



MESTRADO EM ADMINISTRAÇÃO

VALDINÉIA ARAÚJO SCALDAFERRI

**FATORES INFLUENTES NO DESEMPENHO PEDAGÓGICO DAS ESCOLAS
PÚBLICAS MUNICIPAIS DE SALVADOR**

Salvador
2018

VALDINÉIA ARAÚJO SCALDAFERRI

**FATORES INFLUENTES NO DESEMPENHO PEDAGÓGICO DAS ESCOLAS
PÚBLICAS MUNICIPAIS DE SALVADOR**

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado em Administração do Programa de Pós-graduação em Administração da UNIFACS Universidade Salvador, Laureate International Universities, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre.

Orientador: Prof. Dr. Sérgio Hage Fialho

Salvador
2018

Ficha Catalográfica elaborada pelo Sistema de Bibliotecas da UNIFACS Universidade
Salvador, Laureate International Universities

Scaldaferri, Valdinéia Araujo

Fatores influentes no desempenho pedagógico das escolas públicas municipais de Salvador/ Valdinéia Araujo Scaldaferri.– Salvador: UNIFACS, 2018.

147 f.: il.

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado em Administração do Programa de Pós-graduação em Administração da UNIFACS Universidade Salvador, Laureate International Universities, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre.

Orientador: Prof. Dr. Sérgio Hage Fialho.

1. Gestão Escolar. 2. Indicadores e Desempenho Educacional. I. Fialho, Sérgio Hage, orient. II. Título.

CDD: 371.2

VALDINÉIA ARAÚJO SCALDAFERRI

FATORES INFLUENTES NO DESEMPENHO PEDAGÓGICO DAS ESCOLAS
PÚBLICAS MUNICIPAIS DE SALVADOR

Dissertação aprovada como requisito para obtenção do grau de Mestre em Administração, Universidade Salvador - UNIFACS, Laureate International Universities pela seguinte banca examinadora:

Sérgio Hage Fialho – Orientador _____

Doutor em Administração, Universidade Federal da Bahia - UFBA
Universidade Salvador – UNIFACS, Laureate International Universities

Manoel Joaquim Fernandes de Barros _____

Doutor em Educação pela Universidade Federal da Bahia / *Université Montréal*
Universidade Salvador (UNIFACS)

Lanara Guimarães Souza _____

Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia, Brasil (2015)
Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Salvador, de

de 2018.

À minha inesquecível avó (*in memoriam*),
Ester Tavares, que sempre trouxe luz e
alegria à minha vida. Pelo tempo que
dedicou à minha criação, educação e pelos
valores ensinados essenciais à formação
da pessoa que hoje sou. Exemplo de
mulher, de sabedoria e garra. Será eterna
em meu coração.

AGRADECIMENTOS

Para Ele; Por Ele; e Com Ele: DEUS! Agradeço primeiramente ao Pai, pela oportunidade, capacitação e sabedoria para realização de mais um projeto de minha vida.

Agradeço, também, ao meu querido e admirado orientador, Sérgio Fialho. Pela paciência e dedicação para a competência de ensinar. Sua orientação foi fundamental para essa conquista.

Ao meu amado esposo, Bruno Scaldaferrri, por despertar em mim o desejo de ir além, de voar mais alto. Sempre companheiro e paciente ao meu lado nos momentos mais difíceis. Juntos conseguimos!

Aos meus amados Pais (Maria Neusa e Valter Araújo) e irmãos (Valnei e Vanildes), pela paciência e compreensão à minha ausência.

À minha sogra (Maria Laura) e minha afilhada (Gabriela Scaldaferrri), pelo incentivo e torcida diária.

Às minhas sobrinhas Maria Luiza e Laiane, por me reconhecerem como exemplo a ser seguido pela dedicação aos estudos e a vida.

À querida amiga, Rose Pereira, pela ajuda com o conhecimento e experiência em educação. Sempre com uma palavra de alento e fortalecimento, essencial em todos os momentos.

Aos professores da Unifacs, especialmente Lindomar, Sérgio Maravilhas, Vanessa Brasil, Manoel Joaquim e Daniela Moscon pelos ensinamentos. E aos colegas da turma, em especial Cris, Dayse, Elisana, Mônica e Simone.

À professora Lanara Guimarães da UFBA, por ter aberto às portas para o estágio e pelos ensinamentos e contribuições quanto à Gestão Escolar.

E, por fim, a todos que mesmo em pensamento ou palavras, torceram comigo para mais essa vitória: Cunhados (as), Tios (as), Sogro, Sobrinhos, Amigas e as Colegas de trabalho.

RESUMO

O presente trabalho teve como objetivo investigar fatores que possam ser críticos para a gestão do desempenho das escolas públicas da rede municipal de Salvador. Gestão de uma organização peculiar, atravessada por muitos desafios de diversas ordens (social, política, econômica, familiar e nas formas de produção do trabalho), que repercutem diretamente no desempenho pedagógico da escola. A partir de uma abordagem metodológica que envolveu dois níveis de análise, sendo o primeiro, tratado de forma quantitativa, tratado por um modelo de regressão múltipla aplicado a um conjunto de indicadores educacionais desenvolvidos pelo INEP, postos em relação com o IDEB das escolas públicas de ensino fundamental da rede municipal de Salvador. Nesse nível de análise, objetivou-se analisar os fatores externos às práticas de gestão adotadas internamente na escola. No segundo nível, que se utilizou do método qualitativo, apoiou-se em pesquisa realizada junto ao conjunto de gestores escolares da regional Cabula da rede municipal de Salvador, com o objetivo de identificar características das práticas internas dos diretores, sob a perspectiva do das dimensões da Gestão Escolar propostas por Luck (2009). Os resultados da regressão com as escolas de Salvador demonstraram que existe uma relação significativa entre o índice de esforço docente (IED), a taxa de distorção idade – série (TDI) e o resultado do IDEB das escolas da rede. Por sua vez, a investigação que relacionou qualitativamente os procedimentos de gestão dos diretores das escolas da regional Cabula com os resultados do IDEB, revelou indícios de conexão entre práticas participativas de gestão, articulação sistemática com a comunidade local e o desempenho expresso pelo IDEB. Propõe-se uma continuidade dos estudos, utilizando novas técnicas de pesquisa, com outros delineamentos metodológicos.

Palavras-chave: Gestão Escolar. Indicadores e Desempenho Educacional.

ABSTRACT

The present work had as objective to investigate factors that may be critical for the management of the performance of the public schools of the municipal network of Salvador. Management of a peculiar organization, crossed by many challenges of various orders (social, political, economic, family and forms of work production), which directly affect the pedagogical performance of the school. Based on a methodological approach that involved two levels of analysis, the first one, treated in a quantitative way, was treated by a multiple regression model applied to a set of educational indicators developed by INEP, placed in relation to the IDEB of the public schools of primary education of the municipal network of Salvador. At this level of analysis, the objective was to analyze the external factors to the management practices adopted internally in the school. In the second level, using the qualitative method, it was based on a survey carried out with the group of school administrators of the Cabula regional school of the municipal network of Salvador, with the objective of identifying characteristics of the internal practices of the directors, from the perspective of the dimensions of School Management proposed by Luck (2009). The results of the regression with Salvador 's schools showed that there is a significant relationship between teacher effort index (FDI), age - grade distortion rate (TDI), and net - schools' IDEB results. On the other hand, the research that qualitatively related the management procedures of the directors of the Cabula regional schools with the results of the IDEB revealed signs of a connection between participatory management practices, systematic articulation with the local community and the performance expressed by the IDEB. It is proposed a continuity of studies, using new research techniques, with other methodological delineations.

keywords: School Management. Indicators and Educational Performance.

LISTA DE FIGURAS

| | |
|--|-----|
| Figura 1 - Avaliações em Larga Escala no Brasil | 20 |
| Figura 2 - Composição das Avaliações do SAEB..... | 22 |
| Figura 3 - Taxas de Evolução do IDEB nos Anos Iniciais no Brasil..... | 27 |
| Figura 4 - Desempenho do IDEB nos Anos Iniciais no Brasil..... | 28 |
| Figura 5 - Competências do Diretor – Gestão Democrática | 46 |
| Figura 6 - Responsável pelas Notas Baixas no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) | 48 |
| Figura 7 - Modelo de Gestão Competente | 50 |
| Figura 8 - Características das Dimensões da Gestão Escolar | 50 |
| Figura 9 - Integração das Dimensões da Gestão Escolar | 52 |
| Figura 10 - Organograma Básico de Escolas..... | 56 |
| Figura 11 - Modelo de Análise Quantitativa..... | 61 |
| Figura 12 - Modelo de análise – Gestão Escolar Competente | 64 |
| Figura 13 - Educação em Números / Escolas | 68 |
| Figura 14 - Descrição da Variável Dependente..... | 72 |
| Figura 15 - Descrição das Variáveis Independentes | 72 |
| Figura 16 - Método de Escolha para o Cargo de Diretor / Gestor na Escola | 82 |
| Figura 17 - Percentual de Opiniões – Estratégia para Escolha da Gestão da Escola | 83 |
| Figura 18 - Percentual de Participação dos Professores no Processo de Eleição do Diretor Escolar..... | 84 |
| Figura 19 - Existência de Conselho Escolar..... | 85 |
| Figura 20 - Grau de Atividade do Conselho Escolar em Relação a suas Funções Regimentais | 88 |
| Figura 21 - Percentual de realização autoavaliação..... | 98 |
| Figura 22 - Percentual de Produções de Documento de Autoavaliação | 112 |

LISTA DE TABELAS

| | |
|---|-----|
| Tabela 1 - Relação entre as variáveis dependente e independentes..... | 73 |
| Tabela 2 - Correlação Linear (Pearson) entre a Variável Dependente (IDEB) e as Variáveis Independentes (Indicadores do INEP)..... | 74 |
| Tabela 3 - Resultado do Modelo de Regressão | 75 |
| Tabela 4 - Grupos de Escolas da Regional Cabula conforme o Resultado do IDEB 80 | |
| Tabela 5 - Grau de Participação dos Representantes da Comunidade Escolar nas Reuniões do Conselho Escolar | 87 |
| Tabela 6 - Nível do Desempenho Regimental do Conselho Escolar..... | 89 |
| Tabela 7 - Causas do Baixo Nível de Atividade dos Conselhos no Cumprimento das suas Funções Regimentais, na Percepção dos Gestores (questão com respostas múltiplas)..... | 89 |
| Tabela 8 - Percepção dos Gestores sobre a Contribuição Geral dos Conselhos à Gestão Escolar..... | 91 |
| Tabela 9 - Percepção dos Gestores sobre a Interação Entre a Escola e a Comunidade Local..... | 93 |
| Tabela 10 - Grau de Participação de cada Representante da Comunidade Escolar no Processo Anual de Diagnóstico e Construção do Plano de Ação da Escola em 2015, exigido para a Obtenção dos Recursos do PDDE/Escola..... | 96 |
| Tabela 11 – Distribuição Percentual do Tempo de Trabalho Total, na Escola, do Gestor Escolar | 100 |
| Tabela 12 - Causas dos Prejuízos à Qualidade de Ensino da Escola (questão com respostas múltiplas) | 101 |
| Tabela 13 - Ações Altamente Prioritárias, na Percepção dos Gestores, para Melhoria da Gestão Escolar (questão com respostas múltiplas) | 103 |
| Tabela 14 - Grau de Participação dos Representantes dos Segmentos da Comunidade Escolar nas Decisões de Alocação dos Recursos Financeiros em 2015. (Índices de 1 - não participa a 5 - participa intensamente) | 107 |
| Tabela 15 - Grau de Relacionamento do Diretor da Escola com os Órgãos Centrais e Regionais da Rede Municipal de Educação (respostas múltiplas)..... | 109 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|---------|--|
| ANA | Avaliação Nacional da Alfabetização |
| ANEB | Avaliação Nacional da Educação Básica |
| ANRESC | Avaliação Nacional de Rendimento Escolar |
| CAQi | Custo Aluno Qualidade Inicial |
| CNE | Conselho Nacional de Educação |
| CONAE | Conferência Nacional de Educação |
| CPERS | Centro dos Professores do Rio Grande do Sul |
| ENEM | Exame Nacional de Ensino Médio |
| ENCCEJA | Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos |
| FNE | Fórum Nacional de Educação |
| GRE | Gerência Regional das Escolas |
| GESTEC | Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação |
| IDEB | Índice de Desenvolvimento da Educação Básica |
| IDH | Índice de Desenvolvimento Humano |
| IED | Indicador de Esforço Docente |
| INEP | Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educ. Anísio Teixeira |
| INSE | Indicador de Nível Socioeconômico das Escolas da Educação Básica |
| IRD | Índice de Regularidade Docente |
| LDB | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira |
| LDBEN | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional |
| MEC | Ministério da Educação e Cultura |
| NT | Nota Técnica |
| OCDE | Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico |
| PDE | Plano de Desenvolvimento da Educação |
| PDDE | Plano Dinheiro Direto na Escola |
| PNE | Plano Nacional de Educação |
| PISA | Programme for International Student Assessment |
| PIB | Produto Interno Bruto |

| | |
|---------|---|
| PPP | Projeto Político Pedagógico |
| SMED | Secretaria Municipal da Educação |
| SAEB | Sistema de Avaliação da Educação Básica |
| SNE | Sistema Nacional de Educação |
| UNEB | Universidade do Estado da Bahia |
| UNIFACS | Universidade Salvador |

SUMÁRIO

| | |
|--|------------|
| 1 INTRODUÇÃO | 13 |
| 2 SISTEMAS DE AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO BÁSICA | 18 |
| 3 INDICADORES EDUCACIONAIS DO INEP | 30 |
| 3.1 ORGANIZAÇÃO ESCOLAR..... | 31 |
| 3.2 CARACTERÍSTICAS E CONDIÇÕES DO TRABALHO DOCENTE..... | 33 |
| 3.3 COMPLEXIDADE ORGANIZACIONAL DA ESCOLA | 38 |
| 3.4 NÍVEL SÓCIO ECONÔMICO DO ALUNO | 40 |
| 4 GESTÃO DA ESCOLA E A GESTÃO DEMOCRÁTICA | 43 |
| 4.1 MODELO DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SALVADOR | 54 |
| 5 METODOLOGIA | 60 |
| 6 ANÁLISE DOS RESULTADOS | 66 |
| 6.1 INDICADORES INEP E O IDEB DAS ESCOLAS DE SALVADOR | 69 |
| 6.2 PRÁTICAS DE GESTÃO E O IDEB DAS ESCOLAS DO CABULA | 79 |
| 6.2.1 Comentários Gerais sobre as Práticas de Gestão e o IDEB das Escolas do Cabula | 113 |
| 7 CONCLUSÕES E LIMITES | 116 |
| REFERÊNCIAS | 120 |
| BIBLIOGRAFIA CONSULTADA | 126 |
| APÊNDICE A - Cronograma da Pesquisa | 129 |
| ANEXO A - Questões da Pesquisa Inicial | 130 |

1 INTRODUÇÃO

A sociedade contemporânea sofre os impactos dos avanços ocorridos na segunda metade do século XX, com a crescente aceleração da transformação da base tecnológica e econômica da sociedade industrial. Ao lado dos avanços técnicos e da nova dinâmica das interações humanas e organizacionais em todos os contextos, avultam-se problemas como exclusão social, desagregação familiar, drogas, cidadania, minorias, violência urbana, os quais representam desafios para a reflexão acadêmica e para a ação social.

Nesse contexto, que evidencia a necessidade de modernização política e institucional global e nacional para lidar com a nova realidade econômica e técnica, torna-se imperioso refletir sobre a necessidade de mudanças no setor educacional. A qualidade da educação tem sido alvo de grandes discussões em todo o mundo. Considerar os princípios da equidade e da valorização da diversidade, os direitos humanos, a gestão democrática do ensino público, a garantia de padrão de qualidade, a acessibilidade, a igualdade de condições para o acesso e permanência do educando na escola são metas definidas em políticas globais para favorecer a universalização da educação básica, que se refletem no Brasil nas diretrizes do Plano Nacional de Educação vigente, que abrange o período de 2014 a 2024.

As mudanças ocorridas nas últimas décadas, na educação pública do Brasil, mais diretamente na ampliação do acesso à Educação Básica, exigiram das organizações escolares um olhar mais minucioso sobre os desafios de melhorias dos índices de aprovação e na qualidade da educação.

Para Dourado e Oliveira (2009, p.202), também é necessário se discutir sobre as questões referentes às relações sociais mais amplas, envolvendo questões macroestruturais, como concentração de renda, desigualdade social, educação como direito, entre outras que, por meios indiretos, influem na possibilidade de generalização de uma aprendizagem mais efetiva.

A escola, compreendida como uma organização social, cultural e humana, requer que cada sujeito envolvido tenha o seu papel definido num processo de participação efetiva (SOUZA, 2007). Administrar uma organização escolar sempre foi um desafio para os diretores, os quais necessitam acompanhar não somente as

mudanças em torno do processo de ensino e aprendizagem, mas também todas as outras ocorridas no plano mais amplo da sociedade, e que impactam diretamente na escola. Garantir uma escola de qualidade perpassa pelo ato de educar novas gerações, de adaptar-se ao cenário dinâmico de ensino e aprendizagem, das transformações socioculturais e das relações de trabalho que acontecem no mundo todo.

Seja no plano dos fatores externos que influem no desempenho pedagógico, seja no plano das suas práticas de gestão, a gestão em escolas públicas tem sido foco de intensos debates no cenário educacional contemporâneo. Nota-se, na literatura sobre gestão escolar, que o assunto tem sido discutido especialmente na perspectiva dos modelos de gestão. Nesse contexto, sobressai a ideia de que a gestão democrática e participativa é uma premissa para superar modelos de gestão tradicional e viabilizar avanços na qualidade dos processos educacionais. O fazer gestão escolar não pode estar dissociado das ações dos diversos atores que compõem esse processo, como a comunidade escolar – alunos, pais, docentes, funcionários técnico-administrativos, e demais partícipes desse contexto (LIMA, 2003).

Neste mesmo sentido, Paro (2012) afirma que a gestão escolar é uma das condicionantes da qualidade do ensino, com fundamento na constatação de que os investimentos das políticas públicas educacionais no processo de valorização da gestão escolar, como elemento significativo do sistema de educação, têm favorecido o crescimento do desempenho dos estudantes brasileiros.

Mas, na situação do Brasil, a questão educacional avulta não apenas pela necessidade de atender às demandas das mudanças econômicas, técnicas e culturais, mas também pelo frágil desempenho do seu sistema de educação fundamental, o que configura um desafio duplo e superposto.

O principal indicador da qualidade da educação básica no Brasil, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), tem como propósito acompanhar duas dimensões importantes da qualidade do processo de ensino e aprendizagem a nível nacional: fluxo (nas etapas escolares) e desempenho (competências adquiridas). Baseado em uma escala de 0 a 10, o IDEB apresentou resultados crescentes entre 2005 e 2015 para os anos iniciais (5,5 em 2015, ultrapassando a meta de 5,2) e para

os anos finais (4,5 em 2015, não atingindo a média de 4,7) do ensino fundamental. Em que pese o desenvolvimento crescente, deve ser observado que, em 10 anos, o resultado médio dos alunos avaliados evoluiu de 30% para cerca de 50% do rendimento máximo.

Utilizando-se dados do *Programme for International Student Assessment* (PISA), levantamento periódico, coordenado pela OCDE,¹ em 70 países, do nível de aprendizagem de alunos de 15 anos de idade, observa-se a posição precária da educação no Brasil em 2015 (OCDE, 2017): o desempenho dos alunos brasileiros está abaixo da média da OCDE em ciências (401 pontos, sendo a média da OCDE de 493 pontos), em leitura (407 para uma média de 493) e em matemática (377 pontos e média de 490 pontos). Entre 73 países pesquisados, o Brasil é o 66º colocado em Ciências, 68º em Matemática e 62º em Leitura.

O cenário é crítico sob qualquer aspecto relevante, pelo impacto que se pode intuir na qualidade da força de trabalho e da cidadania, elementos vitais para o enfrentamento dos desafios que o país vem atravessando.

Esse contexto, que encerra o duplo e superposto desafio que assinalamos, acentua a necessidade de investigar os fatores que possam explicar o baixo rendimento médio de nossas escolas públicas de ensino fundamental, o que tem sido objeto de ampla literatura.

A amplitude e complexidade dessa investigação relaciona-se diretamente à multiplicidade de fatores que afetam o desempenho pedagógico das escolas: fatores estruturais, como a capacidade de investimento regional, que em tese possibilita melhor infraestrutura para as escolas e, em princípio, melhores condições de trabalho para os professores; características intrínsecas da escola (onde se localiza, número de alunos, perfil de níveis educacionais atendidos, outros recursos de infraestrutura, atuação do conselho escolar, entre outros); perfil socioeconômico do aluno; e, finalmente, as práticas de gestão implementadas pelo gestor (DOURADO e OLIVEIRA, 2009). Em suma, existe uma variedade de estudos que têm identificado a influência de múltiplos fatores no desempenho pedagógico das escolas.

¹ Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

A partir do enfoque acima qualificado, propôs-se o seguinte problema de pesquisa: qual a relevância de fatores internos e externos às práticas de gestão da escola, para o desempenho dos estudantes de escolas da Rede Municipal de Salvador?

No intuito exatamente de contribuir com a análise de fatores que influem na qualidade da educação, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira (INEP) recentemente construiu e disponibilizou um conjunto de indicadores educacionais para a análise da educação básica, dos quais nove oferecem dados em nível das escolas: média de alunos por turma, média de horas-aula diárias, taxas de distorção idade-série, percentual de docentes com curso superior, adequação da formação docente, regularidade do corpo docente, esforço docente, complexidade da gestão da escola e nível socioeconômico dos alunos.

Considerando a experiência acumulada pelo INEP na avaliação dos sistemas educacionais, sendo a agência pública institucionalmente responsável pelo Censo de Educação Básica e pelo monitoramento do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - INEB, este trabalho buscou então verificar a relação entre esses fatores e o IDEB, no âmbito das escolas públicas da rede municipal de ensino fundamental de Salvador.

Considerando, no entanto, que os indicadores educacionais do INEP não abrangem as práticas internas de gestão da escola, e que a literatura aponta frequentemente a influência também desses fatores no desempenho escolar, recorreu-se também ao estudo de uma base de dados construída para a análise das práticas de gestão de 32 escolas da regional Cabula da mesma rede municipal de ensino fundamental de Salvador.

De acordo com Libâneo (2008, p. 10), “o modo como a escola funciona – suas práticas de organização e gestão – faz diferença em relação aos resultados escolares”, no que é corroborado por Dourado e Oliveira (2009), entre outros, quanto à importância das práticas de gestão adotadas em cada escola.

A base de dados foi gerada a partir de pesquisa realizada entre 2016 e 2017 no âmbito do projeto “Gestão Democrática”, cujo objetivo foi criar novas formas de articulação entre a universidade e as escolas públicas, para apoio científico aos processos de gestão escolar, através do Programa de Pós-Graduação em Gestão e

Tecnologias Aplicadas à Educação (GESTEC), da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). A agregação dessa base de dados procura atender a reiteradas advertências da literatura sobre a relevância das características da gestão da escola para os resultados educacionais.

Em virtude dos diferentes recortes das bases de dados utilizadas - uma incluindo todas as escolas da rede e outra apenas as escolas que integram uma das regionais da rede - não se pretendeu integrar diretamente entre si os resultados da análise dos fatores influentes a partir de cada base, pois cada qual tem validade restrita ao seu universo de pesquisa, e dessa forma devem ser considerados.

O objetivo geral desta pesquisa, portanto, é investigar fatores que possam ser críticos para o desempenho das escolas.

Com base nesse problema e objetivo de pesquisa, e da contextualização exposta, estabeleceu-se como objetivos específicos:

- a) Analisar possíveis relações entre os indicadores educacionais disponibilizados pelo INEP e o resultado do IDEB das escolas da rede pública municipal de Salvador;
- b) Analisar possíveis relações entre as características dos gestores e de práticas selecionadas de gestão escolar e o resultado do IDEB das escolas da regional Cabula da rede pública municipal de Salvador.

A dissertação está estruturada em sete seções, sendo a primeira a introdução, que apresenta brevemente o contexto e estabelece o problema de pesquisa e os objetivos geral e específicos. As seções 2, 3 e 4 discorrem sobre a revisão de literatura, incorporando os seguintes temas: Sistemas de Avaliação do Desempenho Escolar na Educação Básica; Indicadores Educacionais do INEP; A Gestão da Escola e a Gestão Democrática. A seção 5 discorre sobre a metodologia aplicada na pesquisa. A seção 6 está reservada para a discussão dos resultados e a seção 7 apresenta conclusões e limites da pesquisa.

2 SISTEMAS DE AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO BÁSICA

O desempenho escolar no Brasil e no mundo apresenta-se como um fator relevante para se perceber os avanços dos indivíduos, bem como a qualidade da educação que é prestada nos espaços educativos. Sendo assim, será apresentada uma discussão quanto às principais avaliações desenvolvidas pelos sistemas da Educação Básica. A título de atender ao objetivo desta pesquisa, far-se-á uma breve apresentação e diferenciação de algumas das principais avaliações externas empreendidas no Brasil. No entanto, dar-se-á um enfoque maior às avaliações em larga escala, que compõem o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

As concepções sobre o conceito de avaliação educacional são várias no campo acadêmico, muitos estudiosos discutem o tema. De acordo com Tenório (2010, p.15), “avaliação é uma atividade que consiste no levantamento de informações fidedignas e precisas sobre um objeto ou processo, para se tomar decisões a fim de melhorá-lo”. Para Luckesi (2011), o processo de avaliação nas escolas é caracterizado pelo fato de ser diagnóstica e inclusiva. Diagnóstica porque se identifica os pontos ainda com fragilidades no ensino e na aprendizagem, e inclusiva porque o objetivo é que seja para todos.

De acordo com o trabalho de NiKel (2014) sobre “Avaliação da Aprendizagem Escolar”, o processo de avaliação da aprendizagem surge em 1930, pelo tecnicista Ralph Tyler, que apresentou essa expressão para explicar todo o cuidado necessário que os educadores deveriam ter com os alunos. No Brasil, os estudos sobre a avaliação da aprendizagem iniciaram no final da década de 1960, mas somente no ano de 1990 é que a avaliação passou a ser considerada como uma ferramenta de concepção coletiva, onde o julgamento e a decisão não eram apenas competência e responsabilidade do avaliador, mas também do avaliado.

A avaliação educacional pode ser caracterizada em duas dimensões, sendo uma avaliação a que acontece na escola (interna) pelo professor, como parte da sua organização pedagógica, e uma segunda que é a externa (avaliações em larga escala), de natureza política, realizada por um agente que não faz parte da comunidade escolar. Apesar de serem avaliações de âmbitos diferentes, as mesmas

possuem definições únicas (são avaliações), servem na sua essência para verificar e corrigir a aprendizagem dos alunos. No entanto, difere dos objetivos ou intenções.

No Brasil, algumas estratégias foram implementadas na busca de promover melhorias nos resultados alcançados pelos estudantes. Intervenções que tiveram por objetivo a diminuição do índice de evasão e repetência, o alargamento do tempo de permanência na escola, criação e posterior ampliação dos ciclos de aprendizagem, com vistas a aumentar o tempo de alfabetização e retardar ou minimizar os índices de conservação dos estudantes nas séries iniciais. Essas políticas públicas para a educação viabilizam a melhoria do desempenho dos estudantes e, conseqüentemente, dos indicadores nacionais e internacionais, que medem a qualidade da educação.

As políticas nacionais de avaliação no Brasil têm crescido de forma copiosa. Os estudos de Tenório (2010) mostram que, nos últimos vinte anos, as iniciativas têm alcançado as diferentes modalidades de ensino da educação básica, tais como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) (criado em 1990), o Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM), implementado em 1998, o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA), estabelecido em 2005 e a Prova Brasil, em conjunto com o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), os dois últimos desenvolvidos em 2006. Na figura 1, serão apresentadas as particularidades de cada avaliação em larga escala da Educação Básica brasileira.

Figura 1 - Avaliações em Larga Escala no Brasil

| AVALIAÇÃO | PÚBLICO-ALVO | REGULARIDADE | DIRETRIZ(ES) | RESULTADO | OBJETIVO(S) |
|---|--|------------------|--|---|--|
| Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) | Alunos que querem ingressar no Ensino Superior | Anual | Linguagens, Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza | Individual | Acesso à Educação Superior e avaliação do indivíduo |
| Avaliação Nacional de Rendimento Escolar (Anresc ou Prova Brasil) | 5º e 9º anos do EF das redes pública e urbana | A cada dois anos | Língua Portuguesa e Matemática | Por escola, por rede, por município, por unidade da federação, por região e para o Brasil | Avaliar a qualidade do ensino das escolas públicas |
| Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) | 5º e 9º anos do EF e 3ª série do EM das redes pública e privada (escolas que não atendem aos requisitos de participação da Prova Brasil) | A cada dois anos | Língua Portuguesa e Matemática | Por escola (a partir de 2017), por unidade da federação e por região | Avaliar a qualidade do ensino das escolas, dos estados e das regiões do Brasil |
| Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) | 3º ano do EF das escolas públicas | A cada dois anos | Língua Portuguesa e Matemática | Por escola, por município e por unidade da federação | Aferir os níveis de alfabetização e letramento |
| Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja) | Alunos de pelo menos 15 anos para a certificação do EF e alunos de pelo menos 18 anos para a certificação do EM | Anual | Para o EF: Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Artes, Educação Física, Redação, Matemática, História, Geografia e Ciências Naturais. Para o EM, Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas | Individual | Certificação de conclusão do Ensino Fundamental ou do Ensino Médio |
| Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes (PISA) | Jovens de 15 anos (idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória) | A cada três anos | Leitura, Matemática, Ciências, Competência Financeira e Resolução Colaborativa de Problemas | Por país | Avaliar a qualidade da educação nos países participantes >>>> |

Fonte: EBBOK. Principais avaliações da educação brasileira. Portal Appprova. Disponível em: <<http://materiais.approva.com.br>> Acesso: 12 jul. 2017.

O processo de avaliação em larga escala é uma ferramenta política focada na aprendizagem e na escola, com o objetivo de melhorar a qualidade do ensino. Essas avaliações, de acordo com Verhine (2010), são uma forma eficiente de compreender a dinâmica dos processos e resultados dos sistemas educacionais. Ainda conforme considerações desse autor, a política de avaliações em larga escala tem se consolidado nas últimas décadas, buscando adequar o Estado brasileiro com base nas políticas internacionais. Essa preocupação com a qualidade da educação, tomando como referência a educação mundial, favoreceu a criação / implementação

de novas formas de regulação do ensino e da aprendizagem, assentado em níveis de eficiência e eficácia do processo.

Vale destacar que, apesar do enfoque do trabalho ser a correlação entre gestão escolar e desempenho dos alunos, é entendido que existem fatores macros contextuais, que também possuem conexão relevante nos resultados de aprendizagem dos estudantes. Esses fatores, que sobrepõem às práticas do diretor de escolas (níveis socioeconômicos, investimentos educacionais, etc) serão estudados mais detalhadamente e discutidas no próximo capítulo. Todavia, conforme exposto no início desta seção, será apresentada uma breve caracterização de cada avaliação de larga escala desenvolvida no Brasil na Educação Básica (ver tabela 1, acima). Vale destacar que em concordância com a proposta da pesquisa, será dado maior ênfase ao IDEB.

O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)

A avaliação do ENEM é um instrumento criado pelo Ministério de Educação (MEC) desde 1998, mas somente em 2009 teve grande importância na vida dos alunos, passando a ser vista como a “chave do sucesso”, já que passou a dar acesso ao ensino superior. Inicialmente, a ferramenta avaliativa tinha como finalidade apenas avaliar o desempenho dos estudantes ao final da Educação Básica. Além disso, caracteriza-se como uma estratégia do governo para identificar as possibilidades de melhorias na educação do país e de investimentos de políticas públicas (PORTAL QEDU, 2017).

O documento do Ebook – Principais avaliações da educação brasileira (2017) destaca que o ENEM possui um caráter individual e voluntário, o que permite avaliar o desempenho escolar e acadêmico do aluno ao final do Ensino Médio. Nesse sentido, não somente será identificado o nível de competências desse estudante, mas também representa uma oportunidade de ingressar em instituições de Ensino Superior.

A prova do ENEM possui como característica a interdisciplinaridade e busca identificar se os alunos dominam as principais estruturas mentais (raciocínio lógico, dedução e interpretação textual, por exemplo) necessárias para saber lidar com os desafios da vida (PORTAL QEDU, 2017). Isso demonstra a capacidade da avaliação

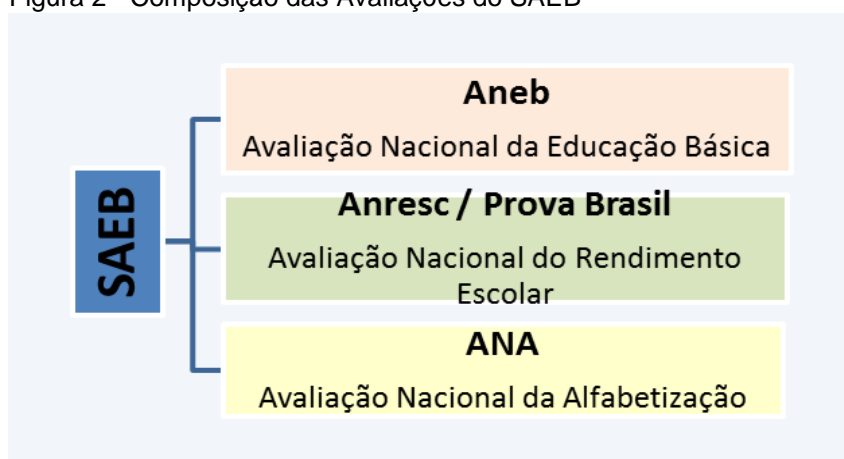
de compreender esse aluno de forma holística, preocupada não apenas com os números dos resultados, mas que esse estudante tenha condições necessárias para seguir a vida após a conclusão da educação básica, almejando futuros de êxitos.

Sistema de Avaliação Básica (SAEB)

O SAEB é um conjunto de avaliações externas em larga escala, de cunho censitário, realizado com escolas públicas das redes municipais, estaduais e federais e também escolas privadas, desenvolvidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e Ministério de Educação (MEC). Segundo o Portal do INEP (2017), seu principal objetivo é fazer um diagnóstico da educação básica brasileira, de modo a identificar as oportunidades de melhorias que atinjam diretamente o desempenho dos estudantes. Assim, conforme Portal do INEP (2017), o SAEB tem como objetivo “contribuir para a melhoria da qualidade, equidade e eficiência do ensino”.

Esse sistema de avaliação surgiu em 1990, mas em 2005 passou por um processo de reestruturação com base na Portaria Ministerial nº 931, de 21 de março de 2005. Em 2013, o SAEB novamente sofreu mudanças, passando de duas avaliações para três, conforme apresentado na figura 2.

Figura 2 - Composição das Avaliações do SAEB



Fonte: Prova Brasil. Disponível em: <http://academia.qedu.org.br/prova-brasil/>. Acesso em: 12 dez. 2017.

A **Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB)** é uma avaliação que apresenta dados e indicadores sobre fatores de influência do desempenho dos alunos nas áreas e anos avaliados, com intuito de melhorar a qualidade da educação ofertada. É realizada de forma amostral em escolas públicas e privadas, urbanas ou rurais, que possuam entre 10 a 19 alunos. Aplicadas com alunos dos 5º e 9º ano do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio.

A **ANRESC / Prova Brasil**, como o próprio nome já traduz, é uma Avaliação Nacional do Rendimento Escolar, também de cunho diagnóstico, que visa verificar a qualidade do ensino disponibilizado pelo sistema educacional brasileiro, através de testes padronizados e questionários socioeconômicos, conforme explica o Portal do Ministério de Educação (2017). Participam dessa avaliação estudantes dos ciclos das terminalidades do Ensino Fundamental (5º e 9º anos).

Um fator importante da Prova Brasil, e que vale destaque, é que seu processo envolve, a partir da utilização de questionários tanto os professores quanto os gestores das turmas e escolas avaliadas.

De acordo com informações do Portal do MEC, os resultados da avaliação refletem em estratégias voltadas ao aprimoramento da qualidade da educação no país e a redução das desigualdades existentes. Desse modo, é possível, a partir do diagnóstico, promover ações de correção de distorções e debilidades identificadas e direcionar seus recursos técnicos e financeiros para áreas identificadas como prioritárias. Destarte, “as médias de desempenho nessas avaliações também subsidiam o cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), ao lado das taxas de aprovação nessas esferas” (Portal do MEC, 2017).

A última avaliação que compõe o SAEB é a **Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA)**. Esta ferramenta avaliativa é utilizada para medir os níveis de alfabetização e letramento em língua portuguesa, a alfabetização em matemática e as condições de oferta do ciclo de alfabetização das redes públicas, envolvendo todos os estudantes do terceiro ano do ensino fundamental.

A ANA tem como objetivos principais, conforme Portal do INEP (2017):

Avaliar o nível de alfabetização dos educandos no 3º ano do ensino fundamental; produzir indicadores sobre as condições de oferta de ensino e concorrer para a melhoria da qualidade de ensino e redução

das desigualdades, em consonância com as metas e políticas estabelecidas pelas diretrizes da educação nacional.

O Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA)

O ENCCEJA é uma avaliação que viabiliza a aquisição das certificações para o Ensino Fundamental ou para o Ensino Médio por estudantes jovens e adultos, que, por algum motivo, não conseguiram concluir sua formação na idade correspondente.

Segundo informações do Ebook do Portal AppProva (2017), a ENCCEJA tem como finalidade verificar as competências e habilidades desenvolvidas pelos estudantes desse nível de ensino ao longo dos seus processos acadêmicos (vida familiar, convivência no trabalho, movimentos sociais, manifestações culturais etc).

Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA)

O PISA é uma avaliação destinada a estudantes de diversos países e acontece de forma amostral. Possui periodicidade trienal e é feita por jovens de quinze anos de idade, no final do Ensino Médio, para avaliar as capacidades dos estudantes voltadas a questões reais e que permitirá aos mesmos experienciar, na prática, as aprendizagens.

Segundo Osti e Martinelli (2014), os dados do Programa Internacional de Avaliação de Alunos - PISA, ratificam o baixo desempenho dos estudantes brasileiros, quando comparados a países desenvolvidos ou em desenvolvimento. De acordo com o Ebook do Portal AppProva (2017, p. 15):

Os resultados do exame consistem em indicadores nacionais da educação dos países participantes e, portanto, são importantes norteadores de políticas públicas para a melhoria do ensino básico.

Campos (2013) afirma que os resultados do ensino, bem como as possibilidades de avanços, estão intimamente ligados a uma gestão escolar operativa, haja vista que ela se constitui como elo articulador entre todos os setores que compõem a unidade de ensino e, portanto, está dotada de competências para empreender, conjuntamente, com ações estratégicas que favorecerão o

desenvolvimento eficaz e efetivo de todos os partícipes da escola, sobretudo dos estudantes, foco principal e importante do trabalho escolar.

As avaliações de sistemas são de fundamental relevância, quando se almeja resultados satisfatórios na qualidade do ensino, ou, mais amplamente, da educação. No entanto, não se pode perder de vista que qualquer estratégia de indicadores implementada, em que não sejam utilizados adequadamente os resultados, perde o sentido principal (favorecer uma educação pública de qualidade). A gestão escolar, neste sentido, tem um papel substancial, que é garantir que os resultados sejam compreendidos e aproveitados da melhor maneira possível, para que alcance progresso na escola e na aprendizagem dos estudantes (VERHINE, 2010).

Por conseguinte, no que diz respeito ao desempenho escolar dos estudantes e também para efeito de pesquisa, serão aprofundadas as discussões quanto ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)

Destarte ao item discutido anteriormente, a melhoria do processo de ensino e aprendizagem deve ser feita com base em avaliações bem planejadas, com objetivos e estratégias bem definidos, construída a partir da coletividade.

A LDB 9.394/96 em seu artigo 9º, Inciso VI, dispõe sobre a função das avaliações e determina como incumbência da União:

[...] assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino. (BRASIL, 1996).

Nesse sentido, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) possibilita, enquanto indicador de desempenho das escolas, desvelar caminhos ou possibilidades à gestão e à comunidade escolar (interna e local) quanto à melhoria da educação ofertada (AMORIM; ANDRADE; TENÓRIO, 2010).

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) é um sistema de avaliação desenvolvido pelo Ministério de Educação (MEC) com o objetivo de dimensionar através de indicadores a qualidade da educação básica no Brasil, sendo ele também um indicador de resultados de um conjunto de avaliações educacionais,

como o Prova Brasil, que é uma avaliação de larga escala. A ferramenta foi criada pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) desde 2007 (INEP, 2017).

O MEC determina que esse indicador serve como um parâmetro utilizado para acompanhar as metas do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), e para esse cálculo são utilizados os resultados obtidos do Censo Escolar (INEP, 2017), com a disposição de outras avaliações complementares como SAEB (Sistema de Avaliação do Ensino Básico) e as Prova Brasil (Matrizes de Referência Tópicos, Temas e Descritores da Prova Brasil) (MEC, 2017).

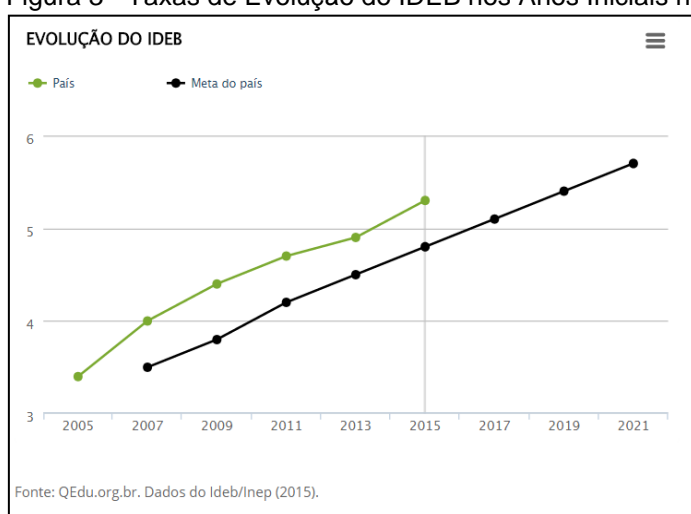
Com base em informações extraídas do Portal do INEP (2017), esse instrumento de avaliação agrupa, em um único indicador, resultados fundamentais para a qualidade da educação: o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações externas. Esses indicadores são utilizados para acompanhar o sistema de ensino e baseiam-se nos indicadores como a promoção, repetência e evasão, e pontuações em exames padronizados obtidas por estudantes ao final de determinada etapa do sistema de ensino, geralmente realizadas nas 4^a e 8^a séries do ensino fundamental e do 3^o ano do ensino médio, destaca Ferron e Silveira (2012).

O IDEB agrega ao enfoque pedagógico dos resultados das avaliações em larga escala do INEP a possibilidade de resultados sintéticos, facilmente assimiláveis, e que permitem traçar metas de qualidade educacional para os sistemas. O índice varia de 0 a 10 e a combinação entre fluxo e aprendizagem tem o mérito de equilibrar as duas dimensões: se um sistema de ensino reter seus alunos para obter resultados de melhor qualidade no SAEB ou Prova Brasil, o fator fluxo será alterado, indicando a necessidade de melhoria do sistema. Se, ao contrário, o sistema apressar a aprovação do aluno sem qualidade, o resultado das avaliações indicará igualmente a necessidade de melhoria do sistema (INEP, 2017).

Ainda de acordo referências do Portal, o IDEB se caracteriza como relevante vetor de política pública em prol da qualidade da educação. Tal seja, o Plano de Desenvolvimento da (PDE) utiliza-o como ferramenta para acompanhamento das metas de qualidade para a educação básica. No Brasil, a meta prevista até 2022 é de 6,0. Essa média corresponde a um sistema educacional de qualidade comparável à dos países desenvolvidos.

No Brasil, o IDEB nos anos iniciais da rede pública atingiu a meta e cresceu, mas não alcançou 6,0. De acordo com dados do Portal do QEdu em 2015, o Brasil alcançou os seguintes resultados: 5,3 nos anos iniciais, 4,2 nos anos finais e 3,5 no Ensino Médio. Observa-se que, à medida que o nível de ensino vai aumentando, a nota do desempenho dos estudantes apresenta um declínio. Ainda assim, destaca-se que, de maneira geral, houve um crescimento em todos os níveis avaliados. Para efeito de pesquisa, conforme figura 3, abaixo, será focado apenas a análise e discussões a respeito dos dados referentes ao ensino fundamental – séries iniciais.

Figura 3 - Taxas de Evolução do IDEB nos Anos Iniciais no Brasil



Fonte: Prova Brasil. Portal QEdu Disponível em: <<http://academia.qedu.org.br/prova-brasil/>>. Acesso em: 10 dez. 2017.

Observa-se no gráfico acima que o público em análise atingiu a meta prevista (5,0) e cresceu, no entanto, ainda não conquistou 6,0. Sendo assim, nota-se que é preciso melhorar as condições de ensino e também de aprendizagem para garantir mais alunos aprendendo e com um fluxo escolar adequado. Não é significativo ter evolução nas pontuações de avaliações externas – larga escala – se os índices de reprovação do sistema educacional forem altos. Essa situação só aumentará o rol de abandono e sucessivamente muitos alunos não concluíram a educação básica, baixando assim a qualidade de educação no país. A figura 4 mostra o detalhamento dessas informações com base no IDEB 2015.

Figura 4 - Desempenho do IDEB nos Anos Iniciais no Brasil



Fonte: Prova Brasil. Portal QEdU Disponível em: <<http://academia.qedu.org.br/prova-brasil/>>. Acesso em: 10 dez. 2017.

Isto posto, é fundamental atentar para as duas dimensões da qualidade da educação: fluxo e desempenho, conforme preconizado pelo próprio IDEB.

Dessa maneira, aliar qualidade e quantidade é uma tarefa árdua, complexa e fecunda. Mas, é de suma importância para se garantir a eficácia e eficiência no uso do indicador IDEB. É oportuno analisar os indicadores numéricos para representar atributos básicos da educação (AMORIM; ANDRADE; TENÓRIO, 2010).

Os indicadores permitem monitorar complexos sistemas, inerentes a uma sociedade ou uma organização, sobre os quais consideram mais importantes e precise controlar, e, logicamente, os indicadores estão inseridos dentro de culturas específicas. “A sociedade mede o que ela valoriza e aprende a valorizar aquilo que mede. Essa retroalimentação é comum, inevitável e útil, mas também cheia de armadilhas”, ressalta Tenório (2010, p.176 e 177).

Além dos indicadores das avaliações em larga escala utilizados pelo governo para analisar o nível de qualidade da educação oferecida no País, a literatura demonstra outros métodos de verificar o desempenho escolar de forma eficaz, tais como avaliação de desempenho escolar em nível de sala de aula, avaliação institucional, avaliação de programas, auto avaliação, etc. Essas avaliações, segundo Gatti (2009), envolvem também múltiplas abordagens teóricas, a saber, a sistêmica, a iluminativa ou compreensiva, a avaliação participativa, etc.

A partir dos estudos, verifica-se que os fatores que determinam o desempenho dos alunos estão ligados a três esferas macros e que envolvem outras variáveis que são particulares a cada uma delas. Esses fatores são a família, a estrutura escolar e o próprio aluno (SOARES, 2004). No entanto, a pesquisa em foco considera que, além

desses elementos, é possível também incluir os contextos regionais, a política educacional, fatores econômicos, culturais e sociais.

No Brasil, as desigualdades sociais são históricas e se evidenciam por meio de algumas questões, dentre as quais se pode destacar a distribuição de renda, as dificuldades econômicas que cada região enfrenta, devido a aspectos naturais (clima, relevo, vegetação etc.), má gestão dos recursos, falta de investimento adequado e igualitário em educação, saúde, infraestrutura, dentre outros. Apesar de ser um país com riquezas naturais que se sobrepõem a grande parte do mundo, as desigualdades socioeconômicas e culturais refletem-se nos índices ou indicadores que medem a qualidade da educação em todos os âmbitos, bem como a produção de riquezas em todo o país. Dessa forma, é de suma importância analisar bem esses dados, haja vista que são sinalizadores de como os trabalhos estão sendo realizados, bem como os resultados apresentados pelos estudantes.

3 INDICADORES EDUCACIONAIS DO INEP

No intuito de dar suporte ao governo na formulação de políticas públicas educacionais que visem a melhoria do ensino e desenvolvimento pleno dos estudantes que compõem a população brasileira, tomando como base o desenvolvimento econômico e social do Brasil, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, na condição de autarquia, consoante previsto na Constituição Federal em seu artigo art. 37, inc. XIX, vinculado ao Ministério de Educação – MEC, atua em variadas frentes e nos diversos níveis governamentais, objetivando encontrar melhores caminhos e ações factíveis para chegar ao que ora expomos.

O escopo de suas ações compreende o favorecimento à tomada de decisões mais assertivas quanto aos rumos da educação em nosso país, apontando para o seu desenvolvimento educacional e socioeconômico e, conseqüentemente, da população brasileira. Haja vista que, apesar do acesso à educação estar cada vez mais se universalizando, o quantitativo de permanência e conclusão dos estudos ainda apresenta-se de forma insuficiente, conforme observam Sampaio e Nespoli (2005).

Dessa forma, e para atender ao objetivo desta pesquisa, recorreu-se aos indicadores educacionais do INEP por compreender a importância do Instituto, agência pública institucionalmente responsável pelo Censo de Educação Básica e pelo monitoramento do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), no processo de avaliação e monitoramento dos sistemas educacionais com foco na melhoria do desempenho dos estudantes.

Nesse sentido, discorrer-se-á, nas subseções que compõem este capítulo, às discussões a respeito do conjunto dos indicadores do INEP escolhidos para compor o bloco de análise dos resultados dessa pesquisa: Índice de complexidade organizacional; Horas diárias de aula; Média de alunos por turma; Docentes com curso superior; Índice de esforço docente; Adequação do docente às disciplinas que leciona; Nível socioeconômico dos alunos; Índice de regularidade docente e Taxa de distorção idade – série.

3.1 ORGANIZAÇÃO ESCOLAR

Segundo o Portal Brasileiro de Dados Abertos (INEP, 2018), a média de alunos por turma consiste no resultado entre a matrícula inicial e o total de turmas informadas pelo censo escolar por série, grupo de séries e nível/modalidade de ensino. Esse indicador diligencia avaliar a Média de Alunos por Turma, da Educação Básica.

Em que pesem os déficits educacionais apresentados pela população brasileira, o IDEB objetiva, por meio desse indicador, verificar a relação existente entre a média de estudantes por turma e os resultados apresentados pelos estudantes. Segundo Portal do CNE (2018), alguns autores discorrem sobre a relação direta entre a redução do quantitativo de estudantes na turma e a qualidade dos resultados apresentados, no tocante à efetiva participação dos estudantes em sala, melhor aproveitamento dos conteúdos propostos, maior participação e intervenção do corpo docente na vida escolar dos mesmos, sobretudo nas questões de estratégias metodológicas diferenciadas, além de favorecer o processo de inclusão. Apesar do exposto acima, os estudos não evidenciam impactos significativos no que tange aos resultados o IDEB e o quantitativo de estudantes por turma.

A obtenção do Número Médio de Alunos por Turma é formado pelo cálculo dos constructos com base nas matrículas no nível de ensino, na série ou grupo de séries, dividindo-se pelo número de turmas no nível de ensino, na série ou grupo de séries.

De acordo as Notas Estatísticas do Censo Escolar de 2016 (INEP, 2017), o indicador Média de Horas-Aula Diárias tem a função de aferir o tempo médio de permanência dos estudantes na escola, nos segmentos Creche, Pré-Escola, Ensino Fundamental e Ensino Médio. É uma média aritmética ponderada que envolve a matrícula na data de referência do Censo Escolar, por série, grupo de séries e nível de ensino. O indicador é composto a partir de um cálculo que soma o produto entre o número de horas-aula diária e o número de alunos matriculados na série, grupo de séries ou nível de ensino com as horas-aula diárias. O denominador é a matrícula total na mesma série, grupo de séries ou nível de ensino.

O tempo de permanência dos estudantes nas escolas impacta diretamente em seu desempenho e resultados apresentados, haja visto que é nesses espaços de construção dos saberes que os referidos, à luz dos conteúdos propostos no currículo

escolar, desenvolverão as capacidades necessárias que os permitirão prosseguir para estudos posteriores e que os instrumentalizarão para atuarem e inferirem na sociedade de forma plena. Compreendendo a importância da efetividade e a qualidade desse tempo em sala de aula, alguns projetos vêm sendo implantados nas escolas públicas, a exemplo da escola de tempo integral, no intuito de tentar otimizar o trabalho pedagógico realizados nas escolas e, sobretudo, contribuir para a melhoria na qualidade da educação desenvolvida e desempenho dos estudantes.

Segundo Cavaliere 2007, pesquisas indicam que o vínculo existente entre desempenho e tempo escolar aponta para resultados mais satisfatórios, assim também para a necessidade de uma escola mais eficiente, tanto na sua função socializadora, quanto na formação para o desenvolvimento de competências, embora afirme a necessidade de se aprofundar estudos nessa área. Vale ressaltar que a ampliação do tempo escolar dos estudantes precisa estar diretamente ligada à qualidade do mesmo. Em nada adianta um tempo maior na escola se esse não for de qualidade e, por tanto, não oportunize o desenvolvimento de competências que extrapolam o simples acúmulo de conhecimentos descontextualizados, mas que esses saberes tenham sentido para os estudantes e saltem para a vida.

Segundo Ausubel (1982), a aprendizagem significativa permite que o estudante compreenda a associação com sua realidade, percebendo o significado para sua vida. Há a necessidade de relacionar o conteúdo com questões intrínsecas às experiências dos estudantes, promovendo um efetivo aprendizado, que servirá de suporte para a aquisição de novos saberes, contribuindo para o pleno desenvolvimento dos estudantes.

As Notas Estatísticas do Censo Escolar de 2016 (INEP, 2017) discorrem que a taxa de distorção idade-série aponta o percentual de estudantes em suas respectivas séries/anos que apresentam idade superior ao recomendado. Existe uma relação direta entre a idade dos estudantes e a sua série/ano de escolarização. Conforme as diretrizes de educação nacional, os estudantes deverão ter seu ingresso nas escolas no 1º ano escolar à partir dos 6 anos de idade.

Esse indicador visa verificar o quantitativo de alunos, em cada série, com idade superior à idade aventada. O estudante, que estiver com 02 anos ou mais de idade acima da ideal para a série/ano, estará entreposto ao quadro de distorção idade x

série. De acordo com os estudos, esse indicador impacta significativamente no IDEB, haja visto que influencia negativamente nos resultados apresentados pelas escolas, contribuindo para a queda de estímulos, principalmente, por parte dos alunos, que baixam a autoestima e perdem o desejo pelos estudos, aumentando assim a possibilidade de novas reprovações.

Algumas ações vêm sendo desenvolvidas pelos Governo, no intuito de minimizar as distorções idade-série apresentadas nas escolas, objetivando dirimir essa realidade recorrente na educação brasileira. Proposição pedagógica de aceleração, conforme previsto no artigo 24, inciso V da LDB 9.394/96. Programas como Se Liga e Acelera, que compõem uma parceria estabelecida com o Instituto Ayrton Senna, visam favorecer o desenvolvimento das capacidades que os estudantes não desenvolveram na idade adequada, as quais os instrumentalizarão para prosseguimento para estudos posteriores.

Também, o Mais Alfabetização, programa do Governo Federal, que intenta contribuir com o processo de alfabetização nas escolas, apoiando, sobretudo, o corpo docente em sua qualificação profissional, aparelhando-os para otimizar seu trabalho junto aos estudantes e, conseqüentemente, diminuindo as distorções e resultados insatisfatórios, apresentados no âmbito das unidades escolares. Os referidos resultados foram evidenciados pela Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA, 2016), difundido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) no ano de 2017, segundo dados da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME).

Considera-se, ainda, que há um longo caminho a percorrer no que tange à educação nacional. Uma trilha que favoreça a sua universalização, que oportunize uma educação de qualidade e libertadora, que instrumentalize seus partícipes a alcançarem o pleno desenvolvimento e a integração na sociedade, transformando-a, sem que haja um fosso invisível, mas tangível, entre os indivíduos que compõem as classes sociais antagônicas.

3.2 CARACTERÍSTICAS E CONDIÇÕES DO TRABALHO DOCENTE

A escola, conforme destaca Libâneo (2008), é um espaço educativo, local em que o professor desenvolve os saberes e as competências do ensinar, lugar onde os profissionais podem decidir sobre seu trabalho e aprender mais sobre sua profissão, o que acaba por ser determinante na eficácia e no nível de aproveitamento escolar dos alunos, complementa o autor.

Já as competências estão relacionadas a conhecimentos, habilidades e atitudes requeridas nas situações de trabalho, no confronto de experiências, no contexto do exercício profissional, requeridos no ambiente escolar, conclui Libâneo (2008).

Uma escola bem organizada e gerida assegura condições pedagógico-didáticas, organizacionais e operacionais que favorecem o esforço docente em sala de aula, a preocupação e o envolvimento destes com a evolução dos alunos, ou seja, com o desempenho dos mesmos (LIBÂNEO, 2008). Esse esforço docente quer dizer professores motivados pelo seu projeto pedagógico, bem remunerados, motivados por seu exercício e com condições profissionais boas.

É muito comum associar o esforço docente e a relação dele com o seu bom exercício e o desempenho dos alunos aos seus salários, somente. Mas, há outros quesitos que influenciam esses fatores, como as condições do trabalho do professor, que muitas vezes vai desde a sala de aula, que nem cadeira tem para os alunos se assentarem, resultado de uma infraestrutura escolar precária, além das condições de trabalho dos docentes.

A qualidade do ensino está relacionada com a valorização dos profissionais da Educação Básica, de forma que esta possa ser alcançada a partir de uma política global que oportunize a “formação inicial, as condições do trabalho, o salário, a carreira e a formação continuada”, descreve o Plano Nacional de Educação (PNE). (INEP, 2014)

[...] a formação inicial e continuada do professor exige que o parque de universidades públicas tenha atenção especial à educação básica. Assim, a melhoria da qualidade da educação básica depende da formação de seus docentes, o que decorre diretamente das oportunidades oferecidas a eles. A melhoria na qualidade da formação dos professores com nível superior, por sua vez, está condicionada à qualidade da escolarização que lhes foi oferecida no nível básico,

fechando um ciclo de dependência mútua, evidente e positiva entre os níveis educacionais. (INEP, 2014).

De acordo com dados do Portal do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (2013), o desempenho dos alunos nos anos iniciais e finais do ensino fundamental e médio não está relacionado aos salários pagos nos estados brasileiros.

O estado do Mato Grosso, embora os professores tenham o 2º melhor salário mais bem pago do país (R\$ 3.138,33), está em 23º lugar no ensino médio; e o estado do Espírito Santo, que tem o 3º melhor salário mais bem pago do país ao professor (R\$ 3.035,20), está em 11º lugar nos anos finais do ensino fundamental, por exemplo.

Enquanto isso o estado do Rio Grande do Sul que tem o salário médio dos professores mais baixo que o piso nacional (R\$ 977,05) por 40 horas semanais trabalhadas, tem sua colocação no IDEB em 6º melhor no ensino médio, com 3,9 pontos, o sétimo nos anos iniciais, com 5,6 pontos, e 12º nos anos finais, com 4,2 pontos, destaca o Cartola Conteúdos (2014).

De acordo com os estudos de Gatti (2016), é provável que o despreparo dos professores, como, por exemplo, a falta da formação continuada ou o não acesso a esta, e também, as condições que o professor encontra para ensinar, não permitem uma qualidade no seu ensino, impactando sobremaneira no desempenho dos alunos.

Os professores brasileiros dos anos finais do ensino fundamental gastam, em média, 25 horas por semana lecionando, seis horas a mais do que outros países do mundo. O dado é da Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem 2013. (CARTOLA CONTEÚDOS, 2014).

Provavelmente, segundo esta literatura, a carga horária excessiva do professor, a partir da necessidade de trabalhar mais para conseguir um salário melhor, capaz de o sustentar, que lhe permita maior acesso a facilidades, capaz de promover qualidade de vida aos seus familiares, e/ou até mesmo para poder garantir a sua formação continuada, acaba não permitindo que ele se dedique melhor a uma escola.

Alguns estudiosos acreditam que não há congruência entre salário e qualidade no ensino do professor, ou seja, o salário baixo que eles recebem não quer dizer que se esforçarão menos em seu trabalho, mas que há outros fatores que, somado a este,

implicam, sim, no desempenho do professor, como as condições estruturais das escolas e as condições física e mental dos alunos.

A vice-presidente do Centro dos Professores do Rio Grande do Sul (CPERS) expressou que:

A remuneração é muito importante para a saúde mental e financeira dos docentes, mas as condições de trabalho também interferem no rendimento dos alunos, até mesmo o bem-estar dos alunos pode interferir em seu desempenho, se for em uma região mais carente que eles cheguem à escola com fome, por exemplo. (CARTOLA CONTEÚDOS, 2014).

O esforço docente no exercício de suas funções se revela através de indicadores considerados como definidores do esforço do trabalho docente, esses são considerados características do docente, conforme Censo da Educação Básica (2013): número de escolas em que atua; número de alunos por turno de trabalho; número de alunos atendidos e número de etapas nas quais leciona.

A Nota Técnica (NT) 039/2014 de Indicador de Esforço Docente (IED), baseado no Censo Escolar da Educação Básica 2013, considera que o IED reúne aspectos do trabalho do docente que são um somatório para a sobrecarga do professor em suas atividades, como os turnos de trabalho, número de escolas e etapas que o docente atua, e o quantitativo de alunos atendidos na Educação Básica.

Para esta NT, “o esforço do professor certamente envolve outros fatores e dimensões”, porém “estes poucos aspectos considerados estão presentes no Censo Escolar”.

Vale destacar que, no detalhamento da metodologia de cálculo do indicador do esforço docente, após mudanças na coleta em 2015, conforme apresentado na NT INEP 09/2016, para o cálculo do IED, é necessário:

Determinar o número de turnos em que cada docente atua - que é definido de acordo com o horário de início das turmas de cada professor. Entretanto, para docentes que atuam em uma ou mais turmas não presenciais nem sempre é possível definir com exatidão o número de turnos de atuação, já que o horário de início das turmas não presenciais é ausente.

De acordo com o Censo Escolar da Educação Básica no período entre 2009 e 2013, a partir das análises realizadas sobre a frequência das funções docentes em

cada perfil de regularidade. É esta regularidade do professor e sua frequência que irá traduzir o vínculo do docente com sua escola, com os gestores e alunos, com os trabalhos e projetos pedagógicos, ou seja, se o Índice de Regularidade Docente (IRD) for baixo, essa relação é distante, sem vínculos, se for alto, porque se tem uma regularidade alta, há vínculos, há relações e projetos produtivos que podem trazer resultados. De acordo a Nota Técnica 11/2015 do INEP, “verifica-se que a grande maioria dos vínculos de docentes com as escolas possui valor do IRD inferior a 2”, ou seja, baixo.

A média do IRD é calculada considerando o número total de anos de permanência do professor para cada escola, “a ideia da ponderação é dar mais peso aos docentes que aturam durante mais tempo e que, portanto, tiveram um maior impacto no ensino da escola”, define a Nota Técnica 11/2015 do INEP.

É considerável que o baixo IRD, produto da alta rotatividade de docentes nas escolas, não permita a criação de vínculos do professor com seus alunos, com a escola e projetos, como ressaltado acima. Esse baixo vínculo impacta na percepção do professor em relação a alguma deficiência/necessidade dos alunos ou alguma situação pontual, bem como da comunidade escolar. Além disso, o professor que possui baixa permanência na escola terá menos condições “de dar continuidade a planejamentos, nem de contribuir na resolução de eventuais problemas pelos quais a escola esteja passando”, destaca a Nota Técnica.

De acordo o INEP, através da Nota Técnica 11/2015, a alta rotatividade desperta interesse pelo estudo dos motivos que impulsionaram e impulsionam os docentes a serem tão irregulares. Os dados analisados permitem a criação de “possíveis medidas de gestão que possam ser tomadas para diminuir a rotatividade do corpo docente das escolas” (INEP, 2015), melhorando a qualidade do ensino da educação básica.

O monitoramento da qualidade da educação básica, por meio de indicadores, é uma atividade essencial para a orientação e a avaliação das políticas públicas educacionais e das formas de gestão dos sistemas de ensino do país. (INEP, 2017).

O ponto culminante para essa educação de qualidade é o professor e os indicadores que permeiam o contexto escolar, a função do exercício do professor e a relação entre docente e escola. É necessário, sobremaneira, valorizar os docentes,

de modo que se reconheça a importância do seu papel social, o seu papel e interferência / influência na relação ensino-aprendizagem, e também o direito dos professores por um salário apropriado pelo exercício de sua função.

3.3 COMPLEXIDADE ORGANIZACIONAL DA ESCOLA

A qualidade na gestão da escola refere-se tanto a atributos ou características de sua organização e funcionamento, quanto ao grau de excelência baseado numa escala valorativa, define Libâneo (2008). Se for basear-se em opiniões sobre os critérios de qualidade das escolas e sua gestão, ver-se-á uma diversidade de opiniões de professores, gestores e pais. Por isso que se torna necessário que os profissionais de cada escola, de acordo com sua complexidade organizacional, estabeleçam um consenso mínimo sobre o padrão de qualidade que orientará seu trabalho, considerando, sobremaneira, seu grau de complexidade, as condições de trabalho que os educadores estão inseridos e todo o contexto sócio econômico do aluno.

Libâneo (2008) concorda que a qualidade da gestão tem como objetivo o treinamento de pessoas para serem competentes no que fazem, dentro de uma gestão eficaz de meios, com mecanismos de controle e avaliação dos resultados, visando a atender a imperativos econômicos e técnicos. Para Alves e Soares (2013), professores, diretores de escola e todos os gestores educacionais devem reagir a cobranças de resultados por parte da sociedade, com maior eficácia de seus processos internos e a qualidade de ensino.

Entre as medidas decorrentes dessa concepção organizacional destacam-se: a hipervalorização dos resultados da avaliação, a classificação das escolas em função desses resultados para estimular a competição entre elas, a descentralização administrativa e do repasse de recursos conforme o desempenho das escolas na avaliação externa, as parcerias com a iniciativa privada, o repasse das funções do Estado para a comunidade. [...] (LIBÂNEO, 2008, p. 66).

Apesar da considerável complexidade organizacional da escola, a educação deve promover a todos os domínios de conhecimentos e o desenvolvimento de capacidades cognitivas e operativas que permitam um atendimento de qualidade às necessidades individuais e sociais dos alunos, bem como “a inserção no mundo do

trabalho, à construção da cidadania, tendo em vista a construção de uma sociedade mais justa e igualitária”, complementa Libâneo (2008, p. 66).

A qualidade da gestão e do ensino depende de variáveis que permeiam toda a complexidade da escola, e que por ela é influenciada quando o quesito é desempenho. Assim sendo, “professores, diretores e gestores educacionais iniciaram suas reações em relação a cobranças de resultados por parte da sociedade, melhorando a eficácia de seus processos internos”, define Alves e Soares (2013, p.179).

Conforme os termos do Decreto nº 6.094, no Art 3º, diz-se que: “A qualidade da educação básica será aferida, objetivamente, com base no IDEB, calculado e divulgado periodicamente pelo INEP, a partir dos dados sobre rendimento escolar, combinados com o desempenho dos alunos, [...]”.

O indicador de complexidade organizacional da escola com base nos dados da pesquisa do IDEB perpassa por uma avaliação de diferentes variáveis como infraestrutura física, equipamentos e conservação do prédio escolar, local de funcionamento da escola, situação da água tratada, energia elétrica, saneamento básico, como coleta de lixo, esgoto e banheiro na escola, biblioteca, laboratório, cantina, computadores, equipamentos eletrônicos, quantidade de funcionários, quantidade de salas e de matrículas e número de turmas, índices, apresentados por Alves e Soares (2013, p. 183-185), que corroboram com a complexidade organizacional da escola e, conseqüentemente, com a qualidade da gestão e o desempenho dos alunos.

Outra complexidade escolar considerável e que também impacta no desempenho escolar, de acordo estudo e pesquisa dos autores citados acima, é o tamanho da escola, medido pela quantidade de alunos, considerando todos os turnos de funcionamento da escola. Os autores afirmam que “alunos que estudam em escolas grandes tendem a ter desempenho pior do que alunos de escolas menores ou de tamanho moderado”, complementa Alves e Soares (2013, p. 184-185).

Isso porque todo contexto escolar que abriga alunos de diferentes níveis de ensino e modalidades é mais complexo, pois requer mais infraestrutura, maior espaço físico, mobiliário e equipamentos adaptados aos alunos de diferentes faixas etárias e necessidades específicas, e, conseqüentemente, maior número de professores e funcionários, podendo impactar (interferir) na qualidade da gestão da escola. Alves e

Soares (2013) consideram que a escola é mais complexa se atende alunos de diferentes etapas e modalidades de ensino, e inclusive quando se é uma escola inclusiva.

Destacando a Nota Técnica (NT) 040/2014 do Ministério da Educação, de acordo com a pesquisa realizada pelo Censo Escolar da Educação Básica de 2013, assume-se que a complexidade da gestão escolar se concretiza em quatro características: o porte da escola, pois entende-se que quanto mais a escola assume mais alunos, mais complexa ela é; o número de turnos de funcionamento, ou seja, as escolas que oferecem mais níveis de ensino, são tidas como mais complexas; complexidade das etapas ofertadas pela escola, ou seja, “quanto mais avançada a idade dos alunos e as etapas oferecidas”, gerencia-se um número maior de professores, maior especificidade nas grades curriculares e mais desafios se enfrenta para evitar a evasão do aluno, por situações como a provável dificuldade de conciliar trabalho e estudo, questões motivacionais, e questões de idade, pois muitos alunos não aceitam a sua idade em relação ao nível que se encontram, ou alunos que querem estar em qualquer nível, mas encontram, como desafio, o preconceito do outro.

De acordo com o indicador para mensurar a complexidade da gestão nas escolas a partir dos dados do Censo Escolar da Educação Básica (2013):

O indicador de complexidade organizacional das escolas e a qualidade de sua gestão resume em uma única medida as informações de porte, turnos de funcionamento, nível de complexidade das etapas e quantidade de etapas ofertadas.

Assim sendo, após análises das literaturas, observou-se que as variáveis que compõem o nível de complexidade organizacional das escolas, como tamanho da escola, turno de funcionamento, níveis de ensino diferentes, infraestrutura, e até mesmo a educação inclusiva, número de salas, número de professores e funcionários acaba impactando no desempenho escolar do aluno.

3.4 NÍVEL SÓCIO ECONÔMICO DO ALUNO

As diferenças entre os indivíduos apontam consequências quanto à posição em que ocupam na hierarquia social, e isso é observado em qualquer composição de

sociedade. Essas diferenças estão associadas às oportunidades educacionais, às trajetórias ocupacionais, ao prestígio social, ao comportamento político e social, etc, as quais remetem ao nível socioeconômico desses indivíduos.

Com base nos estudos de Alves e Soares (2013, p.1) os resultados escolares são fortemente associados à origem social e cultural dos alunos matriculados nas escolas, e os resultados da análise do IDEB mostram que “as escolas que atendem a alunos de menor nível socioeconômico, como esperado, têm piores resultados”, mesmo com o controle de outras características e índices.

As pesquisas apresentadas pelo Indicador de nível socioeconômico das escolas da educação básica (INSE) indicam que o “grupo formado por alunos brancos têm melhor desempenho médio nos testes”, quando comparados com alunos de outra cor / raça; desta forma, entende-se que o nível socioeconômico dos alunos possui relação com o desempenho escolar e aprendizagem desses e que “os fatores escolares afetam de maneira mais acentuada o desempenho dos alunos menos favorecidos”, destaca a Nota Técnica do Censo Escolar de 2016 (INEP, 2017).

Quando o aluno é exposto a um ambiente onde ele recebe maior apoio em relação aos estudos, mesmo que o nível socioeconômico dos pais ou o nível de escolaridade seja baixo ou incompleto, ele tem melhor desempenho escolar. “É na família que se socializam chances diferenciadas de participação na educação, no mercado de trabalho, na qualificação” e etc, destaca Alves; Ortigão e Franco (2007)

A Nota Técnica do Indicador de Nível Socioeconômico das Escolas de Educação Básica (INSE, 2017) descreve que:

[...] a origem social dos alunos, a distribuição desigual do capital cultural entre as famílias e a inclinação da escola em tratar igualmente os alunos com diferentes níveis desse capital tendem, em conjunto, a favorecer os estudantes pertencentes aos estratos sociais mais favorecidos, transfigurando as desigualdades sociais em desigualdades escolares.

Os Estudos voltados à qualidade da educação mostram que, mesmo as práticas adotadas pelo contexto escolar visando melhorar a qualidade do ensino de uma escola e o desempenho dos alunos, considerando, inclusive, toda a sua complexidade, pode trazer “o aumento da desigualdade entre alunos discriminados

por raça, cor, nível socioeconômico, gênero e outras variáveis sociodemográficas”, complementa Alves e Soares (2013 p. 179).

Ainda de acordo com os autores acima citados:

O IDEB da escola é fortemente associado ao nível socioeconômico médio de seus alunos, mesmo com o controle dos fatores considerados em relação à escola. Outros fatores do aluno também têm impacto significativo no IDEB, porém em magnitude bem menor. A maior proporção de alunos brancos faz diferença, mas, nesse caso, a associação é maior nas séries finais. (ALVES; SOARES, 2013, p. 189).

Em uma análise realizada pelo IDEB em 2007 sobre desempenho escolar, têm-se que ele está relacionado às características de cada aluno, “as quais interagem com as estruturas em que ele está inserido: a família, a escola e a sociedade”. Esses fatores, considerados como diferentes, geram discriminações entre os alunos por cor / raça e diferenças socioeconômicas (ALVES; SOARES, 2003, p.183). As práticas e políticas educacionais têm a intenção de buscar a equidade, nas escolas, a fim de reduzir as desigualdades socioeconômicas entre os alunos.

As pesquisas realizadas pelo IDEB, apresentadas no seu Portal, especificam que as escolas, independente do contexto social em que estão inseridas e de sua complexidade, podem trazer resultados positivos e satisfatórios, quando o quesito é desempenho, apesar do impacto do nível socioeconômico do aluno em seu desempenho. Mas a escola não deve se concentrar nessa possível limitação, e sim acreditar e se empenhar na transformação que ela pode fazer na realidade do aluno, não reproduzindo, apenas, as suas limitações ou vantagens sociais.

O indicador de nível socioeconômico dos alunos, com base nos dados da pesquisa do INEP, perpassa por uma avaliação de diferentes variáveis como raça, cor, renda familiar, hierarquia social, nível de escolaridade dos pais, posse de bens no domicílio, contratação de serviços, podendo haver impacto no desempenho escolar dos alunos.

4 GESTÃO DA ESCOLA E A GESTÃO DEMOCRÁTICA

Complementando as discussões da seção anterior, sobre o conjunto de indicadores educacionais desenvolvidos pelo INEP, que são entendidos nesta pesquisa como fatores que podem contribuir para a interpretação dos resultados do IDEB, esta seção aborda a literatura que conferencia sobre os modelos de gestão escolar e as práticas do diretor relacionadas com a eficácia escolar. Desta forma, apresentar-se-á um conjunto de abordagens sobre modelos de gestão escolar, incluindo o modelo de gestão competente de Luck (2009) e o modelo proposto pela Rede Municipal de Educação de Salvador.

A expressão gestão escolar foi resultado das novas perspectivas relativas às questões relacionadas às instituições de ensino e conseqüentemente com as mudanças pelas quais passa a educação escolar brasileira. Além disso, perpassa pelo entendimento real sobre o que significa uma administração escolar e qual é o papel e quais são as atuações do gestor de escola (LORENZOLI, 2017). Uma das dimensões mais importantes da educação é a gestão escolar, a qual permite observar todo o contexto que envolve a escola e os problemas educacionais, os quais funcionam de forma interdependente.

O início da abertura política trouxe em seu bojo possibilidades de democratização em vários âmbitos da sociedade brasileira, inclusive no que se refere ao quesito educação pública. Neste contexto, passou-se a vislumbrar a necessidade de uma gestão mais democrática, onde os envolvidos desse processo pudessem se posicionar, inferir e participar efetivamente das questões inerentes à escola, imprimindo seus pontos de vista, necessidades e anseios, bem como atuando direta e coletivamente na tomada de decisões.

Segundo Luiz, (2010, p.7):

A democratização da educação passou a ser defendida em três âmbitos: acesso e permanência com sucesso na escola; escolha democrática dos dirigentes escolares; e, gestão democrática do setor educacional, em seus diferentes níveis, com a participação dos conselhos escolares. O acesso ao ensino fundamental foi praticamente universalizado no final da década de 1990 no país como um todo, embora em vários estados se desse já há alguns anos antes.

Em relação à escolha de dirigentes escolares, verificou-se um intenso movimento em diferentes sistemas contra a simples indicação, reflexo tardio do clientelismo, e a favor de eleições combinadas ou não com concursos. Por último a defesa da gestão democrática deu-se, dentre outras estratégias, pela participação efetiva dos conselhos escolares. A legislação posterior à Constituição Federal de 1988.

Para entendermos a necessidade e a importância de uma Gestão Participativa e Democrática na sociedade Pós-moderna, faz-se necessário um breve panorama sobre a educação do início do Século XX.

A escola nessa época havia adotado o modelo de administração científica, baseada nas ideias de Frederick Taylor, citadas por Freitas (2000), concepção predominante na sociedade industrial e, conseqüentemente, na administração da escola, marcada por um olhar científico, centralizador e hierarquizado.

Segundo Freitas (2000), o arranjo de gerenciamento era análogo a uma estrutura piramidal, em que, no topo dessa estrutura, assentava-se aquele que detinha o poder, concentrando a tomada de decisão em suas mãos. Na medida em que os estratos dessa pirâmide se distanciavam do topo, menor seria a sua participação na tomada de decisão, e assim eles eram distribuídos consoante suas especializações e apenas executavam as ordens que lhes eram conferidas.

Não havia a escuta dos indivíduos que participavam do contexto escolar, sendo o planejamento diverso à sua realidade vivencial. Nessa conjuntura, as ações pedagógicas partiam de gestores que estavam alheios às reais necessidades daquele contexto educacional, não o conheciam nem tampouco aos seus anseios e intenções. Executavam os referidos planejamentos, os quais eram inspecionados periodicamente pelo MEC.

Na década de 80, com a abertura política, um pensamento mais democrático e atento aos anseios e realidades de cada contexto educacional passa a vigorar nas instituições de ensino, proporcionando uma maior participação da sociedade e comunidade escolar, em todas as esferas de atuação da gestão escolar.

Libâneo (2008) apresenta duas concepções de gestão escolar, as quais permeiam as ações no âmbito da escola: científico-racional e sócio crítica. A primeira caracteriza-se com uma visão mais burocrática e tecnicista, que aproxima as características da organização escolar à organização empresarial, pois, segundo Libâneo (2008), a escola é vista, nesse contexto, como um espaço racional e isento

de influências, portanto, passível de apresentar resultados mais eficazes e concretos. Não se leva em conta a subjetividade dos indivíduos que nela atuam.

Na concepção sócio crítica, é perceptível o envolvimento das pessoas, com destaque ao caráter intencional das suas ações e interações sociais no âmbito do grupo. Conforme propõe Libâneo (2008), a composição escolar, ao contrário da proposta científico-racional, não é um espaço insofismável ou desprovido de juízos de valor, mas sim sujeito às influências e construções por parte de toda a comunidade escolar, haja vista que não se constitui dentro de uma neutralidade estática, mas sim num dinamismo dialético, que dá voz e vez a todos os partícipes do espaço educativo. Prevalece, dessa forma, a gestão democrática, pautada na tomada de decisões por meio da coletividade, favorecendo as discussões públicas de todas as ações que envolvem a escola.

Ante ao exposto, e caminhando em consonância com o momento político da sociedade brasileira, a escola passa a desenvolver mecanismos de participação ativa e crítica da comunidade escolar, em suas tomadas de decisões, no tocante a todas as ações que a envolvem. A gestão democrática está intrinsecamente ligada às ações da direção à participação de todos os membros da comunidade escolar e do entorno, considerando os intentos e anseios da referida comunidade, ressignificando a práxis gestora, atuando de forma compartilhada para alcance de resultados, maior excelência para aquele contexto educativo, conforme relaciona quadro de competências do diretor assentado no modelo acima citado, proposto por Luck (2009). Ainda de acordo com a autora, a figura 5 apresenta as competências da Gestão Democrática:

Figura 5 - Competências do Diretor – Gestão Democrática

| Competências do Diretor - Gestão Democrática |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> ✓ Lidera e garante a atuação democrática efetiva e participativa do Conselho Escolar ou outros colegiados escolares; ✓ Equilibra e integra as interfaces e diferentes áreas de ação da escola e a interação entre as pessoas, em torno de um ideário educacional comum da escola; ✓ Lidera a atuação integrada e cooperativa de todos os participantes da escola, orientado por elevadas expectativas, estabelecidas coletivamente e amplamente compartilhadas; |
| Competências do Diretor - Gestão Democrática |
| <ul style="list-style-type: none"> ✓ Demonstra interesse genuíno pela atuação dos professores, dos funcionários e dos alunos da escola, orientando o seu trabalho em equipe, incentivando o compartilhamento de experiências e agregando resultados coletivos; ✓ Estimula participantes de todos os segmentos da escola a envolverem-se na realização dos projetos escolares, melhoria da escola e promoção da aprendizagem e formação dos alunos, como uma causa comum a todos, de modo a integrarem-se no conjunto do trabalho realizado; ✓ Estimula e orienta a participação dos membros mais apáticos e distantes, levando-os a apresentar suas contribuições e interesses para o desenvolvimento conjunto e do seu próprio desenvolvimento; ✓ Mantém-se a par das questões da comunidade escolar e interpreta construtivamente seus processos sociais, orientando o seu melhor encaminhamento. |

Fonte: Luck (2009).

Observa-se, a partir das disposições das competências, a importância da tomada de decisão de forma coletiva. Luck (2009), assim como Libâneo (2008) e Oliveira (2012), consideram que, para haver uma dimensão mais ampliada nas questões que envolvem a educação, sejam elas pedagógicas ou administrativas, faz-se necessário que o gestor coadune nesse aspecto, tendo igualmente suas concepções maximizadas, no que se refere à sua compreensão de educação.

À vista disso, vale apontar a convergência que se observa entre a teoria e a legislação quanto ao modelo de gestão que deve prevalecer para se obter melhores desempenhos. A legislação estabelece diretrizes, metas e estratégias para a efetivação de uma educação escolarizada de qualidade e de igualdade entre todos, baseada em uma gestão democrática, assim como referenciado por outros autores, que respaldaram as discussões propostas nessa pesquisa.

A Gestão democrática está prevista, e podendo dizer, adotada pela legislação educacional. O art. 206 da Constituição Federal, reiterado no art. 3º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Nº 9.394/96), menciona a “gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino” (inciso VIII do art.3º da LDB). Ainda com base na lei, o art. 14 da LDB define que:

Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na Educação Básica de acordo com as suas peculiaridades, conforme os seguintes princípios: I – participação dos profissionais da Educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

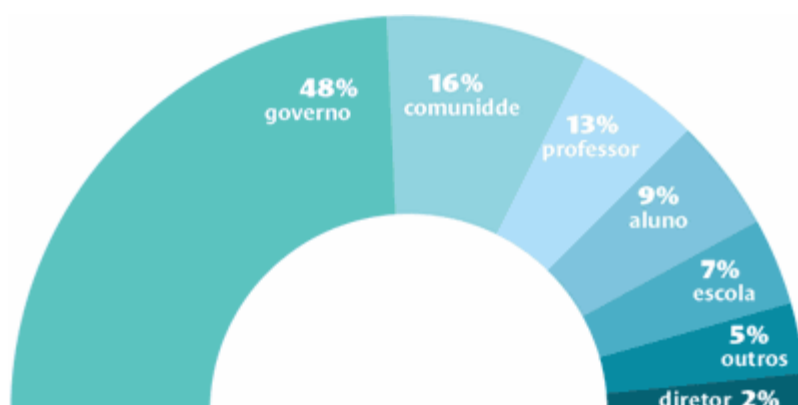
A gestão escolar, que busca criar condições para um ambiente educacional que preze por soluções próprias, no âmbito de suas competências, por participação, tomada de decisões compartilhadas e autocontrole, deve estar alinhada com as diretrizes e políticas educacionais públicas para a implementação de seu projeto político-pedagógico, de acordo com o estudo de Oliveira (2012), além disso, busca garantir as questões organizacionais para se alcançar mais qualidade cognitiva das aprendizagens dos alunos, destaca Libâneo (2008).

O gestor necessita atuar de maneira a promover o equilíbrio entre os atores sociais que permeiam o espaço educativo, haja visto que o referido é recheado de conflitos e reclames, naturais a um contexto social de relações interpessoais e de trabalho, que requerem intervenções efetivas daquele que tem o papel de gerenciar pessoas, ações pedagógicas, financeiras e administrativas, que caracterizam o contexto escolar.

Coadunando com os pensamentos de Luck (2000), se há uma gestão escolar de qualidade, há uma melhoria da qualidade da educação escolarizada em nosso país. As competências da gestão escolar de qualidade são uma ferramenta indispensável para a melhor performance da instituição escolar, sendo necessário conhecer os processos e os riscos que a tornarão eficaz e, conseqüentemente, trarão resultados favoráveis, que garantam maior qualidade na escola, destaca Oliveira (2012). Por isso que se torna fundamental discutir um modelo de gestão que preze pela qualidade nos processos educacionais, no contexto da educação como ferramenta primordial para a humanidade.

De acordo com Lorenzoli (2017), o IBOPE realizou uma pesquisa envolvendo os gestores escolares, os quais foram questionados acerca do fracasso do aluno em relação ao seu desempenho, e poucos são os diretores que reconhecem que fazem, ou deveriam fazer, parte dessa responsabilidade. Segundo este autor, o IBOPE revelou que 66% dos 400 gestores, pesquisados entre maio e junho do referido ano, em algumas capitais como Salvador, conseguem entender e enxergar que fazem parte dessa aprendizagem, mas não assumem essa responsabilidade quando o ensino fracassa. Vale observar a figura 8, a qual retrata os responsáveis pelas notas baixas no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

Figura 6 - Responsável pelas Notas Baixas no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)



Fonte: LORENZONI, Marcela. **Gestor escolar e seu papel na escola**. Disponível em: <<http://info.geekie.com.br/gestor-escolar>> Acesso: 8 jul. 2017.

As competências do gestor escolar devem estar reunidas em interesses voltados para articular as relações entre escola, equipe, alunos e comunidade, objetivando, sobremaneira, oferecer educação de qualidade aos alunos, assegura Lorenzoni (2017).

O diretor de escola, o qual é geralmente o gestor responsável pelo contexto educacional, assume posturas profissionais decorrentes do nível de comprometimento profissional neste processo. Sem dúvida, como esclarece Campus e Silva (2009), essa postura envolve os aspectos referentes ao contexto da prática escolar, suas experiências pessoais, a influência das políticas públicas, do contexto em que a escola está inserida e do grupo de profissionais nas Dimensões: Pedagógica, Técnica e Política.

Ainda conforme Campus e Silva (2009), a Dimensão Pedagógica está diretamente ligada à finalidade da escola, a qual pode ser bem entendida e direcionada pelo projeto político pedagógico, que engloba e norteia todas as ações da escola, dentro de um processo de planejamento participativo, que é aperfeiçoado e concretizado na caminhada escolar. A Dimensão Técnica exige a compreensão das rotinas escolares quanto ao gerenciamento dos recursos humanos e materiais, conservação dos materiais e do patrimônio público. E, por fim, a Dimensão Política envolve a habilidade de se comunicar de forma eficaz, de envolver toda a comunidade local com a comunidade da escola, desenvolver e motivar a equipe, administrar conflitos, e oferecer um feedback positivo e construtivo aos trabalhos dos outros e suas competências.

Ainda sobre a estrutura de dimensões que organizam o trabalho do gestor escolar, vale destacar que, entre alguns autores há uma convergência nos conceitos das dimensões nas suas ideias de diferentes autores como Libâneo (2008), Campus e Silva (2009), Luck (2009), Oliveira (2012) e Lorenzoni (2017). Esse último, cita que deve contemplar três competências: Administrativa, Pedagógica e de Recursos Humanos, que permeiam as atividades dentro e fora da escola. Esse pensamento também coaduna com as ideias propostas por Libâneo (2008) e Luck (2009), quando preconizam a atuação do gestor escolar como um processo que precisa estar motivado e preparado para atender às necessidades da sociedade em que está inserido, devendo estar contextualizado com as demandas existentes no cotidiano do seu universo escolar, de forma que as escolas cumpram seu papel educacional, social e o humanizador, a fim de formar cidadãos para a vida e para o mundo.

Nesse sentido, torna-se ineficaz aquele trabalho que se concentra em uma só nuance, aquela gestão pautada somente aos recursos humanos, ou aos problemas de ordem administrativa, ou somente às questões pedagógicas, sem ter a capacidade de entender que uma gestão escolar competente depende do envolvimento das diferentes dimensões que permeiam a área de atuação do diretor escolar. Esse modelo de integração das diferentes competências do gestor escolar é composto por um conjunto de padrões de competências que, quando somadas uma às outras, favorece o progresso do desempenho educacional, foco principal do trabalho da gestão escolar (LUCK, 2009).

Esse modelo de gestão escolar exige, pois, o exercício de múltiplas competências específicas e dos mais variados matizes. Luck (2009, p.27) propõe um conjunto de dez dimensões que são divididas em duas grandes áreas (organização e implementação), distribuídas da seguinte forma:

- a) **de organização:** Fundamentos e princípios da educação e da gestão escolar; Planejamento e organização do trabalho escolar; Monitoramento de processos e avaliação institucional; e Gestão de resultados educacionais.
- b) **de implementação:** Gestão democrática e participativa; Gestão de pessoas; Gestão pedagógica; Gestão administrativa; Gestões da cultura escolar; e Gestão do cotidiano escolar.

Para efeito dessa pesquisa, foram selecionadas três das dimensões da área de implementação, visto que, conforme proposta desse estudo, essas competências estão vinculadas à produção de resultados: Gestão Democrática, Gestão Pedagógica e Gestão Administrativa. A seguir, a figura 7 dos conceitos das dimensões selecionadas que farão a sustentação teórica desta investigação.

Figura 7 - Modelo de Gestão Competente

| Competências | Conceitos de Luck (2009) |
|----------------|--|
| Democrática | Mobilização e organização das pessoas para atuar coletivamente na promoção de objetivos educacionais. |
| Pedagógica | Processo de organização, coordenação, liderança e avaliação de todos os processos e ações diretamente voltados para a promoção da aprendizagem dos alunos e sua formação. |
| Administrativa | Zela pelos bens da escola, fazer bom uso deles, contribuir para sua manutenção são elementos básicos da formação dos alunos, além de condição para a realização de processo pedagógico de qualidade. |

Fonte: Luck (2009).

Segundo Luck (2009), cada dimensão é composta por um conjunto de características específicas das competências do diretor escolar, conforme figura 8:

Figura 8 - Características das Dimensões da Gestão Escolar

| Dimensões | Principais Características |
|-----------------------|--|
| Gestão democrática | <ul style="list-style-type: none"> - Aproxima a gestão escolar dos pais e da comunidade escolar na promoção de educação de qualidade; - Estabelece ambiente escolar aberto e participativo, em que os alunos possam experimentar os princípios da cidadania. |
| Gestão Pedagógica | <ul style="list-style-type: none"> - Promove orientação de ações segundo o espírito construtivo de superação de dificuldades e desafios, com foco na melhoria contínua dos processos pedagógicos (aprendizagem e formação dos alunos). - Estabelece a gestão pedagógica como aspecto de convergência de todas as outras dimensões de gestão escolar. |
| Gestão Administrativa | <ul style="list-style-type: none"> - Gerencia a aplicação de recursos físicos, materiais e financeiros da escola para melhor efetivação dos processos educacionais e realização dos seus objetivos. - Gerencia os serviços de apoio. |

Fonte: Baseada em Luck (2009).

Assim, não é possível conceber um gestor escolar competente que conduza suas práticas priorizando alguma dimensão em detrimento de outra. “Cabe ao diretor estabelecer um programa para o desenvolvimento das competências necessárias para fazer frente aos seus desafios em cada uma das dimensões”, destaca Luck (2009, p.13).

A figura 9, ilustra a integração entre as dimensões que favorece a atuação do diretor na escola.

Figura 9 - Integração das Dimensões da Gestão Escolar



Fonte: Baseada em Luck (2009).

Paro (2008, apud OLIVEIRA, 2012) descreve que a gestão escolar competente é importante porque a educação escolar é primordial, visto que é por meio da educação que se edifica uma sociedade com seres humanos históricos, que transcendem a mera realidade natural e se formam como personalidades autônomas na convivência com outros cidadãos.

Pode-se dizer que a maior problemática dos dias atuais na nova escola sejam as diversas atuações e competências do gestor escolar, o qual está muito e diretamente ligado às questões administrativas e burocráticas, e pouco disponível para as questões pedagógicas. Há baixa disponibilidade para concentrar esforços na formação da sua equipe de professores e nos próprios processos educacionais, visando à ampliação do desenvolvimento dos alunos, pois na maioria das vezes, a maior parte dos gestores escolares tem os seus dias ocupados com tarefas como a conferência das merendas, limpeza do ambiente escolar, verificando e conferindo as condições da infraestrutura da escola, vigiando e controlando o comportamento dos alunos, atendendo aos pais, participando de reuniões com as Secretarias de educação e providenciando material, demonstra Lorenzoni (2017).

Sabe-se que o desenvolvimento e o desempenho dos alunos de uma escola estão associados às competências daqueles que regem a instituição, ou seja, a

qualidade da educação pode ser remetida aos padrões de competência de seus profissionais, os quais oferecem segurança, generosidade, escuta, comprometimento e disponibilidade para o diálogo, conforme pontua Freire (2016), além das experiências educacionais formativas e capazes de promover o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias ao enfrentamento dos desafios de um mundo competitivo, afirma Luck (2009).

Para os diretores escolares, neste contexto de padrões de competência, é necessário destacar que não são necessárias somente as competências gerais de lideranças, mas também as competências que estão e são relacionadas ao contexto específico de suas atividades. “Níveis e modalidades diferentes de ensino, assim como tamanho de escola e localização, demandam diferentes competências”, complementa Luck (2014, p.126). O gestor competente e comprometido gera um grau de confiabilidade em todo o seu contexto: professores, alunos, comunidade, pais, e isso permite maior reconhecimento por conta dessa credibilidade, a qual é condição fundamental para que se possa exercer influência sobre os outros, além de um trabalho conjunto e compartilhado e em equipe (LUCK, 2014).

Campus e Silva (2009) complementam afirmando que os padrões de competência envolvem habilidades e conhecimentos nas áreas administrativas, no relacionamento interpessoal e nas áreas pedagógicas, elencando as principais habilidades e conhecimentos que os profissionais desse contexto e desse processo precisam se debruçar sobre, de modo que possa liderar de forma competente uma escola, independentemente do nível de escolaridade que esta ofereça.

Para Luck (2009, 2015), competência é a reunião de padrões mínimos necessários ao bom desempenho das responsabilidades que caracterizam determinado tipo de atividade profissional. A competência pode ser vista como uma forma da pessoa exercer alguma função, e verifica-se, no entanto, que os níveis de consciência, dos que atuam nas organizações escolares, são diversos, onde cada um percebe de forma diferenciada o valor e o significado das ideias e processos sociais, situação que pode implicar nos padrões de competência de uma gestão escolar.

Faz-se necessário que o diretor escolar, no exercício de suas funções para aperfeiçoamento do trabalho em sua escola, baseado na adoção de uma orientação voltada para o desempenho das competências, desenvolva uma visão mais sistêmica

do seu trabalho e das competências exigidas para o seu desempenho. Para isso, necessita estabelecer um programa que aprimore suas competências, o qual irá ajudar o diretor escolar a responder e interferir de forma adequada aos desafios em cada uma das dimensões (LUCK, 2009)

Conforme afirmações de Luck (2014), é fundamental que a gestão da escola, na pessoa do diretor escolar, deve pautar as suas práticas no modelo de gestão democrática, cabendo ao líder (diretor) promover ações de integração entre todos os partícipes do processo educacional, para garantir a qualidade do processo educacional, percebido a partir do desempenho.

A gestão escolar exige o exercício de múltiplas competências específicas a ser apresentado pelo professor e pelo diretor, caso a intenção seja uma escola transformadora (FREIRE, 2016), e com atributos e resultados de qualidade experimentados por todos os seus alunos, e não por uma ou duas classes. A amplitude das competências é um desafio grande para os gestores e toda a equipe escolar, cabendo também aos sistemas organizar experiências capazes de orientá-los nesse processo. Os saberes necessários à prática educativa, bem como suas competências específicas, oferecidas como resultado dos trabalhos dos professores e da gestão escolar dos seus diretores, permite que o diretor escolar não aja de acordo com as pressões que todo ambiente escolar oferece, especialmente se somado aos desafios encontrados nas escolas municipais, não se deixando ser dominado por elas, ao contrário, ele irá agir sobre as mesmas para fazer avançar, com unidade, a organização escolar, aprimorando o nível de qualidade de uma escola (LIBÂNEO, 2008; LUCK, 2000; FREIRE, 2016).

4.1 MODELO DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SALVADOR

Toda e qualquer instituição de ensino, seja pública ou privada, está sujeita às orientações legais que norteiam seu trabalho. Dessa forma, a organização do trabalho precisa atentar para os limites e orientações legais que a dirigem, compreendendo que as instituições são autônomas em seu fazer, entretanto essa autonomia precisa ser direcionada a fim de favorecer a educação de um modo geral, sobretudo em relação aos sistemas públicos de educação.

No tocante à educação pública, a mesma é regulamentada pela Seção I – Da Educação – Capítulo III da Constituição Federal/1988, pela Lei nº 9.394/96 – Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Emendas Constitucionais nº 11/96 e 14/96 e pela Lei nº 9425/96, e pelas Resoluções do Conselho Nacional de Educação. Os estados e municípios baseiam-se na legislação federal e adequam seus sistemas educativos, promulgando legislação específica e definindo as políticas públicas da educação.

Segundo exposto no documento Gestão Escolar Orientações Básicas (2003, p. 11), “a autonomia da gestão escolar da Rede Pública Municipal de Educação, em Salvador, se realiza em três importantes áreas de atuação da escola: pedagógica, administrativa e financeira”.

A pedagógica: onde cada unidade escolar elabora, organiza e implementa sua Proposta Pedagógica, em consonância com as políticas vigentes e as diretrizes do sistema de ensino. Devendo atentar para a realidade onde se insere, envolvendo todos os partícipes da comunidade escolar, os quais precisam ser instigados a posicionarem-se criticamente frente aos marcos filosóficos, operacionais e situacionais constantes nesta área de atuação.

A administrativa: a qual ocupa-se em organizar e dar os devidos encaminhamentos a questões que tangem ao perfil administrativo da unidade escolar, tratando de situações como: eleição de Gestores Escolares, constituição dos Conselhos Escolares, Organizações Associativas, Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), Regimento Escolar, Plano de Gestão da Escola e Avaliação de Desempenho dos Servidores, à luz da legislação vigente.

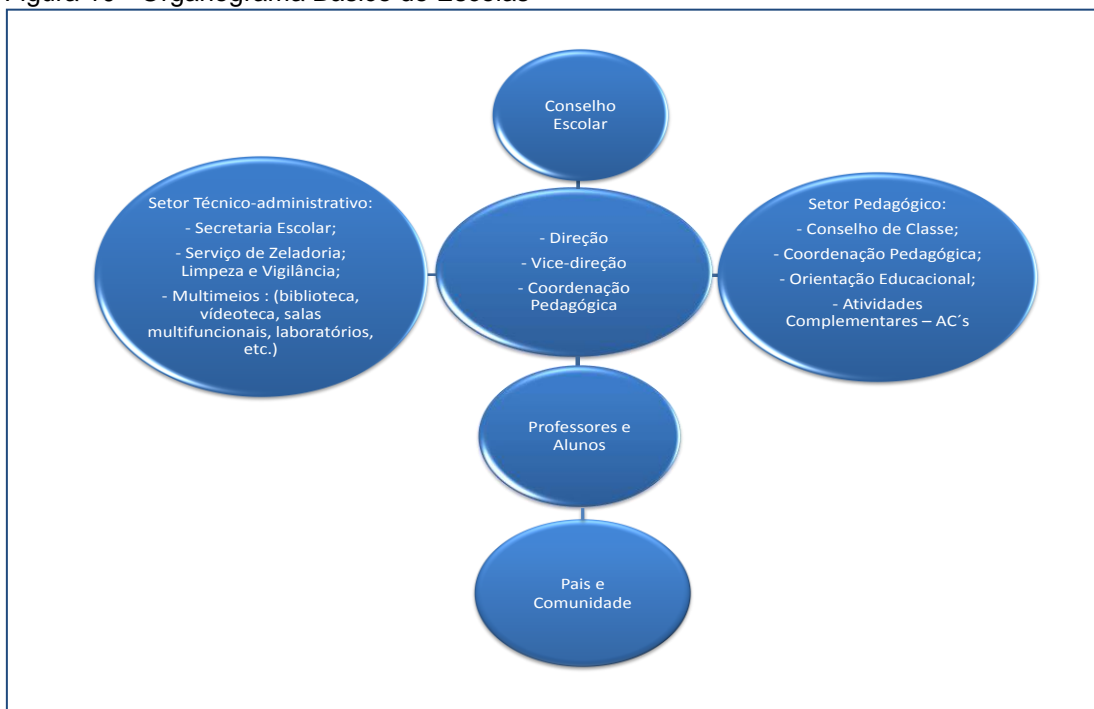
Financeira: com a administração e prestação de contas dos recursos financeiros em consonância com a legislação vigente e orientações constantes do Órgão Central - Secretaria Municipal de Educação.

Segundo Libâneo (2008), toda instituição de ensino apresenta uma estrutura organizacional interna, que a permite realizar as atividades inerentes ao fazer pedagógico-administrativo. Essa estrutura trabalha para otimizar os resultados previstos, alcançando os indicadores propostos para uma educação de qualidade e estão intimamente relacionados. São estruturas interdependentes e que trabalham para alcançar um objetivo em comum e favorecer a tomada de decisões mais

assertivas. Está apoiada no Regimento Interno que norteia as ações da Unidade Escolar, bem como nas legislações vigentes Municipais, Estaduais e Federais.

O autor propõe um organograma que ilustra bem o funcionamento dessa estrutura conforme figura 10:

Figura 10 - Organograma Básico de Escolas



Fonte: Baseado em Libâneo (2008).

O organograma, acima representado, traz, em seu bojo, níveis de atuação muito bem definidos e que fazem com que os processos se desenvolvam. Nesse sentido, é importante a compreensão de cada estrutura e sua forma de atuação no âmbito da Unidade Escolar, tendo a clareza de que todos os recursos, quer sejam materiais ou humanos, precisam, juntamente, contribuir no âmbito de sua competência e dimensão, para o bom encaminhamento dos processos educativos da escola.

Conhecer as nuances que envolvem a trama social e atuar eficazmente de forma a romper com o que está posto é um desafio a ser enfrentado. Diante disso, o trabalho do gestor escolar do município de Salvador precisa estar pautado em ações que visem diminuir o fosso das desigualdades sociais, que se evidenciam nos resultados apresentados em cada unidade federativa, bem como nos recursos e

possibilidades a elas destinados. Juntamente com sua equipe, o gestor precisa atuar fortemente para solucionar os problemas recorrentes na educação pública, os quais sofrem influências internas e externas às unidades escolares, e induzem, não poucas vezes, os resultados apresentados, os quais são evidenciados nos indicadores que medem a qualidade da educação nacional.

A Lei Complementar 036/2004, que dispõe sobre o Estatuto dos Servidores do Magistério Público do Município do Salvador, no capítulo IX da Direção das Unidades de Ensino, dispõe acerca da gestão das unidades de ensino, observando os requisitos necessários para o gestor, bem como a composição do Conselho Escolar. Assegura, em seu artigo 35, a ocorrência de eleições pela comunidade escolar e que precisa atender aos critérios estabelecidos aos candidatos aos cargos das respectivas funções.

As eleições para os cargos de Diretores e Vice-Diretores das Unidades Escolares da Rede Pública Municipal de Educação cumprem algumas normas, critérios e orientações legais conforme visto acima, a fim de dar legibilidade ao processo e assegurar a democratização da gestão da escola. Perpassa por um processo eleitoral que comissiona a Comunidade Escolar a escolher quem dará continuidade ao processo de gestão da educação na referida unidade e será o responsável direto quanto ao bom andamento das atividades da escola e de todos que dela fazem parte.

Além da gestão, compõe esse quadro principal de gerência da unidade de ensino, o conselho escolar – órgão superior da escola. Reforçando essa equipe, num contexto de gestão democrática e participativa, colaboram com esses profissionais coordenadores pedagógicos, secretários escolares, além de diversos profissionais que atuam no âmbito da escola, e toda a comunidade escolar que compõe o espaço educativo. Cada ator com suas atribuições, responsabilidades e importância, conforme descrição a seguir:

- Conselho Escolar: São órgãos colegiados e democráticos das Unidades Escolares, atuam de forma consultiva, deliberativa e fiscalizadora no âmbito das escolas, atentando para as questões legais, bem como para as diretrizes e parâmetros educacionais, suas eleições têm a periodicidade de quatro anos. Composto por

representantes da gestão escolar, professores, funcionários, pais e estudantes, visa discutir as melhorias no processo educativo.

- Direção e Vice-direção: Equipe de maior influência no âmbito escolar, responsável por gerir os processos administrativos, financeiros e pedagógicos da unidade, atuando para a manutenção da escola e seu pleno funcionamento.

- Coordenação Pedagógica: Ocupa-se das questões pedagógicas da escola, zelando para o cumprimento das propostas pedagógicas à luz do Projeto Político Pedagógico - PPP e demais documentos internos e externos, que são norteadores da práxis pedagógica.

- Professores e Alunos: Atores principais do processo de ensino e aprendizagem, sem os quais a escola não realiza a sua missão.

- Pais e Comunidade: Precisam criar condições para que o estudante chegue à escola e possa desenvolver-se plenamente, favorecendo inclusive a ampliação dos seus conhecimentos fora do espaço escolar.

Numa escala maior, em nível de Secretaria de Educação, também compõe esse organograma hierárquico para apoio aos trabalhos desenvolvidos nas escolas o Secretário de Educação, Conselhos Municipais, Subsecretário e a Gerência Regional de Educação (GRE) (com seus gerentes e coordenadores).

De acordo com o Decreto nº 26.298/2015, que trata sobre o regime de funcionamento da Secretaria Municipal de Educação (SMED), o órgão tem como objetivo principal cuidar das ações ligadas à educação no município, prezando pela qualidade do ensino oferecido.

Segundo Libâneo (2008), a participação no sistema organizacional da escola pressupõe uma prática formativa que envolve todos os partícipes da comunidade escolar e que favorece a tomada de decisão e autonomia da escola, bem como de quem dela participa, de forma compartilhada. Corroborando com Libâneo, Luck (2005) define a concepção de gestão como um processo de mediação coletiva, em que se favorece a utilização de diferentes capacidades pessoais e coletivas, as quais se findam e se integram orientadas para a constituição de algo em comum, mediante a coletividade, completando-se.

De acordo com o documento Gestão Escolar e Orientações Básicas (2003) da Rede Municipal de Ensino de Salvador, cabe ao gestor conduzir todas as atividades

escolares que compreendem os âmbitos pedagógicos, administrativos, financeiros, bem como os determinados pelos documentos normativos que regulamentam a unidade escolar.

Nesse contexto, pretende-se que as definições da coletividade tendam a se aproximar mais da realidade da comunidade assistida e, portanto, passem a ser mais assertivas no tocante ao que se deseja alcançar. O gestor tem a responsabilidade de dominar as diretrizes básicas para o bom funcionamento da unidade escolar e zelar para que os partícipes da comunidade possam, juntamente com ele, desenvolver os trabalhos, constituindo-se em corresponsáveis pelos resultados alcançados.

5 METODOLOGIA

A metodologia aplicada para o estudo envolveu procedimentos quantitativos e qualitativos, com o objetivo de identificar fatores externos e internos à escola que apresentem influência significativa nos resultados pedagógicos da unidade escolar, conforme propõe-se no problema proposto nesta pesquisa: qual a relevância de fatores regionais e de escola, para o desempenho dos estudantes das escolas públicas da rede municipal de Salvador.

O *locus* da pesquisa foi constituído pelas escolas públicas municipais que ofertaram ensino fundamental na cidade de Salvador em 2016.

Em um primeiro momento analítico, foi utilizada uma base de dados composta por indicadores educacionais desenvolvidos pelo INEP a partir do Censo de 2016, com exceção do indicador de nível socioeconômico dos alunos por escola, cujos dados foram coletados na prova Brasil e da ANEB de 2011 e 2013.

Esse conjunto de indicadores educacionais, desenvolvido pelo INEP, visa oferecer medidas estatísticas da qualidade do ensino, e envolve a mensuração de fatores potencialmente influentes no desempenho das escolas. O desempenho das escolas - variável dependente do modelo - é representado pelos resultados do IDEB em 2015.

Foram eliminadas da base de dados as escolas para as quais não se dispôs do resultado do IDEB, ou não dispunham de informações relativas a mais de 50% dos indicadores selecionados, ficando a base resultante com 295 escolas, em um universo de 382 escolas do ensino fundamental.

Um modelo estatístico de regressão múltipla foi aplicado à base de dados, envolvendo as seguintes variáveis/indicadores:

Figura 11 - Modelo de Análise Quantitativa

| Variáveis | Descrição | Definição da variável |
|--|---|---|
| Variável Dependente | | |
| IDEB | Índice do INEP para medir a qualidade do aprendizado do ensino básico no Brasil | Medida contínua, de 0 a 10, baseada no Censo Escolar e dos resultados dos estudantes nas avaliações do Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB |
| Variáveis Explicativas de Interesse | | |
| ICG | Índice de complexidade organizacional | Medida ordinal, em categorias de 1 a 5, combinando o Porte da Escola, o Número de Etapas de Ensino Ofertadas, a Quantidade de alunos de maior idade e o Número de Turnos |
| HAD | Horas diárias de aula | Quantidade total de horas diárias de aula |
| ATU | Média de alunos por Turma | Quantidade média de alunos por turma (ajustado às turmas com especificidades, conforme Nota Técnica do INEP) |
| DSU | Docentes com Curso Superior | Média do percentual de docentes com curso superior em relação ao total de docentes |
| IED | Índice de Esforço Docente | Desenvolvido pela soma dos produtos do percentual de docentes em cada nível de esforço por peso (1 a 6) atribuído a cada nível, que é estabelecido a partir dos seguintes indicadores: Em quantas escolas o docente atua; Em quantas etapas escolares leciona; Em quantos turnos leciona; e Que total de alunos tem. |
| AFD | Adequação do docente às disciplinas que leciona | O Índice foi calculado multiplicando, o percentual de docentes do ensino fundamental situado em cada categoria de adequação, por peso atribuído a cada categoria: (1 para adequação mínima, 5 para adequação máxima): Categoria 1 - Docentes com formação superior de licenciatura (ou bacharelado com complementação pedagógica) na mesma área da disciplina que leciona. Peso 5. Categoria 2 - Docentes com formação superior de bacharelado (sem complementação pedagógica) na mesma área da disciplina que leciona. Peso 4. |

| Variáveis | Descrição | Definição da variável |
|-----------|----------------------------------|---|
| | | <p>Categoria 3 - Docentes com formação superior de licenciatura (ou bacharelado com complementação pedagógica) em área diferente daquela que leciona. Peso 3.</p> <p>Categoria 4 - Docentes com formação superior não considerada nas categorias anteriores. Peso 2.</p> <p>Categoria 5 - Docentes sem formação superior. Peso 1.</p> |
| INSE | Nível Sócio Econômico dos alunos | O nível socioeconômico da escola é definido pela média aritmética simples da medida do nível socioeconômico de seus respectivos alunos. A medida é expressa em escala contínua em valores absolutos, composta pela agregação dos seguintes indicadores: Posse de bens no domicílio; Contratação de serviços domésticos; Renda familiar mensal; Escolaridade do pai e da mãe |
| IRD | Índice de regularidade docente | O indicador é formado a partir da quantidade dos anos em que o docente esteve na escola, com maior peso para os anos recentes (Pontuação por Presença), e pela regularidade do docente em anos consecutivos (Pontuação por Regularidade) em escala de 0 (mais irregular) a 5 (menos irregular) |
| TDI | Taxa de Distorção Idade-Série | Média do percentual de alunos em cada série/ano com 2 ou mais anos de retardo em relação à idade "normal" da série. |

Fonte: Própria autora.

Os fatores representados nos indicadores acima, modelados pelo INEP, respondem aos questionamentos da literatura da área, que os indicam como fatores potencialmente aptos a influir, positiva ou negativamente, nos resultados do IDEB de cada escola.

Em um segundo momento metodológico, e com vistas a incorporar, à pesquisa, elementos que possam proporcionar reflexões sobre a influência, nos resultados

escolares, da formação do gestor e das práticas de gestão associadas ao conceito das dimensões da gestão escolar (Democrática, Pedagógica e Administrativa), recorreu-se à base de dados desenvolvida em projeto implementado entre 2016-2017 pelo Programa de Pós-Graduação em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação - GESTEC, da UNEB, e também, pelo Grupo de Pesquisa em Educação, Aprendizagem Organizacional e Inovação - GEDAI da UNIFACS.

O projeto - Gestão Democrática - teve como objetivo promover formas inovadoras de relacionamento entre gestores escolares e pesquisadores acadêmicos, de modo a ampliar a contribuição da universidade às redes de escolas públicas de ensino básico. Como ação inicial do projeto, foi realizada uma pesquisa junto aos gestores de 46 escolas da regional Cabula da rede municipal de educação de Salvador, precisamente com o propósito de avaliar questões relacionadas à formação dos gestores e sua percepção a respeito das práticas de gestão relacionadas ao conceito de gestão democrática. No entanto, para formação da amostra dessa pesquisa foram excluídas da base de dados aquelas escolas para as quais não se dispunha do resultado do IDEB, e também, que não ofertam ensino fundamental, resultando em um total de 32 escolas.

Com base na revisão de literatura desta pesquisa, adotou-se as características do gestor competente do modelo de análise desenvolvido a partir de Luck (2009), para selecionar as questões da pesquisa, conforme Figura 12.

Figura 12 - Modelo de análise – Gestão Escolar Competente

| Dimensões | Conceitos | Principais características | Questões selecionadas da Pesquisa com as escolas da Regional Cabula |
|--------------------|---|--|--|
| Gestão Democrática | Mobilização e organização das pessoas para atuar coletivamente na promoção de objetivos educacionais. | <ul style="list-style-type: none"> - Aproxima a gestão escolar dos pais e da comunidade escolar na promoção de educação de qualidade; - Estabelece ambiente escolar aberto e participativo, em que os alunos possam experimentar os princípios da cidadania. | <ul style="list-style-type: none"> - Processo de escolha do gestor escolar. - Estratégias para escolha do gestor escolar. - Grau de participação dos professores no processo de eleição dos gestores escolares. - Institucionalização do Conselho Escolar. - Quantidade anual de reuniões do Conselho Escolar. - Grau de participação dos representantes de professores, funcionários, alunos e pais nas reuniões do Conselho Escolar. - Desempenho das funções regimentais do Conselho Escolar. - Contribuição do Conselho Escolar para a gestão da Escola. - Grau de interação entre a instituição de ensino e outras organizações comunitárias locais. |
| Gestão Pedagógica | Processo de organização, coordenação, liderança e avaliação de todos os processos e ações diretamente voltados para a promoção da aprendizagem dos alunos e sua formação. | <ul style="list-style-type: none"> - Promove orientação de ações segundo o espírito construtivo de superação de dificuldades e desafios, com foco na melhoria contínua dos processos pedagógicos (aprendizagem e formação dos alunos). - Estabelece a gestão pedagógica como aspecto de convergência de todas as outras dimensões de gestão escolar. | <ul style="list-style-type: none"> - Grau de participação na elaboração do diagnóstico e plano de ação em 2015. - Grau de amplitude da participação da comunidade escolar no processo de auto avaliação (anual) de todas as suas necessidades (administrativas e pedagógicas). - Distribuição do tempo do gestor escolar. - Causas dos prejuízos ao desempenho e à qualidade de ensino da escola. - Indicação de ação altamente prioritária para melhoria do trabalho da gestão da Escola. |

| | | | |
|-----------------------|--|--|---|
| Gestão Administrativa | Zela pelos bens da escola, fazer bom uso deles, contribuir para sua manutenção são elementos básicos da formação dos alunos, além de condição para a realização de processo pedagógico de qualidade. | <ul style="list-style-type: none"> - Gerencia a aplicação de recursos físicos, materiais e financeiros da escola para melhor efetivação dos processos educacionais e realização dos seus objetivos. - Gerencia os serviços de apoio. | <ul style="list-style-type: none"> - Grau de participação dos representantes dos funcionários nas decisões de alocação dos recursos em 2015. - Relacionamento do gestor escolar com os órgãos centrais e regionais. - Produção anual de documento de auto avaliação da situação da escola. |
|-----------------------|--|--|---|

Fonte: Adaptado de Luck (2009).

A adoção de uma perspectiva qualitativa para a análise das informações desta base decorre da limitada abrangência dos dados recolhidos (32 observações) e do fato de que a maior parte dos indicadores resultantes das questões da pesquisa são de caráter discreto, não contínuo, o que inviabiliza a abordagem estatística de regressão neste caso.

O procedimento adotado envolveu então a estruturação de dois grupos de escolas: um com as escolas de IDEB igual ou superior à média do IDEB do total das escolas da rede municipal pública de Salvador, e outro com as escolas com IDEB inferior a esta média.

As respostas das questões foram então analisadas individualmente a partir das dimensões e características de Luck (2009) sobre as competências do gestor escolar, a partir de três dimensões: Gestão Democrática, Gestão Pedagógica e Gestão Administrativa. O modelo de análise, desenvolvido a partir dessas dimensões, permitirá uma análise comparativa dos procedimentos de gestão das unidades de ensino do Cabula, verificando quais práticas indicam a presença (ou ausência) de uma gestão competente (Luck, 2009), em cada dimensão, e qual sua relação com o IDEB, foco geral desta pesquisa.

Em seu conjunto, a dupla análise do objeto empírico envolve diferentes graus de possibilidade de generalização dos achados, mas o estudo permite identificar e, caso ocorram, analisar indícios das relações entre fatores externos e internos a escola e aos resultados do IDEB.

6 ANÁLISE DOS RESULTADOS

A literatura consultada nesta pesquisa indica que o desempenho das escolas de ensino fundamental recebe influência de múltiplos fatores, que têm amplitudes diversas, estabelecendo um contexto empírico de interpretação complexa. Nesse sentido, o essencial é cada investigação possa delimitar com clareza seu recorte teórico e empírico, de modo a contextualizar seus resultados e assim contribuir para a ampliação dos conhecimentos no campo.

Conforme estabelecido na metodologia, a estratégia desta pesquisa envolveu dois níveis de análise. O primeiro baseia-se no tratamento quantitativo de um conjunto de indicadores educacionais desenvolvido pelo INEP, exatamente com o objetivo de auxiliar a avaliação da qualidade do ensino; para tanto, focam em aspectos relacionados a fatores (decorrentes de políticas públicas e normas nacionais de educação e das redes de ensino estaduais e municipais) que são externos às práticas adotadas internamente na escola, que se dão na esfera de autoridade específica do gestor escolar.

O segundo nível de análise, baseando-se no tratamento qualitativo das respostas a um conjunto de questões propostas a um grupo mais restrito de gestores escolares, teve o objetivo de identificar características das práticas internas de gestão na escola, sob a perspectiva do conceito de gestão democrática.

No primeiro caso, o estudo dá-se em nível da rede municipal de educação de Salvador como um todo, e no segundo, em nível das escolas que compõem a regional Cabula da rede municipal desta mesma capital. As práticas internas de gestão na escola, na perspectiva de uma gestão democrática e participativa, conforme já discutido, são um relevante fator de apoio aos processos de ensino e aprendizagem, o que tem sido percebido pelas políticas educacionais como estratégia fundamental de intervenção para melhoria da qualidade da educação. A rede municipal de ensino de Salvador, por exemplo, não diferentemente das políticas educacionais em outras redes de ensino, também percebe a importância de uma gestão escolar pautada em uma prática participativa, que promova a melhoria da qualidade educacional. Nesse sentido, há uma orientação formal para condução de práticas que tenham como princípio uma gestão democrática, onde o processo de tomada de decisão perpassa

pela participação de toda a comunidade escolar, no mesmo sentido que sustenta, entre outros, Oliveira (2017).

Na sequência, nesta seção, serão apresentados e analisados os resultados dos dois níveis de análise. O primeiro, operacionalmente, utiliza uma base de dados estruturada com os indicadores educacionais desenvolvidos pelo INEP, recortada para as 295 escolas de ensino fundamental da rede municipal de Salvador, que apresentaram resultados para o IDEB em 2015. Para essa base, foi utilizado uma abordagem quantitativa, com a aplicação de um modelo estatístico.

O segundo nível de análise utiliza os resultados de pesquisa, realizada em 2016, em 32 escolas da regional Cabula da rede municipal de Salvador, que forneceu resultados para variáveis relacionadas às práticas do gestor escolar, que foram analisados sob perspectiva qualitativa, a partir do conceito de gestão competente de Luck (2009). Nos dois níveis de análise, buscou-se investigar a relação entre os fatores examinados e o desempenho dos estudantes de escolas da Rede Municipal de Salvador, expresso pelo IDEB. Assim sendo, nesta seção de análise, serão apresentados e discutidos os resultados encontrados quanto à influência de fatores internos e externos às práticas de gestão escolar, na busca de identificar impactos positivos ou negativos na eficácia escolar.

A Rede Municipal de Ensino de Salvador é composta por 433 escolas que atendem em diferentes níveis de ensino: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos. Essas escolas estão divididas em 11 Gerências Regionais de Educação, distribuídas conforme figura 13, a seguir. Essas gerências têm como finalidade acompanhar e dar o suporte necessário às escolas no que tange as questões administrativas, pedagógicas e políticas. Para esta pesquisa, 295 escolas de Salvador compuseram a base de dados, sendo as demais excluídas do estudo por não terem ensino fundamental (recorte do estudo) ou por ausência de informação do IDEB, que é a variável dependente.

Figura 13 - Educação em Números / Escolas

| Regional | Quantidade de escolas |
|--------------|-----------------------|
| Centro | 42 |
| Cidade Baixa | 28 |
| São Caetano | 40 |
| Liberdade | 26 |
| Orla | 38 |
| Itapuã | 57 |
| Cabula | 48 |
| Pirajá | 33 |
| Subúrbio I | 38 |
| Cajazeiras | 47 |
| Subúrbio II | 36 |
| Total | 433 |

Fonte: SECRETARIA Municipal de Educação. Conselhos Escolares das Unidades Escolares da Rede Pública Municipal. Prefeitura Municipal de Salvador. Fevereiro (2013).

Neste primeiro nível de análise, aplicou-se uma abordagem quantitativa, através de um modelo de regressão múltipla, que procurou verificar o relacionamento entre os indicadores educacionais do INEP e os resultados do IDEB para as 295 escolas selecionadas da rede municipal de Salvador.

No segundo nível, foi realizado um estudo qualitativo específico com escolas da regional do Cabula-GRE Cabula. A GRE Cabula é constituída por 48 unidades de ensino. A base de dados utilizada contém 32 escolas, em virtude de algumas unidades não possuírem ensino fundamental ou não apresentarem resultado do IDEB.

Como suporte teórico deste segundo nível de análise, recorreu-se aos conceitos de Luck (2009) sobre dimensões da gestão escolar competente, por se entender que o conceito de gestão competente converge com o conceito de gestão

democrática e, além disso, considera outros aspectos da gestão, relevantes para o desempenho geral da escola. As principais práticas internas de gestão escolar foram então analisadas a partir das dimensões e características de Luck (2009) sobre as competências do gestor escolar, a partir de três dimensões: gestão democrática, gestão pedagógica e gestão administrativa. O modelo, construído a partir dessas dimensões, permitiu uma análise comparativa dos procedimentos de gestão das unidades de ensino do Cabula, observando quais práticas indicam a presença (ou ausência) de uma gestão competente (LUCK, 2009), em cada dimensão, e qual sua relação com o IDEB, foco geral desta pesquisa. Para operacionalizar a análise comparativa da relação entre os fatores e o IDEB das escolas, essas foram divididas em dois grupos: escolas com IDEB menor que o IDEB médio da rede Salvador, e escolas com IDEB igual ou maior que o IDEB médio da rede.

A referência utilizada para analisar os dados da base das escolas de Salvador foram os conceitos elaborados pelo INEP na construção dos Indicadores Educacionais, e operacionalmente adotou-se a abordagem de regressão múltipla para examinar possíveis relações entre esses indicadores e o IDEB, utilizando-se o Software “R” (versão 3.4.4, 2018). No caso da base das escolas do Cabula, pelo seu limitado tamanho e pela natureza ordinal ou aberta das respostas às questões da pesquisa, adotou-se a abordagem qualitativa no tratamento das questões, amparada no uso do Excel para gerar médias e percentuais. Em cada subseção desta análise dos resultados, serão aprofundadas informações mais específicas quanto às técnicas para manipulação dos dados.

A seguir, é apresentada a análise dos dados nos dois níveis, denominados da seguinte forma: “Indicadores INEP e o IDEB das escolas de Salvador” e “Práticas de gestão e o IDEB das escolas do Cabula”. Os resultados encontrados foram confrontados com o referencial teórico, de modo a verificar a sua sustentação.

6.1 INDICADORES INEP E O IDEB DAS ESCOLAS DE SALVADOR

A Rede Municipal de Ensino de Salvador teve um avanço significativo, considerando os resultados das avaliações de 2015, saiu da 17ª posição no ranking do IDEB entre as capitais do Brasil, sendo considerada a posição de cidade com maior

evolução do país. No período, a média do IDEB, na rede municipal de educação de Salvador, cresceu de 4,0 para 4.7 nos anos iniciais do Ensino Fundamental, extrapolando tanto a meta estabelecida para 2015, que era de 4.2, como também o índice projetado para 2017, de 4.5. Já nos anos finais, Salvador avançou de 3 para 3.4, um crescimento de mais de 10%, conforme informações do Portal do INEP, 2015.

O objetivo desse primeiro nível da análise dos resultados da presente pesquisa é investigar a relação entre os indicadores educacionais do INEP e o IDEB, para as escolas da rede de ensino fundamental municipal de Salvador.

O modelo estatístico empregado foi baseado na determinação de uma equação de regressão múltipla, capaz de avaliar relações entre múltiplas variáveis independentes (os indicadores educacionais do INEP) e a variável dependente (o IDEB).

Gazolla (2002) apud Gujarati (2000), explica que a regressão múltipla é uma ferramenta estatística utilizada com maior frequência entre os pesquisadores. O autor ainda diz que o modelo de regressão é uma metodologia estatística para prognosticar valores de uma variável resposta (dependente) para uma coleção de valores de variáveis preditoras (independentes).

Os indicadores educacionais (variáveis independentes), adotados nesta pesquisa, foram desenvolvidos pelo INEP como estratégia para mensurar fatores influentes (de acordo com a literatura e com a longa experiência em avaliação educacional do INEP), na qualidade do ensino das escolas.

Os indicadores do INEP permitem avaliar a qualidade do ensino brasileiro a partir do desempenho dos alunos, e também de fatores relacionados ao contexto econômico e social onde as escolas estão inseridas (PORTAL DO INEP, 2018).

Do conjunto de 12 indicadores educacionais, disponibilizados pelo INEP, relativos ao ensino fundamental, foram utilizados nove nesta análise. Não foram utilizados “Taxas de Rendimento” (taxas de aprovação, reprovação e abandono), por utilizar dados já integrantes do IDEB, e “Taxas de Transição de Fluxo Escolar” e “Remuneração Média dos Docentes”, devido a não envolverem dados em nível da escola, que é nossa unidade de análise. Todos os demais indicadores fornecidos pelo INEP, e apresentados a seguir, foram testados no modelo.

O **Índice de Complexidade Organizacional (ICG)** formado pelo número de etapas de ensino ofertadas, a quantidade de alunos de maior idade e o número de Turnos. **Horas Diárias de Aulas (HAD)** é formado pela soma total de horas diárias de aula. **Média de Alunos por Turma (ATU)** é composto pela quantidade média de alunos por turma, considerando suas especificidades. **Docentes com Curso Superior (DSU)** é formado pela média do percentual de docentes com curso superior em relação ao total de docentes. **Índice de Esforço Docente (IED)** foi desenvolvido pela soma dos produtos do percentual de docentes em cada nível de esforço, sendo considerada a quantidade de escolas que o docente atua, em quantas etapas escolares leciona, em quantos turnos leciona e que total de alunos tem. **Adequação do Docente às Disciplinas que Leciona (AFD)** é o produto do percentual de docentes do ensino fundamental situado em categorias a partir da sua formação. **Nível Sócio Econômico dos alunos (INSE)** é definido pela média dos elementos: posse de bens no domicílio, contratação de serviços domésticos, renda familiar mensal e escolaridade do pai e da mãe. **Índice de Regularidade Docente (IRD)**, é formado a partir da quantidade dos anos em que o docente esteve na escola. **Taxa de Distorção Idade-Série (TDI)** é definida pela média do percentual de alunos em cada série/ano com 2 ou mais anos de retardo em relação à idade "normal" da série.

A base de dados desta pesquisa foi formada pelas escolas públicas, da rede municipal de Salvador, que possuem o ensino fundamental, contendo inicialmente 382 unidades escolares. Dessas, foram utilizadas 295 escolas para a determinação da equação de regressão múltipla. As outras 87 escolas foram dispensadas, por não ofertarem o ensino fundamental ou por não disponibilizarem a nota do IDEB para 2015, que é a variável dependente do modelo estatístico empregado neste primeiro nível de análise desta pesquisa.

O *Software* utilizado para as análises estatísticas foi o Sistema "R" versão 3.4.4 (2018), que dispõe de linguagem apropriada e de um ambiente de desenvolvimento integrado para cálculos estatísticos e gráficos.

As variáveis são do tipo quantitativo, representando indicadores de fatores influentes na qualidade da educação, e estão disponíveis na página de indicadores educacionais do portal do INEP (INEP, 2018).

Essas variáveis (dependente e independentes) estão descritas nas figuras 14 e 15.

Figura 14 - Descrição da Variável Dependente

| Variável | Descrição |
|----------|---|
| IDEB | Índice do INEP para medir a qualidade do aprendizado do ensino básico no Brasil |

Fonte: Elaboração Própria.

Figura 15 - Descrição das Variáveis Independentes

| Variável | Descrição |
|----------|---|
| ICG | Índice de Complexidade Organizacional |
| HAD | Horas Diárias de Aula |
| ATU | Média de Alunos por Turma |
| DSU | Docentes com Curso Superior |
| IED | Índice de Esforço Docente |
| AFD | Adequação do Docente às Disciplinas que Leciona |
| INSE | Nível Sócio Econômico dos Alunos |
| IRD | Índice de Regularidade Docente |
| TDI | Taxa de Distorção Idade-Série |

Fonte: Elaboração Própria.

Sobre a relação da variável dependente com as independentes, foi observado que a distribuição dessas variáveis não foi considerada perfeita, mas o modelo foi considerado funcional. Todas as variáveis demonstraram um desvio da distribuição normal, com exceção da variável TDI. Também não foi verificada nenhuma situação de multicolinearidade entre as variáveis. A maior correlação encontrada foi entre o IDEB e a variável independente TDI, 0.63, verificar na tabela 1.

Tabela 1 - Relação entre as variáveis dependente e independentes

| | ICG | HAD | ATU | DSU | IED | AFD | INSE | IRD | TDI | IDEB |
|-------------|---------------|---------------|----------|----------|---------------|----------|------------|----------|-------------------|-------------------|
| <i>ICG</i> | | -0.141* | 0.344*** | 0.134* | 0.321*** | -0.027 | - 0.062 | 0.231*** | 0.374** * | - 0.221** * |
| <i>HAD</i> | -0.141* | | 0.062 | 0.073 | - 0.247*** | 0.016 | - 0.049 | -0.045 | - 0.121* | 0.164** |
| <i>ATU</i> | 0.344*** | 0.062 | | 0.181** | 0.403*** | 0.017 | - 0.083 | -0.041 | 0.127* | -0.115 |
| | ICG | HAD | ATU | DSU | IED | AFD | INSE | IRD | TDI | IDEB |
| <i>DSU</i> | 0.134* | 0.073 | 0.181** | | 0.245*** | 0.421*** | - 0.001 | 0.116 | 0.062 | -0.024 |
| <i>IED</i> | 0.321*** | - 0.247*** | 0.403*** | 0.245*** | | 0.001 | 0.051 | -0.019 | 0.345** * | - 0.359** * |
| <i>AFD</i> | -0.027 | 0.016 | 0.017 | 0.421*** | 0.001 | | - 0.075 | 0.016 | - 0.189** | 0.084 |
| <i>INSE</i> | -0.062 | -0.049 | -0.083 | -0.001 | 0.051 | -0.075 | | 0.045 | 0.013 | 0.008 |
| <i>IRD</i> | 0.231*** | -0.045 | -0.041 | 0.116 | -0.019 | 0.016 | 0.045 | | -0.116 | 0.101 |
| <i>TDI</i> | 0.374*** | -0.121* | 0.127* | 0.062 | 0.345*** | -0.189** | 0.013 | -0.116 | | - 0.639** * |
| <i>IDEB</i> | - 0.221*** | 0.164** | -0.115 | -0.024 | - 0.359*** | 0.084 | 0.008 | 0.101 | - 0.639** * | |

Computed correlation used pearson-method with listwise-deletion.

Fonte: Elaboração Própria Autora.

No exame de correlação dos coeficientes linear de *Pearson* entre a variável dependente (IDEB) e as preditoras (indicadores do INEP), observou-se que apenas duas dessas últimas não tem correlação linear com a variável resposta, são elas HAD (Horas diárias de aula) e Docentes com Curso Superior (DSU). É possível que essas variáveis não estejam muito bem distribuídas ou os dados podem estar muito espalhados, conforme tabela 2. Na sondagem do homoscedadidade dos resíduos entre os dados dos valores que são preditos e os erros, observou-se que estão aleatoriamente distribuídos entre o zero, ou seja, os dados são aleatórios.

Tabela 2 - Correlação Linear (Pearson) entre a Variável Dependente (IDEB) e as Variáveis Independentes (Indicadores do INEP)

| Indicadores | IDEB | | |
|--------------------------------------|-------------|---------------|----------|
| | <i>B</i> | <i>CI</i> | <i>P</i> |
| (Intercept) | 5.74 | 3.60 – 7.88 | <.001 |
| ICG | 0.03 | -0.03 – 0.08 | .310 |
| HAD | 0.04 | -0.03 – 0.10 | .250 |
| ATU | -0.00 | -0.02 – 0.02 | .839 |
| DSU | 0.01 | -0.01 – 0.03 | .235 |
| IED | -0.00 | -0.00 – -0.00 | .006 |
| AFD | -0.00 | -0.00 – 0.00 | .276 |
| INSE | 0.01 | -0.02 – 0.04 | .548 |
| IRD | 0.01 | -0.11 – 0.14 | .830 |
| TDI | -0.04 | -0.05 – -0.03 | <.001 |
| Observations | 280 | | |
| R ² / adj. R ² | .449 / .430 | | |

Fonte: Própria Autora.

Os resultados da regressão expostos na tabela 3 mostram que existe relação significativa entre a variável dependente, **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica** (IDEB), e as variáveis explicativas (independentes) **Índice de Esforço Docente** (IED) e **Taxa de Distorção Idade-Série** (TDI). Em nenhuma das demais variáveis preditoras foi observada influência sobre os resultados do desempenho médio do IDEB para as escolas municipais de Salvador.

O modelo consegue esclarecer 42% do desempenho expresso pelo IDEB. Os estimadores das variáveis independentes são significativos, diferentes de zero para as variáveis explicativas de interesse, com p-valor menor que 0,05.

Tabela 3 - Resultado do Modelo de Regressão

| Variáveis | Estimadores | | Teste T do estimador | |
|-----------|-------------|-------------|----------------------|-------------|
| | Estimadores | Erro Padrão | t-valor | p-valor |
| ICG | 0.0275657 | 0.0271260 | 1.016 | 0.31044 |
| HAD | 0.0383956 | 0.0333190 | 1.152 | 0.25019 |
| ATU | -0.0017910 | 0.0088339 | -0.203 | 0.83949 |
| DSU | 0.0106329 | 0.0089367 | 1.190 | 0.23517 |
| IED | -0.0023782 | 0.0008544 | -2.784 | 0.00576 ** |
| AFD | -0.0012346 | 0.0011314 | -1.091 | 0.27615 |
| INSE | 0.0093549 | 0.0155699 | 0.601 | 0.54846 |
| IRD | 0.0139211 | 0.0647175 | 0.215 | 0.82985 |
| TDI | -0.0413857 | 0.0035476 | -11.666 | < 2e-16 *** |

Fonte: Elaboração própria.

Entre as variáveis que tiveram influência significativa, deve-se dar destaque a **Taxa de Distorção Idade – Série**. A taxa de distorção idade-série é o cálculo de quantas crianças estão acima da idade ideal em uma determinada série. Esse indicador é medido pelos construtos de média do percentual de alunos em cada série/ano com dois ou mais anos de retardo em relação à idade "normal" da série.

Nespoli e Sampaio (2004), em estudo sobre Índice de Adequação Idade-Anos de Escolaridade, relacionam a baixa produtividade dos sistemas de ensino com as grandes diferenças regionais, fruto da não conclusão da escolaridade obrigatória no tempo adequado. Observa-se que as escolas que apresentam um índice maior de alunos, que não seguem o fluxo regular do ensino fundamental (idade – série), tendem a ter desempenho do IDEB mais baixo.

Os dados dos últimos três anos mostram uma queda da taxa do índice de distorção idade – série, para os anos iniciais do ensino fundamental, para a rede total (pública e privada) no Brasil, que passou de 14,1% em 2014, para 13,2% em 2015 e 12,4% em 2016 (INEP, 2016). Os índices chamam à atenção para a taxa de reprovação no 3º ano das séries iniciais do ensino fundamental, pois é nessa etapa que os alunos deveriam concluir o processo de alfabetização e dar sequência ao segundo ciclo (4º e 5º ano) com menor possibilidade de gerar aumento desse índice. A preocupação traduz a necessidade de maior atenção e trabalho pedagógico neste primeiro ciclo (1º ao 3º ano), para garantir que os alunos sejam alfabetizados no tempo certo e não sejam reprovados. Essa situação se repete nas primeiras séries (6º e 7º ano) dos anos finais do ensino fundamental.

Analisando por outra perspectiva, percebe-se uma iniciativa positiva por parte do governo, no sentido de criar metas que possibilitem a melhoria dos resultados de desempenho (IDEB) a partir de ações que visem a diluição das taxas de distorção idade-série no Brasil, pelo menos conforme prevê o Plano Nacional de Educação - PNE, lei que estabelece diretrizes, metas e estratégias, que proporcionem melhorias no campo educacional. A meta do PNE, que está associada à redução do número de alunos que saem do ensino fundamental sem estarem alfabetizados, busca garantir até 2024, que pelo menos 95% dos estudantes concluam essa etapa na idade recomendada. Até 2015, a meta já foi alcançada em 80% (PNE, 2018).

A Secretaria Municipal de Educação de Salvador, implantou, desde o ano de 2015, para todas as escolas da rede, um programa de regularização de fluxo para reduzir a distorção idade/série/ano de escolaridade dos estudantes do Ensino Fundamental, de forma que possam avançar e concluir seus estudos na idade própria (RESOLUÇÃO CME Nº. 032/2015).

Apesar dessas iniciativas dos governos federal e municipal, os resultados desta pesquisa indicam que a **Taxa de Distorção Idade-Série** constitui o fator mais influente no resultado do IDEB das escolas, o que sugere a necessidade de priorizar estratégias de correção dessa distorção para que se possa influir de modo mais eficaz no rendimento escolar medido pelo IDEB.

Para o **Índice de Esforço Docente (IED)**, que também teve influência significativa sobre o IDEB, os resultados do modelo demonstraram que, quanto maior o esforço segmentado empreendido pelos professores no exercício da sua função, menor será o IDEB da escola onde atua. O esforço docente, como já explicado na metodologia, representa situações em que o trabalho docente, seja pelos baixos níveis salariais, seja por questões de organização escolar na rede, necessita desdobrar-se em múltiplas escolas, turnos e etapas escolares. Envolve também a quantidade de alunos que o docente atende. Por isso, qualificamos como esforço “segmentado”. É, na realidade, um indicador de sobretrabalho docente. Esse caráter implícito do indicador se expressa nos resultados desta pesquisa, que assinalam a relação inversa entre graus elevados de “esforço” (ou sobretrabalho) docente e rendimento escolar, apontando problemas na qualidade do ensino oferecido pela escola.

A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), em pesquisa realizada em 2013, divulgou que os professores brasileiros estão entre os que passam o maior número de horas por semana ensinando. Segundo Gatti (2016), as questões relacionadas às condições do exercício profissional do docente em relação à qualidade da educação, que determina a melhoria do desempenho escolar, não são recentes. Os resultados provenientes do IDEB de 2015, aqui estudado, mostram que, não obstante o progresso verificado em geral nos indicadores médios do IDEB, os insumos escolares que dizem respeito às condições de trabalho dos docentes devem ser foco de atenção para a universalização do ensino de qualidade. Pensar no favorecimento de condições de trabalho docente, que permitam a esse técnico de ensino menos sobrepeso, é ponto de partida para se requerer melhores resultados pedagógicos em salas de aula. Ainda corroborando com Gatti (2016, p.18) é essencial lembrar que a “educação se produz em processos interpessoais nos quais

a identidade profissional e a profissionalidade (condições de cada docente para o exercício do seu trabalho) ocupam posição central”.

Também sobre esse indicador, se observa a implementação de políticas públicas para favorecer as condições do trabalho docente, mas ainda assim em iniciativas que tratam de apenas uma parte do problema, que merece olhar atento e plano efetivos. Considerando este como um indicador importante para o desempenho dos estudantes, a SMED implantou a lei que garante a reserva pedagógica de horas docentes, para os professores que atuam nas séries iniciais do ensino fundamental. A partir dessa regulamentação, os educadores possuem direito a menor tempo em sala de aula, e conseqüente dedicação de tempo, dentro da sua carga horária natural de trabalho, para planejar, estudar, enfim cuidar dos seus processos pedagógicos para assegurar melhores desempenhos.

Como já mencionamos anteriormente, muitos são os fatores que contribuem para o desempenho dos estudantes; e eles concorrem, conjuntamente, para favorecer ou não a sua proficiência nas diversas áreas do conhecimento. A referida eficácia escolar sofre influências internas e externas, que perpassam por questões pedagógicas, de gestão, administrativas, culturais, do contexto socioeconômico, requer que os estudos sobre esses fatores se empenhem em esclarecer suas premissas, a base de seus indicadores e os procedimentos metodológicos. É nesse sentido que este estudo delimita expressamente os seus limites, o que, por outro lado, valoriza os seus achados. Só assim, poder-se-á ir agregando e estruturando um *corpus* conceitual e metodológico, baseado em um amplo conjunto de estudos, que reflita progressivamente a complexidade do objeto.

Entre outros, Dourado e Oliveira (2009), em seus estudos, ao retratar a relevância de macro fatores contextuais no desempenho escolar, convergem com os resultados desta pesquisa, quando estes apontam a significância dos indicadores de **Taxa de Distorção Idade-Série (TDI)** e do **Índice de Esforço Docente (IED)** para o rendimento escolar medido pelo IDEB.

O fato de que variáveis - como média de alunos por turma, adequação da formação docente, complexidade da gestão da escola, nível socioeconômico dos alunos -, que são reconhecidas pela literatura como fatores com implicações no rendimento escolar, não terem sido assinaladas no estudo de regressão realizado,

significa menos uma isenção da relevância do fator do que a necessidade de pesquisar em maior verticalidade sobre o tema.

Na subseção a seguir, prosseguimos com a segunda etapa da análise estruturada para esta pesquisa, que verificou, ao modo mais qualitativo, a relação entre as práticas de gestão e o IDEB das escolas do Cabula.

6.2 PRÁTICAS DE GESTÃO E O IDEB DAS ESCOLAS DO CABULA

A base de dados das escolas do Cabula, que será analisada nesta subseção, foi construída a partir de estudo realizado por pesquisadores do GESTEC/UNEB e GEDAI/UNIFACS, no âmbito do projeto Gestão Democrática em 2016 (RELATÓRIO FINAL, 2016). A pesquisa foi baseada em questionário disponibilizado virtualmente para os gestores das 46 escolas da rede pública municipal da GRE Cabula, obtendo um retorno de 100%. Esse retorno se explica pelo fato de que os gestores das escolas participaram da idealização da pesquisa e contribuíram diretamente com sua especificação e realização. As escolas da referida GRE, que se situam em torno do campus da UNEB no Cabula, mantêm diversos vínculos com o GESTEC/UNEB, envolvendo ações de pesquisa aplicada e formação de gestores, conforme informações constantes no relatório do Grupo de Pesquisa (RELATÓRIO FINAL, 2016).

Baseado nas informações do relatório acima citado, observa-se que as 46 instituições de ensino do referido bairro ofertam predominantemente turmas de Ensino Fundamental I (ofertado por 38 escolas), na Educação Infantil – Pré-Escola (28 escolas) e na Educação de Jovens e Adultos I (26 escolas). Atendem também a Educação de Jovens e Adultos II (11 escolas), a Educação Infantil-Creches (7 escolas) e o Ensino Fundamental II (7 escolas). Foram considerados os dados de 32 escolas, do total de 42, como resultado da aplicação de critérios de inclusão que contemplaram as escolas com ensino fundamental e que tenham obtido nota de IDEB em 2015.

Entre as questões da pesquisa original do GESTEC, foram selecionadas, para formação da base de dados deste trabalho, aquelas diretamente relacionadas com as práticas internas de gestão das escolas, sob o critério de pertinência ao conceito de gestão competente de Luck (2009). O modelo de gestão competente caracteriza-

se como um conjunto de competências necessárias para o diretor garantir a unidade do trabalho e o desenvolvimento equilibrado de todos os segmentos da escola, no sentido de favorecer a qualidade dos processos educacionais (LUCK, 2009).

Como estratégia de análise dos dados, as escolas foram organizadas em dois grupos, conforme estivessem posicionadas “acima / na média” ou “abaixo da média” do IDEB verificado em 2015 para a rede municipal de educação como um todo, que foi de 4,7. Após separá-las em dois grupos, a partir dos desempenhos no IDEB de cada escola, verificou-se que os grupos tinham razoável consistência quantitativa (62,5% e 37,5% do total das escolas, respectivamente) e apresentavam médias de IDEB com diferenciação significativa, de quase um ponto no IDEB (4,1 para o primeiro grupo, e 4,9 para o segundo). Nesse contexto, a expectativa analítica é de que investigar diferenças entre as principais práticas de gestão adotadas em cada grupo, e, encontrando-as, relacioná-las aos resultados médios do IDEB de cada grupo, permitiria verificar indícios da influência dessas práticas nos resultados do IDEB, propósito maior deste trabalho.

Tabela 4 - Grupos de Escolas da Regional Cabula conforme o Resultado do IDEB
32 Escolas GRE Cabula

| Parâmetros | IDEB 2015 | |
|--------------------------------|--------------------------------|--------------------------------|
| | Grupo de escolas de maior IDEB | Grupo de escolas de menor IDEB |
| Percentual de escolas no grupo | 37,5% | 62,5% |
| Média do IDEB do grupo | 4,9 | 4,1 |

Fonte: Adaptado pela Autora da Pesquisa do Cabula (2016).

Observa-se, inicialmente, que a média geral do IDEB da CRE-Cabula revela um resultado (4,4) inferior à média da rede municipal de Salvador (4,7).

Como já indicado, o objetivo geral desse segundo nível de análise (investigar fatores nas práticas internas de gestão que possam ser críticos para o desempenho pedagógico das escolas) foi buscado através de análise estruturada, segundo as dimensões adotadas do conceito de Luck (2009).

Dentro de cada dimensão (democrática, pedagógica e administrativa), cada questão foi analisada individualmente para cada grupo de escolas, para identificar a existência de diferenças, entre as práticas de gestão de cada grupo, que pudessem sugerir indícios de alguma relação entre essas diferenças nas práticas de gestão e o IDEB médio do grupo. Ao final da análise das questões de cada dimensão, buscou-se concluir se as diferenças nas práticas de gestão, que integram a dimensão, permitiam arguir pela existência de possível relação entre o grau de competência na dimensão e o resultado do IDEB.

Ao final da análise de todas as dimensões, é apresentado um comentário geral, sobre a existência de indícios de relacionamento entre as práticas de gestão dos diretores e o desempenho da escola expresso pelo IDEB.

Dimensão Gestão Democrática

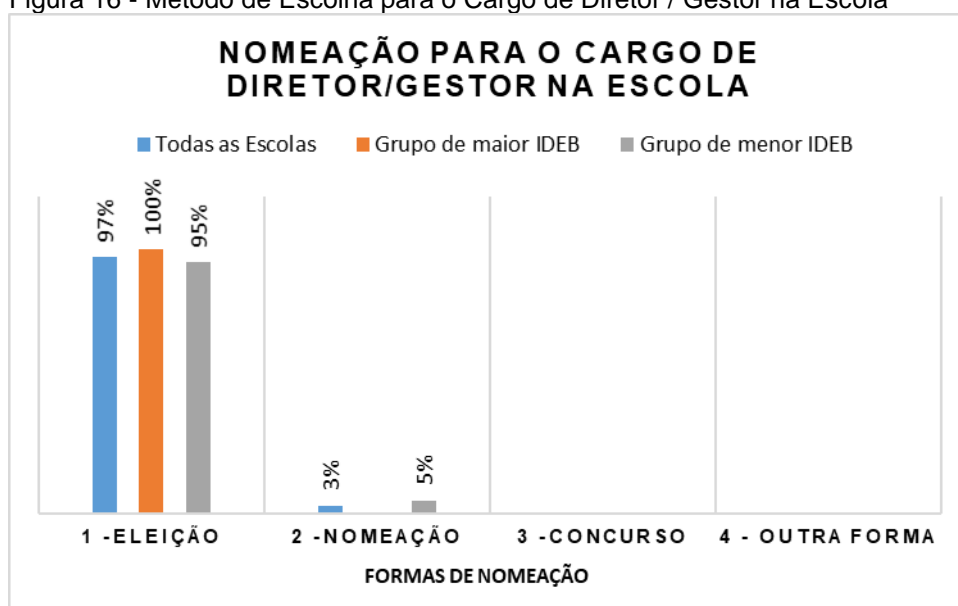
A dimensão da gestão democrática, proposta por Luck (2009), é caracterizada pela mobilização e organização das pessoas para atuarem coletivamente na promoção de objetivos educacionais. Essa competência está diretamente vinculada à ideia de que é essencial aproximar a gestão escolar dos pais e da comunidade escolar, para que se atinja uma educação de qualidade.

As questões, que foram selecionadas para compor essa dimensão, investigam a participação da comunidade escolar (professores, alunos, pais, direção, equipe pedagógica e demais funcionários), de modo ativo, em aspectos centrais do processo da gestão e tomada de decisões da escola. Desta forma, a análise da dimensão da Gestão Democrática, separadamente, para cada grupo de escolas (abaixo e acima da média do IDEB da rede municipal) teve como objetivo identificar se diferenças, nas práticas de gestão democrática das escolas, sugerem alguma relação com os diferentes resultados IDEB médio de cada grupo. Sucessivamente, examinamos o **Processo de Escolha do Gestor Escolar**, a **Atividade do Conselho Escolar**, a **Participação dos Diversos Segmentos da Comunidade Escolar no Conselho** e a **Interação entre a Escola e a Comunidade Externa Local**.

A primeira questão que compõe essa dimensão é sobre o **Processo de Escolha da Equipe Gestora da Escola**, onde observa-se que 97% dos gestores das

32 escolas pesquisadas foram eleitos pela comunidade escolar. Na análise, por grupos, o índice de escolha por eleições chega a 100% para o grupo de escolas com maior IDEB e 95% para o grupo de escolas com menor IDEB (apenas um gestor desta regional foi nomeado pela SMED). A figura 16 demonstra o fato em percentual.

Figura 16 - Método de Escolha para o Cargo de Diretor / Gestor na Escola

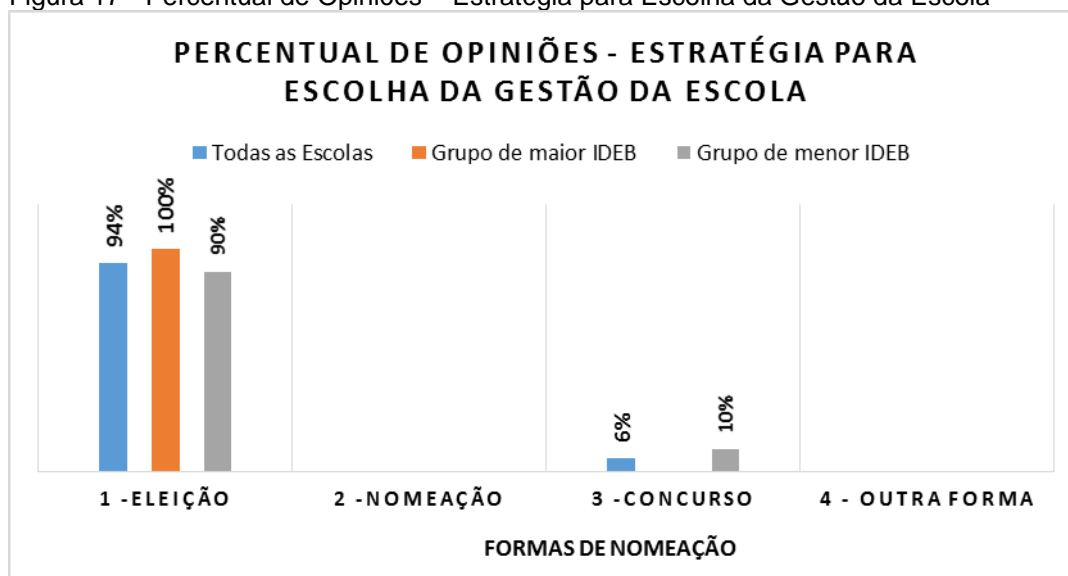


Fonte: Adaptado pela autora do Relatório de Pesquisa do Cabula (2016).

Sabe-se, com base na legislação (regulamentada pela portaria 180/2014), que o processo de escolha de gestores na Rede Municipal de Ensino de Salvador se dá por eleição direta da comunidade da escola. São participantes desse processo os professores, os funcionários, os pais ou responsáveis por alunos menores e os alunos a partir de 12 anos, para um período de 3 anos. Os pretendentes ao cargo precisam atender a alguns requisitos, tais como: ser professor ou coordenador pedagógico do quadro da SMED; ter curso de habilitação superior na área de educação; ser certificado em curso de gestão escolar (com carga horária mínima de 40 horas) oferecido pela SMED; não ter sofrido pena disciplinar nos últimos 2 anos; apresentar e defender, no processo eleitoral, um plano de trabalho junto à comunidade escolar; e estar lotado há 6 meses ou mais na escola onde pretende concorrer. Vale destacar que a nomeação do diretor, como ocorreu em uma das escolas (3% do total), só ocorreu porque não houve inscrição de chapa ao processo eleitoral.

A pesquisa sondou ainda a **Opinião dos Diretores/Gestores quanto à qual seria a Melhor Forma de Escolha**: a anuência com a método da eleição é quase que total, compreendendo 94% do total dos gestores. A soma dos que sinalizam outro método perfaz 6% (duas indicações de “concurso”). Entre os grupos, 100% do grupo de escolas de maior IDEB indicam a “eleição” como forma preferencial, que é indicada por 90% do grupo abaixo da média do IDEB, no qual se situam as duas indicações por “concurso”. A Figura 17, a seguir, traz as informações.

Figura 17 - Percentual de Opiniões – Estratégia para Escolha da Gestão da Escola



Fonte: Adaptado pela autora do Relatório de Pesquisa do Cabula (2016).

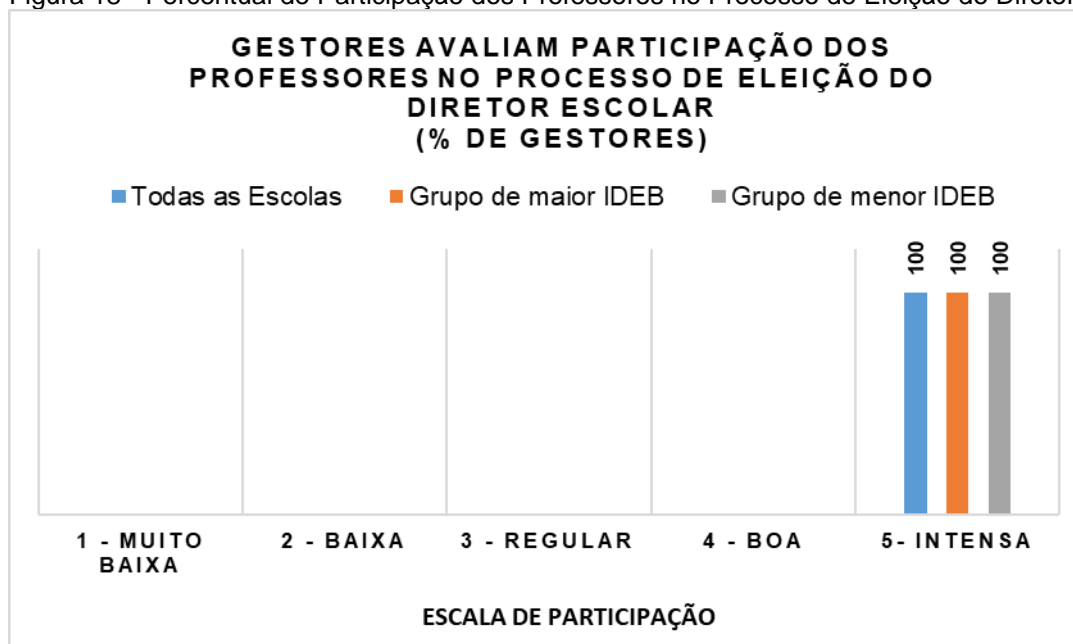
Sobre esse processo de escolha do líder educacional, Luck (2009) sustenta que nem sempre essa escolha de diretores pela comunidade reverbera na mobilização da comunidade escolar para favorecer um trabalho de melhoria contínua da educação oferecida aos alunos da escola. Segundo a autora, comumente, há sinais de que ocorre, mediante esse procedimento, a “construção de uma cultura de convivência e de condescendência geral na escola, em detrimento da melhoria necessária”.

Essa questão, certamente pelo fato de que a eleição decorre de norma obrigatória aplicada a toda a rede, não revela, nos seus resultados, qualquer diferença

mais significativa entre os dois grupos de escolas, e, portanto, não está apta a sugerir qualquer relação entre a forma de escolha do diretor e os resultados do IDEB.

Complementarmente, consideramos também a questão que verifica, na percepção do gestor, o **Grau de Participação dos Professores nos Processos Eleitorais do Diretor da Escola**, observando-se que esta participação é considerada “intensa” por 100% dos diretores de ambos os grupos de escolas. É um índice importante, pois os resultados sugerem a existência de um ambiente escolar aberto e participativo, conforme propõe Luck (2009). Mas, na perspectiva deste trabalho, também essa questão, pelos resultados obtidos, não autoriza qualquer ilação sobre existir influência do grau de participação dos professores sobre os resultados do IDEB nos dois grupos de escolas. A seguir, a Figura 18 com ilustração dos dados.

Figura 18 - Percentual de Participação dos Professores no Processo de Eleição do Diretor Escolar



Fonte: Adaptado pela autora do Relatório de Pesquisa do Cabula (2016).

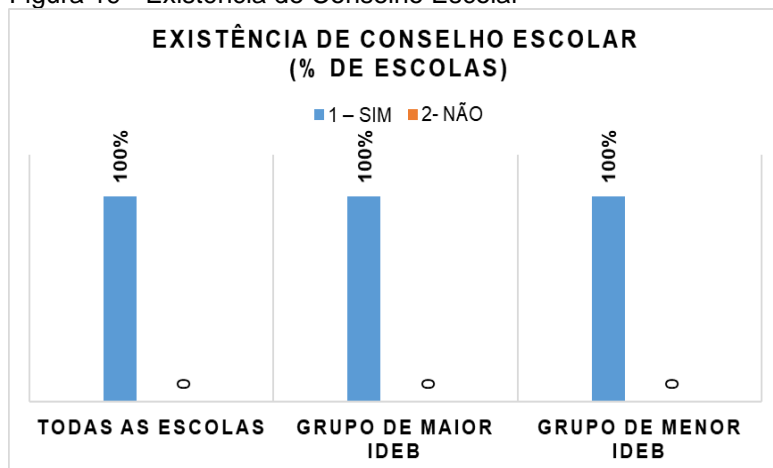
As questões a seguir investigarão diversos aspectos da **Atividade do Conselho Escolar**, tais como funcionamento, efetividade, atuação e o grau de participação dos representantes dos segmentos da comunidade escolar. Luiz (2010), corroborando com Luck (2009), sustenta que é necessário compreender a importância da ação dos conselhos como um dos principais instrumentos de democratização da gestão pública, visto que permitem a ampliação do controle social sobre decisões públicas por meio de mecanismos de participação, que envolvem diretamente

segmentos da população. Ainda de acordo com Luiz (2010), a gestão democrática na escola requer o exercício da cidadania, da autonomia e da democracia, a partir da participação dos representantes dos diferentes segmentos da comunidade escolar nas reuniões do conselho escolar, a fim de melhorar o grau de interação entre escola e comunidade escolar. Essas participações envolvem as mais importantes decisões referentes à organização pedagógica, financeira e administrativa da escola.

A legislação educacional prevê a existência do conselho escolar em todas as escolas da rede municipal de Salvador. Conforme a Lei nº 4.460/91, citado no CEU/SMED, os conselhos são órgãos colegiados das unidades escolares da rede pública municipal e têm por natureza exercer funções consultivas, deliberativas e fiscalizadoras em relação às questões pedagógicas, administrativas e financeiras, resguardando os princípios constitucionais, as disposições legais e as diretrizes da política educacional da Secretaria responsável pela Educação no Município.

Em relação à **Existência do Conselho Escolar** verificou-se que todas as escolas, independentemente do grupo (maior ou menor IDEB) possuem seus conselhos constituídos (100%). A Figura 19, demonstra o dado.

Figura 19 - Existência de Conselho Escolar



Fonte: Adaptado pela autora do Relatório de Pesquisa do Cabula (2016).

Pela generalizada adoção do conselho escolar em todas as escolas, efeito da própria legislação, também essa questão não contribui para elucidar os diferentes níveis médios do IDEB de cada grupo de escolas. De acordo com a legislação, Lei 4.460/91, contida na CEU/SMED, o Conselho Escolar tem função deliberativa,

consultiva e fiscal. Composto por representantes da comunidade escolar (professores, funcionários, pais e estudantes), visa discutir as melhorias no processo educativo, bem como todas as ações que impactam direta ou indiretamente na vida escolar, dando os devidos encaminhamentos dentro do seu campo de atuação, nas situações que envolvem a unidade de ensino. Visa a participação efetiva da comunidade escolar na gestão da escola, tornando-a mais democrática.

Tomando como referência o ano de 2015, verificou-se então qual o **Número de Reuniões Realizadas no Ano pelo Conselho Escolar**, constata-se que este é baixo nos dois grupos, quando se considera as amplas competências e responsabilidades do órgão. O conjunto das escolas realizou em média seis reuniões no ano. Comparando esse resultado ao previsto no regulamento da rede municipal (duas reuniões anuais), ressalta-se que os conselhos escolares se reúnem três vezes mais que o previsto na norma, o que sugere insuficiência da norma neste aspecto, uma desproporção entre as responsabilidades atribuídas ao conselho e a previsão de reuniões anuais oficiais.

A média de reuniões anuais do conselho, nos dois grupos de escolas, apresenta diferença pequena, mas não irrelevante (4,8 reuniões por ano para o grupo das escolas com IDEB acima da média e 6,3 reuniões para o grupo com IDEB abaixo ou igual à média), o que indica que, nesse caso, aparentemente contrariando a expectativa da literatura sobre os efeitos da gestão participativa, o número de reuniões do conselho é levemente maior no grupo de menor resultado no IDEB. Na ausência de maior verticalidade na informação - por exemplo, nível de participação dos representantes da comunidade escolar, duração das reuniões, pautas tratadas, efetividade das decisões, etc. -, e na presença de conflito com a literatura, essa diferença entre os dois grupos (uma reunião e meia por ano) será abstraída nas nossas considerações.

A questão que trata do **Grau de Participação dos vários Segmentos Escolares nas Reuniões do Conselho Escolar**, proposta à apreciação dos gestores, foi aferida, para cada ator/representante, através de uma escala de crescentes graus de participação, que varia de 1 (“não costuma frequentar as reuniões”) a 5 (“frequenta todas as reuniões”). Os resultados obtidos, apresentados sob a forma de um índice de participação (média dos valores da escala), estão na tabela 5.

Tabela 5 - Grau de Participação dos Representantes da Comunidade Escolar nas Reuniões do Conselho Escolar

| Segmento da Comunidade Escolar | da | Graus de Participação (o índice varia de 1 - “não costuma frequentar” até 5 - “frequenta todas as reuniões) | | |
|--------------------------------|-----|--|--------------------------------|--------------------------------|
| | | Todas as escolas | Grupo de escolas de maior IDEB | Grupo de escolas de menor IDEB |
| Diretor/Gestor | | 4,9 | 4,8 | 4,9 |
| Representante Pais | dos | 3,5 | 3,3 | 3,7 |
| Representante professores | dos | 4,6 | 4,7 | 4,6 |
| Representante funcionários | dos | 4,0 | 4,3 | 3,9 |
| Representante alunos | dos | 2,9 | 2,5 | 3,1 |

Fonte: Adaptado pela autora do Relatório de Pesquisa do Cabula (2016).

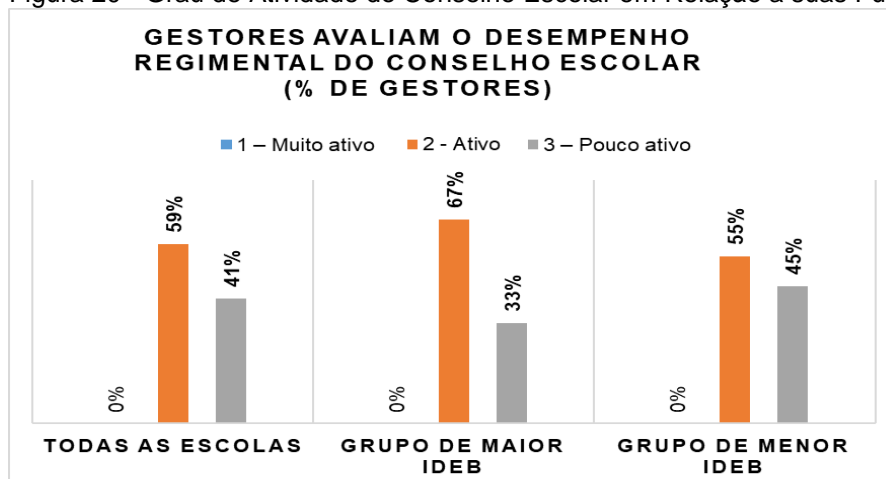
O índice médio de participação, medida pela apreciação dos seus gestores, é elevado para o conjunto das escolas (sempre superior a 3,5), exceção feita ao grau de participação dos representantes dos alunos (2,9). Mas, mais uma vez, também, nessa questão, praticamente não se verificam diferenciações significativas, entre os dois grupos de escolas, nos graus de participação dos representantes da comunidade escolar nas reuniões do conselho escolar. Quando ocorre diferenciação, ocorre em pequena escala (representantes dos pais, dos funcionários e dos alunos), e indica - também ao contrário do que se poderia esperar, segundo a literatura da área - a existência de maior participação no grupo de escolas com menores resultados do IDEB. Também aqui a magnitude dos valores envolvidos não autoriza apontar qualquer indício de uma relação de causalidade.

A pesquisa avaliou também o **Grau de Atividade do Conselho Escolar diante de suas Atribuições Formalmente Estabelecidas no Regimento da Rede Municipal de Educação**. As funções regimentais do Conselho Escolar são:

consultiva, em planos e programas administrativo-pedagógicos; fiscalizadora, em questões administrativo-pedagógicas e financeiras; deliberativa, em relação às decisões relacionadas às diretrizes e às linhas gerais das ações pedagógicas e administrativas; e normativa, que envolve a regulação interna sistemática das ações educativas desenvolvidas pela unidade escolar, a partir da identificação de problemas e de alternativas para melhoria de seu desempenho, garantindo o cumprimento das normas da escola e a qualidade social da escola (PORTAL MEC, 2017).

Indagados sobre que avaliação faziam do nível de atividade do conselho em relação ao exercício das suas funções regimentais, os gestores manifestaram-se conforme expresso na Figura 20. As opções oferecidas foram “pouco ativo”, quando não cumpriam todas suas funções regimentais, “ativo” quando cumpriam as funções formais previstas, e “muito ativo”, quando conselho exercia atividades além das previsões regimentais.

Figura 20 - Grau de Atividade do Conselho Escolar em Relação a suas Funções Regimentais



Fonte: Adaptado pela autora do Relatório de Pesquisa do Cabula (2016).

Na figura 20, percebe-se que, do conjunto dos gestores consultados, uma maioria de 59% avalia o **Desempenho Regimental do Conselho Escolar** de suas escolas como “ativo - cumprindo as suas funções regimentais”, valor intermediário de uma escala que contem ainda “pouco ativo - abaixo do que deveria desempenhar”, indicado por 41% dos gestores, e “muito ativo - acima do que é estabelecido no regimento”, que não foi indicado por nenhum gestor. Fica visível que, do ponto de vista geral, existe deficiência no cumprimento, pelos conselhos, de suas funções

regimentais, tanto pelo assinalamento de que, em 41% dos casos, o conselho exerce essas funções abaixo do esperado, quanto pelo fato de que, em nenhum caso, sua atuação excede as funções formalmente estabelecidas.

Tabela 6 - Nível do Desempenho Regimental do Conselho Escolar

| Índice de desempenho regimental do Conselho | Índices médios de atividade do conselho em relação às suas funções regimentais | | |
|---|---|--------------------------------|--------------------------------|
| | (o índice varia de 1 - "não costuma frequentar" até 5 - "frequenta todas as reuniões) | | |
| | Todas as escolas | Grupo de escolas de maior IDEB | Grupo de escolas de menor IDEB |
| | 1,6 | 1,7 | 1,6 |

Fonte: Adaptado pela autora do Relatório de Pesquisa do Cabula (2016).

Entre os dois grupos de escolas, a diferença é pouco significativa, o que nos leva a concluir que não há indícios significativos de alguma relação consistente entre o resultado do IDEB e o índice de cumprimento das funções regimentais dos conselhos.

Adicionalmente, vale observar que os gestores que indicaram a condição de "pouco ativo" para o conselho, foram chamados a indicar as razões dessa baixa atividade (em questão que admitia resposta múltipla), gerando os resultados da Tabela 7.

Tabela 7 - Causas do Baixo Nível de Atividade dos Conselhos no Cumprimento das suas Funções Regimentais, na Percepção dos Gestores (questão com respostas múltiplas)

| | Gestores que indicaram a causa (% do total de gestores) | | |
|--|---|--------------------------------|--------------------------------|
| | Todas as escolas | Grupo de escolas de maior IDEB | Grupo de escolas de menor IDEB |
| Falta de tempo dos seus membros | 71,9% | 50,0% | 85,0% |
| Falta de iniciativa do coordenador do conselho ou do diretor da escola | 25,0% | 16,7% | 30,0% |

| | Gestores que indicaram a causa (% do total de gestores) | | |
|--|---|--------------------------------|--------------------------------|
| | Todas as escolas | Grupo de escolas de maior IDEB | Grupo de escolas de menor IDEB |
| Falta de consciência/compromisso dos membros sobre a importância do conselho | 59,4% | 75,0% | 50,0% |
| Conflitos pessoais entre os membros | 6,3% | 8,3% | 5,0% |
| Conflitos políticos entre os membros | 3,1% | 8,3% | 0,0% |
| Falta de segurança na localidade | 3,1% | 8,3% | 0,0% |
| Falta de capacitação específica dos conselheiros | 3,1% | 0,0% | 5,0% |
| Falta de incentivo financeiro para a função | 3,1% | 0,0% | 5,0% |

Fonte: Adaptado pela Autora da Pesquisa do Cabula (2016).

Vale observar que, para o conjunto das escolas, predominam duas razões: a “falta de tempo dos membros do conselho” (71,9% de indicações) e a “falta de consciência/compromisso dos membros sobre a importância das atividades do conselho” (59,4%), sendo ainda relevante (25,0%), a “falta de iniciativa do coordenador do conselho ou do diretor da escola”.

As diferenças entre os grupos são mais expressivas em dois casos: o principal problema para o grupo das escolas com menor IDEB médio é a “falta de tempo dos membros do conselho” (85% das citações) enquanto para o grupo de escolas com maior IDEB médio é a “falta de consciência/compromisso dos membros sobre a importância do conselho” (75%); e, no segundo caso, a “falta de iniciativa do coordenador do conselho ou do diretor da escola” tem quase o dobro da relevância para o grupo das escolas com IDEB menor (30,0% a 16,7%). São índices expressivos que reclamam uma análise mais profunda dos problemas que podem estar impactando o nível de atividade do conselho, que é peça chave no modelo participativo de gestão da escola.

Na perspectiva específica deste trabalho, essas diferenças nas razões apontadas, pelos gestores dos dois grupos, para a baixa atividade do conselho apenas qualificam a questão central - o baixo nível de atividade do conselho perante

suas funções regimentais em ambos os grupos -, e os resultados para essa questão central não autorizam qualquer tentativa de sugerir relações entre “razões para a baixa atividade do conselho” e os resultados do IDEB.

Na literatura (Libâneo, 2008; Luck, 2009; Oliveira, 2009), os conselhos escolares têm um papel fundamental junto aos gestores escolares, na perspectiva da garantia de uma educação de qualidade, a partir da criação de espaços de diálogo, reflexão e ação. Luck (2009), por exemplo, afirma que o princípio da gestão democrática inclui uma participação ativa, visando contribuir para a efetivação dessa gestão, a qual garantiria qualidade para todos os alunos.

Nesse sentido, ainda em relação à atividade do conselho escolar, os gestores foram chamados a avaliar, de modo geral, qual a **Contribuição do Conselho Escolar para a Gestão da Escola**.

Na questão, foram oferecidas aos gestores quatro alternativas de respostas: “praticamente não há contribuição”; “contribuição existe, mas é basicamente formal”; “contribuição existe, e é efetiva”; e “contribuição existe, e é essencial”. Para os fins deste trabalho, agregamos as duas derradeiras categorias (contribuição é “efetiva” e contribuição é “essencial”), diferenciando-as das duas outras, obtendo os seguintes resultados.

Tabela 8 - Percepção dos Gestores sobre a Contribuição Geral dos Conselhos à Gestão Escolar
Número de indicações dos gestores (em %)

| | Todas as escolas | Grupo de escolas de maior IDEB | Grupo de escolas de menor IDEB |
|---|------------------|--------------------------------|--------------------------------|
| Não há praticamente contribuição | 3% | 8% | 0% |
| Contribuição existe, mas é apenas formal | 34% | 17% | 45% |
| Contribuição existe, e é essencial ou é efetiva | 63% | 75% | 55% |
| TOTAIS | 100% | 100% | 100% |

Fonte: Adaptado pela Autora da Pesquisa do Cabula (2016).

Assinalando-se o alto percentual, para os gestores do conjunto das escolas, de indicações de que “existe contribuição, e é essencial ou é efetiva” (63%), registre-se o percentual significativo (34%) de indicações de que a “contribuição existe, mas é

apenas formal” e o irrelevante (3%) percentual de indicações de que “não há praticamente contribuições”. A irrelevância desta última categoria é compreensível, considerando-se que existem funções do conselho que são regimentalmente obrigatórias.

Quando observamos os grupos, emerge uma diferenciação que nos parece significativa, na medida em que quase a metade (45%) dos gestores do grupo de escolas com IDEB menor indica que a contribuição do conselho é “apenas formal” para a gestão da escola, contrastando com os 17% de indicações dos gestores das escolas do grupo de maior IDEB para essa mesma proposição. E, por outro lado, 75% dos gestores das escolas de maior IDEB indicam que a “contribuição do conselho existe e é efetiva ou essencial”, enquanto no grupo de menor IDEB esse índice alcança 55% dos gestores. Com todas as precauções possíveis, inclusive devido aos resultados inconclusivos de outras questões, é razoável supor que o grupo de escolas com maior IDEB parece se beneficiar de uma maior participação do conselho escolar na gestão da escola, medida pela percepção dos seus gestores.

Finalizando a discussão dos resultados para as questões relacionadas à dimensão “gestão democrática”, analisou-se qual o **Grau de Interação entre a Escola e outras Organizações da Comunidade Local (Associações, Clubes, Igrejas, etc)**, para debater soluções para os problemas das escolas.

Segundo Paro (2007), o conselho escolar é um dos mecanismos de mobilização coletiva, que obtém melhor resultado quando ocorre a ampliação da participação da comunidade na escola.

Nesta questão, foram oferecidas aos gestores quatro alternativas de respostas: “não existe interação alguma”; “existe interação eventual”; “existe interação periódica”; e “existe intensa interação”. De modo similar ao tratamento da questão anterior, para os fins deste trabalho, agregamos as duas últimas categorias (existe interação “periódica” e existe “intensa” interação), diferenciando-as das duas outras.

Os níveis de interação da escola com a comunidade local são apresentados, em modo percentual, na Tabela 9.

Tabela 9 - Percepção dos Gestores sobre a Interação Entre a Escola e a Comunidade Local

| | Número de indicações dos gestores (em %) | | |
|--|--|--------------------------------|--------------------------------|
| | Todas as escolas | Grupo de escolas de maior IDEB | Grupo de escolas de menor IDEB |
| Não existe interação alguma | 6,3% | 8,3% | 5,0% |
| Existe interação apenas eventual | 53,1% | 41,7% | 60,0% |
| Existe interação periódica ou existe intensa interação | 40,6% | 50,0% | 35,0% |
| TOTAIS | 100% | 100% | 100% |

Fonte: Elaboração da autora. Adaptado de Relatório de Pesquisa do Cabula (2016).

Os dados são reveladores de carências do conjunto das escolas no que se refere a uma gestão participativa em relação à comunidade local, pois 59,4% delas indicam que o relacionamento com organizações locais comunitárias (associações, clubes, igrejas, etc.) “existe apenas eventualmente” (53,1%) ou “não existe” (6,3%), o que revela uma clara limitação à integração da escola no contexto associativo da comunidade onde atua, a ser melhor compreendida e superada em direção ao modelo de gestão competente e participativa que tomamos como referência para esta análise.

Também nessa questão é possível avançar alguma consideração sobre a existência de indícios de que exista um maior dinamismo participativo no grupo de escolas que apresentam IDEB mais alto, na medida em que metade delas (50%) indica haver relacionamento “periódico” ou “intenso” com associações comunitárias, enquanto cerca de um terço (35,0%) das escolas do grupo de menor IDEB indicam esse grau de relacionamento. Esse resultado também se expressa no fato de que 65,0% das escolas de menor IDEB indicam “não existir interação alguma” ou existir

“interação apenas eventual”, com as associações locais, enquanto 50,0% das escolas do grupo de menor IDEB assinalam esta mesma posição em relação às interações locais.

Após a análise individual das questões relacionadas à dimensão Gestão Democrática, é forçoso reconhecer que apenas duas das questões integrantes do modelo de análise aqui aplicado revelaram significância suficiente para ser considerada um fator diferencial nos resultados do IDEB entre os dois grupos de escolas. Ainda que os resultados dessas duas questões (“contribuição do conselho para a gestão escolar” e “grau de interação entre a escola e a comunidade”) autorizem a percepção de que esses processos participativos apresentam indícios de impacto sobre o resultado pedagógico medido pelo IDEB, é necessário aqui prudência interpretativa.

Duas razões justificam essa prudência. Em primeiro lugar, o fato de que processos participativos efetivos não decorrem apenas das práticas institucionais objetivas (forma de eleição do gestor; número de reuniões do conselho escolar; presença dos representantes dos segmentos escolares nas reuniões do conselho; percepção pelo gestor da contribuição do conselho escolar para a gestão; volume de interações entre a escola e a comunidade). Nessa perspectiva, seria necessária uma investigação que utilizasse métodos mais verticais que um questionário como o aplicado nesta pesquisa (com a maioria das perguntas fechadas), como por exemplo a observação direta ou o estudo de caso. Dessa forma, se poderia explorar em maior profundidade aspectos mais substantivos e qualificados de participação e interação, que pudessem explicar os diferentes resultados entre as escolas quanto aos resultados do IDEB.

Uma outra razão, também de caráter metodológico, está relacionada ao fato de que a pesquisa se baseou exclusivamente na percepção dos próprios gestores, o que possivelmente introduz nos seus resultados vieses oriundos da sua posição de poder, sem que esses vieses possam ser cotejados com a perspectiva de outros atores.

Assinale-se, porém, que chegar a essa compreensão é em si mesmo um resultado altamente positivo da pesquisa, inclusive porque de algum modo contraria, em determinados pontos, apesar da baixa representatividade da amostra trabalhada e da falta de nitidez e de convergência entre todos os resultados, parte da literatura

que advoga a relevância genérica dos processos participativos nos resultados escolares.

Na subseção a seguir, prosseguimos na apresentação dos resultados obtidos para as duas outras dimensões do modelo de análise desta pesquisa.

Dimensão Gestão Pedagógica

Na sequência, tratamos da dimensão Gestão Pedagógica, que, conforme preconizado por Luck (2009) é o processo de organização, coordenação, liderança e avaliação de todos os processos e ações diretamente voltados para a promoção da aprendizagem dos alunos. Essa competência está ligada à produção de resultados, que visa a promoção e orientação de ações para superação de dificuldades e desafios, com foco na melhoria contínua dos processos pedagógicos. De acordo com a legislação Municipal de Salvador, toda ação de planejamento para a tomada de decisão deve ser feita com o envolvimento de todos os atores que compõem a escola, sejam professores, funcionários, pais, alunos, conselho escolar, e se possível, comunidade local (vizinhos, associações, igrejas, etc).

As perguntas que foram selecionadas, da pesquisa realizada na GRE-Cabula, para compor essa dimensão, examinam as práticas dos diretores mais relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem, que tenham potenciais impactos (positivo ou negativo) no desempenho pedagógico da escola. Na perspectiva metodológica deste trabalho, então, a análise da dimensão da Gestão Pedagógica, isoladamente, em cada grupo de escolas (abaixo, e acima/na média, da média do IDEB da rede municipal) teve como objetivo averiguar se diferenças nas práticas de gestão, mais diretamente ligadas aos processos de ensino e aprendizagem, sugerem alguma relação com os diferentes resultados do IDEB médio de cada grupo. Nesse sentido, averiguou-se o **Processo de Planejamento Anual da Escola, a Ocorrência de Processos de Autoavaliação Ampla, a Distribuição de Tempo das Atividades do Gestor, Avaliação das Causas de Baixa Qualidade do Ensino e a Indicação de Ações Prioritárias para a Melhoria da Qualidade do Ensino.**

A primeira questão que compõe essa dimensão é sobre o **Grau de Participação da Comunidade Escolar na Elaboração do Diagnóstico e do Plano**

de Ação da escola, em 2015. Proposta à análise dos diretores, tendo como foco avaliar a participação dos vários representantes que integram o conselho escolar e o papel da Assembleia Geral neste processo, a participação de cada ator foi aferida por uma escala de índices crescentes que variam de 1 (“não participa das reuniões”) a 5 (“participa intensamente das reuniões”), possibilitando que os resultados obtidos sejam expostos na forma de um índice médio de participação de cada categoria de representante e da assembleia geral no processo (média ponderada dos valores da escala para cada ator em cada grupo de escolas: todas, de maior IDEB e de menor IDEB). Os resultados obtidos são adiante apresentados sob a forma de um índice de participação de cada tipo de representante. A seguir, tabela 10, para verificação dos resultados

Tabela 10 - Grau de Participação de cada Representante da Comunidade Escolar no Processo Anual de Diagnóstico e Construção do Plano de Ação da Escola em 2015, exigido para a Obtenção dos Recursos do PDDE/Escola

| Segmento da Comunidade Escolar | Graus de participação | | |
|--|---|--------------------------------|--------------------------------|
| | (o índice varia de 1 - “não costuma frequentar” até 5 - “frequenta todas as reuniões) | | |
| | Todas as escolas | Grupo de escolas de maior IDEB | Grupo de escolas de menor IDEB |
| Diretor/Gestor | 4,7 | 4,7 | 4,7 |
| Representante dos Professores | 4,2 | 4,3 | 4,1 |
| Representante dos Funcionários | 3,3 | 3,4 | 3,2 |
| Representante dos Pais | 2,8 | 2,8 | 2,8 |
| Representante dos Alunos | 2,3 | 2,3 | 2,4 |
| Assembleia Geral (todos os professores, gestores, funcionários, alunos e pais) | 3,1 | 3,3 | 2,9 |

Fonte: Adaptado pela Autora da Pesquisa do Cabula (2016).

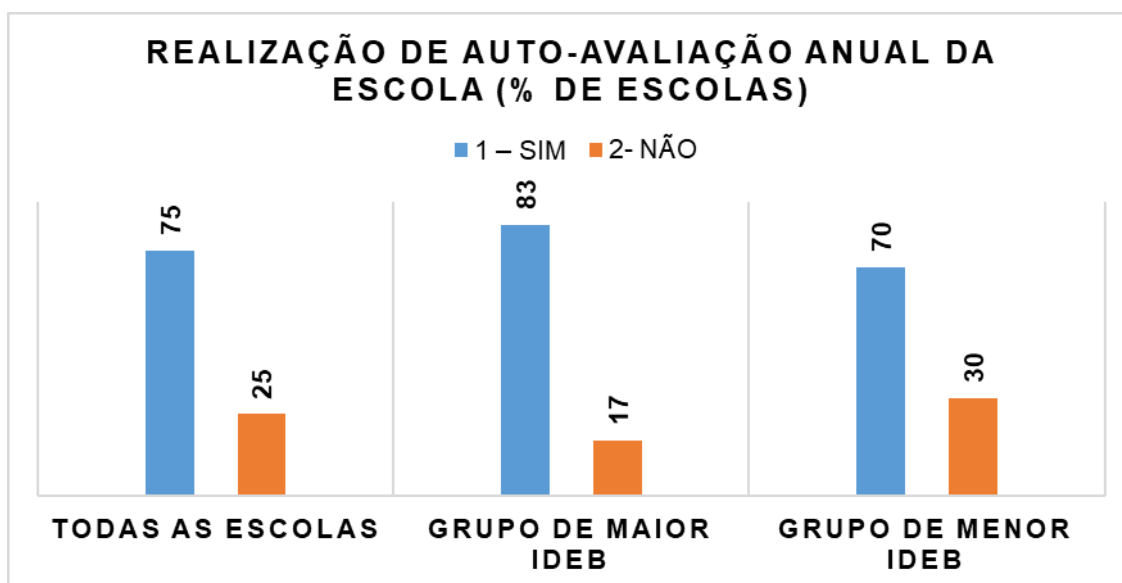
O índice de participação para o conjunto das escolas, medido pela opinião dos seus gestores, situa-se entre participação “ativa” e “intensa” para os próprios gestores

(4,7) e para os representantes dos professores (4,2); entre “mediana e “ativa” para os representantes dos funcionários (3,3); e entre participação “pequena” e “mediana” para os representantes dos pais (2,8) e dos alunos (2,3).

Os índices sugerem a prática de uma Gestão Pedagógica participativa diferenciada para os segmentos de gestores e professores, havendo espaço portanto para a ampliação da participação dos outros segmentos (funcionários, pais e alunos) para níveis mais significativos. De todo modo, essa questão não permite qualquer indução sobre existir influência do grau de participação, dos diferentes setores da escola nesses processos de diagnóstico e planejamento, sobre os resultados do IDEB, pois não é perceptível diferenciação significativa entre os dois grupos de escolas. Os dados revelam apenas uma diferenciação levemente significativa (3,3 para 2,9) entre os dois grupos, quando se pergunta sobre a participação da Assembleia Geral nesses processos. No entanto, a magnitude da diferença segue não permitindo ilações sobre a existência de qualquer indício de uma relação de causalidade.

Na sequência, avaliou-se sobre se a **Escola realiza Anualmente um Processo Geral de Autoavaliação de todas as suas Necessidades (Administrativas e Pedagógicas) com Ampla Participação da Comunidade Escolar**”. A autonomia é o parâmetro da concepção democrática – participativa de gestão escolar. Para Libâneo (2008), o princípio da autonomia intenta vínculos mais estreitos com a comunidade educativa, sejam eles pais, alunos, professores, funcionários, dentre outros. Complementando, Luck (2009) diz que a participação é inerente à gestão democrática, e para tanto se faz necessária preparação e organização para que as suas ações sejam eficazes e efetivas para a melhoria da qualidade do desempenho escolar, e isso é competência da Gestão Pedagógica. Nesse sentido, é importante destacar que processos amplos de autoavaliação da escola são essenciais para o progresso do ensino e da aprendizagem. A medida que esses processos se refletem sobre a ação e geram estratégias de mudança, haverá progresso no desempenho, conforme a literatura. Com o suporte da figura 21 analisar-se-á os resultados para esta questão.

Figura 21 - Percentual de realização autoavaliação



Fonte: Adaptado pela Autora da Pesquisa do Cabula (2016).

Nesta pergunta, manifesta-se um alto percentual de efetivação de um processo amplo de autoavaliação, pois 75% dos diretores do conjunto das 32 escolas, responderam que o realizam, anualmente, com a participação de todos os atores da comunidade educacional.

Na análise por grupos, o índice de autoavaliação com ampla participação de todos os segmentos chega a 83% para o grupo de escolas de maior IDEB, e 70% para o grupo de escolas abaixo da média. Apesar de não ser, digamos, contundente, não pode ser desprezada a diferença de 13% entre os resultados: enquanto nas escolas de maior IDEB 17% não realizam este processo, no caso do grupo de menor IDEB esse índice atinge quase 1/3 das escolas (30%) que não realizam processos amplos sobre o diagnóstico e planejamento da escola. É um índice elevado, a merecer atenção e ação.

Mas, adicionalmente, observamos que, em questão aberta proposta em seguida a esta última sob análise, os gestores foram chamados a explicar a estratégia utilizada para execução da autoavaliação. Verificamos que as respostas de 45% dos gestores a essa questão aberta apresentaram contradição com as respostas que deram à questão anterior, quando assinalaram, na questão aberta, uma de duas explicações: ou que haviam se referido, na questão anterior, a reuniões do conselho escolar, ou a reuniões do gestor com os professores e funcionários; nos dois casos

indicando que haviam equiparado essas reuniões à “ampla participação de comunidade escolar”; com isso, manifestando distorção na compreensão da questão original, que se referia à participação de todos os segmentos (ou seja, não só dos representantes, como no conselho). Refeitos os cálculos da pergunta anterior, fechada, a partir dos resultados dessa pergunta aberta, observou-se que 47% do conjunto das escolas (e não 75%) se posicionaram pela existência de um processo de ampla participação, e que o grupo de escolas com maior IDEB agora apresenta (58%) um resultado 8% maior que das escolas de menor IDEB (diferença menor que os 13% encontrados ao considerar apenas a pergunta inicial fechada).

Assim sendo, é clara a limitação das questões acima para estabelecer de forma segura qual a verdadeira participação dos setores da escola nos processos indicados, sugerindo também aqui a necessidade de investigações mais verticais e mais contextualizadas, que permitam a compreensão de nuances e detalhes, incluindo os próprios termos utilizados nas perguntas, para aferir a participação da comunidade escolar nos processos de gestão. Dessa maneira, também essa questão, pelos resultados obtidos, não autoriza qualquer inferência quanto à existência de relação entre o grau de participação em reuniões amplas de autoavaliação e os resultados do IDEB nos dois grupos de escolas.

Na questão que trata da **Distribuição do Tempo de Trabalho do Gestor Escolar**, buscou-se averiguar como o diretor organiza seu tempo, especialmente o quanto o gestor se dedica a atividades interativas com a comunidade escolar e se é perceptível a existência de concorrência entre suas atividades de gestor e suas atividades de professor.

Esta questão solicitou aos gestores que indicassem o percentual, de seu tempo total de trabalho na escola, normalmente dedicado às seguintes atividades: Tarefas de gestão ou administrativas; Atividades curriculares e de ensino; Interações (com estudantes, pais e responsáveis, e comunidade local).

Tabela 11 – Distribuição Percentual do Tempo de Trabalho Total, na Escola, do Gestor Escolar

| Tipos de atividade do Gestor | Todas as escolas | Grupo de maior IDEB | Grupo de menor IDEB |
|---|------------------|---------------------|---------------------|
| Atividades típicas do gestor e administrativas em geral | 41% | 44% | 39% |
| Atividades Curriculares e de ensino | 14% | 13% | 15% |
| Interações com estudantes, pais e responsáveis e comunidade local | 45% | 43% | 46% |
| TOTAIS | 100% | 100% | 100% |

Fonte: Adaptado pela Autora da Pesquisa do Cabula (2016).

A questão proposta procura verificar a distribuição do tempo de trabalho do gestor entre atividades administrativas (realizadas pelo próprio gestor ou em conjunto com equipe direta de apoio), atividades de ensino (que o gestor realiza como professor, independente de sua condição de gestor), e atividades interativas com pais, alunos e comunidade local (destacando da atividade do gestor o tempo de relacionamento usual com esses grupos).

A distribuição confirma que a maior parte (igual ou superior a 85%) dos gestores dedicam-se a atividades típicas do gestor (administrativas e interativas), com pequena parte de seu tempo (igual ou inferior a 15%) aplicado a atividades típicas de professor. Vê-se também que há um equilíbrio entre o tempo dedicado as atividades administrativas e as atividades interativas. Entre os dois grupos de escolas não se registram diferenças significativas. Assim sendo, também essa questão, pelos resultados obtidos, não autoriza qualquer dedução quanto a existência de relação entre a distribuição do tempo de trabalho do gestor escolar e os resultados do IDEB nos dois grupos de escolas.

Concluindo a discussão dos resultados para as questões que compõem à dimensão “Gestão Pedagógica”, foram analisadas ainda duas questões finais **Causas dos Prejuízos à Capacidade e a Qualidade de Ensino da Escola e Indicação de Ação Altamente Prioritária para Melhoria do Trabalho da Gestão da Escola**, visto que permitem analisar características importantes da competência Pedagógica:

estimulação à inovação e melhoria do processo educacional, avaliados conforme o tipo de causa apontada como principal para a baixa qualidade do ensino.

De acordo com Libâneo (2008), a competência da Gestão Pedagógica articulada à Gestão Democrática tem papéis importantes para obtenção de melhoria na qualidade dos processos educacionais, pois é através da mobilização dessas competências, que se alcançará resultados favoráveis ao desempenho eficaz.

Nos dados da questão sobre as **Causas dos Prejuízos a Capacidade e a Qualidade de Ensino da Escola** (em questão que admitia resposta múltipla), os gestores se colocaram conforme a Tabela 12.

Tabela 12 - Causas dos Prejuízos à Qualidade de Ensino da Escola (questão com respostas múltiplas)

| | % do total de escolas (gestores) que indicaram cada causa | | |
|---|---|---------------------|---------------------|
| | Todas as escolas | Grupo de maior IDEB | Grupo de menor IDEB |
| Falta de pessoal de apoio pedagógico (quantitativa) | 53% | 33% | 65% |
| Baixa qualidade da infraestrutura física da escola | 34% | 25% | 40% |
| Escassez ou inadequação de computadores para o ensino | 31% | 50% | 20% |
| Falta de professores (quantitativa) | 31% | 25% | 35% |
| Escassez ou inadequação de material de ensino | 25% | 17% | 30% |
| Falta de pessoal de apoio administrativo qualificado | 19% | 0% | 30% |
| Falta de técnicos de laboratório | 16% | 8% | 20% |
| Escassez ou inadequação de outros equipamentos | 13% | 25% | 5% |
| Falta de capacitações específicas para os gestores | 13% | 25% | 5% |
| Falta de pessoal de apoio administrativo (quantitativa) | 13% | 8% | 15% |
| Falta de segurança | 9% | 17% | 5% |
| Falta de professores qualificados | 9% | 25% | 0% |
| Falta de pessoal de apoio pedagógico qualificado | 9% | 17% | 5% |
| Falta de compromisso entre professores | 3% | 0% | 5% |
| Merenda escolar de baixa qualidade | 3% | 0% | 5% |
| Crianças sem base da educação infantil | 3% | 8% | 0% |

Fonte: Adaptado pela Autora da Pesquisa do Cabula (2016).

Verifica-se que, no conjunto das escolas, predomina largamente a “falta de pessoal de apoio pedagógico (quantitativa)” (53% de indicações), sendo que 65% das escolas de menor IDEB manifestam essa causa como a principal razão da baixa qualidade do ensino, contrastando com as 33% das escolas de maior IDEB, que assinalam esta mesma razão.

Três razões formam um segundo agrupamento de causas da baixa qualidade do ensino, na percepção do conjunto dos gestores escolares: a “baixa qualidade da infraestrutura física da escola” (34% de indicações); a “escassez ou inadequação de computadores para o ensino” (31% de indicações) e a “falta de professores (quantitativo)” (31%). Entre os dois grupos de escolas, em duas dessas causas, as escolas de menor IDEB lideram a manifestação dessas causas frente as escolas de maior IDEB: a “baixa qualidade da infraestrutura física da escola” (40% a 25%, uma diferença considerável) e a “falta de professores (quantitativa)” (35% a 25%, uma diferença menor, mas, ainda assim, ponderável). O grupo de escolas de maior IDEB lidera quando a causa é “escassez ou inadequação de computadores para o ensino”. Essa é a causa de maior incidência na expressão desse grupo de escolas (50% das escolas do grupo), registrada apenas por 20% das escolas do grupo de menor IDEB.

Parece visível que, juntamente com a já assinalada “falta de pessoal de apoio pedagógico”, a “baixa qualidade da infraestrutura física da escola” e a “falta de professores (quantitativa)” manifestam importante incidência nas escolas e especificamente diferenciam o grupo das escolas de menor IDEB do outro grupo.

Nas demais causas apresentadas para a baixa qualidade do ensino, com menor relevância para o conjunto das escolas, destacamos que o grupo das escolas de menor IDEB se diferencia do grupo de maior IDEB nas razões: “escassez ou inadequação de material de ensino” (30% a 17%), “falta de pessoal de apoio administrativo qualificado” (30% a 0%), “falta de técnicos de laboratório” (20% a 8%) e “falta de pessoal de apoio administrativo (quantitativa)” (15% a 8%). O grupo das escolas de maior IDEB, por sua vez, destaca-se em relação às causas “escassez ou inadequação de outros equipamentos” (25% a 5%), “falta de capacitações específicas para os gestores” (25% a 5%), “falta de segurança” (17% a 5%), “falta de professores qualificados” (25% a 0%), “falta de pessoal de apoio pedagógico qualificado” (17% a 5%), “inexistência ou funcionamento precário da conexão da escola à Internet” (8% a 0%).

Os perfis das causas apontadas pelos dois grupos de escolas apresentam então distinções, e sugerem que os gestores das escolas de maior IDEB, em geral e com algumas exceções, questionam recursos de caráter mais qualitativo (computadores, equipamentos e qualificação pedagógica de professores e do pessoal

de apoio), enquanto que os gestores das escolas de menor IDEB priorizam problemas mais básicos, especialmente a baixa qualidade da infraestrutura física das escolas e as limitações quantitativas de pessoal pedagógico: falta de professores, de pessoal de apoio e de técnicos de laboratório.

São resultados que reclamam uma análise mais profunda dos problemas que podem estar impactando no nível de capacidade e qualidade do ensino das escolas. Mas, como hipótese, o perfil das diferenças, nas razões apontadas pelos gestores dos dois grupos, permite sugerir a existência de indícios de que problemas básicos, como infraestrutura física e falta de pessoal, são influentes nos resultados do IDEB das escolas do Cabula.

Por fim, para análise dessa dimensão, Gestão Pedagógica, foi solicitado dos diretores das escolas da regional Cabula suas opiniões quanto à **Indicação de Ação Altamente Prioritária para Melhoria do Trabalho da Gestão da Escola** em questão aberta. Para a análise dos dados, as indicações foram agrupadas por afinidade de assuntos citados, organizados em onze categorias. A Tabela 13 demonstra os resultados.

Tabela 13 - Ações Altamente Prioritárias, na Percepção dos Gestores, para Melhoria da Gestão Escolar (questão com respostas múltiplas)

| Ações Altamente Prioritárias para a Qualidade do Ensino | % do Total de Escolas (Gestores) que Indicaram cada Ação Prioritária | | |
|--|--|---------------------|---------------------|
| | Todas as escolas | Grupo de maior IDEB | Grupo de menor IDEB |
| Recursos para reformar/ampliar a infraestrutura física da escola | 25% | 8% | 35% |
| Maior apoio de parte da SMED | 25% | 42% | 15% |
| Ampliar o apoio pedagógico às escolas | 16% | 8% | 20% |
| Capacitação | 16% | 25% | 10% |
| Desenvolver o comprometimento de todos os atores | 9% | 8% | 10% |
| Ampliar a adequar o material de ensino | 9% | 17% | 5% |
| Autonomia geral e financeira da escola | 9% | 17% | 5% |

| | | | |
|--|----|----|----|
| Ampliar o apoio administrativo à gestão | 6% | 8% | 5% |
| Aprimorar as relações interpessoais | 3% | 0% | 5% |
| Aplicar a reserva técnica de 1/3 da CH | 3% | 0% | 5% |
| Fortalecer os processos participativos no Conselho | 3% | 8% | 0% |

Fonte: Adaptado pela Autora da Pesquisa do Cabula (2016).

Percebe-se que, no conjunto das escolas, predominam duas ações consideradas “altamente prioritárias”, ambas indicadas por 25% dos gestores: “recursos para ampliar/reformar a infraestrutura física da escola”, e “maior apoio da Secretaria de Educação”.

Considerando essas duas principais ações, os dois grupos de escolas diferenciam-se em relação à demanda por “maior apoio da Secretaria de Educação”, na qual as escolas de maior IDEB tem mais que o dobro de indicações das escolas de menor IDEB (42% a 15%), e diferenciam-se significativamente, de forma inversa, em relação à demanda por “recursos para ampliar/reformar a infraestrutura física da escola”, onde o grupo de menor IDEB atinge 35% das indicações deste grupo, e o grupo de maior IDEB apresenta apenas 8%, revelando consistência com o resultado e análise da questão anterior (causas da baixa qualidade das escolas).

Um segundo grupo de questões é apontado por 16% do total geral de gestores consultados, e revela também diferenças quando analisados pelo posicionamento de cada grupo separadamente: as escolas de maior IDEB tem mais que o dobro de indicações (25%) do grupo de menor IDEB (10%) na demanda por “capacitação”, enquanto, também inversamente, a demanda por “maior apoio pedagógico às escolas” é indicada por apenas 8% das escolas de maior IDEB, em contraste com o percentual de 20% das indicações pelas escolas do grupo de menor IDEB.

Um terceiro grupo de questões, que atingiu um percentual de 9% de indicações para o conjunto das escolas, é formado pelas ações “altamente prioritárias” de “desenvolver o comprometimento de todos os atores”, “ampliar e adequar o material de ensino” e “ampliar a autonomia geral e financeira da escola”. Dessas, o “desenvolvimento do comprometimento de todos os atores” apresenta números próximos de indicações, sendo uma ação altamente prioritária para 10% dos gestores

do grupo de escolas com IDEB menor e para 8% das escolas de maior IDEB. Nas duas outras ações prioritárias “ampliar e adequar o material de ensino” e “autonomia geral e financeira da escola”, as escolas de maior IDEB lideram as indicações pelos mesmos valores (17% a 5%).

De modo geral, esses resultados respaldam indiretamente a análise da questão anterior, que indicou perfis de respostas com distinções entre os dois grupos; e distinções no sentido de que as escolas de menor IDEB parecem ter foco **em questões mais básicas** do ponto de vista gerencial, com maior número relativo de indicações que as escolas de maior IDEB: recursos para ampliar/reformar a infraestrutura física da escola, obter maior apoio pedagógico e maior comprometimento dos atores, aprimorar as relações interpessoais e aplicar a reserva técnica de 1/3 da carga horária dos professores. Por outro lado, as escolas de maior IDEB parecem ter maior foco em questões menos básicas, como apoio por parte da SMED, capacitação dos profissionais existentes, ampliar e adequar o material de ensino existente, obter maior autonomia para a escola, e fortalecer os processos participativos no Conselho.

Nesse sentido, cabe, em certo grau de sintonia com a análise da questão anterior, indicar que a ausência de infraestrutura física adequada, e a falta de recursos humanos de apoio pedagógico dão indícios de estarem associados a baixos resultados no IDEB da escola.

Os índices revelam, porém, e sobretudo, a necessidade de uma análise mais profunda de quanto a efetividade dessas ações, indicadas pelos gestores como prioritárias, impactam no resultado pedagógico das escolas.

Consumada a análise individualizada das questões relacionadas à dimensão Gestão Pedagógica, observa-se que duas das questões integrantes do modelo de análise (**Causas dos Prejuízos à Capacidade e à Qualidade de Ensino da Escola e Indicação de Ação Altamente Prioritária para Melhoria do Trabalho da Gestão da Escola**), aqui averiguadas, demonstraram possível relevância para serem consideradas como elemento diferencial no desempenho, expresso pelo IDEB para os dois grupos. Vale destacar que as duas questões apresentaram um certo grau de convergência na análise dos seus resultados, fortalecendo esta conclusão.

Conforme também exposto na subseção da Gestão Democrática, sugere-, para futuros estudos, uma investigação que utilize métodos mais verticais e contextuais, para identificar de forma mais profunda quais os problemas que podem estar impactando no nível de capacidade e qualidade do ensino das escolas, e também na prática do gestor, como por exemplo, a observação direta ou o estudo de caso.

A seguir prossegue-se com a apresentação dos resultados encontrados para a última dimensão do modelo de análise desta pesquisa.

Dimensão Gestão Administrativa

Concluindo as análises a respeito das dimensões da gestão escolar que integram o modelo de análise deste nível da pesquisa (escolas do Cabula), segue a discussão dos resultados da última dimensão: Gestão Administrativa. Reconhecida, conforme previsto em Luck (2009) pela competência com que zela pelos bens da escola e faz bom uso deles, de modo que contribua para a manutenção e a qualidade do processo pedagógico.

As questões elegidas, a partir da pesquisa original, para compor esta subseção, investigam os procedimentos utilizados pelos diretores escolares no gerenciamento da aplicação de recursos físicos, materiais e financeiros da escola, e, também, os serviços de apoio para melhor efetivação dos processos educacionais e realização dos seus objetivos. À vista disso, as questões escolhidas tratam dos seguintes assuntos: **Grau de Participação dos Representantes dos Segmentos da Comunidade Escolar nas Decisões de Alocação dos Recursos Financeiros em 2015; Relacionamento do Gestor Escolar com os Órgãos Centrais e Regionais da Rede de Educação e Produção e Encaminhamento Anual de Documento de Autoavaliação da Situação da Escola.** Isto posto, a dimensão Gestão Administrativa, individualmente, para os grupos das escolas (acima / na média e abaixo da média do IDEB de Salvador), busca examinar se as dissemelhanças nos procedimentos de Gestão Administrativa sugerem alguma relação de causalidade, ou pelo menos de associação, com os diferentes resultados do IDEB para os dois grupos de escolas.

A questão **Grau de Participação dos Representantes dos Segmentos da Comunidade Escolar nas Decisões de Alocação dos Recursos em 2015** é a primeira analisada. Para tanto, foi aferida por uma escala de índices que varia de 1 (“não participa das reuniões”) a 5 (“participa intensamente das reuniões”), possibilitando que os resultados obtidos sejam expostos na forma de um índice de participação de cada categoria de representante (média ponderada dos valores da escala para cada ator em cada grupo de escolas: todas, de maior IDEB e de menor IDEB). Para esta categoria de análise, que envolve a decisão de onde alocar os recursos financeiros recebidos diretamente pelas escolas, delimitou-se como fontes de recursos aquelas sobre as quais a escola tem autonomia de decisão: o PDDE/Básico (repassado pelo governo federal às escolas segundo o critério do número de alunos), o PDDE/Escolas (também repassado pelo governo federal, segundo critérios, entre outros, de um diagnóstico e de um plano de ação apresentados pela escola) e o Simplifica, mantido pelo governo municipal para resolução direta de reparos e pequenos serviços de interesse da escola (RELATÓRIO... 2016, p. 13). A Tabela 14 apresenta os resultados.

Tabela 14 - Grau de Participação dos Representantes dos Segmentos da Comunidade Escolar nas Decisões de Alocação dos Recursos Financeiros em 2015. (Índices de 1 - não participa a 5 - participa intensamente)

| | Todas as escolas | Grupo de maior IDEB | Grupo de menor IDEB |
|--------------------------------|------------------|---------------------|---------------------|
| Diretor/Gestor | 4,7 | 4,8 | 4,7 |
| Representante dos Professores | 4,5 | 4,7 | 4,3 |
| Representante dos Funcionários | 3,5 | 3,8 | 3,3 |
| Representante dos Pais | 3,1 | 3,0 | 3,1 |
| Representante dos Alunos | 2,5 | 2,6 | 2,5 |
| Assembleia da Escola | 3,4 | 3,5 | 3,3 |
| Outros atores | 1,7 | 1,5 | 1,9 |

Fonte: Adaptado pela Autora da Pesquisa do Cabula (2016).

A participação dos atores, representantes de segmentos da comunidade escolar, nesse processo decisório (especificamente de aplicação de recursos

financeiros), verificada pela opinião dos seus gestores, é considerada entre “ativa” e “intensa” para os próprios gestores (4,7) e para os representantes dos professores (4,5), entre “ativa” e “mediana” para os representantes dos funcionários (3,5) e dos pais (3,1), e entre “pequena” e “mediana” para o representante dos alunos (2,5). Inquiriu-se ainda sobre a participação da Assembleia Geral da escola neste processo decisório, indicada entre os graus “ativa” e “mediana” (3,4). Também se solicitou aos gestores uma avaliação da participação de outros atores (não integrantes formalmente do conselho escolar); apesar de terem participação entre “pequena” e “inexistente” (1,7), é interessante assinalar que foi indicada a presença de membros da comunidade e de funcionários terceirizados no processo.

Observa-se claramente que o núcleo participativo nas decisões envolve gestores, professores e, em menor medida, funcionários e pais, com muita pouca participação dos representantes dos alunos.

Quando analisamos os índices dos dois grupos das escolas, o grupo de IDEB maior (“acima/na média” do IDEB da rede municipal de Salvador) e IDEB menor (“abaixo da média” do IDEB da rede municipal de Salvador), os resultados, em sua maioria, são levemente superiores em favor do grupo de maior IDEB, mas as diferenças observadas não possuem maior significância. As exceções, ou seja, o predomínio do grupo de menor IDEB, mas com diferenças também de pequena magnitude, deram-se na categoria “representante dos pais” (3,1 a 3,0) e na categoria “outros atores” (1,9 a 1,5).

Nessa questão, devido à proximidade métrica dos índices, não é possível indicar qualquer influência do grau de participação de qualquer das categorias de atores no desempenho do IDEB das escolas.

Na sequência, analisou-se a questão sobre o **Relacionamento do Gestor Escolar com os Órgãos Centrais e Regionais da Rede Municipal de Educação**.

Foram propostas quatro opções, admitidas múltiplas respostas, para caracterizar o grau do relacionamento que envolve o diretor da escola e o órgão **Central** da rede, e as mesmas opções de respostas para o relacionamento entre o diretor da escola e o **Órgão Regional** da rede.

As quatro opções foram formuladas de modo a refletir crescentes graus de interação entre o gestor escolar e os respectivos órgãos da rede municipal: “é recebido

com presteza pelos dirigentes dos órgãos centrais e seus auxiliares, sempre que necessita discutir alguma necessidade da escola”; “recebe retorno da maior parte das demandas e sugestões que encaminha aos órgãos centrais em tempo razoável”; “é chamado a participar das decisões nos órgãos centrais da Secretaria sempre que há alguma ação central sendo planejada para implementação na Escola”; e “é chamado pelos órgãos centrais da secretaria a participar regularmente da definição de políticas, programas e projetos que afetam todo o sistema escolar do Município”. Além disso, foi disponibilizada uma opção que confirmasse explicitamente que não ocorria “nenhuma das alternativas”. Os resultados, na forma do percentual de indicações dos gestores em relação ao total de escolas de cada grupo considerado (todas as escolas, escolas com IDEB maior e escolas com IDEB menor), segue na Tabela 15.

Tabela 15 - Grau de Relacionamento do Diretor da Escola com os Órgãos Centrais e Regionais da Rede Municipal de Educação (respostas múltiplas)

| Categorias de Interação Escola x Órgãos Centrais e Regionais da Rede | Percentual de Gestores (Escolas) que assinalaram cada Categoria, no Total das Escolas que compõem cada Grupo | | | | | |
|--|---|---------------------------|---------------------------|---------------------|---------------------------|---------------------------|
| | ÓRGÃOS CENTRAIS | | | ÓRGÃOS REGIONAIS | | |
| | Todas as escolas | Grupo de maior IDEB | Grupo de menor IDEB | Todas as escolas | Grupo de maior IDEB | Grupo de menor IDEB |
| O Gestor da Escola: | | | | | | |
| É recebido com presteza pelos órgãos centrais/regionais | 37,7% | 33,3% | 40,0% | 78,1% | 83,3% | 75,0% |
| Recebe retorno da maior parte das demandas e sugestões em tempo razoável | 15,6% | 8,3% | 20,0% | 53,1% | 41,7% | 60,0% |
| É chamado a participar de decisões que serão aplicadas na escola | 12,5% | 16,7% | 10,0% | 18,8% | 8,3% | 25,0% |
| É chamado a participar regularmente da elaboração das políticas da rede | 3,1% | 8,3% | 0,0% | 3,1% | 0,0% | 5,0% |
| Nenhuma das alternativas anteriores | 56,3% | 58,3% | 55,0% | 12,5% | 8,3% | 15,0% |

Fonte: Adaptado pela Autora da Pesquisa do Cabula (2016).

Em relação aos **Órgãos Centrais**, no conjunto das escolas, predomina claramente a “não interação” (56,3% das escolas assinalam esta opção), e em seguida o grau mínimo de interação (o gestor da escola “é recebido com presteza”, com 37,7% de indicações). Apenas 12,4% das escolas participam de decisões que impactarão na escola e, mais grave ainda, só 3,1% das escolas são chamadas a participar da elaboração de políticas que afetam toda a rede.

Na visão dos grupos, no relacionamento com os órgãos Centrais, observa-se que, em geral, as escolas com menor IDEB concentram sua interação nos graus mais simples (“ser recebido com presteza” e “receber retornos às demandas”, respectivamente 40,0% e 20,0% de indicações, enquanto o grupo de escolas de maior IDEB, indica 33,3% e 8,3%, respectivamente. Por outro lado, as escolas de maior IDEB predominam quando se trata dos seus gestores serem “chamado(s) a participar de decisões que serão aplicadas na escola” (16,7% a 10,0% de indicações em relação ao grupo de menor IDEB) e “serem “chamados a participar regularmente da elaboração das políticas de rede educacional (8,3% a 0,0%)

No relacionamento com os **Órgãos Regionais**, para o conjunto das escolas, 78,1% delas afirmam os graus básicos de interação (“ser recebido com presteza” e “receber retornos às demandas”), sendo de 12,5% a medida das escolas que declaram ausência de interação.

Segue havendo baixa participação (18,8%) dos gestores do conjunto das escolas nas decisões que serão aplicadas nas unidades de ensino, e alcança precários 3,1% das escolas a indicação de que seus gestores são chamados a participar regularmente da elaboração de políticas para a rede.

Entre os dois grupos, o de menor IDEB continua predominando no grau de interação “receber retornos às demandas” (60% a 41,7% de indicações em relação ao grupo de maior IDEB), mas os posicionamentos, verificados no caso dos órgãos Centrais, se alteram entre os grupos, quando se trata do relacionamento com o órgão Regional: o grupo de maior IDEB predomina quando se considera a opção “ser recebido com presteza” (83,3% a 75,5%) e há predomínio do grupo de menor IDEB na opção “ser chamado a participar de decisões que serão aplicadas na escola” (25,0% a 8,3% de indicações). De modo surpreendente, mas constituindo um caso

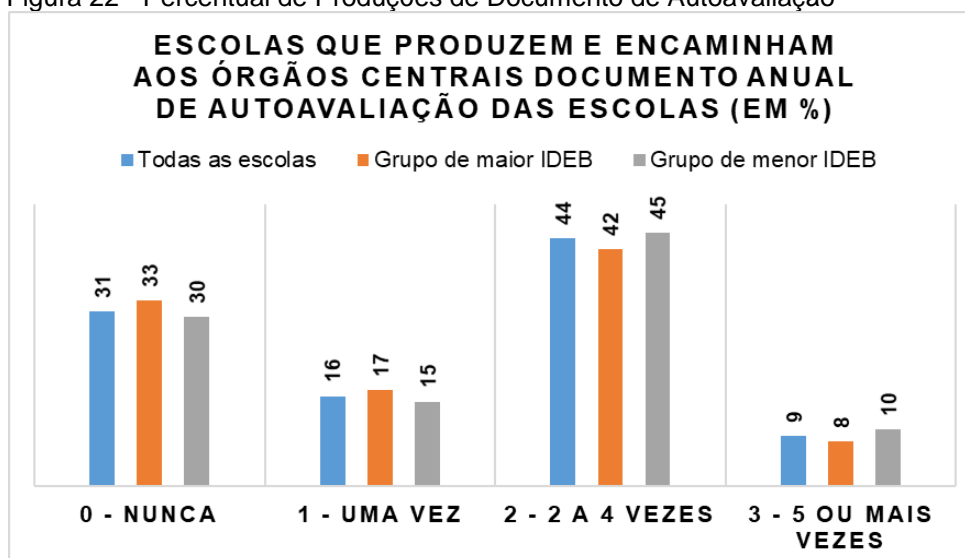
isolado, que representa 5,0% das escolas do grupo de menor IDEB, apenas uma escola indica ser “chamada a participar da elaboração de políticas para a rede”.

Os resultados, na sua diversidade quantitativa, não autorizam especulações sobre haver influência no IDEB provocada pelo tipo de interação mantida entre a escola e os órgãos centrais e regional da rede. Se influência há, é genérica, transversal, porque é evidente a baixíssima participação do conjunto das escolas na questão crucial da elaboração de políticas para a rede municipal de educação.

Ultimando a discussão dos resultados para a dimensão “Gestão Administrativa”, analisou-se a questão que buscou dimensionar **Quantas vezes, nos últimos cinco anos, a Escola Produziu um Documento de Autoavaliação, debatido com toda a Comunidade Escolar e apresentado aos Órgãos Centrais/Regional da Rede.** Essa questão visa identificar se há um ciclo completo de autoavaliação, formalização e encaminhamento dos problemas da escola aos centros de decisão da rede.

Compreende-se, a partir da literatura consultada, que o desenvolvimento de cultura de avaliação e autoavaliação, contínua, permite reflexão sistemática sobre as práticas, e em consequência contribui para elevar o desenvolvimento das aprendizagens na escola. Neste sentido, essa questão permite uma convergência entre as competências das três dimensões indicadas como modelo de análise desta pesquisa: Democrática, Pedagógica e Administrativa. Isso porque, envolve participação de diferentes elementos da comunidade escolar; envolve reflexão sobre questões que possibilitem melhorias nos processos de ensino e por fim zela pela manutenção e bom uso dos recursos para a promoção das ações pedagógicas, todos convergindo para melhores desempenhos, conforme previsto por Luck (2009). Segue a Figura 22 com as indicações dos resultados.

Figura 22 - Percentual de Produções de Documento de Autoavaliação



Fonte: Adaptado pela Autora da Pesquisa do Cabula (2016).

Exatos 69% das escolas, pelos seus gestores, afirmam ter produzido, debatido internamente e encaminhado pelo menos um documento de avaliação da escola aos órgãos da rede, nos últimos 5 anos; 44% dessas escolas produziram entre 2 a 4 documentos; um número significativo, mas que não deve abstrair o fato de que 31% das escolas não produziram documentos dessa natureza, o que também, por outro ângulo, é um dado significativo.

Verifica-se, finalmente, a partir dos dados acima apresentados, que, também, nessa questão, há um nivelamento nos resultados entre os dois grupos, indicando que essa questão não sustenta qualquer diferença mais significativa nessa prática entre os dois grupos de escolas, e, portanto, não sugere qualquer relação com os resultados do IDEB.

Totalizada a análise individual das questões relacionadas à **Dimensão Gestão Administrativa**, observa-se que nenhuma das questões integrantes do modelo de análise aqui aplicado revelou significância suficiente para ser considerada um fator diferencial nos resultados do IDEB entre os dois grupos de escolas.

Entendemos que esse resultado - valioso por fornecer uma visão geral dos problemas e limitações das práticas de gestão administrativa das escolas do Cabula - indica a necessidade de aprofundar a investigação das práticas internas da escola

no âmbito da dimensão Administrativa, para uma abordagem mais vertical e com a produção de outras percepções que, não apenas a do diretor da escola.

A seguir, avançaremos com a apresentação dos comentários gerais sobre os resultados analisados no conjunto das questões das dimensões da gestão escolar que compõem o modelo para a análise desse nível da pesquisa.

6.2.1 Comentários Gerais sobre as Práticas de Gestão e o IDEB das Escolas do Cabula

Concluída a análise individual das dimensões da gestão escolar (Democrática, Pedagógica e Administrativa), e verificadas possíveis relações entre os fatores examinados nas questões selecionadas e o desempenho dos estudantes de escolas da rede municipal de Salvador, este expresso pelo IDEB, a seguir apresentamos a análise geral dos resultados encontrados nesse nível de análise, à luz dos conceitos estruturados a partir de Luck (2009) quanto ao modelo de gestão competente.

De acordo com a proposta inicial desse segundo nível de análise (as escolas da GRE-Cabula), foi realizada uma investigação comparativa dos procedimentos de gestão dos dois grupos de escolas do Cabula (acima / na média; e abaixo da média do IDEB), observando quais práticas indicam a presença (ou ausência) de uma gestão competente (Luck, 2009), em cada dimensão, e, especificamente, qual a relação entre cada prática de gestão e o IDEB, foco principal desta pesquisa.

Na dimensão da **Gestão Democrática**, identificou-se que apenas duas das questões integrantes do modelo de análise expressaram indícios de significância suficiente para serem consideradas como elementos que possuem impacto diferencial nos resultados do IDEB entre os dois grupos de escolas. Os resultados, encontrados para essas questões (**Contribuição do Conselho para a Gestão Escolar e Grau de Interação entre a Escola e a Comunidade**), sugerem que há indícios de evidências de que a presença, na escola, de um conselho atuante, com contribuição reconhecida como “essencial” ou “efetiva” para a gestão da escola, e a existência de uma interação “periódica” ou “intensa” da escola com a comunidade local extraescolar são fatores que contribuem para um melhor desempenho da escola no IDEB.

Esses fatores espelham característica central da competência da Gestão Democrática, conforme modelo de análise (estabelecer ambiente escolar aberto e participativo). Contudo, sugere-se, a partir da análise, uma necessidade de ampliação do foco investigativo para se compreender como se dá o processo de participação através de outras perspectivas, que não seja apenas a do próprio gestor escolar (objeto de estudo), para assim garantir maior legitimidade entre a relação desses fatores analisados nas questões reveladas e o resultado do desempenho expresso pelo IDEB.

A segunda **Dimensão - Gestão Pedagógica** - também evidenciou sinais de diferenciação nos resultados do IDEB entre os dois grupos, para as questões **Causas dos Prejuízos à Capacidade e à Qualidade de Ensino da Escola e Indicação de Ação Altamente Prioritária para Melhoria do Trabalho da Gestão da Escola**. Os resultados, no seu conjunto e conforme analisado, permitem sugerir a existência de distintos perfis de problemas (e, portanto, de prioridades) entre os dois grupos de escolas, com as escolas de menor IDEB enfrentando problemas principalmente de infraestrutura física e de falta de profissionais, enquanto as escolas de maior IDEB voltam-se mais para problemas mais qualitativos (capacitação, autonomia, participação, comprometimento). Nesse sentido, pode-se arguir que as escolas de maior IDEB estão mais propícias a vivenciar processos de inovação e melhoria do processo educacional. E que, na perspectiva específica deste trabalho, fatores objetivos, como a existência de deficiências na infraestrutura física, e a falta quantitativa de pessoal pedagógico, são fatores que diferenciam os resultados do IDEB para cada grupo de escolas.

A terceira **Dimensão - Gestão Administrativa** - não apresentou, conforme análise das questões que a integram, qualquer resultado que sugira diferenciações nos resultados do IDEB em função das práticas de gestão consideradas.

Mais uma vez, sugere-se, para continuidade ou futuras pesquisas, uma investigação com métodos mais verticais e contextualizados, como, por exemplo, a observação direta ou o estudo de caso, conforme indicado anteriormente nessa subseção. Assim, haverá a possibilidade de investigar aspectos mais substanciais e qualificados quanto à participação e interação entre as práticas adotadas nas

diferentes dimensões, mas que precisam atuar de forma integrada, para assim favorecer melhores desempenhos escolares.

Na seção a seguir, e já finalizando esse estudo, prosseguimos com as considerações finais, que reúnem os dois níveis de análise deste estudo, e as indicações das contribuições e das limitações desta pesquisa.

7 CONCLUSÕES E LIMITES

A educação vem sofrendo transformações, uma vez que a sociedade está cada vez mais exigente, pois é a educação a mola propulsora para o desenvolvimento de uma sociedade. A conjuntura complexa da educação não mais permite entender que a escola seja a única responsável por ela, ao contrário e, por isso, a sociedade sente cada vez mais a necessidade de acompanhar e entender o que ocorre dentro dela.

Nesse contexto, e considerando também a sua importância quando se pensa em melhoria da qualidade da educação, é que a gestão escolar tem sido ponto de discussão entre estudiosos quanto à sua influência no processo de desenvolvimento integral dos estudantes, pois se acredita que as práticas implementadas por cada diretor provocam grandes efeitos nos resultados da eficácia escolar. De acordo com Libâneo (2008, p. 10), “o modo como a escola funciona – suas práticas de organização e gestão – faz diferença em relação aos resultados escolares”.

Ademais, a referida eficácia escolar sofre influências internas e externas que perpassam pelas questões pedagógicas, de gestão, administrativas, culturais, do contexto socioeconômico e, por tanto, requer um olhar criterioso sobre as variáveis que impactam diretamente nos resultados alcançados, a fim de melhor orientar na tomada de decisões mais assertivas, tomando como base o grau de complexidade que envolve essa temática.

A partir desses pressupostos e conforme proposta dessa pesquisa, investigou-se fatores que possam ser críticos para o desempenho das escolas. Assim sendo, para atender ao foco da pesquisa, a proposta de análise foi dividida em duas etapas: primeiro momento - qual a relação entre fatores intervenientes na qualidade da educação e o IDEB das escolas públicas da rede municipal de ensino fundamental de Salvador, a partir de um estudo quantitativo, utilizando um conjunto de indicadores do INEP; segundo momento, numa perspectiva qualitativa, examinou-se a base de dados, relacionada ao perfil dos gestores e às práticas de gestão de 32 escolas da Regional Cabula, dessa mesma rede de ensino, para verificar quais os insumos da gestão escolar que se relacionam com IDEB.

Em atendimento ao objetivo geral, foi necessário fragmentá-lo em dois objetivos específicos: a) Analisar possíveis relações entre os indicadores educacionais

disponibilizados pelo INEP e o resultado do IDEB das escolas da rede pública municipal de Salvador; b) Analisar possíveis relações entre as características dos gestores e das práticas selecionadas de gestão escolar e o resultado do IDEB das escolas públicas - Regional Cabula, da rede municipal de Salvador.

Indubitavelmente, essa dissertação não consistiu em verificar e apontar quais as formas de gestão que seriam as mais acertadas, as mais indicadas ou não, entretanto, seu intento foi o de identificar fatores que possam estar relacionados com o desempenho expresso pelo IDEB, pois considera-se aqui a diversidade de fatores que podem ser críticos ao referido indicador.

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) demonstra a situação da Educação Básica do Brasil, por meio do levantamento de informações nas diversas escolas do país, objetivando medir a qualidade da educação nas diferentes etapas da Educação Básica. Como indicador de qualidade do ensino brasileiro, norteia as ações pedagógicas das escolas e guia as políticas públicas voltadas para a educação, bem como as metas definidas para o setor.

A exploração dos dados dessa pesquisa, nos métodos qualitativo e quantitativo, de maneira geral, revelou que fatores como as práticas de Gestão Democrática e Pedagógica, a Taxa de Distorção idade-série e o Índice de Esforço Docente são influentes no desempenho dos estudantes das escolas públicas municipais de Salvador, respondendo à investigação feita nessa pesquisa. A inquirição nos permitiu confirmar a relação dos vários níveis de influência sobre o desempenho de uma escola pública específica: a capacidade de investimento regional, que em tese possibilita melhor infraestrutura para as escolas e, em princípio, melhores condições de trabalho para os professores; as características intrínsecas da escola (onde se localiza, número de alunos, perfil de níveis educacionais atendidos, outros recursos de infraestrutura, atuação do conselho escolar, entre outros); o perfil socioeconômico do aluno; e, finalmente, as práticas de gestão implementadas pelo gestor (DOURADO; OLIVEIRA, 2009).

A primeira proposta de análise, sob uma perspectiva quantitativa, utilizando um modelo de regressão múltipla, examinou possíveis ligações entre conjunto de indicadores do INEP e os resultados do IDEB das escolas públicas municipais de Salvador. Os indicadores Taxa de distorção idade-série () e Índice de esforço docente

(IED) foram desvelados como fatores influentes na performance de aprendizagem dos estudantes. As demais variáveis preditoras não exprimiram nenhum destaque no desempenho do IDEB (variável explicativa do estudo).

Na proposta de análise qualitativa, que trata das percepções dos diretores das escolas pesquisadas da regional Cabula, no que se refere às relações existentes entre as práticas da gestão escolar e o IDEB, foi verificado que os procedimentos aplicados às dimensões democrática e pedagógica manifestam indícios de relevância no desempenho dos estudantes, determinado pelo IDEB.

As questões inerentes à competência democrática expressaram que a “Contribuição do conselho para a gestão escolar” e o “Grau de interação entre a escola e a comunidade” podem explicar os resultados do IDEB dos grupos das escolas da GRE Cabula. Já nas práticas da dimensão Pedagógica, foram as inquisições relacionadas às “causas dos prejuízos à capacidade e à qualidade de ensino da escola” e a “indicação de ação altamente prioritária para melhoria do trabalho da gestão da Escola” que revelam possíveis significâncias no IDEB. A dimensão da Gestão Administrativa não foi indicada na análise como elemento diferencial para o desempenho.

É valoroso destacar alguns aspectos considerados como contribuições, outros percebidos como limites e sugestões às conclusões apresentadas na pesquisa. Como contribuições, destacam-se a disponibilização para os diversos agentes que atuam na problemática educacional no Brasil, de uma reflexão a respeito da relevância das práticas da gestão escolar e de insumos escolares tão importantes (fluxo escolar e condições de trabalho docente), que podem ser transformadas em estratégias de políticas públicas para a melhoria da qualidade da educação.

Outra contribuição importante foi a confirmação de que elementos como a necessidade de intensificação de propostas para resolver os problemas da educação na idade certa e melhoria das condições do exercício da docência, que provocam grande impacto nos desempenhos escolares, são foco de meta do Plano Nacional de Educação (PNE), corroborando com essa pesquisa.

Como limites, dois aspectos de caráter metodológico foram identificados. O primeiro é o fato da pesquisa ter se baseado exclusivamente na percepção dos próprios diretores escolares - os participantes respondem de acordo com o que,

convencionalmente, é aceito pelo grupo social, possuem forte tendência de se avaliarem de maneira positiva, sem que haja a perspectiva de outros atores das escolas, que também são importantes, ou diria, fundamentais ao processo. E o segundo aspecto concentra-se na escolha do instrumento questionário (com a maioria das perguntas fechadas), o que não possibilitou explorar mais detalhadamente aspectos mais essenciais quanto à participação e interação dos diversos setores da escola, os quais poderiam explicar, de forma mais assertiva, os diferentes resultados entre as escolas quanto ao corolário do IDEB.

Em síntese, recomenda-se a realização de pesquisas que considerem diferentes delineamentos metodológicos, como, por exemplo, observações diretas ou estudos de caso, que associem o IDEB com outros insumos escolares, a fim de que se possa aumentar o poder de explicação no tocante à relação de fatores, que possam ser críticos para o desempenho das escolas.

REFERÊNCIAS

ALVES, Maria Tereza Gonçalves; SOARES, José Francisco. Contexto Escolar e indicadores educacionais: condições desiguais para a efetivação de uma política de avaliação educacional. **Educ. Pesqui.** v. 39, n.1, São Paulo, 2013.

APPROVA. EBBOK. **Principais avaliações da educação brasileira.** [Portal Appprova]. Disponível em: <<http://materiais.approva.com.br>> Acesso: 12 jul. 2017

AUSUBEL, D. P. **A aprendizagem significativa:** a teoria de David Ausubel. São Paulo: Moraes, 1982.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). IDEB. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.** [Portal MEC]. Acesso em: <<portal.mec.gov.br>> Acesso em: 19 nov. 2017.

BRASIL. **Emendas Constitucionais** nº 11/96 e 14/96. Brasília, 1996.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 1º ciclo de monitoramento das metas do PNE:** biênio 2014-2016. – Brasília, DF: INEP, 2016.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN).** Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996.

_____. Ministério da Educação. **Indicadores Demográficos e Educacionais.** Disponível em: <<ide.mec.gov.br>> Acesso em: 15 . 2017.

_____. **Decreto 6.094/2007.** Disponível em: <<planalto.gov.br>> Acesso em: 19 nov. 2017.

_____. **Constituição, 1988. Constituição Federal.** São Paulo: Lex, 1988.

_____. **Lei nº. 9394/96 de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Congresso Nacional, 1996.

_____. Ministério da Educação. **Lei 9494/96, Art. 3º. Lei de Diretrizes e Base.** Disponível em: <<www.mec.gov.br>> Acesso em: 19 nov. 2017.

_____. Ministério da Educação. **Art. 206. “Da Educação, da Cultura e do Desporto. Seção I “Da Educação”.** Disponível em: <<www.mec.gov.br>> Acesso em: 19 nov. 2017.

CAMPUS, Marli ; SILVA, Neide de Melo Aguiar. Gestão escolar e suas competências: Um estudo da construção social do conceito de gestão. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE – PUCPR, 9., 2009. **Anais...** 2009.

CAMPOS, Milene da Silva. **Gestão Escolar e seus resultados nos atuais indicadores de avaliação do ensino**. 150 f. 2013. Dissertação (Mestrado)-UFF, Niterói, 2013.

CAVALIERE, Ana Maria. Tempo de Escola e Qualidade na Educação Pública. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1015-1035, out. 2007. Disponível em: <<https://www.cedes.unicamp.br/publicacoes>> Acesso em: 29 mar 2018.

CNE - CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Coleção Estudos**. 2016. Disponível em: <www.cnedu.pt./content/noticias/CNE/estudo_organizacao_escolar-as_turmas_versao_final.pdf> Acesso: 17 mar. 2018

CUNHA, Eudes Oliveira. **A gestão escolar e sua relação com os resultados do IDEB: um estudo em duas escolas municipais de Salvador**. 2012. Monografia. UFBA, Salvador, 2012.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 201-215, 2009.

_____. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, out. 2007.

FERRON, Aline; SILVEIRA, Carmem Lúcia Albecht. Índice de Desenvolvimento da Educação Básica: Indicadores de qualidade. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 2012. **Anais...** 2012.

FREITAS, Katia Siqueira. Uma inter-relação: políticas públicas, gestão democrático-participativa na escola pública e formação da equipe escolar. **Revista em Aberto**, Brasília, v. 17, n. 72, p. 47-59, fev.-jun. 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 54.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

GAZOLA, Sebastião. **Construção de um modelo de regressão para avaliação de imóveis**. 2002. 110f. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, UFSC, Florianópolis <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/82455/193809.pdf?sequence=1>. Acesso em: 28 mar. 2018

GATTI, Bernardete A. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista Internacional de Formação de Professores (RIFP)**, Itapetininga/SP, v. 1, n.2, p. 161-171, 2016.

GAZOLA, Sebastião. **Construção de um modelo de regressão para avaliação de imóveis**. 2002. 110f. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, UFSC, Florianópolis. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br>> Acesso em: 28 mar. 2018

GESTÃO Escolar: orientações básicas. Salvador: Prefeitura Municipal de Salvador, 2013.

INEP. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEXEIRA. **Notas estatísticas** – Censo Escolar 2016. Ministério de Educação (MEC) Brasília/DF. 2017. Disponível em: <http://download.INEP.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_estatisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2016.pdf> Acesso em: 28 mar. 2018

INEP - INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEXEIRA. **Indicadores Educacionais**. Disponível em: <<http://portal.INEP.gov.br/indicadores-educacionais>> Acesso em: 17 mar. 2018.

JÚNIOR, Giovani Rodrigues et al. A relação entre as despesas com educação e o resultado do IDEB na região metropolitana de Natal-RN. **Tekhne e Logos**, Botucatu, SP, v.4, n.1, abr., 2013.

LEI COMPLEMENTAR Nº 036/2004. **D.O.M.** de 03 de maio de 2004.

LEI nº 9425/96, e pelas Resoluções do Conselho Nacional de Educação. Disponível em: <www.planalto.gov.br> Acesso em: 13 jul. 2017

LEI 10.172/2001 (LEI ORDINÁRIA) 09/01/2001 – PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em: 13 jul. 2017.

LEI 13.005/2014. Plano Nacional de Educação (PNE/INEP). Disponível em: <portal.INEP.gov.br> Acesso em: Jul 2017

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5. ed. rev. e ampl. Goiânia: MF Livros, 2008.

LIMA, L. C. **A escola como organização educativa: uma abordagem sociológica**. São Paulo: Cortez, 2003.

LORENZONI, Marcela. **Gestor escolar e seu papel na escola**. Disponível em: <<http://info.geekie.com.br/gestor-escolar>> Acesso em: 13 jul. 2017

LUCK, Heloisa. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Positivo, 2009.

_____. **Liderança em gestão escolar**. Petrópolis: Vozes, 2014.

_____. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

LUCK, Heloísa [et al.]. **A escola participativa: o trabalho do gestor escolar**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

LUCK, Heloisa. Perspectivas da Gestão Escolar e implicações quanto a formação de seus gestores. **Em Aberto**, Brasília. v.17. n.72, p.11-33, fev.-jun. 2000.

_____. **Gestão Educacional: Uma questão paradigmática**. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LUIZ, Maria Cecília (Org.); Juliana Carolina Barcelli. [et al.]. **Conselho Escolar: algumas concepções e propostas de ação**. São Paulo: Xamã, 2010.

MARX, Karl. **Manifesto do Partido Comunista**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

METAS do PNE. Disponível em: <http://observatoriodopne.org.br/metas-pne>. Acesso em: 31 mar.2018.

MEC RESULTADO do Pisa de 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=42741>>. Acesso em: 1 dez.017.

MORAES, Bianca Mota de...[et al.]. **Políticas Públicas de Educação**. Rio de Janeiro, RJ: Ministério Público do Estado do Rio de Janeiro; Universidade Federal Fluminense, 2016.

OLIVEIRA, Albene Maria dos Santos. **A gestão escolar e suas competências nas escolas públicas municipais de Lauro de Freitas (Ba)**. 2012. 123 f.il. Dissertação (Mestrado em Administração) - UNIFACS Universidade Salvador, Salvador, 2012. Disponível em: <http://tede.unifacs.br>> Acesso em: 12 jun. 2017.

OLIVEIRA, Rejane de, LEMES, Sebastião de Souza. Relação IDEB e gasto aluno-ano: algumas aproximações de correlações e sua pertinência para melhoria dos investimentos em educação. **RPGE – Revista de Política e Gestão Educacional**, v.20, n.3, p. 367-384, 2016

OSTI, Andréia ; MARTINELLI, Selma de Cássia. Desempenho escolar: análise comparativa em função do sexo e percepção dos estudantes. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 40, n. 1, p. 49-59, jan./mar. 2014.

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar**: introdução crítica. 17. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2012.

PESQUISA sobre ENEM. Disponível em: <<https://ENEM.INEP.gov.br>> Acesso em: 10 dez. 2017.

PROVA Brasil. <http://academia.qedu.org.br/prova-brasil/>. Acesso em: 10 dez. 2017.

PESQUISAS sobre as avaliações em larga escala. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>> Acesso em: 10 dez. 2017.

PROGRAMA de Regularização de Fluxo, desenvolvido pela SMED, sobre defasagem idade-série. Disponível em: <<http://educacao.salvador.ba.gov.br/programa-projeto>> Acesso: 28 mar. 2018

RAMAL, Andrea Cecília. **Educação na cibercultura**: hipertextualidade, leitura, escrita e aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2002.

RIGOTTI, José Irineu; CERQUEIRA, César Augusto. **As bases de dados do INEP e os indicadores educacionais**: conceitos e aplicações. 2015. Disponível em: <www.abep.org.br> Acesso em: 3 mar. 2018.

SANTOS, Daniela Domínio Posterare; VIEIRA, Horário Rosa. **Financiamento da educação básica no Brasil**: algumas reflexões. Disponível em: <ser.fclar.unesp.br> Acesso em: 10 dez. 2017.

SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão; OLIVEIRA, Dalia Andrade. A intensificação do trabalho docente e a emergência de nova divisão técnica do trabalho na escola. **InterMeio**: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, Campo Grande, MS, v.15, n.29, p.32-45, jan./jun. 2009. Disponível em: <<http://www.seer.ufms.br/index.php/intm/article/view/2469>> Acesso em: 29 mar. 2018.

SAMPAIO, Carlos Eduardo Moreno; NESPOLI, Vanessa. Índice de Adequação Idade-Anos de Escolaridade. **R. bras. Est. pedag.**, v. 85, n. 209/210/211, p. 137-142, jan./dez. Brasília, 2004. Disponível em: <<file:///D:/Meus%20Documentos/Downloads/882-940-1-PB.pdf>> Acesso em: 3 mar. 2018.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (SMED). **Conselhos Escolares das Unidades Escolares da Rede Pública Municipal (CEU/SMED)**. Salvador: Prefeitura Municipal de Salvador, 2013.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (SMED). **Programa de Regularização de Fluxo**. Programa desenvolvido pela SMED sobre defasagem idade-série. Disponível em: <<http://educacao.salvador.ba.gov.br/programa-projeto/programa-idade-certa/>>. Acesso em: 12 mar. 2018.

SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO DA REDE PÚBLICA DE MATO GROSSO DO SUL (SAEMS). [Portal]. Disponível em: <<http://www.saems.caedufjf.net>> Acesso em: 1 dez.2017.

SOARES, J. F. O efeito da escola no desempenho cognitivo de seus alunos. **Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (Reice)**, Madri, v. 2, n. 2, 2004. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/>> Acesso em: 10 maio 2017.

SOARES, Sergei; SÁTYRO, Natália. **O impacto de infraestrutura escolar na taxa de distorção idade-série das escolas brasileiras de ensino fundamental: 1998 a 2005**. Rio de Janeiro: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), 2008. (Texto para Discussão, 1338). Disponível em: <<https://www.econstor.eu/bitstream/10419/91254/1/577095250.pdf>> Acesso em: 28 mar. 2018.

SOUZA, Ângelo Ricardo. As relações entre os resultados da avaliação e os modelos de gestão escolar. **Intermeio**, Campo Grande, MS, v. 13, n. 25, p. 66-83, jan.-jun. 2007. Disponível em: <www.intermeio.ufms.br> Acesso em: 10 maio 2017.

TENÓRIO, Robinson; BRITO, Cristiane; LOPES, Uaçai de Magalhães. **Indicadores da Educação Básica**: avaliação para uma gestão sustentável. Salvador: EDUFBA, 2010.

UNDIME. **Programa Mais Alfabetização**. Disponível em: <https://Undime.org.br/Noticia/08-01-2018-15-01-Programa-Mais_Alfabetizacao-Mec-Cria-Programa-Para_Reverter-Estagnacao-Na-Aprendizagem.> Acesso em: 28 mar. 2018

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

ABRUCIO, Fernando Luiz. **Gestão escolar e qualidade da educação**: um estudo sobre dez escolas paulistas. Estudos & Pesquisas Educacionais. Vol.1. São Paulo, 2010.

ARAÚJO, Suêldes de ; CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. Gestão educativa gerencial: superação do modelo burocrático?. **Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 19, n. 70, p. 81-106, 2011.

BENTO, Antônio; RIBEIRO, Maria; TELES, Cidalina. **A emergência do diretor da escola**: questões políticas e organizacionais. VI Simpósio sobre Organização e Gestão Escolar. Universidade de Aveiro. Outubro de 2010.

CORTEZ, Catarina de Arruda. **Conquistas e desafios da gestão escolar na prática da gestão democrática participativa: um estudo de caso na cidade de querência (MT)**. Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós- Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública. 2015. 125p

DIAS, Hugo Bastos Pereira Damião. **Liderança, confiança e desempenho organizacional percebido**. Coimbra, 2010. Disponível em: <<https://core.ac.uk/download/pdf/f>>. Acesso em: Set. 2017

DIAS, Nuno Fernando de Carvalho; MELAO, Nuno Filipe Rosa. **Avaliação e Qualidade**: Dois Conceitos Indissociáveis na Gestão Escolar. Tékhne, Barcelos, n. 12, p. 193-214, dez. 2009. Disponível em: www.scielo.mec.pt. Acesso: Set. 2017

FIALHO, Nadia Hage. **Dimensão pedagógica da gestão de sistemas educacionais**. Revista Educação, Cultura e Sociedade, v. 6, n. 1, 2016.

FERNANDES, Reynaldo. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)**. Série Documental: Textos para Educação. 2ª ed. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. 2007.

INSTITUTO Paulo Montenegro. **Gestão escolar nas escolas públicas de ensino básico das principais capitais brasileiras**: o perfil do protagonista. Estudos e Pesquisas Educacionais. Fundação Victor Civita, n. 01, p. 211-240, 2010.

GESTEC, Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação; FLEM, Fundação Luis Eduardo Magalhães. **Relatório da Pesquisa com Gestores Escolares**. Anexo 08 – Relatório Final da Pesquisa. Disponível em: www.gestec.org.br. Acesso:

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo:Atlas, 2009.

JUNQUILHO, Gelson Silva; ALMEIDA, R. A.; SILVA, Alfredo RL. **As “artes do fazer” gestão na escola pública**: uma proposta de estudo. Cadernos EBAPE, Rio de Janeiro, v. 10, n. 2, 2010.

KRAWCZYK, Nora. **A gestão escolar**: um campo minado: análise das propostas de 11 municípios brasileiros. Educação & Sociedade, v. 20, n. 67, p. 112-149, 1999.

LUCK, Heloísa. **Mapeamento de práticas de seleção e capacitação de diretores escolares**. Relatório Final. Centro de Desenvolvimento Humano Aplicado (Cedhap). P. 167 – 226. Disponível em: <<https://fvc.org.br/pdf/livro2-03-mapeamento.pdf>>. Acesso em: Jul. 2017

MENDONÇA, Gismália Marcelino. **Manual de Normalização para Apresentação de Trabalhos Acadêmicos**. 4. Ed. Salvador: Unifacs, 2015.

MORAIS, Frederico Lopes; GOULART, Iris Barbosa. **O desafio das lideranças**: assegurar a produtividade com pessoas de diferentes gerações. Revista Stricto Sensu. v. 1, n. 1, 2016.

MORAN, J.M. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**, 12. Ed. Campinas: Papirus, 2010.

PENA, Anderson Córdova; SOARES, Tufi Machado. **Fatores de liderança escolar e sua relação com o desempenho. Um estudo com diretores de escolas da rede pública de Minas Gerais/Brasil**. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, v. 12, n. 5, 2016. Disponível em: www.rinace.net Acesso em: Julho, 2017.

RAMOS, Géssica Priscila; FERNANDES, Maria Cristina. **Lutas, contradições e conflitos**: a construção histórica do conselho escolar no Brasil. Conselho escolar, p. 47, 2010. Disponível em: <<http://www.faneesp.edu.br>> Acesso em: Mai. 2017.

ROSA, José Paulo da. **Gestão escolar**: um modelo para a qualidade Brasil e Coreia. 2011. 278 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

SANDER, Benno. **O estudo da administração da educação na virada do século**. In: MACHADO, Lourdes Marcelino; FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.). Política e gestão da educação: dois olhares. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SCANDAR NETO, Wadih João; JANNUZZI, Paulo de Martino; SILVA, Pedro Luis do Nascimento. **Sistemas de Indicadores ou indicadores sintéticos**: do que precisam os gestores sociais? ENCONTRO NACIONAL DE ESTUDOS POPULACIONAIS, 16., realizado em Caxambu/MG, 29 set./03 out. 2008, 14p. Disponível em: <<http://www.abep.nepo.unicamp.br>> Acesso em: Dez 2013.

SIMIELLI, Lara Elena Ramos; ZOGHBI, Ana Carolina Pereira. **Relação entre Investimento Financeiro e Indicadores Educacionais no Brasil**. Meta: Avaliação | Rio de Janeiro, v. 9, n. 26, p. 272-300, maio/ago. 2017

SCHEERENS, Jaap. **A mensuração da Liderança Escolar**. Trad. Patrícia de Queiroz Carvalho Zimbres. Brasília, DF: INEP/MEC, 2005.

SMEC - Secretaria Municipal da Educação e Cultura. **Gestão Escolar e Orientações Básicas**, Salvador, 2003.

SOARES, Tufi Machado; TEIXEIRA, Lucia Helena G. **Efeito do perfil do diretor na gestão escolar sobre a proficiência do aluno**. In: Estudos em Avaliação Educacional, v. 17, n. 34, p. 155-186, maio/ago 2006. Disponível em: <www.fcc.org.br/pesquisa> Acesso em: Mai. 2017

SOARES, Robson Fernandes; CLEMENTE, Ademir. **Relação entre gastos com educação e desempenho escolar: um estudo nos municípios paranaenses no período de 2005 a 2011**. X Congresso Brasileiro de Custos – Uberlândia, MG, Brasil, 18 a 20 de novembro de 2013

SOUZA, Débora Quetti Marques de. **Gestão democrática da escola pública: Desafios e Perspectiva**. UFPE, 2008. Disponível em: <www.pucpr.br> Acesso: Julho 2017.

WERLE, Flávia Obino Corrêa, KOETZ, Carmen Maria, MARTINS, Tatiane Fátima Kovalski **Escola pública e a utilização de indicadores educacionais**. DOI: 10.15448/1981-2582.2015.1.11686. Disponível em: <www.researchgate.net> Acesso em: Ago de 2017

APÊNDICE A - CRONOGRAMA DA PESQUISA

| ETAPAS DA PESQUISA | Abr – Jun 2016 | Jul – Dez 2016 | Jan – Jun 2017 | Jul – Dez 2017 | Jan - Mar 2018 |
|--|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|
| Definição do problema da pesquisa | X | | | | |
| Problematização; Pergunta da pesquisa; Objetivos | | X | | | |
| Revisão de Literatura | | | X | X | |
| Metodologia da Pesquisa | | | X | X | |
| Exame de Qualificação | | | | | X |
| Coleta de dados / aplicação de questionário | | | | | X |
| Análise dos dados | | | | | X |
| Conclusão, Revisão e Elaboração final da dissertação | | | | | X |
| Proposta de defesa da dissertação | | | | | X |

ANEXO A - QUESTÕES DA PESQUISA INICIAL

Pesquisa Inicial

| |
|--------------------------|
| Visão geral |
| Editar questões |
| Modelos |
| Análise |
| Mostrar respostas |
| Mostrar não respondentes |

▼ Conteúdo

Selecione

Previsão

Este formulário contém campos obrigatórios marcados com *

+

A. Perfil da Escola

(Posição:1) *

+

1 () Nome*

(Posição:2) *

+

2 () Endereço*

(Posição:3) *

+

3 () Telefone*

(Posição:4) *

+

4 () Número de Alunos na Educação Infantil - Creche (Use Apenas Números. Não use pontos ou vírgulas)* (0 - 1000) (Posição:5) *

+
5 () Número de Alunos na Educação Infantil - Pré-Escola (Use Apenas Números. Não use pontos ou vírgulas)* (0 - 1000) (Posição:6) *

+
6 () Número de Alunos na Educação Fundamental - I (Use Apenas Números. Não use pontos ou vírgulas)* (0 - 1000) (Posição:7) *

+
7 () Número de Alunos na Educação Fundamental - II (Use Apenas Números. Não use pontos ou vírgulas)* (0 - 1000) (Posição:8) *

+
8 () Número de Alunos no EJA - I (Use Apenas Números. Não use pontos ou vírgulas)* (0 - 1000) (Posição:9) *

+
9 () Número de Alunos no EJA - II (Use Apenas Números. Não use pontos ou vírgulas)* (0 - 1000) (Posição:10) *

+
10() Número de Professores (Use Apenas Números. Não use pontos ou vírgulas)* (0 - 1000) (Posição:11) *

+
11() Número de Profissionais de Apoio Pedagógico - Coordenadores Pedagógicos e ADI's (Use Apenas Números. Não use pontos ou vírgulas)* (0 - 1000) (Posição:12) *

+
12() Número de Gestores e Profissionais de Apoio Administrativo (Use Apenas Números. Não use pontos ou vírgulas)* (0 - 1000) (Posição:13) *

+
Quebra de página (Posição:14)

+

B. Perfil do Diretor/Gestor (Posição:15) ✖

13() Nome* (Posição:16) ✖



14() Email* (Posição:17) ✖



15() Telefone* (Posição:18) ✖



16() Idade (Use Apenas Números)* (0 - 80) (Posição:19) ✖



17() Tempo de serviço como Professor em Anos (Use Apenas Números)* (0 - 60) (Posição:20) ✖



18() (ATENÇÃO: Você pode marcar mais de uma resposta nesta questão). (Posição:21) ✖

Formação Acadêmica do Gestor na área de Educação *

- Graduação na área de Educação
- Especialização em Educação
- Mestre em Educação
- Doutor em Educação
- Outra Formação



19() Como considera seu conhecimento sobre a legislação que define as atribuições do Diretor (Marque apenas 1 resposta) (Posição:22) ✖

- Nenhum Conhecimento
- Pouco Conhecimento
- Conhecimento Médio
- Conhecimento Bom
- Conhecimento Excelente



20() Você realizou algum curso ESPECÍFICO de Gestão Escolar (formação ou especialização) ? (Posição:23) ✖

- SIM
 - NÃO
-

+

(Posição:24) ✱

ATENÇÃO - O Sistema só apresentará as perguntas 21, 22 e 23, na próxima página, apenas se Você respondeu SIM à pergunta 20 anterior. Caso tenha respondido NÃO, o Sistema apresentará uma página sem perguntas. Nesse caso, apenas clique no botão "PRÓXIMA PÁGINA"

+

Quebra de página

(Posição:25)

+

21() Carga Horária do Curso de Formação/Especialização/Extensão em Horas (Use Apenas Números)* (O->SIM) (4 - 1500)

(Posição:26) ✱

+

22() Ano em que concluiu o curso (Use Apenas Números)* (O->SIM) (1960 - 2016)

(Posição:27) ✱

+

23() Instituição onde fez o curso (O->SIM)

(Posição:28) ✱

+

Quebra de página

(Posição:29)

+

(Posição:30) ✱

C. Autonomia na Gestão Administrativa-Financeira - Recursos Financeiros

+

24() Informe, ainda que de forma aproximada, o montante de recursos financeiros transferidos para sua escola em 2015 pelo PDDE/Básico (Não use centavos; Não use Sinais; Use apenas Números)* (0 - 1000000)

(Posição:31) ✱

+

25() Informe, ainda que de forma aproximada, o montante de recursos financeiros transferidos em 2015 para sua escola pelo PDDE/Escola (Não use centavos; Não use Sinais; Use apenas Números)* (0 - 1000000)

(Posição:32) ✱

+
26() Informe, ainda que de forma aproximada, o montante de recursos financeiros transferidos em 2015 para sua escola pelo SIMPLIFICA (Não use centavos; Não use Sinais; Use apenas Números)* (0 - 1000000) (Posição:33) ✱

+
27() Estime, ainda que de forma aproximada, o montante de recursos financeiros adicional que teria sido necessário transferir para sua Escola, em 2015, para resolver os principais problemas da escola (Não use centavos; Não use Sinais; Use apenas Números)* (0 - 1000000) (Posição:34) ✱

+
Quebra de página (Posição:35)

+
_____ (Posição:36) ✱

D. Autonomia na Gestão Administrativa-Financeira - Participação da Comunidade Escolar (I)

+
_____ (Posição:37) ✱

Nas perguntas de 28 a 34, avalie o grau em que cada Ator do processo de gestão da Escola efetivamente participou e influenciou na decisão sobre onde aplicar os recursos financeiros transferidos pelo PDDE/Básico, PDDE/Escola e SIMPLIFICA, em 2015.

Nas perguntas seguintes de 28 a 34, utilize um dos números da lista abaixo para indicar o grau de participação e influência de cada Ator. Os graus possíveis são:

- 1 - Não Participou
- 2 - Participou Pouco
- 3 - Participou de forma Mediana
- 4 - Participou de forma Ativa
- 5 - Participou Intensamente

Portanto, nas perguntas seguintes, utilize um dos números da lista abaixo para indicar o grau de participação e influência de cada Ator:

+
28() Grau de Participação do Gestor da Escola (utilize um dos números da lista acima)* (1 - 5) (Posição:38) ✱

+
29() Grau de Participação do Representante dos Professores (utilize um dos números da lista acima)* (1 - 5) (Posição:39) ✱

+
30() Grau de Participação do Representante dos Funcionários (utilize um dos números da lista acima)* (1 - 5) (Posição:40) *

+
31() Grau de Participação do Representante dos Pais (utilize um dos números da lista acima)* (1 - 5) (Posição:41) *

+
32() Grau de Participação do Representante dos Alunos (utilize um dos números da lista acima)* (1 - 5) (Posição:42) *

+
33() Grau de Participação da Assembléia da Escola - reunião geral de todos os integrantes da comunidade escolar (utilize um dos números da lista acima)* (1 - 5) (Posição:43) *

+
34() Grau de Participação de um Outro Ator (utilize um dos números da lista acima)* (1 - 5) (Posição:44) *

+
35() Caso tenha respondido "Outro Ator" na pergunta anterior (34), em poucas palavras indique quem é esse Ator (Posição:45) *

+
Quebra de página (Posição:46) *

+

(Posição:47) *

E. Autonomia na Gestão Administrativa-Financeira - Participação da Comunidade Escolar (II)

+

(Posição:48) *

Nas perguntas de 36 a 42, avalie o grau em que cada Ator do processo de gestão da Escola efetivamente participou e influenciou, em 2015, na elaboração do Diagnóstico da Escola e do Plano de Ação, necessários à obtenção dos recursos do PDDE/Escola, através da plataforma PDDE/Interativa.

Nas perguntas seguintes de 36 a 42, utilize um dos números da lista abaixo para indicar o grau de participação e influencia de cada Ator:

- 1 - Não Participou
- 2 - Participou Pouco
- 3 - Participou de forma Mediana
- 4 - Participou de forma Ativa
- 5 - Participou Intensamente

Para cada Ator indicado nas perguntas de 36 a 42, indique o número ao lado da alternativa de resposta escolhida, de acordo com a Lista acima

- +**
36() Grau de Participação do Gestor da Escola (utilize um dos números da lista acima)* (1 - 5) (Posição:49) ✱
- +**
37() Grau de Participação do Representante dos Professores (utilize um dos números da lista acima)* (1 - 5) (Posição:50) ✱
- +**
38() Grau de Participação do Representante dos Funcionários (utilize um dos números da lista acima)* (1 - 5) (Posição:51) ✱
- +**
39() Grau de Participação do Representante dos Pais (utilize um dos números da lista acima)* (1 - 5) (Posição:52) ✱
- +**
40() Grau de Participação do Representante dos Alunos (utilize um dos números da lista acima)* (1 - 5) (Posição:53) ✱
-
- +**
41() Grau de Participação da Assembléia da Escola - reunião geral de todos os integrantes da comunidade escolar (utilize um dos números da lista acima)* (1 - 5) (Posição:54) ✱
- +**
42() Grau de Participação de um Outro Ator (utilize um dos números da lista acima)* (1 - 5) (Posição:55) ✱
- +**
43() Caso tenha respondido "Outro Ator" na pergunta anterior (42), em poucas palavras indique quem é esse Ator (Posição:56) ✱



Quebra de página

(Posição:57)



(Posição:58) ✖

F. Autonomia na Gestão Administrativa-Financeira - Auto-Avaliação e Prestação de Contas



44() A Escola realiza anualmente, com a participação ampla da comunidade escolar (Posição:59) ✖

(professores, alunos, funcionários, pais), um processo de auto-avaliação de todas as suas necessidades (administrativas e pedagógicas) ?

✖

SIM

NÃO



45() Caso tenha respondido "SIM" na pergunta anterior; descreva em poucas palavras as etapas desta auto-avaliação (Posição:60) ✖



46() Quantas vezes, nos últimos 5 anos, esta escola produziu um documento de auto-avaliação geral (administrativa e pedagógica) da situação da escola, debateu com toda a comunidade escolar e o apresentou aos órgãos centrais/regionais da SMED ? (Posição:61) ✖

✖

Nunca

Uma vez

2 a 4 vezes

5 ou mais de 5 vezes



47() Existem dificuldades importantes para a realização da prestação de contas dos recursos gastos pela Escola ? (Posição:62) ✖

✖

1 - SIM

2 - NÃO



48() Caso tenha respondido SIM na pergunta anterior; indique a principal dificuldade para realizar a prestação de contas (Posição:63) ✖



Quebra de página

(Posição:64)



G. Diretor/Gestor da Escola - Processo de escolha e Relacionamento Institucional

(Posição:65) ✱



49() Qual a forma de acesso adotada na Escola para nomeação para o cargo de Diretor/Gestor ?

(Posição:66) ✱

✖

- Eleição
- Nomeação
- Concurso
- Outra forma



50() Na sua opinião, qual a melhor forma para nomeação do Diretor/Gestor da Escola (mesmo que hoje ocorra de outra forma) ?

(Posição:67) ✱

✖

- Eleição
- Nomeação
- Concurso
- Outra forma



51() Em poucas palavras, indique porque você considera ser essa a melhor forma de nomeação

(Posição:68) ✱



52() (ATENÇÃO: Você pode marcar mais de uma resposta nesta questão).

(Posição:69) ✖

Você considera que geralmente no processo de eleição:

- Os candidatos apresentam programas de trabalho para equacionar os problemas concretos da escola
- Existem oportunidades iguais de divulgação das propostas de trabalho de todos os candidatos
- Existe interferência que você considera indevida de partidos políticos e/ou sindicatos no processo eleitoral
- Existe atuação indevida de pessoas que não integram a Escola, nos momentos de eleição do Diretor/Gestor
- Existem interferência que você considere indevida de autoridades do governo no processo eleitoral
- As decisões de voto são tomadas pelos eleitores baseadas nos programas de trabalho propostos por cada candidato



53() Qual a principal crítica que Você faria ao modo como ocorre o processo eleitoral do Diretor/Gestor ? (Posição:70) ✖



54() Na sua opinião, qual o grau efetivo de participação dos professores no processo de eleição do Diretor/Gestor Escolar (Posição:71) ✖



✖

- Muito baixa participação
- Baixa participação
- Participação Regular
- Boa participação
- Intensa participação

+

55() (ATENÇÃO: Você pode marcar mais de uma resposta nesta questão).

(Posição:72) ✖

No relacionamento com os **órgãos centrais** da Secretaria, você considera que o Diretor/Gestor da Escola, em geral: ✖

- É recebido com presteza pelos dirigentes dos órgãos centrais e seus auxiliares, sempre que necessita discutir alguma necessidade da Escola
- Recebe retorno da maior parte das demandas e sugestões que encaminha aos órgãos centrais da Secretaria em tempo razoável
- É chamado a participar das decisões nos órgãos centrais da Secretaria sempre que há alguma ação central sendo planejada para implementação na Escola
- É chamado pelos órgãos centrais da Secretaria a participar regularmente da definição de políticas, programas e projetos que afetam todo o sistema escolar do Município
- Nenhuma das alternativas anteriores

+

56() (ATENÇÃO: Você pode marcar mais de uma resposta nesta questão).

(Posição:73) ✖

No relacionamento com o **órgão regional (CR)**, você considera que o Diretor/Gestor da Escola, em geral: ✖

- É recebido com presteza pelo dirigente do órgão regional (CR) e seus auxiliares, sempre que necessita discutir alguma necessidade da Escola
- Recebe retorno da maior parte das demandas e sugestões que encaminha ao

órgão regional (CR) da Secretaria em tempo razoável

- É chamado a participar das decisões no órgão regional (CR) da Secretaria sempre que há alguma ação regional ou central sendo planejada para implementação na Escola
- É chamado pelo órgão regional a participar regularmente da definição de políticas, programas e projetos que afetam toda a região onde está sua escola
- Nenhuma das alternativas anteriores

+

Quebra de página

(Posição:74)

+

H. Diretor/Gestor da Escola - Distribuição do Tempo

(Posição:75) ✖

+

(Posição:76) ✖

ATENÇÃO:

As questões 57 a 62 seguintes tratam da distribuição do tempo de seu trabalho pessoal como Diretor durante sua atuação na Escola.

Para cada tipo de atividade listado em cada questão, indique o percentual do tempo que normalmente Você dedica a este tipo de atividade.

Por exemplo, se Você avalia que dedica normalmente 15% do seu tempo para o tipo de atividade "Interações com Estudantes", indique o número 15.

Observe apenas que a soma dos percentuais que Você colocar nas atividades deve totalizar 100.

EXEMPLO:

57 - Tarefas administrativas típicas do gestor (0 - 100)

30 (ou seja, "eu gasto 30% do meu tempo de trabalho com esta atividade")

58 - Respostas a pedidos de informação... (0 - 100)

30

59 - Atividades curriculares e de ensino (0 - 100)

5

60 - Interações com estudantes (0 - 100)

15

61 - Interações com pais e responsáveis (0 - 100)

15

62 - Interações com a comunidade local (0 - 100)

5

Observe que o TOTAL dos percentuais é igual a 100 ($30+30+5+15+15+5 = 100$), como solicitamos.

Isto foi apenas um EXEMPLO: agora, preencha as respostas nas questões abaixo !

Obrigado !

+

Como Diretor/Gestor da sua escola, ao longo do ano letivo, que percentual do seu tempo você estima que gaste normalmente nas seguintes atividades listadas a seguir: (Posição:77) ✱

(Lembre que a soma dos percentuais que você colocar nas respostas 57, 58, 59, 60, 61 e 62, precisa ser = 100).

+

57() Tarefas administrativas internas típicas do gestor * (0 - 100) (Posição:78) ✱

+

58() Respostas a pedidos de informação das autoridades de ensino municipal, estadual ou federal * (0 - 100) (Posição:79) ✱

+

59() Atividades curriculares e de ensino * (0 - 100) (Posição:80) ✱

+

60() Interações com estudantes * (0 - 100) (Posição:81) ✱

+

61() Interações com pais e responsáveis * (0 - 100) (Posição:82) ✱

+

62() Interações com a comunidade local * (0 - 100) (Posição:83) ✖

+

Quebra de página

(Posição:84)

+

I. Conselho Escolar - I

(Posição:85) ✖

+

63() Existe um Conselho Escolar regularmente constituído ?

(Posição:86) ✖

✖

Sim

Não

+

64() O Conselho Escolar se reuniu quantas vezes no ano de 2015 ? (registre apenas o número de reuniões)* (0 - 50) (Posição:87) ✖

+

65() (ATENÇÃO: Você pode marcar mais de uma resposta nesta questão).

(Posição:88) ✖

Assinale, entre as opções da lista abaixo, as atividades que o Conselho Escolar realiza regularmente e efetivamente. ✖

Participar da elaboração, acompanhamento e avaliação da execução da Proposta Pedagógica

Participar da elaboração, acompanhamento e avaliação da execução do Regimento Escolar

Participar da elaboração, acompanhamento e avaliação da execução do Plano de Desenvolvimento da Escola

Auxiliar a direção na gestão da unidade escola, pronunciando-se sobre questões de natureza administrativa, disciplinar e pedagógica que lhes sejam submetidas, visando à melhoria dos serviços educacionais prestados

Participar, tanto do processo da aplicação dos instrumentos, quanto da análise dos resultados da avaliação de desempenho do grupo magistério, bem como do desempenho da escola

Participar, acompanhar e avaliar o plano anual de ação da unidade escolar, inclusive dos projetos especiais

Auxiliar o processo de integração entre escola, família e comunidade

Encaminhar mensalmente ao Conselho Fiscal as prestações de contas dos recursos alocados à escola, antes de encaminhar à Secretaria ou responsável pela Educação do Município

Elaborar plano de aplicação específico para cada recurso financeiro alocado à escola, responsabilizando-se pela execução, acompanhamento e controle interno, bem como pela prestação de contas à Secretaria responsável pela Educação do

Município

- Deliberar sobre as penalidades disciplinares a que estiverem sujeitos os alunos, de acordo com o disposto no Regimento Escolar
- Deliberar sobre a devolução de professores e servidores lotados ou servindo na unidade escolar
- Emitir relatórios anuais do desempenho acadêmico dos alunos e da unidade escolar

+

66() Como Você considera que o Conselho Escolar desempenha suas funções regimentais: (Posição:89) ✎

*

- Acima do que é estabelecido no Regimento (MUITO ATIVO)
- Cumprindo as suas funções regimentais (ATIVO)
- Abaixo do que deveria desempenhar (POUCO ATIVO)

+

67() (ATENÇÃO: Você pode marcar mais de uma resposta nesta questão). (Posição:90) ✎

Caso você considere que o Conselho Escolar é POUCO ATIVO, assinale as possíveis causas para isto acontecer.*

- Falta de tempo de seus membros
- Conflitos políticos entre seus membros
- Conflitos pessoais entre seus membros
- Falta de iniciativa do coordenador do Conselho
- Falta de consciência/compromisso da maioria dos seus membros sobre a importância do Conselho
- Falta de iniciativa do Diretor/Gestor
- Outras causas

+

68() Caso tenha assinalado "OUTRAS CAUSAS" na pergunta anterior, descreva essas outras causas em poucas palavras (Posição:91) ✎

+

Quebra de página (Posição:92)

+

K. Conselho Escolar - II

(Posição:93)



(Posição:94)

Nas perguntas de 69 a 73, avalie o grau de participação de cada tipo de representante nas reuniões do Conselho Escolar, conforme as opções oferecidas

Em cada pergunta (de 69 a 73), assinale, para cada tipo de representante, a opção que melhor indique o grau de participação dele nas reuniões do Conselho.

Você deve dar sua opinião para todos os tipos de representante, OK ?



69() Diretor/Gestor

(Posição:95)



- Não costuma frequentar as reuniões
- Frequenta poucas reuniões
- Frequenta com alguma regularidade
- Frequenta quase sempre
- Frequenta todas as reuniões do Conselho



70() Representantes dos Pais

(Posição:96)



- Não costuma frequentar as reuniões
- Frequenta poucas reuniões
- Frequenta com alguma regularidade
- Frequenta quase sempre
- Frequenta todas as reuniões do Conselho



71() Representantes dos Professores

(Posição:97)



- Não costuma frequentar as reuniões
- Frequenta poucas reuniões
- Frequenta com alguma regularidade
- Frequenta quase sempre
- Frequenta todas as reuniões do Conselho



72() Representantes dos Alunos

(Posição:98)



- Não costuma frequentar as reuniões
- Frequenta poucas reuniões
- Frequenta com alguma regularidade
- Frequenta quase sempre
- Frequenta todas as reuniões do Conselho



73() Representantes dos Funcionários

(Posição:99)

✖

- Não costuma frequentar as reuniões
- Frequenta poucas reuniões
- Frequenta com alguma regularidade
- Frequenta quase sempre
- Frequenta todas as reuniões do Conselho

+

74() De modo geral, como você avalia a contribuição do Conselho Escolar para a gestão da Escola ? (Escolha apenas 1 opção) (Posição:100) ✖

✖

- Praticamente não há contribuição
- Contribuição existe, mas é basicamente formal
- Contribuição existe, e é Efetiva
- Contribuição existe, e é Essencial

+

75() Como Você avalia o grau de interação entre a Escola e outras organizações comunitárias locais (associações, clubes, igrejas, etc) para debater soluções para os problemas da Escola ? (Marque apenas 1 opção) (Posição:101) ✖

✖

- Não existe interação alguma
- Existe interação apenas eventual
- Existe interação periódica
- Existe intensa interação

+

Quebra de página (Posição:102)

+

K. Questões Gerais e Finais (Posição:103) ✖

+

76() (ATENÇÃO: Você pode marcar mais de uma resposta nesta questão). (Posição:104) ✖

A capacidade e a qualidade de ensino desta escola está prejudicada principalmente pelas seguintes razões: ✖

- Falta de professores (quantitativa)
- Falta de professores qualificados
- Falta de técnicos de laboratório
- Falta de pessoal de apoio pedagógico (quantitativa)
- Falta de pessoal de apoio pedagógico qualificado
- Falta de pessoal de apoio administrativo (quantitativa)
- Falta de pessoal de apoio administrativo qualificado
- Falta de segurança
- Falta de capacitações específicas para os gestores
- Escassez ou inadequação de material de ensino
- Escassez ou inadequação de computadores para o ensino

- Escassez ou inadequação de outros equipamentos
- Baixa qualidade da infraestrutura física da escola
- Inexistência ou funcionamento precário da conexão da escola à Internet
- Outro problema

+

77() Caso tenha assinalado "OUTRO PROBLEMA" na pergunta anterior, (Posição:105) ✖
descreva este problema em poucas palavras

+

78() Indique uma ação altamente prioritária que na sua opinião deva ser (Posição:106) ✖
adotada para que se possa melhorar a gestão da Escola ✖