograma das capacitações externas, estruturado, por vezes, como um grupo de estudo e com alternância do local de sua realização. Boa parte é realizado com os professores da própria equipe da Secretaria de Educação.

Os gestores assinalaram a formação em **cursos de graduação e pós-graduação (especializações, mestrados e doutorados)**.

Você quer ver outra coisa que valoriza, a prefeitura de lá tem convênio com a universidade federal estadual, ela banca aqueles que não têm qualificação e graduação. Já tivemos mais de 3 turmas com graduação, a pessoa tinha Letras e queria Pedagogia, e o município assumiu. Então é um grande incentivo. E quem tem quer fazer uma pós na área que está atuando porque muita gente tem pós fora da área da educação, que não vale para progressão, então a prefeitura de lá ela banca, dentro de um limite (GF3).

Nós temos lá, a formação que eu tenho lá que acontece é uma parceria com o Instituto da Educação Superior de Presidente Kennedy, que todos os nossos professores eles estão na pós-graduação desse próprio instituto, todos são graduados. E, além disso, eles poderiam participar, porque assim, o instituto ele oferece essa formação para todos os funcionários e professores da rede do estado do Rio Grande do Norte (GF2).

Nós temos agora 17 professores da rede, não só da minha escola, da minha escola só 2, fazendo pós-graduação em uma faculdade particular que é conveniada, a prefeitura faz convênio com as faculdades. Tem um estímulo (GF3).

Mas os nossos professores, por estar inseridos geograficamente dentro do espaço do instituto, eles levam um ponto na frente dos outros. Então todos participam da graduação, da pós-graduação, e agora o mestrado, o mestrado profissional no instituto, e todos estão assim muito animados (GF2).

Alguns municípios dispõem de convênios com Instituições de Ensino Superior para a participação de professores em cursos de graduação e pós-graduação.

Os gestores percebem que há uma resistência inicial na participação em formações realizadas na escola, mas com os resultados percebidos na melhora da prática pedagógica, aumenta-se a adesão dos colegas às propostas de formação.

Não, se eu falar para você que todos os professores vão, porque formação gente é uma coisa interna minha, eu não posso te obrigar de forma nenhuma a assistir uma formação na escola, apesar do professor saber que ele está com as suas 24 horas comprometidas. Mas no início você começa com três, você tenta fazer uma formação da melhor qualidade possível. Aquela pessoa conta para a outra: “a formação foi legal.” Hoje em dia nós temos uma média de praticamente 90% dos professores participando das formações (GF1).

E só assim, querendo contribuir um pouco nessa linha, o que eu vejo que faz uma escola de sucesso, eu acredito muito na questão da formação e na valorização do docente. Vejo que sem essas duas coisas não, o resto permeia por aí (GF3).

É importante a compreensão de que a formação é essencial para a atualização de docentes em um mundo dinâmico, em constante produção de conhecimento. Identificar demandas e melhores formas dessa atualização é vital na busca de uma educação de qualidade.

2.1.4 Concepção de prática pedagógica

A prática pedagógica é o resultado de múltiplos fatores, entre eles, a formação e os valores do professor. Há um processo contínuo de aprendizado, mas que, segundo Santiago e Neto (2016, p. 128):

[...] o discurso da educação de qualidade e a luta pela sua garantia nem sempre vêm acompanhados das condições fundamentais para que se dê materialidade a políticas educativas, por razões de natureza ética, pedagógica ou material.

Observa-se, por vezes, um discurso enunciado um pouco distante das “intenções proclamadas”, inclusive quando se refere à valorização docente.

No planejamento da prática pedagógica, alguns aspectos foram considerados pelos gestores como a especificidade dos alunos, levando em conta a necessidade de se pensar em práticas que atendam ao perfil dos alunos em seus diversos níveis de desenvolvimento.

Fui fazer, estudei com os professores, e depois nós entramos, trabalhar realmente nas habilidades de leitura e de matemática, uma por uma, para saber como trabalhar, e nós descobrimos que tinha muita coisa que nós cobrávamos do aluno, mas não dávamos condições. E aí quando a gente começou a fazer o projeto, um projeto sistemático, e quando iniciou março a gente já estava começando a trabalhar, já tinha feito a avaliação diagnóstica e já sabia quais os alunos que estavam com dificuldade, já sabia qual (...), e a partir daí nós fomos fazendo a intervenção. Toda terça-feira tem planejamento, a gente planejava o tempo certo de cada atividade, já com a atividade na sala, a atividade de reforço, a atividade de casa (GF1).

Percebe-se, em alguns diálogos, um acompanhamento e uma avaliação permanente dessa prática, focando nas avaliações externas.

No quinto ano, a minha preocupação nessa questão de alunos mais desenvolvidos e outros não, a gente fez, na avaliação diagnóstica, nós fizemos também por nível de proficiência, porque eles são avaliados também nas avaliações externas por níveis de proficiência. Então nós fizemos uma parte da avaliação no elementar, outra parte no básico e outra parte no desejável. E aí a partir desse diagnóstico nós estamos planejando com os alunos desafios adequados para cada nível (GF1).

A gente tem monitoramento bimestral de resultados dos alunos, muito grande, porque a partir daquele resultado tem que verificar quais são as ações que tem que ser implantadas e direcionadas para aquele público, que está principalmente na aprendizagem nos alunos, para melhorar aqueles que estão precisando mesmo (GF1).

A gente faz a separação inicialmente, o que vai acontecer? A gente vai acompanhando diariamente as crianças, as avaliações são feitas mensalmente na escola. Quando a criança vai melhorando, dá bronze ela vai para a prata, vai melhorando da prata até chegar o ouro. Então o que é? É colocar as que estão no bronze na prata (GF1)

Diante das avaliações realizadas, é feito o reforço escolar sistematizado, focado nas dificuldades dos alunos.

O reforço escolar é feito da seguinte forma, o menino estuda de manhã, a gente larga as doze e meia, e ele não vai para casa, ele fica na escola, ele almoça na escola, e ele fica lá até duas ou três horas aprendendo a dificuldade dele. Aí ele estuda a tarde, entra de doze e meia, então ele chega na escola de dez e meia, fica até onze e meia na sala de reforço, depois ele almoça e vai para a sala normal (GF1).

Então a partir daí a gente passou a trabalhar mesmo, passou a se dedicar, o professor perdia o seu intervalo, o professor perdia o seu horário de almoço, (...) então eles passavam o restante na escola para poder ter um tempo maior com aquele aluno que estava com dificuldade maior. (...) Então também contou-se com a ajuda da Secretaria da Educação, a Secretaria nos ajudou nesse lance, e depois também a pessoa só trabalha quatro dias, tem um dia para planejar, tem uma pessoa na sala de aula para estar substituindo ele (GF1).

Mas tem um reforço que chama muita atenção, inclusive é uma espécie de, é algo muito forte na questão de nós ganharmos o Prêmio do Start Brasil, a Gorete sabe, que é o ‘Reforço Amigo’, um reforço oferecido pelos próprios alunos, os alunos eles adotam os alunos fracos, e eles ministram a aula no contra turno para esses alunos. E a gente, inclusive, tem detectado que esses alunos que são atendidos eles têm melhorado muito em relação a questão de resultado e de sucesso (GF2).

Na percepção dos gestores, o planejamento pedagógico serve como um elemento de orientação para os profissionais da escola, sendo um importante instrumento para se repensar e reorganizar a prática pedagógica de forma que esta seja adequada às especificidades ou demandas apresentadas pelos alunos e profissionais no decorrer das atividades:

Nós temos planejamentos quinzenais, nós não fazemos mais planejamentos quinzenais naquele quadro tecnicista que tem os conteúdos, objetivos, recursos, avaliação, a gente faz ele em formato de rotina. Os professores eles têm a rotina, eles têm as atividades permanentes dentro dessa nova forma de planejar, nós temos as atividades sequenciadas, que são no caso português, vamos supor, por disciplina, português. Capacidade X, que é a capacidade que o professor quer que o aluno desenvolva, através dessa capacidade ele pensa em que tipo de conteúdo ele vai trabalhar, e logo após ele faz um pequeno texto onde esse texto tem que ficar bem prático para quem pegar o planejamento dele, o que ele vai fazer, como ele vai fazer, e o que ele vai usar. Depois se vocês quiserem eu estou com o notebook, eu posso compartilhar (GF2).

Eu acompanho todos os planejamentos, a nossa escola eu tenho catalogado e encadernado todas as minutas de prova. Nós trabalhamos com portfólio, todos os professores têm que ter um portfólio e entregar no final do ano três portfólios das atividades desenvolvidas. Se vocês forem à escola eu tenho vários portfólios de tudo, documentando tudo o que acontece. Então a gente vai monitoramento, o professor vai monitorando o aluno, vai monitorando o pai, que é o mais complicado da Educação brasileira é a família, porque a família ela atende a escola como uma coisa que vai tomar de conta da coisa que ela considera o filho. Ela não considera o filho como um ser, que ele é pensante e ele precisa produzir. Então essa sensibilização que eu coloco a gente tem trabalhado a família, para ela entender que nós não vamos fazer o papel da família. A escola não tem que assumir filho de ninguém, a escola tem que compartilhar e fazer essa parceria com a família para a gente conseguir chegar ao resultado que queremos, senão a gente vai chegar no resultado (GF2).

Nós trabalhamos para dar resultados, e eu como gestor a minha maior preocupação é o planejamento do professor. Nós temos a escala de planejamento cada professor já sabe o dia. Por exemplo, na quinta-feira é o planejamento dos professores de matemática, todo professor de matemática naquela tarde estão todos juntos, sempre falo com coordenador pedagógico, você não tem a obrigação de ser diretora administrativa, mas eu como diretor administrativo eu tenho a obrigação também de ser coordenador pedagógico (GF3).

Eu acompanho planejamento pedagógico, eu vejo os objetivos do professor, qual descritor ele está trabalhando, se o planejamento bimestral, ele fez um planejamento para o bimestre. Vamos fazer uma avaliação o que foi alcançado, onde foi à deficiência dos alunos, qual o conteúdo. Porque como minha área é matemática eu foco muito isso, qual o conteúdo de matemática que você não alcançou, que você sente a necessidade do aluno, a deficiência do descritor. Então a minha preocupação é planejamento pedagógico, porque é do planejamento pedagógico que flui a aprendizagem do aluno. Não que eu seja um diretor relapso e não esteja preocupado com a lâmpada, com o ventilador, com o ar condicionado, com o laboratório, porque tudo isso tem uma dedicação que você pode fazer em um horário que a escola está sem aluno você acompanhar, ir na cantina ver merenda, ver transporte e lâmpada, mas a alma do negócio é o planejamento dos professores (GF3).

São muitas as áreas acompanhadas pelo gestor, desde a pedagógica, a administrativa, a relação com a família e o aluno, o que envolve um comprometimento e dedicação considerável no processo.

2.1.5 Papel do gestor

Com base nos grupos focais, são muitas as responsabilidades assumidas pelos gestores no cotidiano escolar, destacando-se a gestão pedagógica, a gestão de pessoas e equipes, do

patrimônio, administrativo e financeiro. Segundo os pesquisados, os gestores concentram a quase totalidade do seu tempo e esforço na parte pedagógica, tendo como responsabilidades:

- a) Orientar para o foco no pedagógico – “[...] é uma das funções do gestor, é ter essa visão de que é importante o pedagógico, é fundamental o pedagógico, precisa estar presente essa pessoa que conduz a ação pedagógica” (GF2).
- b) Envolver e comprometer a equipe, onde todos se sintam parte do grupo – “[...] pertencer à comunidade, é você tomar cuidado, porque nós gestores somos o articulador da escola, e você fazer com que todos pertençam, tenham esse pertencimento, para que a gente forme um grupo, se fortaleça, para que a gente possa atingir as metas propostas” (GF1).
- c) Dar suporte aos professores, valorizando, orientando e apoiando – “[...] apoiar o professor, é estar junto ao professor mostrando a ele a importância dele na aprendizagem da criança, a importância dele para a escola no processo educacional” (GF2).
- d) Estabelecer parcerias necessárias ao pleno funcionamento da escola – “[...] é buscando parceiros, é criando, trazendo pessoas para a escola para nos ajudar a manter essa aprendizagem e elevar cada vez mais o processo de aprendizagem dentro da escola. [...] é roupa escolar, é médico, é CRAS, a gente vai buscando, vai encaminhando [...]” (GF2).
- e) Buscar a construção e o estabelecimento de uma linguagem comum entre os envolvidos – “[...] e eu preciso falar a mesma língua que os meus pares. Todos têm que falar a mesma língua” (GF1).

A coordenação pedagógica orienta, auxiliando na concepção e no planejamento das disciplinas.

A colaboração dos demais participantes da equipe pedagógica da escola é um elemento contributivo na busca de resultados qualitativos na educação. O coordenador pedagógico é o profissional que, entre outras funções, acompanha as atividades dos professores, seu relacionamento com os discentes e, por meio desse acompanhamento, oferece uma orientação/um apoio aos professores no planejamento de atividades nas aulas que possam ser mais significativos numa dada situação de ensino e aprendizagem; ele é visto enquanto um profissional estratégico para articular ações entre os demais profissionais da escola, acompanhar mais de perto o aluno e seus problemas

A nossa rede é muito grande, nós temos coordenadores, em todas as escolas temos coordenadores de área da Secretaria de Educação. Então é muito difícil fazer um planejamento. A cada quinze dias os formadores de áreas até o quinto do ano, de matemática e português, se reúnem com os professores, e ele já sai com um planejamento básico da quinzena, uma rotina todinha pronta, com as atividades, já um simulado dos desritores daquele período, para ser aplicado em casa, e cada mês e pouco a Secretaria vem aplicar esse simulado dela (GF2).

Ajudar, assessorar, olhar, o aluno realmente está aprendendo? Isso acontece muito fortemente dentro da escola, essa mediação entre um professor de sala e um coordenador. E aí o coordenador tem um papel muito forte de diagnosticar essa dificuldade, que está sendo feita, e o aluno saber (GF2).

O Coordenador já tem olhado até onde vai a habilidade daquele aluno, e a gente coloca na mesa: você está ruim aqui e aqui, o que foi que aconteceu? E a gente começa a descobrir um por um, uma vez por mês. A gente leva quase a semana inteira para sentar com todos os professores, mas vale a pena (GF1).

A gente trabalha com 1.090 alunos, e a gente tem só três coordenadores. Mas aí o foco do coordenador na escola, após a reunião pedagógica, depois da mesa, a gente faz o plantão pedagógico, a gente senta diretor e coordenador, com cada professor. O professor do primeiro ano ele vem, senta, o coordenador já tem passado pela sala dele, já tem dado uma olhada nos resultados (GF1).

O coordenador que faz esse trabalho também faz esse acompanhamento. Só que assim... o coordenador ele já é um caminho, e aí quem é responsável pelo ‘Ação Cidadã’ já vai em busca disso aí, conseguir óculos com assistente social, não sei o que, o que a gente pode fazer a gente faz (GF2).

A distribuição das responsabilidades depende da equipe disponível na escola, ocorrendo, por vezes, acúmulo de funções.

2.1.6 Planejamento

O planejamento, em uma perspectiva democrática orientada pela LDB/1996, leva em consideração as necessidades e anseios da comunidade escolar, ao estimular a participação nas tomadas de decisão.

Elemento fundamental de um planejamento escolar é a compreensão de sua função social, a razão de existir, o propósito maior da escola, que é o contribuir com a redução da desigualdade social, por meio da oferta de uma educação de qualidade para todos. Nesse aspecto, Dubet (2004) considera como aspecto limitante da meritocracia um princípio básico “[...] a igualdade de oportunidades meritocrática supõe igualdade de acesso” (DUBET, 2004, p. 541), e para que isso ocorra, teria que superar algumas das dificuldades apresentadas a seguir, a partir da lógica de Dubet.

As primeiras dificuldades, as diferenças e desigualdades construídas ao longo do desempenho dos alunos, desde a escola elementar, entre os sexos e entre os grupos sociais, fazem persistir vantagens decisivas dos mais favorecidos. Relação que ocorre em função das condições sociais dos pais, ao apoio e orientação que dão aos filhos. Outro aspecto a ser considerado é sua pressuposição, para ser justo, teria uma oferta escolar perfeitamente igual e objetiva, ignorando as desigualdades sociais dos alunos, quando, na realidade, pesquisas apontam um tratamento inferior aos alunos menos favorecidos. Com isso, os entraves são mais rígidos para os mais pobres, a estabilidade das equipes docentes é menor nos bairros de difícil acesso, a expectativa dos professores é menos favorável às famílias desfavorecidas, que se mostram mais ausentes e menos informadas.

A competição não é perfeitamente justa: quanto mais favorecido o meio do qual o aluno se origina, maior sua probabilidade de ser um bom aluno, quanto mais ele for um bom aluno, maior será sua possibilidade de ascender a uma educação melhor, mais diplomas ele obterá e mais ele será favorecido. Além disso, nesse modelo, os alunos que fracassam, não são mais vistos como vítimas de uma injustiça social e sim, como responsáveis por seu fracasso, pois a escola lhes deu, *a priori*, todas as chances para ter sucesso como qualquer outra pessoa. Essa compreensão contribui para a baixa autoestima, a perda de motivação de estudantes, e, por vezes, para se tornarem violentos.

Do ponto de vista dos professores, a escola meritocrática termina sendo cruel, pois a escola se torna o principal agente de seleção escolar e social, tomando as decisões de orientação que a sociedade abdica de tomar, na contracorrente da escolaridade. Dessa forma, a escola meritocrática contribuiu com a legitimação das desigualdades sociais. Ainda na escola, o modelo de igualdade de oportunidades implica sérios problemas pedagógicos, com alguns alunos tendo a sensação de que são incapazes de continuar competindo. O sistema meritocrático cria enormes desigualdades entre os alunos bons e os menos bons. Como exemplo, o uso de classificação dos alunos segundo a aprendizagem, com a divisão das turmas em ouro, prata e bronze. Com essa classificação, já se define os que terão uma maior oportunidade.

O planejamento deve ser a base de todo o sistema educacional. É a partir dele que nascem as definições, os encaminhamentos alinhados com os propósitos centrais da educação. Um bom planejamento parte de uma realidade concreta, histórica e culturalmente situada e orienta toda uma proposta de implantação de mudanças, mediante programas, projetos e ações

organizados a partir dos objetivos propostos, estruturados e organizados em um plano. O planejamento define, ainda, prazos e responsabilidades.

Na educação, o Projeto Político Pedagógico é um dos instrumentos mais utilizados na escola. Para Kramer (2006), todo projeto político-pedagógico é fundamentalmente um trabalho de opção, de decisão política, a que se subordinam objetivos, estratégias e recursos. Optar pelo caminho a seguir implica reconhecer as possibilidades e os limites das opções.

Para Kramer, a questão central de qualquer projeto educacional é atuar contra a desigualdade, reconhecendo as diferenças. Esse aspecto é fundamental para entender que para superar determinados problemas, o esforço deve ser ainda maior; é, portanto, uma tomada de decisões respaldada em um futuro aonde se quer chegar.

A ausência ou fragilidade de um planejamento tende a contribuir com o reforço a uma rotina escolar, baixa eficiência e eficácia no trabalho, desentendimentos e dificuldade no estabelecimento de ações conjuntas.

O PPP é pedagógico, compreendendo todas as relações, princípios e valores trabalhados e adotados na instituição. O PPP organiza o trabalho pedagógico em dois níveis: o da escola como um todo, sem perder de vista sua relação com o contexto social imediato; e, em particular, na sala de aula, em sua dinâmica, incluindo as ações do(a) professor(a).

A metodologia de construção de um planejamento é fundamental, uma vez que o próprio processo já é educativo, estimulando e comprometendo os envolvidos na implantação. A participação organizada exige a criação de estruturas, processos que estimulem e possibilitem essa participação.

Nesse aspecto, Lima (2008, p. 71) ressalta a participação como direito e instrumento de realização da democracia. Para ele “[...] a passividade e a não-participação representam uma ruptura preocupante”. Sendo um princípio consagrado “[...] a participação deve constituir uma prática normal, esperada e institucionalmente justificada” .

O aspecto democrático deve estar presente tanto no processo de elaboração como de implementação. Saviani (2013, p.237) sistematiza essa compreensão: “[...] processo educativo em seu conjunto como democrático sob a condição de se distinguir a democracia como possibilidade no ponto de partida e a democracia como realidade no ponto de chegada”.

Lima (2008, p. 88) elencou as formas de participação escolar, sendo a participação praticada organizada conforme a seguir:

Critérios	Tipos
Democraticidade	Direta e indireta
Regulamentação	Formal, não-formal e informal
Envolvimento	Ativa, reservada e passiva
Orientação	Convergente e divergente

Para o planejamento escolar, foram citados instrumentos, periodicidade e participantes no processo da escola.

Processo de planejamento: elementos do processo

Nos grupos focais, houve a identificação de como o planejamento escolar é construído e quais elementos são essenciais na visão dos gestores.

a) Avaliação orientando o planejamento

Referindo-se ao planejamento na gestão escolar, é consenso no discurso dos diretores a importância da avaliação para um planejamento da escola atualizado, referenciado, cujas ações propostas têm uma fundamentação, um contexto que as justificam. Além disso, a definição de metas é mais desafiadora na medida em que se melhoram os indicadores educacionais, exigindo um aprofundamento maior da equipe, nos aspectos que se pretende superar.

Porque também planejar, realizar e não avaliar não tem eficácia... Então não é uma dificuldade, mas é um cuidado que se tem que ter (GF2).

O nosso projeto pedagógico, ele é revisado a partir da análise de resultados. Então a gente revisa de acordo com o resultado interno, e dos resultados externos. Porque nem tudo o que foi feito no ano letivo é suficiente para melhorar a meta... a cada ano o nosso desafio já muda. Então a partir desses resultados a gente tem que fazer um trabalho diferenciado de inovação para manter ou elevar os resultados (GF2).

O PPP por ele em si não quer dizer nada, o que vale é se tiver, como ele disse, fazendo a reflexão, no início do ano, de quais foram os pontos fortes e os pontos fracos que precisam ser melhorados, quais foram as metas que não foram atingidas (GF3).

Inovação e diversificação de formas de planejamento para a melhoria dos resultados educacionais exigem a constância de estudos por parte da equipe.

b) Planejamento focado no pedagógico

Observa-se o entendimento sobre a importância do pedagógico, em que gestores investem a quase totalidade do seu tempo. O processo de planejamento inclui uma avaliação

das possibilidades dos alunos, com desafios que os estimulem, propiciando um aproveitamento ao máximo do seu potencial.

Então quando a gente avalia que o professor avalia...a gente vê como é que vai redirecionar aquela ação. Então é fazer, saber onde é que a gente vai ter que [...] a gente vai ter que fazer aquele projeto para ter uma intervenção [...] Que necessidade de aprendizado para a escola? Qual é o objetivo? Então todas as ações, elas são bem direcionadas para a aprendizagem do aluno (GF1).

Porque a gente viu, até a gente fez um curso de projeto, neurociência, a gente não pode dar desafios menores ou maiores, porque aí vai contribuir no aprendizado. Então quem já está no nível desejável muitas vezes não precisa fazer certos tipos de atividades, porque ele não tem mais nenhuma dificuldade e nenhuma motivação (GF1).

Eu acho que a mola mestre da escola é o pedagógico (GF2).

c) Planejamento detalhando etapas, metas e responsabilidades

A lógica de um planejamento é a definição de um conjunto de aspectos que explicitem o seu funcionamento. Na pesquisa, houve uma variação no prazo desses planejamentos, desde o anual, ao quinzenal, mais focado no cotidiano. Ressaltou-se, nesse aspecto, a capacidade do planejamento orientar possíveis substitutos na implementação das ações definidas, de forma a não haver prejuízos no processo de ensino-aprendizagem, quando nas ausências dos responsáveis.

[...] projeto político pedagógico a gente trabalha, a gente faz uma revisão todos os anos. Agora, acompanhada a essa revisão, nós todos os anos fazemos um plano, que é feito em fevereiro, que é o Plano Anual de Metas (GF1).

Também a questão do prazo para aquela meta ser alcançada, quem vai ser o responsável, e como vai ser feito, o que vai ser feito para a realização, para se conseguir essa meta. Aí no final do semestre a gente dá uma olhada se está tudo bem, se realmente a gente alcançou... se já passamos... porque aí como é flexível a gente julga quais são as ações que nós vamos fazer, no final do primeiro, início do segundo (GF1).

d) Planejamento como reflexo de ações, reflexões e revisões

Nesse aspecto, há a ênfase na necessidade de revisão, atualização, a partir da incompletude do planejamento e da dinâmica da escola, sendo ajustado e aprimorado no cotidiano.

[...] nosso projeto político pedagógico está eternamente em construção, porque ele é avaliado a cada minuto (GF2).

É que os professores sentem a necessidade de se encontrar, de se reunir, não é a gente que convoca, já tem as reuniões certas. Mas se surgir qualquer coisa que é diferente na escola o resultado, ou quer realizar um projeto que não estava planejado e que acha que é flexível, a gente pode incluir a depender das datas, aí eles mesmos convocam a gente: está bom da gente parar sábado, vamos nos reunir (GF2).

Na verdade, o projeto é a vida da escola, é tudo. Na nossa escola mesmo, o projeto é constante, flexível e tem tudo o que a escola desenvolve, não é só na questão pedagógica que o projeto está envolvido, todas as questões da escola, questões de liderança, de tudo. Então, o projeto da escola é a vida da escola. E a gente tem tudo o que a escola desenvolve, registramos no projeto (GF3).

e) Projetos planejados a partir das especificidades da escola

A dinâmica escolar e as especificidades do contexto em que a escola está inserida geram ações, projetos que visam aproveitar as potencialidades e superar problemas do cotidiano escolar.

[...] a gente realiza projetos difíceis e todo mundo consegue realizar aquele projeto (GF2).

E os projetos eles têm sido, eles estão nascendo das necessidades desses alunos para que eles vão se superando na aprendizagem, para evitar a reprovação e para melhorar também o nível proficiência (GF1).

Então nós temos investido muito em projetos de leitura, em projetos de contraturno, em trabalho de pesquisa, para que melhore mesmo essa proficiência (GF1).

f) Participação da comunidade escolar no planejamento e na implementação das ações

O envolvimento da comunidade escolar na avaliação das ações, apontando os aspectos que precisam ser aperfeiçoados no planejamento, contribui para um maior compromisso e responsabilidade com as decisões tomadas pelo grupo.

Qual a meta que a gente quer alcançar esse ano... porque a meta ela não é só pedagógica, eu acredito que você tem que atender todos ..., do portão.... Tudo... é serviços gerais, merendeira... tudo! Todo mundo participa, todo mundo é responsável, e isso faz a diferença. Quando a família gosta da escola, se sente parte do resultado, ele é mais professor. Porque o pai ali, ele sabe como anda o acompanhamento do filho, verifica se ele está realizando as tarefas (GF1).

[...] começamos com uma representação de alunos, depois a gente faz uma aula inaugural no primeiro dia de aula, que é um sucesso. (...) cada um mostra qual vai ser o seu papel, a sua responsabilidade durante o ano letivo. E os alunos novos, naquele dia, eles já começam a se integrar com a escola. (...) cada um assume responsabilidades, e o nosso compromisso, a gente sente que ele tem muito apoio no segmento da escola (GF2).

Então todos os segmentos da escola participam dessa formação, e consequentemente o redirecionamento, como você disse, a sua prática, que você vê que está dando certo, você tem que imediatamente tentar descobrir o que foi que não deu certo e redirecionar para que realmente tenha o objetivo dele. Então isso a gente consegue fazer com pais, com professores, com alunos, porque eu não sei se vocês viram, na nossa escola os pais são muito presentes (GF2).

[...] após avaliar o que no anterior que não deu certo, aí a gente parte para a construção com os segmentos, representação dos pais, representante dos pais, eles fazem lá o que eles acreditam que a escola poderia melhorar, o que poderia, dos representantes por segmentos: pais, alunos, professores, coordenadores, funcionários. Até os

funcionários de apoio são envolvidos; todos, por segmentos. Então, cada setor eles vão dizer o que não estava legal e o que é que pode ser melhorado (GF3).

[...] primeiro ponto positivo para mim naquela época foi receber aquele grupo e junto com ele fazer o projeto da escola, sentamos e conversamos para que a escola pudesse começar e ir se moldando de acordo com aquilo que se havia pensado, não só eu, mas a equipe. Então assim, nós conseguimos montar aquele grupo de forma que todos participaram e em menos de um semestre já estavam todos apaixonados pelo trabalho (GF3).

Na análise do material derivado dos grupos focais, podem ser percebidas várias formas de compreensão do que seja gestão democrática, principalmente ao se compreender o papel do gestor nesse modelo de gestão. Entretanto, alguns aspectos ganham mais força nesse discurso como a construção de um projeto comum de escola, gerado a partir do diálogo com os diversos segmentos, valorizando o olhar, os interesses desses segmentos, com todos se comprometendo com os resultados, incluindo os pedagógicos.

[...] quando a gente coloca os professores, a comunidade, os coordenadores, todo mundo em volta em busca de um mesmo objetivo (GF2).

[...] esses momentos de encontro e valorização com bastante diálogo entre os segmentos da escola... comunidade escolar (GF3).

É saber que nós temos objetivos e metas que foram planejados, que estão no projeto pedagógico da escola, e que nós temos que assumir realmente, abraçar a causa (GF3).

[...] toda semana tem um jogo que é feito entre os alunos do EJA e os profissionais da escola. Tendo um tempo a gente faz um futebol de mulheres, faz um handebol, e isso eles ficam loucos, eles adoram. Então a gente bota isso em forma de redação, em forma de uma descrição, é uma coisa durante a semana, e todas as disciplinas tentam interagir nesse sentido para a gente tentar manter o EJA funcionando a noite (GF1).

g) Análise da realidade do aluno como ferramenta do planejamento pedagógico

A atenção percebida nas falas engloba três aspectos: o cognitivo, mais relacionado à aprendizagem, o do corpo, envolvendo deficiências e limitações, e o emocional, percebido por meio da avaliação comportamental, buscando identificar problemas familiares, traumas e outras condições que influenciam diretamente no desenvolvimento do aluno. Com isso, são pensadas propostas de superação dos entraves individuais.

[...] perfil comportamental individualizado do aluno (GF1).

[...] que esse aluno já foi passado o perfil dele na sala de aula, comportada, porém dificuldade no aprendizado (GF1).

[...] é muito bom esse acompanhamento, porque isso aqui está numa pasta simples, eu gosto de coisas bem simples, você puxou no meu arquivo lá, vão estar todas as turmas (GF1).

Eu pego...maconha pura. Aí vou saber? o pai usa crack, o que é pior!. Você sabe o que é um aluno de terceira série... esquema, pistoleiro I, pistoleiro II, aviôzinho I, aviôzinho II (GF1).

Concluindo assim, esse aluno que vem, que a gente sabe que ele está com dificuldade de aprendizagem, ou deficiência, não construiu as competências, aí ele está no quinto ano e não sabe ler, a gente chega perto para ver o que é, porque geralmente tem um problema por trás. A gente encaminha para o psicólogo e bota ele na sala (GF2).

[...] detectamos que o aluno não aprende por sérios problemas de dificuldade de aprendizagem, então diagnosticamos quais são os problemas...encaminho o meu relatório para determinados órgãos competentes fazer o papel deles lá em parceria com a escola para conseguir esse aluno chegar a uma aprendizagem melhor (GF2).

Que eu acompanho bloco policial porque eu convivo muito com esse tipo de coisa, o tio sofreu uma tentativa de homicídio no braço, fazia oito dias que a avó tinha chegado em casa, que é uma senhora jovem, o filho estava preso, tinha apanhado demais, estava com o rosto desse tamanho, por causa de droga. Então o que essa criança está fazendo na escola? Pedindo socorro (GF3).

h) Planejamento baseado nas possibilidades e nos limites apresentados pelos alunos, considerando os resultados de aprendizagem e desempenho a serem alcançados.

A realidade vivenciada no cotidiano escolar é bastante distinta, por terem os estudantes suas especificidades, que variam entre regiões e dentro do próprio município. No planejamento escolar, as limitações e possibilidades dos alunos são consideradas, para que as ações propostas estejam condizentes com seus potenciais e as condições dos professores.

E no início do ano a gente não faz uma reunião pedagógica, uma parada pedagógica de dois dias, é uma semana inteira, geralmente nos dois turnos. Os professores do primário sentam e discutem com os professores do ginásio que tipo de alunos eles estão recebendo (GF1).

Todos os professores são orientados a fazer esse diagnóstico. E ali nós vamos identificar quais são os alunos que vão ter mais dificuldades para chegar naquele resultado (GF 3).

[...] a nossa preocupação como gestora lá é exatamente não permitir que esses alunos que conseguiram avançar eles retroajam (GF 3).

[...] nenhum aluno volta da nossa escola por falta de professor (GF 1).

Se você vai faltar porque não pode vir por algum motivo e se você não quer deixar a sua turma sem aula para vir pagar no sábado, então, você tem como pagar para esse profissional, você confia no trabalho dele, você está com o seu plano feito, trabalhou com ele? Então pode mandar (GF3).

É em apoiar o professor, é estar junto ao professor mostrando a ele a importância dele na aprendizagem da criança, a importância dele para a escola no processo educacional (GF 3).

Importância da metodologia de trabalho da equipe – “a metodologia ela é decisiva, ela é muito importante para a permanência do aluno na escola. Por quê? Houve abertura da escola para todos, sim, para todos. Agora, o desafio maior é mantê-los na escola...” (GF1).

“[...] até as atividades complementares no contraturno, a gente também, num primeiro momento, divide esses alunos por esse nível de proficiência e o planejamento das atividades no contra turno são diferentes, adequado ao nível de proficiência que ele está” (GF1).

Formas de participação

Em uma gestão democrática, são diversas as formas de participação, que se adaptam às necessidades do espaço educacional.

Além de participação na elaboração e revisão do planejamento escolar, os conselhos participam, ainda, em algumas atividades desenvolvidas na escola, definidas no planejamento.

[...] temos um Conselho extremamente eficiente na escola, onde todos os segmentos da escola participam. Não é que dê para participar, tem que participar, porque a escola não é feita só pelo de diretor (GF1).

Renovação do conselho é uma briga, uma briga positiva, porque eles querem participar. Depois desse planejamento participativo integrado ao projeto pedagógico (GF1).

Na elaboração do projeto político pedagógico e na revisão.... A gente tem a gestão mensal, que faz parte os técnicos operacionais, o analista educacional de apoio, o diretor, o diretor artístico... o Conselho também participa. Participa dos projetos, da culminância também em algumas ações que ficam para o Conselho de Representantes. Por exemplo, na reunião de professores, porque o Conselho também tem que fazer articulação com os seus pares, então representante de professor muitas vezes em algumas decisões tem que realmente o professor estar consultado. Na reunião de pais também, a gente dá abertura para o representante dos pais falarem... (GF2).

Os instrumentos da gestão devem atuar como facilitadores do cumprimento da função social da escola, primando pela qualidade e pelo alcance dos objetivos ao qual a escola está se propondo.

Foram apontadas algumas estratégias utilizadas na gestão da escola:

- a) Acompanhamento permanente da aprendizagem e do conteúdo

O processo de ensino se efetiva ao se alcançar a aprendizagem, ou seja, a escola cumpre com o seu papel de ensinar se o estudante está aprendendo. Para que a escola possa direcionar seus projetos e ações de forma a buscar uma aprendizagem significativa por parte dos alunos, é necessário que haja um acompanhamento da aprendizagem, seja por meio da análise da forma pela qual os conteúdos são ministrados ou por outros processos; o fato é que essa é uma ação extremamente importante para que uma escola consiga bons resultados nas avaliações externas.

A aprendizagem é uma preocupação contínua de gestores, professores e equipe pedagógica, já que é o bom desempenho dos alunos nas avaliações externas, o elemento principal que irá assegurar um conceito positivo da escola perante o Ideb, e, por isso, as equipes gestoras, os professores e demais profissionais buscam alternativas de acompanhamento do processo de aprendizagem.

O acompanhamento acontece não somente pelo desempenho em sala de aula, como também a partir dos problemas apresentados pelos estudantes no cotidiano escolar, como ausência na escola, violência, entre outros. O suporte tecnológico é utilizado para facilitar a armazenagem e sistematização das informações sobre o histórico completo do aluno na escola, desde o ingresso até seu desligamento, observando os picos de problemas como a evasão escolar, com maior atenção a esses períodos. A liberação do aluno se faz apenas com a matrícula em outra escola.

A infraestrutura montada pelas Secretarias Municipais de Educação, em parte, conta com equipe multidisciplinar que possa atender alunos com problemas que necessitem de psicólogos, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais, entre outros profissionais.

Há envolvimento dos profissionais da escola com a parte de saúde dos estudantes, levando-os a médicos, oftalmologistas, psicólogos, entre outros, e, quando, necessário, ao Conselho Tutelar. Esse cuidado especial com cada aluno, tanto no monitoramento da aprendizagem como com sua condição física, foi um diferencial presente em algumas falas dos gestores:

[...] acompanhamento muito sistemático; acompanhando individualmente (GF1)

[...] trabalha de casa em casa todos os dias, vai visitar aluno que está faltando, vai chamar aluno (GF1).

Eu tenho no meu Pen Drive [...] eu acompanho o meu aluno desde o dia que ele veio, o que ele fez. Primeiro ano, está na gaveta tal, lá não tem nada dele, tem um livro de anotar, mas isso aqui é da escola inteira, eu quero saber quem é o meu aluno (GF1).

Núcleo de Apoio Psicossocial, a Secretaria de Educação criou esse núcleo com psicopedagogo, psicólogo e pedagogo, eles fazem o atendimento com as crianças que estão com problema, com dificuldade no aprendizado, com comportamento inadequado, e a gente encaminha esses alunos para lá (GF1).

Uso da estatística para o monitoramento do aluno – “Do sexto ao nono a gente consegue manter um equilíbrio de reprovação em torno de 2 a 3% até o quinto ano. Do sexto em diante ele começa a ser drástico mesmo” (GF1).

Acompanhamento do aluno até seu desligamento, item importante da avaliação externa – “se a gente dá a transferência e ele não é matriculado em outra escola ele

fica na nossa lista, pelo número do documento. Então ele só sai da nossa escola se ele estiver matrícula em outra, senão ele fica aqui" (GF1).

[...] o projeto 'Ação Cidadã' [...] além [...] de acompanhar a frequência dos alunos, esse projeto ele também visa acompanhar o aluno, marcar consultas com psicólogo, com oftalmologista, com fonoaudiólogo, tudo isso a gente procura fazer esse acompanhamento na escola (GF1).

As crianças que tem aquela dificuldade de aprendizado, que a gente sabe que temos em todas as escolas, a gente busca parcerias com o CRAS, com o Conselho Tutelar, e a gente consegue especialistas para estar ajudando, psicólogas, psicopedagoga, para estar ajudando essas crianças no sentido dessa aprendizagem, ou até mesmo aquelas crianças que têm, que precisam de um neuro, precisa de um psiquiatra, e a gente tem essa parceria com essas entidades que nos ajudam nesse sentido (GF 2).

[...] a situação de lá é que é assim, a gente tem até casos de mãe que vai atrás de um cara em outro estado e deixa os filhos à toa, menores de idade sozinho, e a gente vai atrás do Conselho Tutelar para tentar entrar em contato com alguém, não sei o que, são filhos também de pais drogados, são mães que abandonam o menino na escola que a gente tem que dar almoço, tem que ir atrás dela para ela vir buscar (GF 2).

E o resultado assim é muito trágico, é justamente do sexto ao nono, quando eles completam de 10 a 11 anos, que eles começam a se envolver em situações e em questões sociais como droga, prostituição, abandono escolar (GF1).

b) Espaços físicos organizados de forma racional, contribuindo com a busca da qualidade na prática pedagógica

As condições de infraestrutura física da escola também interferem na qualidade da educação oferecida. Os espaços físicos da escola, com um planejamento intencional para o uso dos mesmos, podem ser organizados de forma que contribuam no processo de ensino e aprendizagem, e, por isso, há necessidade de considerar esse aspecto no processo de gestão, estimulando o uso racional e planejado dos espaços pelos demais profissionais da escola.

Agora, a gente usa o que tem, as nossas salas de aula todas são ornamentadas com os trabalhos dos alunos, tudo limpinho, quando chego eu vou olhar onde tem papel sujo, o que não está limpo, eu todo dia eu passo o olhômetro na escola. A escola é agradável, todo mundo... é pequena, mas bonitinha (GF2).

Essa situação da escola, eu fui organizando os espaços, e de repente você precisa daquele espaço para atender essa demanda. Então isso eu acho que acontece na grande maioria das escolas e aconteceu conosco. Eu fui parar na frente da promotora porque a sala de vídeo nós observamos, e ela vinha, o laboratório de informática tinha determinadas horas que não era utilizado, então o que nós fizemos? Unimos o útil ao agradável, fomos colocar a sala, compramos uma televisão enorme, 3D, e foi um sucesso na escola, tinha o recurso, claro, e aí colocamos o laboratório de informática que é um pouco maior do que isso aqui (GF2).

É possível, ainda, negociar espaços extra escolares para suprir demandas esporádicas, mas nunca para substituir um espaço necessário e vital para o pleno desempenho das atividades escolares.

[...] a sala de vídeo nós observamos, e ela vinha, o laboratório de informática tinha determinadas horas que não era utilizado, então o que nós fizemos? Unimos o útil ao agradável, fomos colocar a sala, compramos uma televisão enorme, 3D, e foi um sucesso na escola, tinha o recurso, claro, e aí colocamos o laboratório de informática (GF1).

[...] vamos assumir um compromisso com Educação dentro das escolas. Começamos a mexer, até em espaços da escola, trocar salas, chamar todo mundo como eu disse, para um diálogo (GF1).

Fora da escola – “então o gestor ele tem que ter essa articulação, essa agilidade de ver o que tem no seu entorno, e o que você pode utilizar. Porque todos são espaços públicos” (GF2).

c) Visibilidade institucional

Existe um cuidado por parte dos gestores na visibilidade dos resultados alcançados na escola, contribuindo para um orgulho do pertencimento daquela escola por parte da comunidade.

Então, essa valorização e esse reconhecimento e esse sucesso da escola já são vistos desta forma, quando as pessoas, quando os pais querem matricular os filhos lá, quando as redes sociais divulgam os nossos resultados que a gente coloca, porque tem que colocar, ninguém corre atrás, lá é assim, ninguém vai atrás para divulgar uma coisa boa da nossa escola. Divulga na internet...tem um trabalho da escola, fora o portal da escola, que é totalmente atualizado com as atividades (GF3).

Dos projetos criados e desenvolvidos no âmbito escolar, o de formação, refere-se a um Intercâmbio de experiências – “de 2009 para cá é o seguinte, como a gente tem reunião de gestor mês a mês, todo mês um diretor tem que ir lá na frente passar a experiência dele para todo mundo, a gente troca muita figurinha. A gente passa a nossa experiência em casa escola, cada diretor, porque vai ser o seguinte, essa experiência é boa, então eu vou fazer na minha escola, lógico que com as suas modificações. E isso aproximou o grupo de gestores nas visitas, são só 32 unidades escolares, então fica bem mais fácil a gente ligar” (GF1).

O Futeduca correlaciona futebol junto com a educação (GF1) e o Valor Literário – “nós expomos os livros no pátio da escola, e os alunos saem das salas, porque às vezes entre quatro paredes eles ficam meio que entediados, e a gente leva esses alunos lá no pátio, a gente põe armários lá, aquelas prateleiras, e eles fazem as leituras no pátio mesmo da escola” (GF1).

Há uma preocupação das equipes gestoras da escola em minimizar a ampliação de problemas como evasão e cumprimento das tarefas escolares, envolvendo e comprometendo a família na resolução dos conflitos.

E todo bimestre a gente faz o que nós chamamos de arrastão, nós saímos geralmente num sábado à tarde, a gente se divide em duas equipes e faz um arrastão em todo o povoado. Visita: cadê o menino que não foi hoje? Depois de tudo isso, quando não surte efeito, é que a gente apela para o Conselho Tutelar, que infelizmente no município não leva muito (GF1).

Mas quando você sabe que seu filho é aquele indisciplinado, que não quer estar ali, porque você empurra mesmo, ele tem que ir para a escola, você está ali tão acanhada:

ai meu Deus, se eu pudesse me esconder aqui para que as professoras não falassem. Senão se esvazia mesmo as nossas reuniões de pais. A gente que só trata individualmente (GF1).

Então assim, segunda-feira o aluno tem quatro tarefas e ele não fez, aí terça-feira ele tem quatro tarefas e ele não fez, pois a mãe pode ficar sabendo que ela vai ser informada que ele está devendo oito tarefas. E ele só vai concluir o mês quando ele fizer essas oito tarefas (GF2).

Como é que um aluno que não tem disciplina, como é que esse aluno vai querer aprender? Para que esse aluno passe a aprender, passe a querer, eu tenho que mostrar a ele... porque a gente tem um objetivo... trabalhar com clareza... voltado para o desempenho desse aluno (GF3).

Não tem esse negócio de passar a mão na cabeça da família não, a gente conversa, a gente chama mesmo para a responsabilidade (GF3).

Uma forma adotada em parte das escolas pesquisadas foi o estabelecimento de regras de convivência e de colaboração, definindo responsabilidades para professores, alunos, servidores e gestores. Tais normas forneceram aos professores e gestores argumentos normativos para a tomada de decisões, a partir dos problemas vivenciados, além de definir a hierarquia na resolução dos problemas, nos prazos e nas demais responsabilidades.

Nós achamos que foi muito interessante, no coletivo, regras para professor, regras para a direção, regras para o funcionário e regra para os alunos. E no coletivo cada um foi dizendo o que seria uma regra para o professor. Então chegar no horário, quando houver um trabalho antecipar para o aluno o trabalho, no primeiro dia de aula apresentar o plano de ensino. Outra regra para professor, que é interessante também, entregar as atividades em tempo hábil. Nesse encontro o aluno cobrou que alguns professores passavam atividades, levavam para casa e não entregavam. Uma regra feita para que o professor se organizasse nesse sentido (GF3).

Com o uso de formulários para requisição de demandas, como segunda via de prova, etc. Regras para a convivência e harmonia “As regras são interessantes. Em relação também a higiene, então o que seria a regra do pessoal do apoio, funcionário? Tratar bem, respeitar a todos, manter o ambiente limpo. Regra para o aluno, então recebeu limpo também tem que devolver da mesma forma” (GF3).

O regimento orientando a ação da gestão “no regimento está que tem o primeiro diálogo, depois conversar com o pai, então é um caso que é processual, então demanda muito tempo. Então às vezes o professor ele toma uma atitude que não cabe a ele” (GF3).

Cuidado com o diálogo mediante a indisciplina “Então você tem que ter esse cuidado, na sala de aula eu sou autoridade. Não se impor com autoritarismo, mas você colocar para o seu aluno a importância de ele estar ali, a importância de aprender, do fazer e a importância do seu papel. Então não permita que o aluno saia da sala de aula porque é isso que o aluno quer” (GF3).

A concepção de disciplina e indisciplina é essencial na compreensão do processo educacional.

2.2 Considerações

A presença destacada de dois discursos e compreensões sobre o agir do gestor escolar na pesquisa, uma mais gerencialista e outra mais democrática, apontam para uma mediação construída buscando atender demandas de resultados, medida por indicadores, em um contexto de gestão participativa e de busca de construção de um espaço democrático na escola.

A partir do início do século XXI, com a criação de indicadores como o Pisa e Ideb, ocorreu a ampliação do olhar sobre a avaliação dos resultados educacionais e uma pressão maior sobre a escola, a equipe escolar e os alunos, trazendo um contexto cujos efeitos precisam ser mais bem avaliados, considerando a vida escolar dos envolvidos.

Algumas práticas mais gerencialistas podem contribuir com a manutenção e/ou ampliação da desigualdade social, entre elas: a separação dos alunos em turmas segundo seu “nível de aprendizagem” - ouro, prata e bronze; a seleção de alunos; a redução da autonomia do professor na avaliação. É fundamental a avaliação permanente dos modelos de gestão adotados, tendo em vista os princípios constitucionais e a legislação educacional que asseguram o direito a uma educação de qualidade para todos e todas.

Observou-se uma mistura das duas perspectivas no processo de gestão. As duas perspectivas possuem elementos que precisam ser repensados, considerando a realidade como dinâmica, podendo existir um processo de aprendizado e ajustes no cotidiano escolar com vistas à melhoria desse processo de gestão participativa, democrática e integral.

A gestão democrática escolar pode contribuir com o desenvolvimento da participação do aluno e da comunidade escolar; o protagonismo, a criatividade e a autonomia do aluno e da equipe escolar; a construção coletiva de alternativas para os problemas atuais – vivência democrática.

A busca pela construção e definição do que seja uma educação de qualidade, que atenda aos princípios constitucionais, é fundamental para o aprimoramento da gestão escolar.

A perspectiva gerencialista, expressão da forte expansão da modernização e da nova gestão pública, explicita elementos que precisam ser melhor aprofundados, como a de quais resultados se está buscando na educação pública que, diferentemente do setor privado, tem entre seus princípios a inclusão social e a equidade na qualidade da educação. O uso de indicadores como referencial de avaliação passou a ser uma dessas ferramentas de gestão, mas isso não deve funcionar como um limitador do cumprimento do papel social da educação pública.

3 CONCEPÇÕES DE AVALIAÇÃO ENTRE GESTORES DE ESCOLAS COM ALTO IDEB NO NORDESTE

Patrícia Maria Uchôa Simões

Manoel Zózimo Neto

3.1 Avaliação e qualidade da educação

O debate nacional sobre a qualidade da educação vem se travando ao mesmo tempo e, muitas vezes, com os mesmos argumentos da discussão sobre a avaliação da qualidade do ensino. A complexidade dessas temáticas e as dificuldades para a formulação desses conceitos fazem desse debate um campo de enfrentamento de concepções epistemológicas, e até ideológicas, sobre práticas pedagógicas, currículo, gestão e formação docente.

Na história atual da educação no Brasil, os sistemas de avaliação da qualidade educacional consideram, separadamente ou em combinação, o percentual de atendimento de determinada faixa etária, o fluxo escolar e o aproveitamento escolar para avaliar a qualidade (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2005).

As análises críticas de alguns autores apontam as limitações e o reducionismo a alguns aspectos e dimensões da qualidade e desprezo por outros. Também alertam para a inadequação dos instrumentos de avaliação e das formas de interpretação dos seus resultados. E, ainda, assinalam a ausência da finalidade pedagógica das avaliações com a priorização da utilização dos resultados para a classificação ordinal dos sistemas escolares, em ranking, o que, para esses autores, não contribui para o desenvolvimento das práticas de ensino e de aprendizagem. Dessa forma, essas críticas aos sistemas de avaliação focalizam tanto o conteúdo das avaliações, como a forma de correção, análise e utilização dos resultados (CABRITO, 2009; COELHO, 2008; DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2007; FONSECA, 2009; MACHADO, 2007; VIANNA, 2005).

No Brasil, em 1988, foi criado o Sistema Nacional de Avaliação das Escolas Públicas que, a partir de 1990, passou a ser chamado Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Em 1995, esse sistema de avaliação realizou um teste de português e matemática em todos os estados do país e no Distrito Federal, com os alunos de 4^a e 8^a séries do Ensino

Fundamental e 2^a e 3^a séries do Ensino Médio para escolas das redes pública e privada. Desde então, segundo os documentos oficiais do MEC, o sistema vem se aprimorando na metodologia, procedimentos e abrangência.

Em 2005, foi criada a Prova Brasil para complementar o SAEB, uma vez que este último é realizado por amostragem e a Prova Brasil é universal, isto é, avalia todas as escolas públicas localizadas em área urbana com mais de 20 alunos na série. Por ser universal, possibilita a expansão do alcance dos resultados oferecidos pelo SAEB, que sendo amostral, oferece resultados de desempenho apenas para o Brasil, regiões e unidades da Federação. A Prova Brasil também avança por fornecer as médias de desempenho para cada um dos municípios e escolas participantes.

A Prova Brasil e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) são avaliações em larga escala, desenvolvidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC). Os estudantes fazem um teste com questões de língua portuguesa, com foco em leitura, e de matemática, com foco na resolução de problemas, e respondem a um questionário socioeconômico. Os professores e diretores das escolas avaliadas também respondem a questionários sobre dados demográficos, perfil profissional e das condições de trabalho. Dessa forma, a Prova Brasil e o SAEB se propõem a avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos.

Também em 2005, foi criado o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), com o objetivo de medir a qualidade de cada escola e de cada rede de ensino, considerando os dados sobre aprovação escolar obtidos no Censo Escolar e as médias de desempenho nas avaliações do Inep: o Saeb e a Prova Brasil. O propósito do Ideb é ampliar e combinar os aspectos considerados num único indicador de qualidade educacional.

As informações sobre o Ideb do país, dos estados, dos municípios e das escolas estão disponíveis na página eletrônica do MEC, no intuito de possibilitar o controle social da qualidade da educação oferecida pelas redes públicas. O MEC também estabelece metas a serem atingidas até 2022, diferenciadas para cada escola e rede de ensino, com o objetivo único de alcançar seis pontos que seria a média correspondente ao sistema educacional dos países desenvolvidos.

Alguns estudos procuraram investigar as relações entre aspectos da gestão educacional, escolar e municipal, e os índices alcançados pelas escolas ou pelas redes municipais

(PADILHA; ÉRNICA; BATISTA; PU DENZI, 2002, SOARES *et al*, 2011; VIDAL; VIEIRA, 2013).

Soares *et al.* (2011) analisaram as características pessoais e a gestão escolar de 2.477 diretores de seis estados brasileiros. O objetivo dessa análise foi traçar o perfil dos diretores de escolas consideradas com bom desempenho, utilizando-se os resultados do Ideb de 2007. Para a coleta de dados foi utilizado um questionário com 128 questões sobre atributos pessoais e da gestão. Foi realizada uma análise multifatorial das categorias criadas a partir das respostas dos diretores. Os resultados da análise apontaram características relacionadas a uma liderança “participativa”, “objetiva e firme”, como estar próximo à comunidade, apoiar os estudantes com dificuldades de aprendizagem, conseguir a adesão dos professores à proposta da gestão.

No plano municipal, Vidal e Vieira (2013) analisaram a gestão em dez municípios cearenses, considerando o comportamento do Ideb nas séries iniciais e finais do Ensino Fundamental. Foi observado nesses municípios um fortalecimento da dimensão pedagógica nas escolas, no entanto, foram registradas mudanças no conteúdo ensinado, com a redução do currículo e a supervalorização das matrizes da Prova Brasil.

O estudo de Padilha *et al.* (2002) investigou as relações entre a qualidade do ensino, considerando os resultados do Ideb de 2009, e as características dos municípios. Os resultados revelaram que as metrópoles apresentaram indicadores negativos, sendo que no Nordeste, os piores resultados estão entre os municípios localizados na faixa litorânea. Também foi evidenciado que municípios de alguns estados do Nordeste fogem do padrão negativo da região, o que aponta a necessidade de outras pesquisas que possam esclarecer e aprofundar o conhecimento desses dados.

O presente estudo teve como objetivo investigar as concepções de gestores educacionais que obtiveram altos Idebs em 2011 sobre a temática da avaliação. Pretende-se contribuir na reflexão sobre como os processos avaliativos vêm sendo compreendidos e implementados pelos gestores num contexto de valorização das avaliações de larga escala, como o Ideb.

3.2 Concepções de avaliação dos gestores escolares

A partir da análise dessas falas, foram definidas três dimensões de análise e, para cada dimensão, foram identificadas categorias de análise como descrito a seguir.

Dimensão 1 – foco da avaliação: a) no aluno (quando a avaliação tinha como objetivo avaliar o desempenho, a aprendizagem, as competências e/ou as habilidades do aluno); b) na prática pedagógica (quando o processo de avaliação focalizava o ensino, os professores, suas práticas, material didático); c) na instituição (quando a avaliação se constituía como uma avaliação institucional, considerando o cotidiano da escola, a gestão, a participação dos pais, o relacionamento entre os atores da escola).

Dimensão 2 – objetivos da avaliação: a) selecionar alunos; b) separar os alunos em turmas segundo seu “nível de aprendizagem”; c) treinamento para a realização da Prova Brasil; d) melhorar as práticas pedagógicas; e) orientar o planejamento da escola.

Dimensão 3 – instrumentos de avaliação: a) reunião de professores e/ou com outros setores da comunidade escolar; b) provas dos sistemas de avaliação do estado ou do próprio município; c) provas utilizadas em exames anteriores da Prova Brasil; d) provas elaboradas pelos professores da escola.

Resultados: as falas dos gestores

A análise das falas dos grupos, considerando a dimensão 1, o foco da avaliação, aponta para uma priorização nas ações de avaliação citadas pelos gestores nos alunos, em detrimento de outros atores e/ou instâncias da escola ou da comunidade escolar, como na fala a seguir:

Recebendo os alunos, faz-se um diagnóstico. Todos os professores são orientados a fazer esse diagnóstico. E ali nós vamos identificar quais são os alunos que vão ter mais dificuldades para chegar naquele resultado.

Na alfabetização do primeiro e segundo ano, a gente se preocupa mais em ver o nível que o aluno está para poder trabalhar com ele. Já no segundo ciclo, a gente já nutre mais essa preocupação. Então depois dessa avaliação externa a gente também começou a ter essa preocupação para saber como trabalhar com atividades adequadas nesse nível de proficiência.

Ela influencia, a gente tem planejar, pautar, para avaliação em determinada escala não é. Aí a gente pode formar com a pessoa, realizar reunião, fazer estudo, e voltar para essa avaliação em alta escala (...) Então, particular assim a gente faz esse trabalho, essa avaliação em alta escala, vê a proficiência, faz simulação, as provas têm os descritores, ele já foi informado, e tem, o professor ele pode avaliar por sala e por aluno, não é. E aí ele vai ver que habilidade aquele aluno deixa a desejar, aí monta um quadro avaliativo e a gente vai reforçando. E dentro da matemática, que a nossa média deu um salto muito bom em matemática, que era um problema, nós criamos uma sala de jogos. Aí o aluno joga ali a dama, mas ali já está dando cartesiano, já está dando vários assuntos, para ser uma matemática mais lúdica. E aí o professor, eu concordo,

o aluno sabe que ele vai fazer a Prova Brasil, ele sabe para que serve, o professor ele é orientado o tempo todo, e é cobrado até na prova esses descritores.

Dessa forma, o desempenho, a aprendizagem, as capacidades e habilidades do aluno emergiram como as principais preocupações dos gestores, apesar da menção, em vários momentos, da avaliação com foco nas instituições ou nas práticas pedagógicas.

Aí, a cada mês nós temos um grupo em formação, de gestores que são formados, colocam o resultado desses simulados, apresentam esses resultados, apresentam os descritores críticos, os descritores que precisam voltar para serem retrabalhados de outra forma, e além dessas avaliações nós temos avaliação do coordenador, de leitura, primeiro, segundo e terceiro ano. Faz até o quarto e quinto ano, mas quarto e quinto ano mais para fluência, ritmo, essas coisas. Mas no primeiro e segundo ano, e terceiro, o coordenador chama o aluno individualmente, faz a leitura, aí eu sento com o coordenador e a gente vai primeiro ano, temos quatro alunos com uma leitura ainda não com nível adequado para o primeiro ano, a gente chama o professor e a gente chama amarrar, são quatro que estão com dificuldades, vamos amarrar esses dois ou três. A gente pega esses dois e melhora. Aí o retorno de um mês se ele não melhorar a gente amarra os outros dois, até nós termos todos os nossos alunos alfabetizados no final do ano.

(...) Olha, a gente tem o SAEB, nos quatro primeiros anos a gente ficou com 6.48 e foi subindo, 6.68, mas a gente não saiu de 6. (...) Então o que nós combinamos com os professores, nós já tínhamos vencido a evasão, e onde é que estava o problema? Na prática pedagógica. Porque se a gente já tinha vencido esses outros elementos que tanto dificultam o ensino, e o ensino estava pelejando, então a prática pedagógica estava errada.

O foco da avaliação é no aluno, mas como estratégia para a melhoria dos indicadores. Dessa forma, observa-se que há uma centralidade nas falas dos gestores dos resultados das avaliações de larga escala em que se pretende “medir” a qualidade da educação.

Porque às vezes ele não tem a base, então nós fazemos simulado, isso desde o primeiro ano, quando a escola trabalhava todo ano a gente fazia do primeiro ao nono ano, e agora a gente procura fazer simulado, seminário, projetos que contemplam todos os conteúdos que a prova traz. (...) Agora, como o aluno ele já está acostumado a fazer, ele tem aquele... de dois em dois meses, geralmente é o final do bimestre, se faz uma provinha bem parecida, com todos os conteúdos que ele trabalhou, mas como ele está acostumado é uma ferramenta a mais apenas, é um recurso a mais.

Então assim, as pessoas às vezes dizem assim: e o acompanhamento? A coordenadora da escola é atuante e eu acredito no trabalho dela. Porque assim, a gente consegue o resultado. Porque a gente coloca no quadro de departamento tudo o que a escola precisa para melhorar. O que a gente precisa, e o primeiro ponto que os professores apontam é o departamento de professor, departamento com a coordenação. Então a coordenadora participa das aulas, pelo menos uma vez por mês ela participa das aulas todinha do professor, ela recebe o professor na hora de educação física porque não tem outro momento. Lá faz, a gente faz. E ela consegue fazer a mediação entre os outros para poder melhorar. (...) Mas eu acredito que lá o resultado a gente consegue por isso. E o nosso resultado do primeiro ao quinto, eu estava dizendo ontem, que lá o chamado foi mais por conta do fundamental II. Só que o nosso resultado lá, por ser uma escola nova, tem seis anos apenas, o primeiro resultado foi 4. Então assim, 4 e 4.2 para uma escola nova, que só tem seis anos, então 2011 tinha quatro anos, não foi tão ruim, foi bom.

Com relação à dimensão 2, diferentes objetivos são atribuídos à avaliação, como a seleção de alunos, a separação dos alunos por “nível de aprendizagem”, treino para a Provinha Brasil e orientação para o planejamento das práticas e da gestão, como está registrado nas falas a seguir:

Na escola que eu trabalho, para eu lhe responder, faz uma avaliação de português e de matemática, e uma produção de texto, uma entrevista na qual a mãe tem que falar toda a situação dela, como é que ela é porque nós sabemos quem é a pessoa, e temos que trabalhar toda aquela situação.

É o seguinte, o que a gente faz? O que eu faço? A gente faz a separação inicialmente, o que vai acontecer? A gente vai acompanhando diariamente as crianças, as avaliações são feitas mensalmente na escola. Quando a criança vai melhorando, dá bronze ela vai para a prata, vai melhorando da prata até chegar ao ouro. Então o que é? É colocar as que estão no bronze na prata...

[...] esse ano, no início do ano, [...] já fez uma avaliação diagnóstica de todas as escolas, criou um programa que criou os gráficos de resultado, sexta-feira o gestor já vai para a regional para nos dar esse resultado. Então está tendo assim também internamente tanto nas regionais quanto no estado um controle, um monitoramento das escolas voltado para as avaliações externas.

No entanto, observa-se que as falas que mencionaram quaisquer desses objetivos têm uma vinculação maior com o objetivo de aumentar o Ideb da escola, da rede municipal e da rede estadual. Esse parece ser o objetivo sempre presente, constante nas falas dos gestores, como a finalidade maior das avaliações.

Que tem esse controle também. Inclusive esse ano nós não vamos passar por Prova Brasil, mas nós temos argumentos internos do estado que são equiparados. E nós fizemos o mesmo trabalho sistemático com a avaliação do estado de Pernambuco. Inclusive a nossa meta do estado é mais alta do que a do Ideb, já para forçar a gente a alcançar o resultado da prova do estado e do Ideb.

(...) na avaliação externa, não adianta omitir isso do professor, do aluno, da comunidade escolar. Nós trabalhamos para dar resultados, e eu como gestor a minha maior preocupação é o planejamento do professor. Nós temos a escala de planejamento, cada professor já sabe o dia. Por exemplo, na quinta-feira é o planejamento dos professores de matemática, todo professor de matemática naquela tarde estão todos juntos, sempre falo com coordenador pedagógico, você não tem a obrigação de ser diretora administrativa, mas eu como diretor administrativo eu tenho a obrigação também de ser coordenador pedagógico.

Quanto à dimensão 3, foram citados instrumentos com diferentes formatos e origens para a realização da avaliação. Algumas redes municipais e estaduais têm seus próprios sistemas de avaliação em larga escala e esses são utilizados nas gestões.

Na minha rede funciona assim, de 5 anos até o nono a gente tem as provas, e todas as nacionais e estaduais, a própria Secretaria faz todo bimestre uma prova com todos os alunos desse bloco. Por conta disso, quando chega a avaliação, a gente tem um dado muito grande para que o professor faça o seu trabalho e avalie as atividades, e a gente

praticamente acabou com as avaliações bimestrais na própria escola. Porque eles fazem muita avaliação, e todas essas avaliações, as do município, retornam para a escola.

Os usos desses instrumentos não foram relacionados à finalidade como a melhoria do planejamento e gestão escolar. Observou-se também uma forte tendência a usar os instrumentos de avaliação como forma de treinamento.

E o ano passado também teve plantão de matemática, que envolveu alguns pais, alguns professores de matemática que eram pais, e outros pais que ficaram responsáveis por outras ações, porque nesse plantão de matemática teve, aconteceu assim: a gente estava elaborando prova, já em setembro, uma avaliação com todos os descriptores da Prova Brasil de matemática e aplicou com os alunos de quinto ano.

[...] Então eu fui estudar como os alunos eram. Fui fazer, estudei com os professores, e depois nós entramos, trabalhar realmente nas habilidades de leitura e de matemática, uma por uma, para saber como trabalhar, e nós descobrimos que tinha muita coisa que nós cobrávamos do aluno, mas não dávamos condições. E aí quando a gente começou a fazer o projeto, um projeto sistemático, e quando iniciou março a gente já estava começando a trabalhar, já tinha feito a avaliação diagnóstica e já sabia quais os alunos que estavam com dificuldade, já sabia qual [...], e a partir daí nós fomos fazendo a intervenção. Toda terça-feira tem planejamento, a gente planejava o tempo certo de cada atividade, já com a atividade na sala, a atividade de reforço, a atividade de casa. E fomos assim modificando a prática pedagógica [...].

Pouco foi mencionado sobre os instrumentos desenvolvidos pelos próprios professores. Mesmo quando os professores são mencionados quanto responsáveis pela elaboração das provas, o modelo para essa elaboração são os testes utilizados nas avaliações em larga escala.

Então a gente tem que rever a Educação porque muitas vezes a gente como profissional de Educação não é valorizado também por isso, porque qualquer pessoa pode opinar dentro da Educação, dentro da escola, em assuntos específicos. Porque eu acredito que avaliar um aluno dentro de competências, habilidades, desempenho, participação efetiva em sala de aula, quem tem conhecimento para isso é profissional de Educação.

3.3 Considerações sobre as concepções de avaliação

A análise das falas dos gestores nos grupos focais apresentada neste estudo evidenciou a centralidade que as avaliações externas em larga escala vêm assumindo no desenvolvimento da gestão educacional, tanto nas escolas como nas redes municipais e estaduais.

Todas as três dimensões investigadas apresentaram essa mesma característica. Quando se observou que o foco da avaliação nas falas dos gestores está no aluno, também se assinalou que o aluno é percebido como o “alvo” da estratégia utilizada pela gestão para a melhoria dos resultados tanto no Ideb quanto nos indicadores dos sistemas estaduais de avaliação.

Na análise da dimensão 2, aliado aos diferentes objetivos das avaliações mencionados pelos gestores, como seleção, organização das turmas, treino, entre outros, também se registrou o “objetivo maior” e para o qual todos esses convergiriam, melhoria do desempenho nas provas, que leva ao aumento da média da escola e, consequentemente, ao aumento do indicador de qualidade.

Por fim, quando considerada a terceira dimensão, o instrumento de avaliação, o papel pedagógico das avaliações internas praticamente não é citado. Como também, o papel do professor enquanto sujeito de sua prática e responsável pelos processos avaliativos não aparece de forma significativa, como se essa não fosse uma de suas atribuições e parte do processo pedagógico. Ao invés disso, é apresentada uma supervalorização da importância dos instrumentos de avaliação externa. As ações e práticas pedagógicas na escola, incluindo a definição do currículo, a formação docente, a organização das turmas e das aulas de “reforço” etc., voltam-se para as avaliações externas e seus instrumentos.

Esses resultados, juntando-se a resultados de outros estudos anteriores mencionados no início deste texto, convidam a uma reflexão sobre concepções de avaliação da educação, qualidade do ensino e gestão educacional. Cabe aqui um questionamento sobre os fins e os meios para uma educação de qualidade. Nesse sentido, a avaliação, enquanto um aspecto inerente ao processo de ensino e aprendizagem, constitui-se um meio importante na busca da qualidade do ensino e da educação. Dessa forma, é um processo que necessita da participação de todos, gestores, professores, pais, alunos e demais atores que compõem a comunidade escolar, que precisa estar presente no planejamento e nas discussões dessa comunidade e requer instrumentos cuidadosamente elaborados. No entanto, não é a finalidade do ensino e não pode ser tratada como tal.

4 A EDUCAÇÃO INFANTIL EM MUNICÍPIOS COM ALTOS IDEBS NO NORDESTE: AS CONCEPÇÕES DOS GESTORES ESCOLARES

Patrícia Maria Uchôa Simões

Juceli Bengert Lima

Manoel Zózimo Neto

“Ele tem que sair aprendendo as letras”

O efeito da exposição à Educação Infantil no desempenho escolar posterior do aluno vem sendo discutido por muitos especialistas que apontam uma relação entre o bom desempenho das crianças no Ensino Fundamental e a sua passagem pela Educação Infantil.

Os primeiros estudos sobre essa temática preocupavam-se com as questões relacionadas à pobreza, à situação das crianças em condições de vulnerabilidade e às políticas e aos programas dirigidos à primeira infância (BROOKS-GUNN, 2003; MELLUISH, 2004).

Brooks-Gunn (2003) avaliou vários programas de intervenção na educação da primeira infância e de orientação de famílias na realidade norte-americana. A autora discute o tema sob três perspectivas: os efeitos no desenvolvimento das crianças consideradas vulneráveis às circunstâncias ambientais; os processos subjacentes que relacionam pobreza da família, baixa escolaridade e bem-estar da criança; a eficácia dos programas em alterar o sucesso escolar futuro das crianças com vulnerabilidades. Como conclusão, a autora afirma que os programas considerados de alta qualidade produzem um efeito nas escolas que atendem às crianças com vulnerabilidades, sendo que esse efeito se torna mais evidente quanto maior o estado de pobreza da criança e quanto menor a escolaridade dos pais. Esses programas também apresentam efeito positivo no desempenho escolar posterior, especialmente no ensino primário, diminuindo ao longo da vida escolar da criança.

Em outro estudo, Melhuish (2004) realizou um levantamento das pesquisas internacionais sobre o impacto do atendimento a crianças pequenas, especialmente as crianças de classes sociais mais pobres, focalizando diferentes aspectos como duração e tipo do atendimento, qualidade e oferta. Segundo essa autora, os resultados das pesquisas analisadas indicaram que o efeito no desenvolvimento infantil desse atendimento é mais evidente quando

se trata de crianças mais desfavorecidas tanto no desenvolvimento da linguagem como no desenvolvimento cognitivo, social. Os resultados não são consistentes quando considerado o atendimento de crianças menores de 3 anos. Nesses casos, foram registrados resultados de pesquisas discrepantes que mostram efeitos negativos desse atendimento no desenvolvimento da criança ou ausência de evidência de tais efeitos. A autora relaciona esses diferentes efeitos à idade de ingresso da criança, à carga horária diária, à qualidade do atendimento oferecido, bem como, à história familiar da criança e ao contexto social que pode ter efeito negativo, neutro ou positivo. Os resultados são mais positivos quando esse atendimento se dá em escolas ou centros educacionais, quando comparados aos centros de assistência social. A autora distingue, ainda, duas dimensões da qualidade no atendimento à criança pequena: processual – refere-se às características da experiência da criança, ou seja, às interações com outras crianças, às aprendizagens, à diversidade de estimulação, à capacidade de resposta do ambiente; e estrutural – aspectos do ambiente como acomodação, tamanho do grupo de crianças, razão adulto/criança, formação da equipe de educadores, estrutura da gestão.

A realidade brasileira também vem sendo estudada com o foco na importância da Educação Infantil no desempenho posterior no Ensino Fundamental (CAMPOS *et al.*, 2011; KAGAN, 2011; PEREIRA *et al.*, 2011; TAGGART *et al.*, 2011).

Campos *et al.* (2011) realizaram uma pesquisa de impacto que procurou identificar diferenças no desempenho escolar de crianças no início do Ensino Fundamental associadas à frequência de uma pré-escola de qualidade avaliada a partir da utilização de escalas de avaliação da qualidade, em três capitais brasileiras. Foram utilizados os resultados de 762 alunos de escolas públicas com notas na Provinha Brasil, dos quais, 605 haviam frequentado uma pré-escola avaliada de qualidade e 157 não haviam frequentado. O estudo revelou que a frequência a uma pré-escola de qualidade influí positivamente no desempenho dos alunos na Prova Brasil. As análises indicaram outros fatores também relacionados, como a idade da criança, a escolaridade da mãe, a renda familiar e o Ideb da escola de Ensino Fundamental que a criança frequentava no momento da pesquisa.

Em um estudo anterior, Campos *et al.* (2010) afirmaram que a frequência à pré-escola explica em 9% o desempenho no Ensino Fundamental e 2% das diferenças entre os resultados dos alunos são de responsabilidade da qualidade da escola. Dessa forma, o estudo indica que, para os alunos que tinham frequentado a pré-escola de alta qualidade, o resultado da Provinha Brasil, no 2º. ano do Ensino Fundamental, foi em torno de 19,3, o que corresponde ao nível

quatro de habilidade de leitura e escrita, quando considerados os descritores do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). Entre os alunos que tinham frequentado pré-escolas de baixa qualidade, os resultados da Provinha Brasil foram em torno de 17,4, o que corresponde ao nível três de habilidade de leitura e escrita.

No mesmo sentido, Pereira *et al.* (2011) investigaram o tempo de exposição à Educação Infantil e os indicadores de desempenho, a competência interpessoal e a percepção de estresse na 2^a. série do Ensino Fundamental. O estudo adotou um delineamento transversal com a comparação de três grupos segundo o tempo de exposição escolar. Foram utilizados testes de desempenho escolar, testes psicométricos e entrevistas sociométricas. Os resultados indicaram que tanto o desempenho acadêmico quanto algumas das dimensões de habilidades sociais, especialmente responsabilidade e cooperação, têm uma relação com o fato de a criança ter frequentado a Educação Infantil.

Taggart *et al.* (2011) também estudaram os benefícios da Educação Infantil para as etapas superiores de ensino a partir do estudo da trajetória de uma amostra de crianças de 3 aos 11 anos e suas famílias. Foi investigado o desenvolvimento de mais de 3.000 crianças de diferentes condições socioeconômicas em também diferentes unidades escolares. As crianças foram avaliadas com testes padronizados, os pais e educadores foram entrevistados e as instituições foram analisadas a partir de escalas de avaliação da qualidade. O estudo registrou a importância do investimento na Educação Infantil e no apoio às famílias, mostrando que a pré-escola pode atenuar o impacto das desvantagens sociais. Dessa forma, ressalta a importância que crianças de grupos sociais desfavorecidos tenham acesso às experiências em instituições com um atendimento de qualidade desde a Educação Infantil.

O campo de estudos sobre a avaliação da qualidade da Educação Básica teve um grande crescimento a partir da década de 80, com o interesse das pesquisas voltado para a avaliação dos sistemas educacionais, a criação de mecanismos institucionais de programas e planos sistemáticos de avaliação e a construção de indicadores nacionais de avaliação. Em parte, esse interesse surgiu pela pressão por um novo modelo de gestão educacional que privilegie o controle e a prestação de contas pelos gestores.

Para a avaliação do Ensino Fundamental, foi criado o Ideb em 2007, que iniciou um novo ciclo de avaliação, ampliando os aspectos considerados como indicadores da qualidade da educação ao considerar os dados sobre aprovação escolar obtidos no Censo Escolar e as médias de desempenho nas avaliações do Inep, o Saeb e a Prova Brasil. Dessa forma, esse

índicador vem sendo utilizado para avaliar o desempenho por escola, por município, por estado e do país, em dois momentos: no final das séries iniciais (3º e 4º anos) e no final do Ensino Fundamental (8º e 9º anos).

Para a discussão sobre a qualidade da Educação Infantil, muitos estudos vêm apontando fatores e indicadores de qualidade na Educação Infantil e investigando a presença desses fatores no cotidiano das instituições. Esses fatores envolvem desenvolvimento integral da criança, participação dos pais, gestão escolar democrática, adequação da infraestrutura e dos recursos didáticos, prática e formação docente (CAMPOS; FÜLLGRAF; WIGGERS, 2006; CORRÊA, 2003; LIMA; BHERING, 2006; OLIVEIRA *et al.*, 2003).

Campos, Füllgraf e Wiggers (2006) realizaram um levantamento das pesquisas empíricas acerca da qualidade da educação nas instituições de Educação Infantil brasileiras, divulgadas entre 1996 e 2003, em periódicos brasileiros e trabalhos apresentados na Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), no Grupo de Trabalho Educação da Criança de 0 (zero) a 6 (seis) anos. A análise dos dados foi organizada a partir de aspectos relacionados à qualidade da Educação Infantil: formação dos professores; propostas pedagógicas; condições de funcionamento; práticas educativas e relação com as famílias. Em suas conclusões, as autoras apontam para a distância entre as metas legais presentes nos documentos oficiais do MEC e a situação vivida pela maioria de crianças e adultos no cotidiano das instituições de Educação Infantil.

Corrêa (2003) também discutiu a temática da qualidade na Educação Infantil, tomando como fundamento principal a ideia de direitos da criança. A autora discute três aspectos referentes ao atendimento público na Educação Infantil: a relação entre oferta e procura, a razão adulto/criança e a dimensão de cuidado no trabalho a ser realizado nessa etapa da educação. Partindo do princípio de que a Educação Infantil é direito de toda criança, a autora considera que a capacidade de atendimento dos sistemas públicos diante da demanda existente seria a dimensão quantitativa da qualidade na Educação Infantil. Assim, alerta para a centralização do debate na questão da qualidade como algo isolado, que reafirma as políticas de exclusão, pois, em vez de centros de excelência para alguns privilegiados, é necessário garantir a democratização do acesso à Educação Infantil. Quanto ao segundo aspecto analisado, apesar dos documentos oficiais estabelecerem como um dos critérios de qualidade uma razão adulto/criança que privilegie pequenos agrupamentos, não são oferecidas condições objetivas para que se cumpram essas recomendações. A importância da razão adulto/criança está

relacionada com as condições necessárias para que todas as crianças sejam ouvidas e respeitadas em todos os seus direitos e com as condições de trabalho dos profissionais que atuam na área. A terceira dimensão considera os direitos de proteção, afeto e amizade, a expressão dos próprios sentimentos, o desenvolvimento da criatividade e da imaginação por parte da criança. Nesse sentido, a autora discute as concepções de cuidar e educar. Por um lado, quanto ao trabalho nas creches, alerta para que não deva ser caracterizado apenas como o atendimento a necessidades de saúde, alimentação e segurança e, por outro, que o trabalho nas pré-escolas não se configure apenas como uma “escolarização”. A Educação Infantil tem, assim, suas peculiaridades enquanto etapa de ensino que deve conjugar o cuidar e o educar na sua prática pedagógica.

Procurando contribuir para essa discussão sobre os efeitos da Educação Infantil no Ensino Fundamental, este estudo analisou as falas em três grupos focais formados por gestores e técnicos de escolas com altos Idebs, focalizando as concepções desses gestores sobre a Educação Infantil.

4.1 A Educação Infantil na fala dos gestores escolares

Nesta análise, foram focalizadas as falas dos gestores, nos grupos focais, que estavam relacionadas à Educação Infantil. A partir da análise dessas falas, foram definidas três dimensões de análise, como descrito a seguir:

Dimensão 1 – política e gestão da Educação Infantil: aspectos relacionados à políticas e programas direcionados a Educação Infantil, seja no plano nacional, estadual ou municipal. Também foram classificadas nessa dimensão, as falas que abordaram ações da gestão escolar no que se refere à Educação Infantil.

Dimensão 2 – valorização e formação dos profissionais de Educação Infantil: aspectos relacionados ao apoio às práticas pedagógicas, dirigidos ao profissional da Educação Infantil.

Dimensão 3 – práticas pedagógicas, currículo e avaliação na Educação Infantil: aspectos relacionados ao desenvolvimento do trabalho pedagógico na sala de aula da Educação Infantil.

A análise das respostas colocou em evidência concepções de Educação Infantil e de suas funções. Apesar de terem sido identificadas outras concepções, foi observada uma predominância da compreensão de que a Educação Infantil é uma etapa preparatória para o

desempenho posterior das crianças, como exemplificado na fala a seguir:

Existe sim uma pequena preparação, mas a gente se preocupa desde o pré-escolar. O pré-escolar, aos quatro, cinco anos, eles também recebem livros extras já para preparar as habilidades, tanto que a gente chega na formatura todos eles já leem pequenos textos, numa boa, mas lê, com muito sacrifício. Então essa preparação lá, já começa desde cedo, e é uma coisa interessante, que até o quinto ano a coisa é tão amarrada. E a gente fez assim, com o tempo longo que a gente tem, a gente sempre tem um gráfico.

Essa preocupação com a preparação parece estar associada com os resultados da escola nas avaliações externas realizadas tanto pelo Ministério da Educação, como pelos sistemas de avaliação das redes de ensino municipais e estaduais. Os trechos a seguir apontam nessa direção:

Por conta dessa avaliação a cobrança já está no último ano da creche. Porque o PNAIC ele também entra no infantil.

A gente alinha as datas comemorativas e geralmente assim com as competências que eles precisam adquirir.

Os gestores referem-se aos parâmetros definidos nessas avaliações e o trabalho na Educação Infantil desenvolve-se segundo esses parâmetros. Sendo assim, não apresenta uma função em si, mas aquela de preparar os alunos para seu desempenho futuro.

Tem um diferencial lá também, pessoal, como o município tem uma avaliação externa, essa avaliação externa acontece em junho e em novembro. Em junho é feito um diagnóstico inicial, para saber como é que as crianças estão, e no final é a avaliação definitiva. E eles estabelecem para as crianças do infantil 5, desenvolver as habilidades de português e matemática, a escola tem a obrigação de ensinar. (...) Então é um trabalho bem direcionado, bem dirigido, há uma cobrança, há uma obrigação de alguém zelar e cuidar da segurança.

Na minha rede funciona assim, de 5 anos até o nono a gente tem as provas, e todas as nacionais e estaduais, a própria Secretaria faz todo bimestre uma prova com todos os alunos desse bloco. Por conta disso, quando chega a avaliação, a gente tem um dado muito grande para que o professor faça o seu trabalho e avalie as atividades, e a gente praticamente acabou com as avaliações bimestrais na própria escola.

Assim compreendida, as práticas pedagógicas e o próprio currículo da Educação Infantil são determinados por essas avaliações que se dão nas outras etapas do ensino, como mostram os trechos a seguir:

Eu trabalho também na Educação Infantil, e eles têm material, e o material é riquíssimo minha gente. Tem livros que os professores de lá trabalham. Trabalham mesmo, e o aluno sai lendo. Eu citei um exemplo de um aluno no primeiro ano lendo. Ele sai do pré-escolar, ele sai, porque esse programa de estrutura do FUNDEB é um programa belíssimo. Alfabeto começa no pré-escolar, na Educação Infantil. (...) A criança primeiro aprende o som, para depois aprender a letra. Ele acha interessante porque ele passa e o professor: “que letra é essa?” A, B. É uma coisa interessante. (...) Mas ele aprende num mês, ele aprende rápido.

Na escola eu não tenho educação de família, certo, mas a gente recebe essa demanda. E até no primeiro, porque eles têm muito do lúdico, do brincar, brincar muito, correr, correr, e aí, e as habilidades? E esses meninos? As habilidades deles? São as habilidades que tem que ser trabalhada? Tem o currículo. Como é trabalhado? Qual o perfil desse aluno da Educação Infantil? Isso me inquieta.

Nessa mesma direção, a escolha e utilização do material didático da Educação Infantil são direcionadas para a preparação da criança para a etapa posterior do ensino.

Porque o livro didático é sobre Ensino Fundamental, não tem livro para o aluno e para o professor, de apoio para Educação Infantil. Eu acho que isso também dificulta o ensino infantil. De 4 a 5 anos a prefeitura mesmo é quem compra os livros de 4 a 5 anos.

Nós compramos coleções pedagógicas para o centro infantil, com o recurso da escola. Aí a gente pega essas coleções, escolhe as atividades e transforma em um módulo. É dessa forma que a gente faz.

Com relação à materialidade, a gente também adere aos livros, livros excelentes, que trabalham habilidades e competências.

Segundo os gestores, os professores são acompanhados sistematicamente, no sentido de que sigam o planejamento da escola, adotando as concepções e metas definidas para cada etapa do ensino.

Lá nós trabalhamos também com essa metodologia. Então nós temos três coordenadores pedagógicos, um por turno, de manhã, tarde e noite, e, aliás, quatro, porque tem a do ensino infantil. E todo planejamento a gente senta, elas vão discutir o que vai ser trabalhado, a gente toma conhecimento. Se eu estiver na escola eu sento com elas sem nenhum problema. Se eu não estiver, a vice está, porque nós trabalhamos tempo integral na escola.

Lá a gente tem a Superintendência Escolar também, e tem a coordenação da Secretaria, além dos coordenadores de escola, a gente tem a coordenação que é dividida: a coordenação da creche, a coordenação infantil, do primeiro ao quinto, do sexto ao nono e do EJA. Então uma vez por semana a gente tem que passar na escola.

Esse acompanhamento também é planejado em função dos resultados que a escola deve alcançar nas avaliações sistemáticas externas. Não há menção a um projeto pedagógico da escola em que a Educação Infantil seja contemplada, a referência é externa, com padrões já determinados.

A gente participou do Ideb pela primeira vez em 2009, nós não nos preparamos para Ideb. Eu acho que é o seguinte, a gente trabalha em parceria com as séries, a gente trabalha com a creche, de dois anos até o nono ano, e ainda tem o EJA, quer dizer, alunos de 80 anos a gente tem lá no EJA, graças a Deus. (...) Então a gente tem um acompanhamento muito sistemático, todos os alunos do primeiro ano têm que entrar no primeiro ano em uma certa fase e assim, e para o segundo, terceiro, quarto. Então foi assim uma surpresa, em 2009 a gente já conseguiu, pela primeira vez, a média 6.9.

Dessa forma, a alfabetização assume o foco das metas para o final da Educação Infantil e outras funções dessa etapa do ensino não são valorizadas, como a capacidade de desenvolver atividades lúdicas e criativas, chegando até a serem compreendidas como fatores que dificultam o desenvolvimento posterior do aluno, como nas falas a seguir:

Em relação ao primeiro ano a gente tem duas realidades diferentes, tem os alunos que vêm das creches, e tem os alunos que vêm da escola que é só Educação Infantil, centro educacional.

Só de Educação Infantil mesmo. E assim, são diferentes os que vêm da creche eles vêm mais do lúdico. (...) Já os que vêm do centro educacional eles já vem com uma parte conhecendo o alfabeto, vogais e tal, e quando chegam à escola, assim, pelo menos 90% não estão alfabetizados, não chega a 100%, não estão alfabetizados no primeiro ano quando chegam não. Aí existe a diferença de educação. Com certeza, existe essa diferença dos que vêm da creche e os que vêm de centro educacional. São melhores em relação à aprendizagem os que vêm do centro educacional (...)

Mas nós fazemos semanalmente, eu, o nosso diretor que vai na Secretaria para essa avaliação é o gestor, o teste de fluência, ele acontece da pré-escola ao nono ano. Porque se intensifica muito a leitura em todos os alunos, então isso é feito por mim e pela coordenadora pedagógica, nosso tempo é voltado para isso.

Os gestores referem-se às dificuldades do ingresso dos profissionais na Educação Infantil, tanto no que se refere à compreensão de gestores sobre o papel e a atuação desses profissionais como também ao interesse dos profissionais da educação de exercerem essa função.

O que eu vou relatar, graças a Deus, não acontece na minha escola, mas eu tenho outras escolas no município em que eu vejo o diretor falando assim: “o professor não é bom, coloca na Educação Infantil.” Ela já tinha relatado o problema. Mas não faça isso, tem que gostar.

Teve concurso, mas não supriu a carência das escolas que têm Educação Infantil. Aí tem os contratos.

Entre os gestores, pareceu consenso a necessidade de formação inicial e continuada para os profissionais da Educação Infantil.

Os professores do Infantil têm que ter pós-graduação na área. Eu vi necessidade em ter um especialista na área. E no Ensino Infantil eles saem de português, de matemática, de história, de geografia. E tem a agenda da criança, tudo o que a criança faz ela anota, tem que ler e devolver assinado.

Tem uma creche, ela tem 500 alunos, então todos os professores eles passam por uma formação mensalmente, para eles estarem lá dentro têm que ser graduados. É obrigatório que todo mundo, desde o berçário até o nono ciclo, tenha uma rotina pré-estabelecida pela Secretaria de Educação.

O professor da creche tem capacitação, pelo menos uma vez por mês tem encontros na Secretaria da Educação, o professor de primeiro a terceiro, quarto, quinto, e por disciplinas também.

No entanto, nas falas, não registramos a importância de uma formação específica para esse profissional que contemple as necessidades da faixa etária de 0 (zero) a 5 (cinco) anos. Mais uma vez, a concepção de Educação Infantil sem uma função em si é apresentada pelos gestores.

4.2 Considerações sobre a Educação Infantil na fala dos gestores

A análise das falas dos participantes desta pesquisa leva à discussão sobre concepções e funções da Educação Infantil. Trata-se de um debate antigo em que, apesar das mudanças na legislação definirem essa etapa do ensino com o foco no direito individual da criança, a concepção de etapa preparatória permanece presente nos discursos, na definição das metas das políticas e programas educacionais, nos projetos pedagógicos etc.

A partir da década de 1990, tanto os documentos oficiais da política educacional do país (BRASIL, 2006, 2010), quanto os estudos acadêmicos (KRAMER, 1992, 2006; KUHLMANN JR, 2000; TIRIBA, 2005, entre outros) compreendem a criança como o ponto de partida para a proposta pedagógica e à escola são atribuídas às funções de educar e cuidar.

Esse debate público vem se travando no campo acadêmico dos estudos da infância, nos documentos oficiais e no discurso dos movimentos sociais do direito da criança e da mulher e implica na concepção de infância adotada para que se defenda uma ou outra posição.

Ao compreender a infância apenas como etapa da vida que antecede outras etapas, no sentido do desenvolvimento para a vida adulta, prevalece a ideia de uma fase preparatória para um desenvolvimento posterior que ocorreria em uma determinada direção e a partir dos dispositivos institucionais, como a família, a escola, a justiça etc. Nessa perspectiva, as ações de uma pré-escola preparatória são justificadas pela condição da criança de precursora do jovem e do adulto. Sendo assim, os investimentos na criança têm retorno no seu desempenho escolar futuro, na sua adequação à estrutura social vigente etc. Parte-se de uma visão biologizante, em que a criança é um ser que requer cuidados, e de uma visão economicista, na qual a infância é um período de investimentos para que o retorno se dê no futuro. Essa perspectiva fundamenta a formulação de políticas e programas sociais e disputa espaço entre as bandeiras de lutas dos movimentos de defesa dos direitos da criança e da mulher.

A perspectiva do direito da criança tem em sua formulação a infância enquanto uma construção cultural, social e histórica, com um significado em si. Dessa forma, rompe com uma abordagem universal da infância como fase natural do desenvolvimento, passando, assim, a ser compreendida em sua inserção no contexto social e político mais amplo. Nessa perspectiva, o atendimento à infância tem como foco o direito individual da criança, muito além dos benefícios que este possa vir a trazer para outros atores, como a sociedade, a família, a mãe ou mesmo para seu futuro.

É o resultado da tensão entre essas perspectivas que vêm definindo as políticas públicas e as formas de atendimento na Educação Infantil, no que se refere aos diferentes aspectos das práticas de sala de aula, da formação docente, dos referenciais curriculares, das políticas e da gestão educacional.

Embora pareça ser um consenso que a permanência da criança numa instituição de Educação Infantil de qualidade traz benefícios para seu desenvolvimento e seu desempenho escolar posterior, o grande desafio no contexto atual de definição de políticas e programas é definir o foco do atendimento educacional para essa faixa etária, respeitando suas especificidades na forma de ser e entender o mundo e sua participação ativa como produtora de cultura e de conhecimento.

5 A QUALIDADE DA GESTÃO EDUCACIONAL AVALIADA POR MEIO DE PREMIAÇÕES

Tatiana Silva de Lima

Verônica Soares Fernandes

No Estado moderno, é fundamental a divulgação de experiências que possam contribuir com a avaliação e o aperfeiçoamento de políticas públicas; uma dessas formas de identificação e divulgação é por meio de premiações. Os prêmios elegem critérios de valores daquilo que está sendo considerado importante na avaliação da qualidade, naquele momento histórico, no modelo de sociedade em que ele está sendo empregado.

Os prêmios na área de gestão são avaliações focalizadas, com critérios mais amplos, com grande contribuição na difusão de experiências que estão mudando realidades municipais e escolares.

A avaliação é um elemento-chave, em particular, no acompanhamento das políticas públicas e privadas, sendo de fundamental importância para que haja mais transparência nos investimentos, permitindo uma redefinição, quando houver necessidade. Para Arretche (2001), para fazermos avaliações menos ingênuas, é preciso considerar os diversos sujeitos/agentes envolvidos em cada fase da política, suas concepções ideológicas, seus compromissos assumidos e ainda suas habilidades técnicas.

Aguilar e Ander-Egg (1994) apontam quatro fatores principais a serem considerados, quando a pesquisa não avalia o geral: a finalidade, entendida como o para quê da avaliação; o destinatário da avaliação, ou seja, quem a utilizará; a fase em que se encontra o programa e no qual será aplicada a pesquisa e a disponibilidade de pessoal qualificado para realizar a pesquisa.

Algumas diretrizes básicas, inspiradas em metodologias de construção de políticas públicas, podem ser citadas, para favorecer a visualização de aspectos essenciais em uma avaliação de uma política, programa ou projeto:

- participação das partes interessadas, desde a elaboração (definição) até a apresentação e aplicação de seus resultados;
- transparência em todas as fases do processo. A transparência é o principal indicador de confiabilidade, não só entre a equipe gestora, mas entre os membros participativos;

- preocupação com aspectos quantitativos e qualitativos, cobrindo dimensões de eficiência, eficácia e efetividade social das ações. É necessário, nesse momento, identificar as transformações visadas e sua contribuição no âmbito macro da sociedade.

5.1 Modelos de avaliação de efeitos

Na atualidade, em virtude da necessidade de uma redefinição nas formas de trabalho e da exigência de uma rapidez na resposta ao que se propõe, os conceitos de eficiência, eficácia, efetividade e impacto são bastante utilizados.

Quadro 13 – Classificação dos tipos de avaliação

Tipos	O que avalia	Aspectos fundamentais avaliados	Contribuições
Avaliação do plano e conceitualização do programa	Julga-se a pertinência formal e potencial de um programa, levando em conta a coerência interna entre seus componentes	- estudo-pesquisa - diagnóstico - plano e concepção do programa	Pode-se evitar que todas as elaborações posteriores (do plano a programação e execução) sejam montadas sobre uma base falsa.
Avaliação da instrumentalização e seguimento do programa (avaliação do processo)	Pode ser global ou de algum dos aspectos pontuais comportados pelo processo de execução do programa	- cobertura - implementação - ambiente organizacional - rendimento pessoal	Identifica limitações do processo/ ajustes necessários
Avaliação da eficácia e eficiência do programa (avaliação de resultados)	Analisa até que ponto estão sendo alcançados os resultados previstos.	- resultados ou efeitos previstos - impacto	Tem importância e centralidade nas avaliações
Avaliação da eficiência ou rentabilidade econômica de um programa	Avalia a rentabilidade econômica	- custo-efetividade ou custo-eficácia - custo-utilidade - custo benefício	É importante, mas não considera outras rentabilidades como a política e social

Fonte: Construído a partir de Aguilar e Ander-Egg (1994).

Eficiência pode ser entendida como o grau de aproximação entre o previsto e o realizado, referindo-se ao alcance dos objetivos propostos em um programa, como também a boa utilização dos recursos (financeiros, materiais e humanos). Além disso, um programa pode ser considerado eficiente, quando alcança aquilo que se propõe, com racionalização dos investimentos. Entretanto, entre suas fragilidades, está não considerar outras rentabilidades como a política social.

Para Machado (1999), a eficiência avaliada deve ser a econômica, a social e a política.

Eficácia pode ser entendida como a avaliação da relação entre os objetivos e instrumentos explícitos de um dado programa e seus resultados efetivos, traduzidos em benefícios gerados pelas ações desenvolvidas no programa (FIGUEIREDO; FIGUEIREDO, 1986).

A avaliação da eficácia é uma das mais usadas nas políticas públicas, por ser a mais factível e de menor custo, ou seja, mediante a avaliação das metas previstas e atendidas, tem-se a avaliação do programa: obteve êxito ou fracasso a iniciativa. Entretanto, esse tipo de avaliação encontra dificuldades, quando trata da obtenção de informações confiáveis que assegurem sua precisão. Como classificar esse êxito ou fracasso, exige um grande aprofundamento sobre as questões diretamente relacionadas à política avaliada.

Nesse aspecto, Machado (1999) orienta que o alcance e monitoramento dos processos devem se basear na:

- a) avaliação das metas, que visa aferir a eficácia dos objetivos pela comparação entre metas atingidas e propostas;
- b) avaliação dos meios, que objetiva aferir a eficácia dos instrumentos utilizados na implementação da política, desdobrando-se em três níveis:
 - b1) o funcional, que se refere à avaliação da metodologia da implementação e sua relação com os objetivos, diretrizes e estratégia previstas pelo programa;
 - b2) o administrativo, que se preocupa principalmente com a averiguação da moralidade da execução; e
 - b3) o contábil, que também se volta basicamente para o aspecto da moralidade.

Reforçando esse conceito, Bond (1985 *apud* COHEN; FRANCO, 1993, p. 91) enuncia que para melhor compreender o que é “efetividade”, é preciso trabalhar o conceito de efeito, que corresponde a “[...] todo comportamento ou acontecimento que se pode razoavelmente dizer que sofreu influência de algum aspecto do programa ou projeto”.

O efeito provocado pelo programa pode ter continuidade ou não e pode, também, ser abrangente ou não. A efetividade social corresponde aos impactos provocados, do ponto de vista mais amplo, das populações, comunidades ou dos setores focalizados.

Na efetividade, a principal dificuldade metodológica consiste em demonstrar que os resultados encontrados (sejam eles no sentido do sucesso ou do fracasso) estão causalmente

relacionados aos produtos oferecidos por uma dada política, sob análise (COHEN; FRANCO, 1993).

O impacto diz respeito às mudanças em outras áreas, não diretamente trabalhadas pelo projeto (temas, aspectos, públicos, localidades, organizações), tendo em vista os seus resultados, demonstrando seu poder de influência e irradiação (*ibid*).

Para o estudo da efetividade, a principal dificuldade metodológica refere-se à demonstração dos resultados (sejam eles no sentido do sucesso, ou do fracasso) que estão casualmente relacionados aos produtos oferecidos por uma dada política, sob análise.

Com a avaliação da efetividade, é possível mensurar a continuidade do projeto, os frutos deixados e colher. É a essência de um projeto a sua continuidade. Muitos projetos com boa aceitação não tiveram continuidade. Esse tipo de avaliação tem um custo muito alto, tanto em recursos financeiros como de tempo, ao se considerar que ações são realizadas após algum tempo do término do programa, ou mesmo algum tempo depois que a etapa do programa a ser avaliado tenha sido concluída. Esse período sugerido é de, no mínimo, dois anos após a realização do programa.

Na efetividade, são avaliadas as mudanças comportamentais, culturais e estruturais produzidas pelo programa/projeto e, por isso, é necessário tentar “isolar” o programa, identificando/relacionando os demais elementos que interferiram/têm poder de interferir. Esse “isolamento” é bastante complexo, em razão da dinamicidade do contexto social.

Na avaliação do desempenho educacional, vários são os modelos propostos, com intuito de serem replicados nos mais diversos países. Lee (2004) sistematizou uma série de aspectos para o que ela chamou de avaliação de “escolas eficazes”, ou seja, aquelas em que as crianças aprendem bastante, além de atender à boa distribuição social da aprendizagem, ou seja, “[...] aquelas onde a aprendizagem é apenas modestamente diferenciada conforme a situação econômica da família, a escolaridade dos pais, a raça ou a etnia” (LEE, 2004, p. 19). Para isso, Lee (2004) considerou algumas informações importantes: medidas longitudinais – um corte dos mesmos alunos medidos em diversos intervalos de tempo; informação sobre os alunos – múltiplos escores de testes coletados ao longo de certo tempo (características demográficas, experiências escolares, fatores como motivação e autoestima, entre outros); informação sobre as escolas – tipo de aluno matriculado, tamanho da escola, recursos disponíveis, qualificação e atitudes do professor, experiências educacionais oferecidas, ambiente escolar em termos de pressões em relação à excelência acadêmica e às normas de controle do comportamento dos

alunos, modo de interação dos professores na escola; amostra razoável de escolas, com número substancial de alunos.

Estudos realizados no mundo todo buscam compreender os elementos essenciais de avaliação do sistema educacional. O desenvolvido por Lee, nos Estados Unidos, levanta a necessidade de uma pesquisa mais longitudinal, aprofundando os aspectos, que, de certa forma, contribuam com a efetividade e equidade da educação escolar.

5.2 A avaliação com o uso de prêmios na gestão da educação

Uma das formas de valorizar ações realizadas é por meio de premiações, em que são definidos critérios considerados relevantes para avaliar determinadas propostas. O sistema de premiação utiliza-se de medidas para determinar a pontuação dos casos avaliados e assim, diferenciar e classificar os concorrentes.

Para Freitas (2007), a medida “[...] refere-se a determinação de atributos de alguma coisa (extensão, dimensões, quantidade, grau, capacidade), segundo determinadas regras, com o propósito de caracterizar sua posição com a máxima precisão possível”, e avaliação ao “[...] ato, processo ou resultado de determinação de condição, qualidade, extensão, intensidade, valia de algo, que implica necessariamente julgamento e apreciação de mérito e valor, bem como uma orientação para a ação” (FREITAS, 2007, p. 4).

Nesta pesquisa, os prêmios com foco na gestão educacional foram levantados, utilizando-se, exclusivamente, a internet. Foram identificados, a partir de 1998, seis prêmios cujo foco é a gestão educacional e analisado seu edital de seleção. Os prêmios funcionam anualmente e bianualmente.

Os editais, em parte, são atualizados a cada edição, podendo modificar ou não os critérios considerados na avaliação e classificação da premiação. Ao todo, foram analisados cinco prêmios nacionais: 1) Prêmio Gestão Escolar 2013, promovido pelo Conselho Nacional de Secretários da Educação (CONSED); 2) Prêmio Inovação em Gestão Educacional 2013, promovido pelo Ministério da Educação, sob a coordenação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) em colaboração com a Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC) e em parceria com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e a Secretaria de

Articulação com os Sistemas de Ensino (SASE/MEC); 3) Prêmio Nacional de Gestão Educacional 2013; e 4) Prêmio Gestor Educacional do Ano, ambos promovido pela Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior (ABMES), Federação Nacional das Escolas Particulares (FENEP), Associação Nacional dos Centros Universitários (ANACEU), Associação Brasileira das Mantenedoras das Faculdades Isoladas e Integradas (ABRAFI), Confederação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino (CONFENEN), e pela HUMUS; 5) Prêmio Educar para Igualdade Racial, promovido pelo Centro Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdade (CEERT) em parceria com a UNESCO; e um prêmio regional: 6) Prêmio Amavi de Educação 2013, promovido pela Associação dos Municípios do Alto Vale do Itajaí.

5.2.1 Público, objetivos e premiações

Há uma variação entre os participantes dos prêmios destinados às áreas públicas e privadas. Podem participar gestores municipais, gestores escolares (dirigentes, diretores, coordenadores municipais), professores e instituições de ensino.

Quadro 14 – Público participante dos prêmios na área de gestão educacional

Prêmio	Gestão pública	Gestão privada	Gestão pública e privada
1) Gestão Escolar 2013	Escolas		
2) Inovação em Gestão Educacional 2013	Gestores Municipais		
3) Nacional de Gestão Educacional 2013		Instituições ensino	
4) Gestor Educacional do Ano		Gestores de escola	
5) Educar para a Igualdade Racial 2012			Professores e gestores
6) AMAVI de Educação 2013	Dirigentes ou diretores/coordenadores municipais; professores		

Fonte: Editais dos Prêmios (2013/2014).

Considerando apenas os objetivos relacionados à gestão educacional, separados por público, nas instituições de ensino observa-se o foco na difusão de boas práticas, em dar destaque e visibilidade à competência da gestão/excelência de resultados, além da ênfase na melhoria contínua da gestão, em iniciativas e experiências consideradas inovadoras e bem sucedidas.

Quadro 15 – Objetivo de prêmios com foco nas instituições de ensino

Contemplado nos objetivos do Prêmio (Instituição e Gestor)	Prêmio Gestão Escolar 2013	Prêmio Nacional de Gestão Educacional 2013	Prêmio Gestor Educacional do Ano	Prêmio Educar para a Igualdade Racial 2012
Gestão democrática e eficaz				
Compromisso com o ensino, com a aprendizagem				
Compromisso com os resultados das avaliações externas				
Cultura de autoavaliação da gestão escolar				
Melhoria contínua da gestão				
Planos de ação elaborados, com base na sua autoavaliação				
Divulgação e disseminação de boas práticas				
Valorizar as escolas públicas				
Destaque pela competência de sua gestão/excelência de resultados				
Destaque por iniciativas e experiências inovadoras e bem sucedidas				
Destacar e reconhecer o alto desempenho das instituições de ensino				
Contribuir para o aprimoramento das instituições educacionais brasileiras				
Estimular a inclusão dos paradigmas dos conteúdos da diversidade humana e da igualdade étnico-racial nos modelos de gestão dos sistemas de ensino escolares				
Difundir e ampliar as experiências educacionais, visando promover a igualdade e eliminar todas as formas de discriminação				

Fonte: Editais dos Prêmios (2013/2014)

Nos objetivos dos prêmios com ênfase na gestão municipal, o foco é em valorizar e difundir experiências inovadoras, bem-sucedidas que possam contribuir com a melhoria dos resultados educacionais, publicizando formas, metodologias utilizadas para superar dificuldades e aprimorar o desempenho do município no setor educacional.

Objetivo de prêmios com foco na gestão municipal

a) Prêmio Inovação em Gestão Educacional 2013

- Valorizar e publicizar experiências inovadoras em gestão educacional municipal;
- Objetivos e metas do PNE e Compromisso Todos pela Educação.

b) Prêmio AMAVI de Educação 2013

- Valorizar iniciativas que melhoraram a realidade educacional de seus municípios, construindo uma ação gestora e pedagógica, reconhecendo-as e divulgando suas experiências, com foco no direito de aprender de cada criança, jovem ou adulto.
- Mobilizar os municípios a fim de tornarem públicas as experiências inovadoras em qualidade em gestão e qualidade nas práticas de docência, que contribuam para o alcance dos objetivos na melhoria da qualidade do ensino, no aumento do nível de escolaridade da população, na democratização da gestão da educação pública e na superação das desigualdades sociais e regionais no que tange ao acesso, à permanência e ao sucesso do aluno na escola.

Detalhamento da participação nos prêmios e critérios de avaliação

1) Prêmio Gestão Escolar 2013

- Documentação necessária para a escola concorrer: autoavaliação da gestão escolar e a proposta de um plano de ação (formulário padrão).

Elementos da autoavaliação:

- Processo de elaboração coletivamente pela comunidade escolar.
- Dimensões: Gestão pedagógica (A - Planejamento e Ações Pedagógicas; B - Resultados Educacionais); Gestão Participativa; Gestão de Pessoas e Liderança; Gestão de Infraestrutura: recursos e serviços.

Elementos do Plano de Ação:

- Coerência da autoavaliação na definição das propostas.
- Estrutura: Objetivos gerais; Objetivos específicos; Ações; Acompanhamento e avaliação.

2) Prêmio Inovação em Gestão Educacional 2013

- Documentação necessária para a escola concorrer: Cadastro do Dirigente Municipal, cópia do ato oficial de posse; cadastro da experiência desenvolvida pelo órgão gestor da educação municipal, encaminhado pelo Dirigente Municipal de Educação.
- Áreas temáticas: gestão pedagógica; gestão de pessoas; planejamento e gestão; avaliação e resultados educacionais.

- Critérios: estar em vigência; ter resultados já disponíveis e, no mínimo 18 meses de implementação até a data do término da inscrição

3) Prêmio Nacional de Gestão Educacional 2013

- Documentação necessária para a escola concorrer: Formulário de Inscrição, Roteiro para Sumário, Termo de Autenticidade e Relatório de Avaliação.
- Segmentos: Instituições de Ensino Superior (IES); Instituições de Ensino Básico ou Técnico (IEB).
- Categorias: a) Gestão Acadêmica; b) Responsabilidade Social; c) Gestão Administrativa, de Pessoas ou Financeira; d) Relacionamento com os Clientes e/ou *Prospects*.
- Critérios: a) Práticas eficazes de gestão vigentes, implantadas há no mínimo um ano; b) Não estar vinculada à diretoria da Abmes, Fenep, Anaceu, Abrafi, Confenen e à comissão avaliadora; c) Somente projetos sem premiação anterior no PNGE; d) Possibilidade de todos os *campi* da instituição concorrerem; e) Possibilidade de inscrição de um mesmo projeto em segmento ou categorias diferentes; f) Relatórios obedecerem às datas de envio dos documentos estipulados neste regulamento e no modelo padrão de cada anexo; g) O responsável pelo trabalho estar inscrito no primeiro dia do GEduc 2014.

4) Prêmio Gestor Educacional do Ano

- Documentação necessária para a escola concorrer: indicação por um profissional ligado à educação de escolas privadas, justificada a partir dos critérios; currículo resumido do candidato.
- Segmentos: Instituições de Ensino Superior (IES); Instituições de Ensino Básico ou Técnico (IEB).
- Categorias: a) Gestor Educacional do Ano – Ensino Superior; Gestor Educacional do Ano – Ensino Básico/Técnico
- Critérios: Desempenho; Inovação; Espírito empreendedor; Direção; Alianças; Integridade.

5) Prêmio Educar para a Igualdade Racial 2012

- Documentação necessária para a escola concorrer: ficha de inscrição; atividade relatada nos dois últimos anos que antecedem o prêmio; declaração da escola de anuência e ciência do desenvolvimento da experiência inscrita no prêmio.

- Segmentos: Professor (Educação Infantil, Ensino Fundamental anos iniciais, Ensino Fundamental anos finais, Ensino Médio); Escola - gestor (instituições de Educação Infantil, escolas de Ensino Fundamental anos iniciais, escolas de Ensino Fundamental anos finais, escolas de Ensino Médio).
- Categorias: Professor; Escola – gestor (diretor ou coordenador pedagógico).
- Critérios da Categoria Professor: a) Pertinência e coerência com a temática da diversidade e da igualdade étnico-racial; b) Adequação da linguagem ao nível escolar correspondente; c) Relação coerente entre o tema e a(s) área(s) de conhecimento; d) Consistência pedagógica; e) Envolvimento dos alunos e da comunidade; f) Relação entre o universo escolar e social; g) Metodologia, materiais e recursos utilizados; h) Caráter inovador e potencial de replicabilidade da atividade; i) Referibilidade e/ou implementação da LDB alterada especialmente pelas Leis 10.639/2003 e 11.645/2008; j) Envolvimento do corpo docente, discente e diretivo na implementação da prática pedagógica; k) Grau de institucionalização da prática pedagógica; l) Tempo/periódo de execução da prática pedagógica; m) Abordagem interdisciplinar do tema.
- Critérios da Categoria Escola (gestor): a) Inserção do conteúdo da diversidade e da igualdade étnico-racial no Projeto Político Pedagógico da instituição; b) Inserção do conteúdo da diversidade e da igualdade étnico-racial nas orientações didáticas ou nas práticas pedagógicas da instituição; c) Iniciativas de implementação e/ou aperfeiçoamento/inovação dos marcos legais; d) Ações de formação para gestores e profissionais de educação em geral; e) Uso e aquisição de material didático e paradidático; f) Gestão democrática e mecanismos de participação social; g) Superação de práticas e/ou eliminação de materiais contendo estereótipos negativos sobre negros ou indígenas, ou com mensagens de cunho preconceituoso ou discriminatório; h) Avaliação e monitoramento.

6) Prêmio AMAVI de Educação 2013

- Documentação necessária para a escola concorrer: ficha de identificação; cópia do ato oficial de sua nomeação no cargo que exerce; ficha informativa; dados e comprovação do projeto ou experiência.
- Segmentos: dirigentes ou diretores/coordenadores municipais; professores.

- Categorias: a) Qualidade em GESTÃO (Dirigente Municipal de Educação ou Diretor/Coordenador, que desenvolve experiências nos seus órgãos gestores da educação municipal); b) Qualidade na Prática da DOCÊNCIA (professores da Rede Municipal de Ensino, que desenvolvem experiências em sua sala de aula).
- Critérios de avaliação: a) Eficácia e relevância; b) Impacto positivo na situação educacional do município; c) Introdução de inovações em relação às práticas de gestões; d) Intencionalidade e contextualização; e) Abrangência e aproveitamento; controle, transparência e eficiência na otimização dos recursos humanos, materiais e financeiros; f) Fortalecimento da gestão democrática e integrada.
- O Prêmio AMAVI de Educação 2013 tem como abrangência municípios associados à Associação dos Municípios do Alto Vale do Itajaí (SC).

Em linhas gerais, podemos sistematizar cinco critérios que sintetizam boa parte da forma como esses prêmios concebem uma gestão educacional de qualidade:

- 1) **Contextualização da ação** – ações desenvolvidas a partir de um contexto concreto, ou seja, adequação das ações à realidade, e com isso, há um melhor aproveitamento dos recursos disponíveis, da motivação e do envolvimento.
- 2) **Gestão democrática** – fortalecimento da participação nas ações da escola, avaliação, proposição de ações, ampliando o comprometimento com os resultados alcançados na escola.
- 3) **Resultados educacionais/eficácia** – alcançar o que efetivamente foi planejado, propiciando mudança nos indicadores educacionais, na visibilidade da escola no contexto local e regional.
- 4) **Presença firme da gestão** – liderança, desempenho e aliança – comprometimento da gestão com a equipe, com os processos, com o planejado, com a articulação necessária para a concretização do planejado.
- 5) **Inovação** – capacidade de inovar, empreender, pensar e criar formas distintas na superação dos problemas e aproveitamento do disponível.

Prêmios e Benefícios às instituições finalistas e vencedoras

Além da oportunidade de participação nos prêmios, os candidatos inscritos concorrem a alguns brindes, mostrados no quadro a seguir.

Quadro 16 – Prêmios entregues nos concursos

Premiação	Prêmios					
	1	2	3	4	5	6
Troféu				X	X	X
Placa de Premiação		X		X		
Certificados/ diplomas	X	X				X
Divulgações na mídia em geral: jornais, revistas e mídias sociais	X		X			
Divulgação nos sites e boletins eletrônicos				X		
Divulgações no site e News Eletrônico próprios				X		
Exposição dos trabalhos em pôsteres				X		
Prêmios e brindes de eventuais patrocinadores				X		
Objetos tecnológicos (tablets, pen drive)						X
Recompensa em dinheiro	X		X			
Participação em Curso			X			
Kits de livros sobre a temática			X			
Evento formativo		X				
Intercâmbio no Brasil ou exterior para troca de experiências						

Fonte: Sites institucionais/2013-2014

Os responsáveis pelos trabalhos vencedores são convidados a participar de uma cerimônia de premiação em sessão pública, exclusiva para tal finalidade, em dia, hora e local a serem oportunamente informados. Quando as solenidades não ocorrem na mesma localidade das instituições classificadas a comissão organizadora do prêmio assume todas as despesas de deslocamento e hospedagem para receberem o prêmio. Após esse evento as experiências são publicadas e divulgadas nos sites dos prêmios e das instituições parceiras.

5.3 Participação do Nordeste em premiações

Com o intuito de observar o movimento em favor da melhoria da educação, buscamos identificar a participação do Nordeste (escolas e municípios) em premiações ligadas à gestão em todo Brasil. O número de escolas participante de cada Estado não é um dado disponível.

O Prêmio Gestão Escolar no ano de 2012 selecionou um total de 25 diretores de escolas públicas brasileiras, deste quantitativo, as escolas do Nordeste apareceram em nove colocações representando uma participação de 36%. Entre as finalistas estavam:

- **Categoria – Destaques Estaduais:**

Escola Estadual Santos Ferraz – Taquarana, Alagoas;

EE – Centro Educacional Santo Antônio – Simões Filho, Bahia;

EEF Judite Chaves Saraiva – Limoeiro do Norte, Ceará;

Centro de Educação Básica Sebastião Sudário Brilhante – Alto Alegre do Pindaré, Maranhão;

EEEFM Professor Lordão – Picuí, Paraíba;

Centro de Ensino Médio de Tempo Integral Desembargador Pedro Sá – Oeiras, Piauí;

Colégio Estadual Barão de Mauá – Aracaju, Sergipe.

- **Categoria – Destaques Nacionais:** Escola Estadual Presidente Kennedy/RN.
- **Categoria – Escola Referência Brasil:** Escola Estadual Tomé Francisco da Silva – PE, finalista e vencedora em 2012.

Prêmio Inovação em Gestão Educacional – entre as dez experiências divididas em quatro grupos temáticos: três experiências em Gestão Pedagógica; três experiências em Planejamento e Gestão (Democrática, Infraestrutura e Financeira); duas em Gestão de Pessoas e duas em Avaliação e Resultados Educacionais, na edição 2011/2012, selecionou duas experiências que contemplam os estados da Bahia: o “Programa Municipal de Atenção e Aprendizagem” – Brumado/BA e o “Mapa Digital da Educação” – Salvador/BA. O edital vigente ainda não divulgou a lista dos vencedores.

Num total de 167 experiências inscritas e aprovadas na primeira etapa desse concurso, dez destas representavam a Bahia, ficando atrás apenas de São Paulo, Paraná, Rio Grande do Sul e Minas Gerais. O Nordeste foi representado por 37 experiências inovadoras na primeira etapa. Na segunda etapa foram selecionadas 20 experiências inovadoras para serem avaliadas *in loco*, destas, cinco experiências representavam o Nordeste (RELATÓRIO, 2011, p. 2).

Prêmio Educar para Igualdade Racial – com um total de 16 trabalhos premiados em sua sexta edição, entre os vencedores estão: duas práticas pedagógicas do estado da Bahia e uma do Rio Grande do Norte. Estas são apresentadas a seguir:

- 1) Educação para igualdade étnico-racial – Escola: Escola Municipal Maria Cleofas Moura da Rocha – Pendências/RN;
- 2) Projeto de fortalecimento da identidade cultural local – Escola: Colégio Estadual Casa Jovem – Igrapiúna /BA;
- 3) Arte e cultura fazem uma bela mistura – Escola: CMEI Vovô Zezinho –Salvador/BA.

Segundo uma análise realizada pela própria organização do prêmio sobre a distribuição regionalmente desde o 1º ano, nota-se que na primeira edição, o Sul e Sudeste representavam 72,4% das inscrições, enquanto, do Nordeste, apenas 14,3% do total. Com o passar das edições, o Nordeste passou para 36,6%, demonstrando um considerável aumento desse segmento, enquanto as regiões Sul e Sudeste representaram 47,4% na quinta edição (anterior à analisada). É importante notar que a quarta edição desse prêmio restringiu-se apenas ao estado de São Paulo (EXPERIÊNCIAS..., 2014, p.5). Segundo esse prêmio, o Nordeste trouxe no último ano, o maior percentual de inscrições, o que sinaliza um forte protagonismo no que diz respeito à institucionalização das práticas pedagógicas de promoção da igualdade racial.

O Prêmio Nacional de Gestão Educacional e Prêmio Gestor Educacional do Ano identificou-se em ambos, tanto práticas de gestão educacional quanto gestores educacionais, nos estados que compreendem as regiões Sul e Sudeste do Brasil. Os locais identificados foram Bagé/RS; Curitiba/PR; Belo Horizonte/MG; Santo Amaro/SP; São José dos Pinhais/PR; Liberdade São Paulo; Porto Alegre/RS, esses foram os locais que mais se destacaram. O Prêmio (P5) contempla os gestores de instituições localizadas em Belo Horizonte, Porto Alegre e Constantino Nery, Amazonas.

O Prêmio AMAVI de Educação 2013 promove os trabalhos que se destacam apenas nos municípios do Alto Vale do Itajaí em Santa Catarina.

Todas as escolas e experiências apresentadas somam um total de 17 finalistas e estas contemplam seis escolas, projetos e ações vencedores entre os anos 2011 e 2013. Com o cenário apresentado é possível perceber a ampliação no interesse em produzir e difundir propostas diferenciadas na região Nordeste.

5.4 Considerações sobre premiações na gestão educacional

A partir da iniciativa de premiações é possível compreender esse processo como uma importante oportunidade de difusão de experiências inovadoras, proporcionando a socialização e valorização dessas experiências, além de estimular a continuidade do desenvolvimento de novos projetos, novas experiências, de forma a contribuir para um fluxo contínuo de melhorias na gestão educacional.

Os editais dos concursos realizados na área de gestão educacional apontam para uma concepção do que está sendo valorizado no processo de gestão no contexto histórico em que o

mesmo é utilizado. Alguns desses critérios estão mais presentes, como práticas inovadoras de gestão, abrangência de beneficiados com as propostas didáticas, o impacto positivo na educação do município, observando o contexto escolar, a transparência, o controle e eficiência dos recursos utilizados, de maneira que haja um fortalecimento da gestão democrática, perpassando pela autoavaliação da gestão escolar.

A pesquisa verificou um aumento da mobilização das escolas para concorrerem às premiações, submetendo-se e buscando incluir os critérios solicitados, interagindo com a comunidade escolar, ou seja, a escola aos poucos buscando dar visibilidade ao empenho dado na busca por melhores resultados, almejando o reconhecimento da comunidade e a visibilidade externa. Percebe-se ainda, os efeitos da visibilidade das práticas de gestão em outras escolas.

A participação da região Nordeste nesses concursos ainda é incipiente, com poucas práticas e poucos projetos vencedores. No entanto, vem aumentando o interesse dos gestores em entrar na disputa, aperfeiçoando práticas, participação, planejamento e inovações.

6 INDICADORES DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA ANÁLISE DOS MUNICÍPIOS COM MELHORES E PIORES IDEBS DO NORDESTE

Priscila de Cássia da Silva Ramos

Marcela Pires Barbosa

Patrícia Maria Uchôa Simões

A insatisfação com o ensino no Brasil tem se mantido presente tanto nos trabalhos acadêmicos, como entre as preocupações de gestores e professores e, ainda, nos discursos veiculados pela mídia e na sociedade em geral. Por um lado, pais e alunos não aprovam o trabalho desenvolvido pelos sistemas e redes de ensino, por outro, o mercado considera insuficiente a formação técnica para as empresas e indústrias do país.

Este estudo se insere na discussão sobre qualidade da educação, analisando duas dimensões apontadas pelos estudos da área como importantes para o desenvolvimento de um ensino de qualidade: a participação da sociedade na gestão escolar e municipal da educação e a oferta da Educação Infantil como ação promotora de um melhor desempenho futuro do aluno no Ensino Fundamental.

6.1 A dimensão da participação na gestão escolar e municipal da educação e a qualidade educacional

No final da década de 1980, o acesso ao Ensino Fundamental chegou a atingir quase todas as crianças e todos os adolescentes de 7 a 14 anos no Brasil, mas esse aumento do atendimento não foi seguido da criação das condições estruturais necessárias para a oferta da qualidade do ensino:

[...] Locais para atender aos alunos foram improvisados, os turnos de funcionamento das escadas triplicaram, sem falar da necessidade de contratação de professores, que nem sempre estão preparados para a função docente (CAPPELLETTI, 2015, p.95).

No entanto, apesar da discussão sobre a qualidade da educação estar presente na pauta do debate educacional há mais de duas décadas, permanece inconclusiva, polissêmica e multifacetada. Fonseca (2009) afirma que para estudar a qualidade da educação é necessário analisar a dinâmica socioeconômica e cultural de um país, perceber como a política educacional

interage com os projetos nacionais de desenvolvimento e como estes se articulam com a economia mundial. Sendo assim, a análise deve articular aspectos globais com os locais, numa perspectiva dialética na qual os movimentos pedagógicos e metodológicos que surgem na sociedade e entre os educadores podem, inclusive, contrariar posições da política nacional educacional oficial. É essa dialética que produz sentidos e valores para o que se concebe por qualidade.

Nessa mesma direção, Sá (2008) comprehende que além de professores e alunos, os órgãos de administração, direção e gestão escolar são responsáveis tanto pelo sucesso quanto pelo insucesso da qualidade da educação, uma vez que, ao fazerem escolhas organizacionais, promovem e reproduzem decisões alheias à escola, ignorando a natureza polissêmica do conceito de qualidade.

Dourado *et al* (2007) afirmam que existe uma íntima articulação entre a educação e diferentes dimensões da vida social, garantindo que a vida socioeconômica e cultural influencia em uma educação de qualidade. A qualidade educacional, segundo esses autores, realiza-se em duas dimensões, intra e extraescolares. Como dimensão extraescolar, comprehende-se o capital econômico, cultural e social das famílias que influenciam a qualidade educacional, enquanto a dimensão intraescolar relaciona-se com a permanência e o desempenho escolar, condições de oferta do ensino; gestão e organização do trabalho escolar; formação, profissionalização e ação pedagógica.

Esses estudos, portanto, vão além da análise das práticas de ensino-aprendizagem para explicar a qualidade da educação, ampliando para outros processos envolvidos na política e na gestão da educação e para outros atores da comunidade escolar.

Mendonça (2001) compilou estudos sobre a temática da gestão democrática na educação, a partir da consulta a 133 instâncias executiva, legislativa e normativa das 27 unidades da Federação e das 26 capitais. Seus resultados indicaram que os mecanismos adotados pelos sistemas não tiveram êxito em possibilitar a participação dos diferentes segmentos da escola. Nesse sentido, concluiu que apesar da legislação ter evoluído no sentido da proposição de mecanismos reguladores da participação e impor critérios de proporcionalidade na participação aos segmentos organizados da comunidade escolar, os diretores, professores e funcionários, com prevalência dos primeiros, ainda monopolizam os foros de participação e a escola pública ainda é vista pelos usuários como propriedade do Governo ou do pessoal que nela trabalha.

A partir da Constituição Federal de 1988, as instâncias de participação na gestão escolar e municipal passaram por uma institucionalização, justamente como resposta às pressões sociais em busca de maior compromisso por parte do Estado e de maior participação da sociedade na vida pública.

No entanto, os estudos sobre gestão pública da educação apontam as dificuldades de participação da sociedade na gestão educacional pela pouca cultura participativa presente principalmente nas regiões mais pobres dominadas historicamente pelo paternalismo e pela falta de mecanismos de efetiva participação da sociedade (DOURADO, 2007; MENDONÇA, 2001; PARO, 2010).

O presente estudo pretende analisar a dimensão da participação na gestão e sua relação com a qualidade da educação medida pelo Ideb, partindo das indicações das pesquisas relatadas de que essa dimensão tem um papel importante na construção de um ensino de qualidade. Assim, utilizará os indicadores educacionais municipais relacionados à existência das instâncias de participação da comunidade escolar na gestão e a medida de qualidade da educação do Ideb para comparar dois grupos de municípios: os 10% dos municípios que obtiveram as melhores notas e os 10% dos municípios com piores Idebs.

6.2 Oferta da Educação Infantil como dimensão da qualidade da Educação Básica

O efeito da exposição à Educação Infantil no desempenho escolar posterior do aluno vem sendo discutido por muitos especialistas, que apontam uma relação entre o bom desempenho das crianças no Ensino Fundamental e a sua passagem pela Educação Infantil. Os primeiros estudos sobre essa temática preocupavam-se com as questões relacionadas à pobreza e à situação das crianças em condições de vulnerabilidade e às políticas e aos programas dirigidos à primeira infância (BROOKS-GUNN, 2003; MELLUISH, 2004). A realidade brasileira também vem sendo estudada com o foco na importância da Educação Infantil no desempenho posterior no Ensino Fundamental (CAMPOS *et al.*, 2011; KAGAN, 2011; PEREIRA *et al.*, 2011; SOUZA, 2011; TAGGART *et al.*, 2011).

Souza (2011) mediou os impactos da pré-escola sobre os resultados educacionais dos alunos, para saber se em termos de aprendizado, pode ser mais eficiente realocar os gastos educacionais para investir mais em educação. O autor constatou que a qualidade da educação tem efeitos consideráveis sobre o desenvolvimento social e mental das crianças, tendo os

investimentos educacionais na infância impactos duradouros, deixando claro que a pré-escola de qualidade pode estimular hábitos importantes para o aprendizado como o desejo de aprender, a atenção, a curiosidade e a disciplina, favorecendo uma maior assimilação do conteúdo ensinado e seu efeito em longo prazo.

Em outro estudo, Pereira *et al.* (2011) investigaram o tempo de exposição à Educação Infantil e o desempenho escolar posterior, competência interpessoal e percepção de estresse na 2ª Série do Ensino Fundamental. Seus resultados mostraram que o desempenho acadêmico e algumas das dimensões de habilidades sociais têm uma relação com o fato de a criança ter frequentado ou não a Educação Infantil.

Campos *et al.* (2011) avaliaram a relação entre o desempenho escolar de crianças no início do Ensino Fundamental associado à frequência de uma pré-escola de qualidade, em três capitais brasileiras. Os resultados apontaram para um efeito positivo no desempenho dos alunos na Prova Brasil entre aqueles alunos que haviam frequentado uma pré-escola de qualidade, chegando à conclusão de que há grande influência nas crianças que têm acesso a uma escola de qualidade, diferentemente daquelas que estão no segundo ano e não tiveram esse acesso anterior. Suas conclusões apontam para a responsabilidade de todos na oferta de condições favoráveis ao desenvolvimento educacional das crianças e que tais questões afetam diretamente a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

Na mesma direção, Taggart e colaboradores (2011) também estudaram os benefícios da Educação Infantil para as etapas superiores de ensino a partir do estudo da trajetória de uma amostra de crianças de 3 aos 11 anos e suas famílias. O estudo apontou para a importância do investimento nessa etapa do ensino e no apoio às famílias, mostrando que a pré-escola pode atenuar o impacto das desvantagens sociais. Dessa forma, ressalta a importância que crianças de grupos sociais desfavorecidos tenham acesso a experiências em instituições com um atendimento de qualidade desde a Educação Infantil.

Muitos estudos vêm apontando fatores e indicadores de qualidade na Educação Infantil e investigando a presença desses fatores no cotidiano das instituições. Esses fatores envolvem desenvolvimento integral da criança, participação dos pais, gestão escolar democrática, adequação da infraestrutura e dos recursos didáticos, prática e formação docente (CAMPOS, FÜLLGRAF & WIGGERS, 2006; CORRÊA, 2003; LIMA & BHERING, 2006).

Corrêa (2003) discutiu a temática da qualidade na Educação Infantil, considerando três aspectos: a relação entre oferta e procura; a razão adulto/criança e a dimensão de cuidado no

trabalho a ser realizado nessa etapa da educação. A autora considera que a capacidade de atendimento dos sistemas públicos diante da demanda existente seria a dimensão quantitativa da qualidade na Educação Infantil. Assim, alerta para a centralização do debate na questão da qualidade como algo isolado, que reafirma as políticas de exclusão, pois, em vez de centros de excelência para alguns privilegiados, é necessário garantir a democratização do acesso à Educação Infantil. Quanto ao segundo aspecto analisado, apesar dos documentos oficiais estabelecerem como um dos critérios de qualidade uma razão adulto/criança que privilegie pequenos agrupamentos, não são oferecidas condições objetivas para que se cumpram essas recomendações. A importância da razão adulto/criança está relacionada com as condições necessárias para que todas as crianças sejam ouvidas e respeitadas em todos os seus direitos e com as condições de trabalho dos profissionais que atuam na área. A terceira dimensão considera os direitos de proteção, afeto e amizade, a expressão dos próprios sentimentos, o desenvolvimento da criatividade e da imaginação por parte da criança. Nesse sentido, a autora discute as concepções de cuidar e educar. Por um lado, quanto ao trabalho nas creches, alerta para que ele não deva ser caracterizado apenas como o atendimento às necessidades de saúde, alimentação e segurança e, por outro, que o trabalho nas pré-escolas não se configure apenas como uma “escolarização”. A Educação Infantil tem, assim, suas peculiaridades enquanto etapa de ensino que deve conjugar o cuidar e o educar na sua prática pedagógica.

Outra dimensão também considerada importante para a qualidade da educação é a formação do profissional da Educação Infantil. Amorim e Dias (2013) analisaram as políticas nacionais de formação do professor de Educação Infantil a partir de 1990. A análise indicou que algumas das reivindicações dos educadores foram contempladas nos documentos e nas políticas educacionais, entretanto, também revelou os descompassos entre a legislação e as políticas nacionais e o que ocorre efetivamente nas políticas e práticas locais no sentido de garantir a formação inicial e continuada dos professores de Educação Infantil.

O presente estudo se insere na discussão sobre os efeitos da Educação Infantil na escolarização posterior do aluno, utilizando os indicadores educacionais da Educação Infantil e a medida de qualidade da educação do Ideb para comparar dois grupos de municípios: os 10% dos municípios que obtiveram melhores e os 10% dos municípios com piores Idebs.

6.3 Objetivos e procedimentos metodológicos deste estudo

O presente estudo considerou a medida de qualidade da educação a partir do Ideb municipal para comparar dois grupos de municípios: os 10% dos municípios com melhores Idebs e 10% dos municípios com piores Idebs em cada estado do Nordeste.

A comparação dos municípios foi feita utilizando dados relativos a duas dimensões da qualidade: a participação da sociedade na estrutura organizacional da educação nos municípios e os indicadores da Educação Infantil. O objetivo foi analisar dimensões da qualidade educacional que estão (ou não) relacionadas à qualidade medida pelo Ideb.

Para tanto, inicialmente, foi realizado um levantamento considerando os valores do Ideb relativos aos resultados das 4^a. e 5^a. séries das redes públicas municipais do Nordeste para identificar os 10% dos municípios com os piores Idebs e os 10% dos municípios com os melhores Idebs, em cada estado, na avaliação de 2013, formando, assim, dois grupos de análise do estudo.

Cada grupo de municípios foi, então, caracterizado quanto a:

- sua estrutura educacional e organização do sistema de ensino, utilizando os dados do Censo do IBGE de 2011;
- os indicadores relativos à Educação Infantil, utilizando os dados do Censo Escolar de 2010 e 2011.

6.4 O debate sobre Idebs em contextos extremos

Foram organizados os dados dos dois grupos da investigação: o grupo dos 10% com os melhores Idebs foi formado por 202 municípios e o grupo dos 10% com os piores Idebs por 218 municípios. A tabela a seguir apresenta os dados dos dois grupos de municípios estudados com relação a sua estrutura organizacional na área da educação pública municipal.

Tabela 2 – Frequência de municípios em cada grupo que possuem os itens da estrutura organizacional no Nordeste

	Conselho do FUNDEB	Conselhos Escolares	Conselho de Alimentação Escolar	Conselho de Transporte Escolar	Conselho Municipal de Educação	Conselhos Municipais de Educação Paritários
MELHORES (2012)	97,52% (197)	90,10% (182)	98,51% (199)	26,24% (53)	86,14% (174)	76,73% (155)
PIORES (218)	95,87% (209)	77,98% (170)	94,95% (207)	16,51% (36)	81,65% (178)	69,27% (151)

Fonte: IBGE (2011)

De forma geral, observa-se que os dois grupos não diferem muito. No entanto, destacam-se dois pontos. Primeiramente, o grupo com os melhores Idebs possui uma maior participação, melhor estrutura organizacional no que se refere à existência de conselhos de participação da sociedade na gestão, mesmo que seja pequena a diferença entre os grupos. Em segundo lugar, registra-se que a maior diferença entre os grupos está na existência de conselhos escolares nas escolas públicas municipais.

As próximas tabelas mostram os indicadores da Educação Infantil nos dois grupos investigados. Os dados apresentados referem-se aos percentuais de municípios com melhores indicadores que a média do Estado de Pernambuco.

Tabela 3 – Frequência de municípios em cada grupo com indicadores de Educação Infantil melhores que a média do Estado no Nordeste

	Número de alunos por turma*		Número de horas-aula diárias*		Professores com curso superior**	
	Creche	Pré-escola	Creche	Pré-escola	Creche	Pré-escola
MELHORES (2012)	36.13% (73)	55.44% (112)	26.73% (54)	24.25% (49)	39.60% (80)	55.44% (112)
PIORES (218)	33.02% (72)	46.33% (101)	20.64 (45)	20.18% (44)	21.10% (46)	34.40% (75)

Fonte: IBGE (2010) * e INEP (2011) **

Na mesma direção da análise anterior, há um percentual maior de municípios com indicadores da Educação Infantil melhores que a média do Estado. Destaca-se também que a maior diferença entre os dois grupos de municípios está na formação superior dos docentes da Educação Infantil, tanto das creches como das pré-escolas.

6.5 Considerações sobre a análise

Os dados deste estudo apontam para uma pequena diferença entre os dois grupos em quase todos os itens investigados da estrutura e organização do sistema municipal de educação que revelam uma maior participação da comunidade escolar na gestão educacional dos municípios. Esses resultados parecem indicar que essas características não distinguem os dois grupos, mas a presença maior dos conselhos, especialmente dos Conselhos Escolares, pode apontar para a importância da gestão participativa nas escolas.

Essa análise está limitada aos dados secundários oficiais que indicam apenas a existência ou não dos conselhos, portanto, sem uma análise qualitativa que indique o funcionamento dessas estruturas. Compreende-se que a existência dos conselhos não implica no funcionamento nem, muito menos, no bom funcionamento das estruturas, com a participação efetiva da comunidade escolar. Como objeto para futuros estudos, pode-se pensar na comparação dos municípios com melhores e piores Idebs com a caracterização do funcionamento dessas estruturas organizacionais quanto à participação dos diferentes segmentos, frequência das reuniões, assuntos deliberados etc.

Quando considerados os indicadores de Educação Infantil, também foram registradas pequenas diferenças, sendo que a maior distinção entre os dois grupos de municípios foi observada na formação em nível superior dos professores da Educação Infantil, o que parece revelar a importância dessa dimensão para a qualidade da educação.

Como conclusão, os resultados analisados no presente estudo apontam a maior presença de conselhos com participação da sociedade entre os municípios com melhores Idebs, apesar de não ter revelado uma diferença relevante entre os dois grupos. O mesmo foi observado na análise dos indicadores da Educação Infantil, sendo que a maior diferença está na formação dos professores de Educação Infantil.

Esses resultados vão à mesma direção de estudos anteriores que afirmam a importância da gestão participativa na escola e no município e destaca a formação dos profissionais da Educação Infantil para a melhoria da qualidade da Educação Básica.

7 CURSO DE ATUALIZAÇÃO EM GESTÃO

7.1 Proposição

O Curso focado nos gestores escolares foi elaborado a partir da Pesquisa “Qualidade Educacional e Gestão Escolar”, levando em consideração:

- 1) Concepção de qualidade de educação presente na pesquisa
- 2) Possibilidade de aglutinar em um evento elementos essenciais da gestão escolar
- 3) Tempo de afastamento do gestor da escola
- 4) A possibilidade de construção de elementos que pudessem ser utilizados no cotidiano da escola
- 5) Os desafios da educação no contexto atual

7.2 Estruturação

OBJETIVOS:

- Contribuir com a atualização de gestores escolares e melhoria da escola pública.
- Promover o aprofundamento da discussão teórica sobre temas importantes relacionados à gestão educacional;
- Possibilitar o intercâmbio de experiências e conhecimentos entre gestores que atuam em escolas públicas.

Módulos do Curso – PRIMEIRA VERSÃO (2015): 32h/a

Tema 1 – Gestão Participativa – 8h/a

Função social da escola; Desafios da gestão na atualidade; Princípios e fundamentos da gestão democrática; Mecanismos de Gestão democrática: eleição de diretores, elaboração do PPP, assembleia, conselho escolar, reunião pedagógica, reuniões de autoavaliação; A participação do Conselho Escolar na gestão da escola; A comunidade escolar e a gestão: construindo um trabalho conjunto/ Interação escola-comunidade.

Tema 2 – Planejamento participativo – 16h/a

A Escola como uma organização integral e social; Análise da realidade da escola; Análise da realidade do aluno; Processos de planejamento – potencialidades e fragilidades; Tipos de planejamento na/da escola; Projeto Político Pedagógico – concepções, legislação, estrutura e construção; Implementação do planejamento. Financiamento e qualidade social da educação.

Tema 3 – Avaliação da educação – 8h/a

Histórico da implantação dos sistemas de avaliação da educação no Brasil; Concepções, tipos e modelos teóricos de avaliação da educação; Avaliação em uma perspectiva mais global; Avaliação considerando o pleno desenvolvimento do aluno e da escola; Concepções de qualidade social da educação; Processos envolvidos na qualidade da educação; Processos de avaliação da qualidade social da educação.

Após a realização de duas turmas em Recife em 2015, confirmou-se a necessidade de inclusão da temática de gestão de pessoas, já apontada na pesquisa, como aspecto essencial da atualização dos gestores escolares.

Módulos do Curso – SEGUNDA VERSÃO (2016): 30h/a

Tema 1 – Gestão Participativa – 7,5h/a

Função social da escola; Desafios da gestão na atualidade; Princípios e fundamentos da gestão democrática; Mecanismos de Gestão democrática: eleição de diretores, elaboração do PPP, assembleia, conselho escolar, reunião pedagógica, reuniões de autoavaliação; A participação do Conselho Escolar na gestão da escola; A comunidade escolar e a gestão: construindo um trabalho conjunto/ Interação escola-comunidade.

Tema 2 – Planejamento participativo – 7,5h /a

A Escola como uma organização integral e social; Análise da realidade da escola; Análise da realidade do aluno; Processos de planejamento – potencialidades e fragilidades; Tipos de planejamento na/da escola; Projeto Político Pedagógico – concepções, legislação, estrutura e construção; Implementação do planejamento. Financiamento e qualidade social da educação.

Tema 3 – Gestão de Pessoas – 7,5h/a

Escola e o desenvolvimento integral e social das pessoas; Relação indivíduo x organização (Escola); Motivação do corpo docente e discente; Novas abordagens de Gestão de Pessoas; Adoecimento e a visão integrada do processo na Gestão Escolar.

Tema 4 – Avaliação da educação – 7,5h/a

Histórico da implantação dos sistemas de avaliação da educação no Brasil; Concepções, tipos e modelos teóricos de avaliação da educação; Avaliação em uma perspectiva mais global; Avaliação considerando o pleno desenvolvimento do aluno e da escola; Concepções de qualidade social da educação; Processos envolvidos na qualidade da educação; Processos de avaliação da qualidade social da educação.

PÚBLICO: Gestores escolares, equipe de coordenação, professores e servidores de escolas públicas (da Educação Básica).

QUANTIDADE DE VAGAS: 2015-2016 30 vagas, em 2017, 40.

NÚMERO DE TURMAS REALIZADAS ATÉ 2017: 12

LOCAIS DOS CURSOS:

2015: Recife (2 turmas)

2016: Arcoverde, Garanhuns e Recife

2017: Cabo de Santo Agostinho (2 turmas), Caruaru, Itapissuma, Jataúba, Nazaré da Mata e Palmares

TOTAL DE PARTICIPANTES QUE CONCLUÍRAM O CURSO ATÉ 2017: 371

HORÁRIO

Turmas (2015 e 2016)

- 2^a. feira: 13:30 às 17h30
- 3^a. a 5^a feira: 8h às 12h/ 13:30 às 17h30
- 6^a. feira: 8h às 12h

Turmas (2017)

- Sábados: 8h30 as 12h 13h30 à 17h

FREQUÊNCIA MÍNIMA: 75%

7.3 Implementação (primeiras turmas)

Recife

Em agosto foi aberto as inscrições para Recife, que contou com 127 gestores interessados. Esse número fez a equipe decidir em fazer duas turmas em Recife. Os cursos foram realizados na Fundaj em Apipucos.

1^a. turma - 19 a 23/10/2015 – contou 26 concluintes.

2^a. turma - 19 a 23/10/2015 – contou 23 concluintes.

Para a 3^a. e 4^a. turma, foi elaborado um edital, dando mais transparência e visibilidade ao processo seletivo (anexo).

Arcoverde

Em Arcoverde, o curso foi realizado na UPE, localizado na Escola CEJA, Cícero Franklin Cordeiro, AV. Gumercindo Cavalcante, S/N, São Cristóvão.

3^a. turma - 01 a 05/08/2016 – contou 26 concluintes.

Garanhuns

Em Garanhuns, o curso foi realizado na UPE, localizado na Rua Cap. Pedro Rodrigues, 105 - São José, Garanhuns - PE, 55295-110 - Telefone: (87) 3761-8210

4^a. turma - 15 a 19/08/2016 – contou 26 concluintes.

Avaliação

Os Cursos foram tidos como positivos com a conclusão de quase todos os participantes que iniciaram. Quando da realização dos cursos na UPE, encontramos boa recepção e uma demanda alta por esse tipo de curso, tendo mais de 100 inscritos, para o preenchimento de 70 vagas (2 turmas de 35 participantes) para os realizados em Garanhuns e Arcoverde. Em

Garanhuns, contou com 3 servidores do Instituto Federal de Caruaru, que disponibilizaram o Instituto como mais um local possível para a oferta de cursos.

A frequência, a participação e o comprometimento dos participantes com o curso, além dos dados levantados por meio da avaliação, apontam para uma satisfação dos alunos no atendimento a suas expectativas.

Aspectos avaliados:

1. Mobilização, divulgação e inscrição

O processo de mobilização, com a ida aos municípios, foi fundamental para o êxito do curso.

Em Recife, foi sugerida uma melhor divulgação, com a visita a órgãos públicos, prefeituras e Estado; divulgar por e-mail, nas escolas e outros meios.

Percebemos a necessidade de divulgar em edital próprio os critérios de seleção, que constavam no folder, mas precisaram ser mais bem explicitados.

Foi apontada a necessidade de aperfeiçoar o processo de inscrição, tendo problemas no sistema durante o processo.

2. Estrutura do local do curso

Nas duas turmas na UPE, tivemos problemas com o barulho do local, em Arcoverde por se encontrar em reforma e em Garanhuns por ser período de gincana escolar.

Na negociação do local, procurar um mais silencioso, o que os IF's podem ser uma melhor opção. Além disso, considerar a metodologia do curso participativa.

3. O Curso

Todas as turmas avaliaram a seleção do conteúdo e de sua sequência como de grande aprendizado, principalmente pela metodologia participativa, com vivências práticas, interação permanente entre participantes e com as professoras e complementação entre os temas abordados.

Sugeriram uma ampliação da carga horária e uma maior dinâmica em momentos com muita aula expositiva.

4 Aspectos gerais

É fundamental o apoio administrativo na divulgação e na preparação do material didático a ser utilizado no Curso.

7.4 Síntese dos cursos de atualização em gestão escolar realizados em 2017

Município	Período	Local	No. de concluintes
Nazaré da Mata	06, 13, 20 e 27/05	Colégio Municipal Mons. Carlos Neves Calábria	32
Cabo de Santo Agostinho (T1)	05 a 09, 14 a 16/06	Auditório da Secretaria Municipal de Educação	51
Itapissuma	05, 12, 19 e 26/08	EREM Eurídice Cadaval	38
Cabo de Santo Agostinho (T2)	7 a 10, 14 a 17/08	Auditório da Secretaria Municipal de Educação	35
Palmares	07,21 e 28/10 e 11/11	SEMED/PALMARES	40
Caruaru	21 e 28/10 e 11 e 18/11	IFPE/CARUARU	39
Jataúba	24 e 25/11 e 01 e 02/12	Escola Municipal José Higino de Sousa/ Câmara dos Vereadores/ Escola 13 de maio	34

* O Curso inicialmente previsto para ser realizado em Carpina, foi transferido para a Nazaré da Mata em função dos inscritos no curso e do maior comprometimento da SME de Nazaré da Mata.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Pesquisa Qualidade Educacional e Gestão Escolar que teve como objetivo investigar processos de gestão considerados exitosos, a partir de indicadores educacionais (como o Ideb) na região Nordeste, foi perceptível a complexidade da compreensão do que seja um processo educativo com qualidade, uma vez que congrega variáveis quantitativas (condições das instalações físicas da escola, recursos didáticos existentes na escola, percentual de profissionais lotados por unidade, número de alunos atendidos por turma) e qualitativas (formação, experiência e valorização dos profissionais que atuam na escola, envolvimento da comunidade, participação dos pais e familiares, proposta pedagógica da escola, dinâmicas de planejamento, monitoramento e acompanhamento das ações escolares).

A pesquisa identificou a presença de dois discursos e compreensões sobre o agir do gestor com implicações diretas no cotidiano da escola: uma perspectiva mais gerencialista e uma mais participativa e democrática. Esses discursos sobre a gestão têm efeitos na vida do aluno, da comunidade escolar e nas relações com a equipe de profissionais da escola. A perspectiva mais gerencialista, oriunda do setor privado, que ganhou maior espaço com a busca de modernização da gestão pública, advém do discurso da melhoria da eficiência pública. Entretanto, algumas de suas práticas apontam para uma possibilidade de distanciamento da perspectiva de uma educação pública de qualidade para todos/as, podendo contribuir com a manutenção e/ou ampliação da desigualdade educacional. Dentre as práticas que merecem uma análise mais aprofundada dos seus efeitos no processo educacional está a separação dos alunos em turmas segundo seu “nível de aprendizagem”- ouro, prata e bronze; a seleção de alunos para o ingresso na escola, a redução da autonomia do professor na avaliação e a pouca participação da comunidade escolar no processo de tomada de decisão. É fundamental a avaliação permanente dos modelos de gestão adotados, tendo em vista os princípios constitucionais, a legislação educacional e a qualidade social da educação que está sendo construída.

Em alguns discursos dos gestores, há uma confusão teórica com as duas perspectivas, como se fossem o mesmo caminho, o que pode ter origem nas formações oferecidas a estes com ênfase nos resultados, como gestor nota 10, dentre outros. Por outro lado, o desenvolvimento de uma gestão democrática escolar, funcionando de forma efetiva e continuada, pode contribuir, com o desenvolvimento da participação do aluno e da comunidade escolar; o protagonismo, a criatividade e a autonomia do estudante e da equipe escolar; a construção coletiva de alternativas para os problemas atuais – vivência do processo democrático. Nesse modelo de

gestão, há uma aprendizagem contínua sobre como lidar com as mais diversas realidades em todas as etapas da gestão: planejamento, tomada de decisão, implementação e avaliação das ações.

As duas perspectivas possuem elementos que precisam ser mais bem aprofundados, considerando a realidade como dinâmica, podendo existir um processo de aprendizado e ajustes no cotidiano escolar com vistas à melhoria da gestão participativa, democrática e integral. É uma decisão política, a partir da concepção de escola, de aprendizagem, de sociedade e de avaliação adotada na gestão.

Um diferencial comum observado entre os gestores que participaram da pesquisa foi o empenho e comprometimento destes em buscar de forma contínua a melhoria dos processos de acompanhamento da aprendizagem dos alunos, com mapeamentos individuais, além do comprometimento das equipes de trabalho com os resultados educacionais, com especificidades bem variadas na forma como traduzem essa busca de resultados no ambiente escolar.

Os gestores demonstraram um grande empenho para alcançar os resultados obtidos pela escola nos sistemas avaliativos, instrumentos utilizados como referência para se avaliar a qualidade da educação como o SAEB, o PISA, dentre outros.

Porém, a função social da escola pública vai além do alcance de resultados e indicadores educacionais, com o impacto das ações desenvolvidas na escola, na vida do aluno, da comunidade e da sociedade. O comprometimento da equipe pedagógica e da comunidade nas ações e decisões da escola, o estímulo ao protagonismo do aluno são alguns dos diferenciais apontados por parte dos gestores no alcance de seus resultados.

O Curso de Atualização em Gestão Escolar, criado a partir da pesquisa, reuniu elementos apontados como essenciais a uma boa gestão, como o planejamento e gestão participativa, o monitoramento e avaliação da educação e a gestão de pessoas.

A avaliação dos processos de gestão escolar, ao considerar a função social da escola, a responsabilidade da educação pública na dinâmica da sociedade é essencial para o aprimoramento da escola pública como parte do projeto de sociedade que está sendo construído.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam *et al.* **Escolas inovadoras**: experiências bem-sucedidas em escolas públicas. Brasília: Unesco, 2003. Disponível em:
<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001317/131747por.pdf>. Acesso em: 02 abr 2017.

AÇÃO EDUCATIVA/UNICEF/PNUD/INEP-MEC (coord). Indicadores da qualidade na educação. – São Paulo: Ação Educativa, 2004.

AÇÃO EDUCATIVA/UNICEF/PNUD/INEP-MEC (coord). Indicadores da qualidade na educação - edição revista / Ação Educativa, Unicef, PNUD, Inep-MEC (coordenadores). – São Paulo: Ação Educativa, 2005.

AGUILAR, M. J. ANDER-EGG, E. **Avaliação de serviços e programas sociais**. Tradução de Jaime A Clasen e Lúcia Mathilde E. Orth. Petrópolis, Vozes, 1994.

AMORIM, Ana Luísa Nogueira de; DIAS, Adelaide Alves. Formação do professor de Educação Infantil: políticas e processos. **Revista de Educação** PUC-Campinas, v. 18, n. 1 p. 37-46, 2013.

ARRETCHE, Marta Tereza da Silva. Uma contribuição para fazermos avaliações menos ingênuas. In: Barreira, Maria Cecília Roxo Nobre; CARVALHO, Maria do Carmo Brant de. (Orgs.) **Tendências e Perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais**. São Paulo: IEE/PUCSP, 2001.

BALL, Stephen. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. In: BALL, Stephen; MAINARDES, Jefferson (orgs). **Políticas educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.

BARROSO, J. **Autonomia e gestão das escolas**. Lisboa: Ministério da Educação, 1996.

BRASIL. Constituição Federal de 1988. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 11 dez 2016.

BRASIL. Governo Federal. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em 01 dez 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação**. Brasília: MEC, SEB, 2006.

BROOKS-GUNN, Jeanne. **Do you believe in magic?**: What we can expect from early childhood intervention programs. Society for Research in Child Development, 2003.

CABRITO, Belmiro Gil. Avaliar a qualidade em educação: avaliar o quê? avaliar como? avaliar para quê? **Cadernos Cedes**, vol. 29, n. 78, p. 178-200, maio/ago. 2009.

CAMPOS, Maria Malta; BHERING, Eliana Bahia; ESPOSITO, Yara; GIMENES, Nelson; ABUCHAIM, Beatriz; VALLE, Rachel; UNBEHAUM, Sandra. A contribuição da Educação Infantil de qualidade e seus impactos no início do Ensino Fundamental. **Educação e Pesquisa**, São Paulo. v. 37, n.1 p. 15-33, 2011.

CAMPOS, Maria Malta; FULLGRAF, Jodete; WIGGERS, Verena. A qualidade da Educação Infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa. São Paulo, **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 127, p. 87-128, 2006.

CAPPELLETTI, Isabel Franchi. Os conflitos na relação avaliação e qualidade da educação. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 1/2015, p. 93-107.

CHIZZOTTI, Antonio. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**. V. 16 no. 2, p. 221-236, 2003.

COELHO, Maria Inês de Matos. Vinte Anos de Avaliação da Educação Básica no Brasil: aprendizagens e desafios. **Ensaio: avaliação de políticas públicas educacionais**, v. 16, n. 59, p. 229-258, abr./jun, 2008.

COHEN, E., FRANCO, R. **Avaliações de projetos sociais**. 2^a. Ed, Petrópolis, Vozes, 1993.

CORRÊA, Bianca Cristina. Considerações sobre qualidade infantil na educação. **Cadernos de Pesquisa**, n.119, 2003. p. 85-112.

CURY, C.R.J. Gestão democrática da educação: exigências e desafios. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, São Bernardo do Campo, v. 18, n. 2, jul./dez. 2002.

DELORS, Jacques *et al.* **Educação um tesouro a descobrir**. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Tradução: Guilherme João de Freitas Teixeira, UNESCO 2010. Disponível em:
<http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590por.pdf>. Acesso em: 02 abr 2017.

DESLANDES, S. F. A Construção do projeto de pesquisa. *In: MINAYO, M. C. (Org.) Pesquisa Social*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1994. p.31-50.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de; SANTOS, Catarina de Almeida. **A qualidade da educação:** conceitos e definições. Brasília, Inep/MEC – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007, p. 5-33.

DOURADO, Luiz Fernandez. A escolha de dirigentes escolares: políticas e gestão da educação no Brasil. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (org.) **Gestão Democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**. São Paulo: Cortez, 1998.

DUBET, François. O que é uma escola justa? **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 123, p. 539-555, set./dez. 2004. Tradução: Édi Gonçalves de Oliveira e Sérgio Cataldi. Disponível em:<http://www.scielo.br/pdf/cp/v34n123/a02v34123.pdf>. Acesso em: 30 jan 2017.

EXPERIÊNCIAS INSCRITAS EDIÇÕES NACIONAIS. 5ª Edição. Disponível em:<http://www.ceert.org.br/images/Analise%20edicoes.pdf>. Acesso em: 02 jun 2014.

FERRÃO, Maria Eugénia. Avaliação Educacional e Modelos de Valor acrescentado: tópicos de reflexão. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 455-469, abr.-jun. 2012.

FERREIRA, N. S. C. **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FIGUEIREDO, M. F.; FIGUEIREDO, A M. C. **Avaliação política e avaliação de políticas: um quadro de referência teórica**. In: Textos IDESP, SP, nº 5,1986, mimeo.

FNE (org). Conae 2014: documento final. Brasília, 2014. Disponível em:<http://fne.mec.gov.br/images/doc/DocumentoFina240415.pdf>. Acesso em: 10 fev 2018.

FONSECA, Marília. Políticas públicas para a qualidade da educação brasileira: entre o utilitarismo econômico e a responsabilidade social. **Cadernos Cedes**, Campinas vol. 29, n. 78, p. 153-177, maio/ago. 2009.

FREITAS, Dirce Nei Teixeira de. **A avaliação da Educação Básica no Brasil: dimensão normativa, pedagógica e educativa**. Campinas, São Paulo, Autores Associados, 2007.

GADOTTI, Moacir. Qualidade na educação: uma nova abordagem. 5 / Série **Cadernos de Formação**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2010.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro, 2005.

GENTILI, Pablo. O Direito à educação e as dinâmicas de exclusão na América Latina. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 30, n. 109, p. 1059-1079, set./dez. 2009. Disponível em:<http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 05 mar 2014.

GEWIRTZ, Sharon e BALL, Stephen J.. Do Modelo de gestão do “Bem-Estar Social” ao “novo gerencialismo”: mudanças discursivas sobre gestão escolar no mercado educacional. In: BALL, Stephen J., MAINARDES, Jefferson (orgs). **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

GONDIM, Sônia Maria Guedes. **Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos**. Paidéia, 2003, 12(24), 149-161.

GUTIERREZ, G. L.; CATANI, A. M. Participação e gestão escolar: conceitos e potencialidades. In: FERREIRA: N. S. C. (Org.). **Gestão democrática da educação**: atuais tendências, novos desafios. São Paulo: Cortez, 1998. p. 59-75.

INEP. Censo Escolar 2011. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo>. Acesso em: 01 jan 2015.

INEP. Censo Escolar 2013. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo>. Acesso em: 03 jul 2014.

INEP. Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. Disponível em: www.inep.gov.br. Acesso em: 20 jul.2015.

KAGAN, Sharon Lynn. Qualidade na Educação Infantil: revisão de um estudo brasileiro e recomendações. **Cadernos de Pesquisa**, v.41, n.142, p.56-67, 2011.

KRAMER, Sônia. **A Política do Pré-escolar no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1992.

KRAMER, Sônia. As Crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: Educação Infantil e/é fundamental. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 27, n. 96: p. 797-818, 2006.

KRAMER, Sônia. Direitos da criança e o projeto político pedagógico de Educação Infantil. In: BASÍLIO, Luis Cavalieri. **Infância, educação e direitos humanos**. 2^a ed. São Paulo: Cortez editora, 2006. p 51-82.

KUHLMANN Jr, M. Histórias da Educação Infantil Brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, 2000.

LEE, Valerie. Medidas educacionais: avaliando a eficácia das escolas em termos de excelência e de equidade. In: FRANCO, Creso, BONAMINO, Alicia; BESSA, Nicia (orgs). **Avaliação da Educação Básica** – pesquisa e gestão. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2004. P. 13-44.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola**: Teoria e Prática. Goiânia: Alternativa, 5^a edição, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de & TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar**: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez 2^a edição, 2005.

LIMA, Ana Beatriz Rocha; BHERING, Eliana. Um estudo sobre creches como ambiente de desenvolvimento. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 129, p. 573-596, 2006.

LIMA, Licínio C. **A escola como organização educativa**: uma abordagem sociológica. 3^a. edição. São Paulo, Cortez, 2008.

LÜCK, Heloisa *et al* . **A Escola Participativa**: o trabalho do gestor escolar, Ed. DP&S, 4^a Edição 2006.

LÜCK, Heloisa. **Perspectiva da Gestão Escolar e Implicações quanto à Formação de seus gestores.** Em aberto. Brasília, n. 72, p. 11-3, jun 2000.

MACHADO, L.R.S. Eficácia, eficiência e efetividade social na implementação dos PEQs. In: LODI, L. H. (org). Seminário Nacional sobre avaliação do PLANFOR – uma política pública de educação profissional em debate. São Carlos: UNITRABALHO, 1999.

MACHADO, Nilson José. Qualidade da educação: cinco lembretes e uma lembrança. **Estudos Avançados**. 2007, vol.21, n.61, pp. 277-294.

MEC/INEP. Aprova Brasil: o direito de aprender: boas práticas em escolas públicas avaliadas pela Prova Brasil. Fundo das Nações Unidas para a Infância. 2^a. ed., Brasília, 2007. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/pt/aprova_final.pdf. Acesso em: 05 abr 2017.

MELHUISH, Edward C. A literature review of the impact of early years provision on young children, with emphasis given to children from disadvantaged backgrounds. London: Institute for the Study of Children, **Families & Social Issues**, 2004.

MENDONÇA, Erasto Fortes. Estado Patrimonial e Gestão Democrática do Ensino Público no Brasil. **Educação & Sociedade**, ano XXII, n. 75, Agosto, p. 84-108, 2001.

OLIVEIRA, D. A. (org.) **Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos**. Petrópolis: Vozes, 1997.

OLIVEIRA, M. A.; FURTADO, R.D.A.; SOUZA, T.N.D.; CAMPOS-DE-CARVALHO. M.I. Avaliação de ambientes educacionais infantis. **Paidéia**. Ribeirão Preto, vol.13, n.25, pp.41-58, 2003.

OLIVEIRA, Romualdo Portela; ARAÚJO, Gilda Cardoso. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**, p. 5-23, jan /fev /mar /abr, 2005.

PADILHA, Paulo Roberto e SILVA, Roberto da (orgs). **Educação com qualidade social: a experiência dos CEUs de São Paulo**: São Paulo, 2004. Cortez/ IPF.

PADILHA, Paulo Roberto. **Educar em todos os cantos**: reflexões e canções por uma educação intertranscultural. São Paulo, 2007, Cortez/IPF.

PARO, Vitor Henrique. **A Administração Escolar: Introdução e Crítica**, 9^a Edição S.P: Cortez, 1996.

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

PARO, Vitor Henrique. A gestão da educação ante as exigências de qualidade e produtividade da escola pública. In: SILVA, Luiz Heron da (org). **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis, Vozes, 1998. p. 300-307.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão Democrática da Escola Pública.** São Paulo. Ed. Atica. 1997.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão escolar, democracia e qualidade do ensino.** 1. ed. São Paulo: Ática, 2007.

PEREIRA, Mayara Tortul; MARTURANO, Edna Maria; GARDINAL-PIZATO, Elaine Cristina; FONTAINE, Anne Marie Germaine. Possíveis contribuições da Educação Infantil para o desempenho e a competência social de escolares. **Psicologia Escolar e Educação**, vol.15, n.1 pp. 101-109, 2011.

PORTAL MEC. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 20 maio 2015.

PREMIAR: Dicionário online Michaelis. Disponível em:
<http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portugues-portugues&palavra=Premiar>. Acesso em: 31 maio 2014.

PRÊMIO AMAVI DE EDUCAÇÃO 2013. Disponível em:
http://www.amavi.org.br/sistemas/pagina/setores/educacao/arquivos/2013/Edital_Regulamento_Premio_AMAVI_Educacao_2013.pdf. Acesso em: 26 maio 2014.

PRÊMIO EDUCAR PARA A IGUALDADE RACIAL. Disponível em:
<http://www.cnte.org.br/index.php/comunica%C3%A7%C3%A3o/noticias/10253-inscricoes-para-o-6o-premio-educar-para-a-igualdade-racial-vao-ate-31-de-maio>. Acesso em: 26 maio 2014.

PRÊMIO GESTÃO ESCOLAR. Manual de Orientação para inscrição PGE 2013. Disponível em: <http://www.consed.org.br/index.php/premio-gestao-escolar#pge-tab-3>. Acesso em: 26 maio 2014.

PRÊMIO GESTOR EDUCACIONAL DO ANO 2014. Disponível em:
<http://www.humus.com.br/pnge/>. Acesso em 20 maio 2014.

PRÊMIO INOVAÇÃO EM GESTÃO EDUCACIONAL 2013. Disponível em:
<http://laboratorio.inep.gov.br/>. Acesso em: 29 maio 2014.

PRÊMIO NACIONAL DE GESTÃO EDUCACIONAL 2014. Disponível em:
<http://www.humus.com.br/pnge/>. Acesso em: 26 maio 2014.

QUAL ESCOLA QUE QUEREMOS? PRÊMIO GESTÃO ESCOLAR 2012. Disponível em:
<http://www.consed.org.br/index.php/downloads/category/3-documentos?download=188%3Aqual-escola-que-queremos>. Acesso em: 02 jun 2014.

RELATÓRIO PRÊMIO INOVAÇÃO EM GESTÃO EDUCACIONAL 2011. Disponível em:
http://download.inep.gov.br/educacao_basica/laboratorio/publicacoes/livro_premio_inovacao_2011.pdf. Acesso em: 29 maio 2014.

SÁ, Virgílio. O discurso da qualidade no contexto da recomposição das desigualdades em educação. Brasília, **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, V. 89, n. 223, p. 425-444, 2008.

SANTIAGO, Eliete,NETO, José Batista. Formação de professores e prática pedagógica na perspectiva freireana. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 61, p. 127-141, jul./set. 2016. Disponível em:<http://revistas.ufpr.br/educar/article/view/47202/29227> Acesso em: 30 jan 2017

SAVIANI, Dermeval. “Para além da curvatura da vara”. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 5, n. 2, p. 227-239, dez. 2013. Disponível em: <http://educacaoplus.com.br/escola-e-democracia-para-alem-da-teoria-da-curvatura-da-vara/> Acesso em: 22 abr 2015.

SOARES, Tufi Machado *et al.* A Gestão Escolar e o Ideb da Escola. **Revista Pesquisa e Debate em Educação**, v. 1, n. 1, 2013.

SOUZA, A. P. Impactos da Pré-escola no Brasil. *In:* ARAÚJO, Aloísio Pessoa de (org.). **Aprendizagem Infantil:** uma abordagem da neurociência, economia e psicologia cognitiva. Rio de Janeiro, Academia Brasileira de Ciências, 2011, p. 231-246.

TAGGART, Brenda; SYLVA, Kathy; MELHUISH, Edward; SAMMONS, Pam; SIRAJ-BLATCHFORD, Iram. O poder da pré-escola: evidências de um estudo longitudinal na Inglaterra. São Paulo, **Cadernos de Pesquisa**, v. 41, n. 142, 2011.

TIRIBA, L. Educar e cuidar: buscando a teoria para compreender os discursos e as práticas. *In:* KRAMER, S. **Profissionais da Educação Infantil:** gestão e formação. São Paulo: Ática, p.66-86, 2005.

UNICEF/INEP/MEC/UNDIME. Redes de Aprendizagem: Boas práticas que garantem o direito de aprender. Unicef, 2008. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/pt/Redes_de_aprendizagem.pdf. Acesso em 05 abr 2017.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org). **Projeto Político Pedagógico da Escola: Uma Construção Possível**, 12º edição. Campinas, S.P: Papirus, 2001.

VIANNA, Heraldo M. **Fundamentos de um programa de avaliação educacional**. Brasília: Líber Livro, 2005.

VIDAL, Eloisa Maia; VIEIRA, Sofia Lerche. Gestão educacional e resultados no Ideb: um estudo de caso em dez municípios cearenses. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 22, n. 50, p. 419-434, 2013.

APÊNDICE A - CADASTRO DA ESCOLA



PESQUISA “Qualidade Educacional e Gestão Escolar” CADASTRO ESCOLA

Data do Preenchimento: _____ / _____ / _____ **Nº do Quest.** _____

Escola _____ **Diretor (a):** _____

UF _____ **Município:** _____

1. Como os alunos se deslocam até a escola?
2. O bairro/distrito onde a escola está localizada tem:
[1] Iluminação pública [2] Saneamento básico [3] Ruas limpas [4] Coleta de lixo [9] Nenhuma
3. Qual a equipe de profissionais que fazem parte da escola (coordenação, funcionários e apoio)?
4. De qual infraestrutura a escola dispõe para o acesso de pessoa com deficiência (PcD)?
5. A escola possui CONSELHO ESCOLAR?
[1] Sim [2] Não [3] Em construção
6. Quem compõe o CONSELHO ESCOLAR?
7. A escola tem PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO (PPP)? [1] Sim [2] Não [3] Em construção
[4] Está em revisão
8. Quem participou (ou vem participando) da elaboração do PPP?
9. Liste todos os programas e projetos que a escola participa? Qual é o público dele? Qual(is) o(s) parceiros envolvidos com cada um deles? [9] Nenhum

Programa/projeto	Público	Parceiros

10. Que atividades são desenvolvidas em parceria com outras instituições? [9] Nenhuma
11. Que atividades são desenvolvidas no contraturno (horário integral) na escola? [9] Nenhuma

12. Dos itens listados a seguir, quais os que a escola possui?

1. Aparelho de som	14. Biblioteca
2. Computador conectado à internet	15. Sala de leitura
3. Computador sem conexão à internet	16. Laboratório de química
4. DVD	17. Laboratório de biologia
5. Microfone	18. Laboratório de informática (No. computadores? _____)
6. Projetor multimídia (data show)	19. Quadra de esportes
7. Retroprojetor	20. Piscina
8. Televisão	21. Parque infantil
9. Vídeo Cassete	22. Laboratório de informática
10. Impressora	23. Banheiro com chuveiro
11. Máquina copiadora	24. Banheiro adaptado PcD
12. Mimeógrafo	25. Horta
13. Acesso do professor à internet	26. Auditório
Outro _____	27. Sala de professores
Outro _____	28. Refeitório
	29. Cozinha
	30. Lavanderia
	Outro (especificar)

13. (Escola com Educação) Dos espaços a seguir, quais os que a escola possui?

1. Sala para repouso	5. Solário	9. Refeitório
2. Sala para atividades	6. Cozinha	10. Sala multiuso
3. Fraldário	7. Despensa	Outro

4. Lactário	8. Lavanderia
-------------	---------------

14. Nas proximidades da Escola, que serviços/equipamentos existem (raio de 500 m)?			
1. Bar/ restaurante	4. Biblioteca	7. Lanchonete	10. Posto Policial
2. Banco	5. Supermercado	8. Hospital	11. Lan hause
3. Praça	6. Ponto de Transporte coletivo	9. Posto de Saúde	12. Antena de acesso a internet

APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO DIRETOR

Ministério da Educação



Fundação
Joaquim
Nabuco

PESQUISA “Qualidade Educacional e Gestão Escolar” QUESTIONÁRIO DIRETOR

Data do Preenchimento:	/	/	Nº do Quest.
Diretor (a):			
Estado:	Município:		
Escola	<input type="checkbox"/> Rural <input type="checkbox"/> Urbana		

1. Ano de nascimento: _____
2. Faixa etária: [1] 20 a 29 anos [2] 30 a 39 anos [3] 40 a 49 anos [4] 50 a 59 anos [5] 60 anos ou +
3. Gênero: [1] Feminino [2] Masculino
4. Onde você mora:
5. [1] Próximo a escola [2] Área urbana da cidade [3] Área rural da cidade [3] Outra cidade

6. Você tem internet em casa? [1] Sim [2] Não
7. Como você foi escolhido(a) para a DIREÇÃO da escola?
8. [1] Por eleição direta [2] Por indicação política [3] Concurso público
9. Outra (especificar) _____
10. Qual é a natureza do seu vínculo de trabalho na rede municipal de ensino?
11. [1] Efetivo [2] Temporário
12. Você tem vínculo com escola de outra rede de ensino?
13. [1] Estadual [3] Particular [5] Rede municipal de outra cidade
14. [2] Federal [4] Comunitária [9] Não tem
15. Quanto tempo de experiência em gestão escolar você possui:
16. a) Nesta escola _____ anos b) Em outras escolas _____ anos
17. Quanto tempo de experiência em docência escolar você possui:
18. a) Nesta escola _____ anos b) Em outras escolas _____ anos
19. Detalhe a sua trajetória de formação:
20. Nível médio: [1] Médio [2] Médio Normal /Magistério [3] Médio Técnico
21. Graduação: [1] Bacharelado [2] Licenciatura [3] Bacharelado e Licenciatura
22. [4] Tecnólogo [5] Sequencial
23. Curso: _____

24. c) Pós-graduação: [1] Especialização incompleta [2] Especialização completa
i. [3] Mestrado incompleto [4] Mestrado completo
ii. [5] Doutorado incompleto [6] Doutorado completo [9] Não tem pós
25. Curso: _____
26. Na sua formação básica, você teve alguma experiência com ensino a distância?
27. [1] Na graduação [2] Na pós-graduação [9] Não teve experiência
28. Você teve alguma dificuldade em fazer o curso a distância (EAD)? Qual(is)? [9] Não
29. _____
30. Você teve alguma dificuldade em ensinar curso a distância? Qual(is)? [9] Nunca ensinou
31. _____
32. De quais cursos de formação de gestores você participou?
33. Que temáticas essas capacitações abordaram?

15. Quais dificuldades Você teve para acompanhar o(s) curso(s)?

16. Que temáticas/cursos você sente a necessidade de participar?

17. O que a escola faz com o resultado das avaliações do MEC (SAEB, Prova Brasil ou Provinha)?

-
18. Qual o último resultado do IDEB da sua Escola? _____
19. É alto ou baixo? [1] Alto [2] Baixo
-
20. Que condições a escola oferece para atendimento aos alunos com dificuldades de aprendizagem, deficiência, transtornos de desenvolvimento ou superdotação?
21. A escola oferece alguma premiação/estímulo aos alunos com melhor desempenho escolar? Qual(is)?
22. A escola participou de alguma premiação promovida pelo MEC, Secretaria de Educação do Estado ou do Município? Qual(is)?
-
23. A escola mantém alguma rotina de atividades do calendário anual (jogos, gincanas,...)? Qual(is)?
24. A escola tem alguma política de estímulo aos professores que se destacam? Qual(is)?
-
25. A escola tem alguma política de participação dos professores em formações? Qual(is)?
-
26. Quais os instrumentos de planejamento utilizados na escola? Com os funcionários em geral? Com os professores? Outro?
-
27. Quais as formas de participação da família/comunidade na escola?
-

APÊNDICE C - FOLDER DO CURSO DE ATUALIZAÇÃO EM GESTÃO ESCOLAR (VERSÃO INICIAL)

A gestão escolar tem sido apontada como um dos aspectos essenciais para a superação dos baixos indicadores educacionais presente nas escolas brasileiras, principalmente no Nordeste. Esse curso foi estruturado a partir dos elementos identificados na Pesquisa Qualidade Educacional e Gestão Escolar, que reuniu gestores de escola com bom desempenho educacional.

Informações e inscrições pelo e-mail:
gestaoescolar@fundaj.gov.br

Curso de Atualização em Gestão Escolar

 Fundação
Joaquim Nabuco

OBJETIVOS <ul style="list-style-type: none">• Contribuir com a atualização de gestores escolares e melhoria da Escola Pública;• Promover o aprofundamento da discussão teórica sobre temas importantes relacionados à gestão educacional;• Possibilitar o intercâmbio de experiências e conhecimentos entre gestores que atuam em Escolas Públicas.	Tema 3 – Gestão de Pessoas – 7,5h/a <p>Escola e o desenvolvimento integral e social das pessoas; Relação indivíduo x organização (Escola); Motivação do corpo docente e discente; Novas abordagens de Gestão de Pessoas; Adoecimento e a visão integrada do processo na Gestão Escolar.</p>	PERÍODO DO CURSO: 6ª e sábado 6ª e sábado
CONTEÚDO PROGRAMÁTICO <p>Tema 1 – Gestão Participativa – 7,5h/a Função social da escola; Desafios da gestão na atualidade; Princípios e fundamentos da gestão democrática; Mecanismos de Gestão democrática: eleição de diretores, elaboração do PPP, assembleia, conselho escolar, reunião pedagógica, reuniões de autoavaliação; Participação do Conselho Escolar na gestão da escola; A comunidade escolar e a gestão: construindo um trabalho conjunto/ Interação escola-comunidade.</p> <p>Tema 2 – Planejamento participativo – 7,5h/a Análise diagnóstica da escola e do aluno; Processos de planejamento – potencialidades e fragilidades; Tipos de planejamento na/da escola; Projeto Político Pedagógico – concepções, legislação, estrutura e construção; Implementação do planejamento; Financiamento e qualidade social da educação.</p>	Tema 4 – Avaliação da educação – 7,5h/a <p>Concepções, tipos e modelos teóricos de avaliação da educação; Avaliação em uma perspectiva global; Concepções de qualidade social da educação; Processos de avaliação da qualidade social da educação; Histórico da implantação dos sistemas de avaliação da educação no Brasil.</p>	HORÁRIO: 8h30 as 12h e 13h as 17h
CARGA HORÁRIA TOTAL: 30h/a	CERTIFICADO/CONDição Frequência mínima: 75%	LOCAL DO CURSO A definir em conjunto com o município sede
INFORMAÇÕES (81) 3073 6489 gestaoescolar@fundaj.gov.br	INSCRIÇÕES www.fundaj.gov.br	