

**UNIVERSIDADE METROPOLITANA DE SANTOS
PRÁTICAS DOCENTES DO ENSINO FUNDAMENTAL**

JANETE RODRIGUES QUINTELA CABOCLO

**OS DESAFIOS DO GESTOR ESCOLAR: PRÁXIS E INTERVENÇÃO
NOS RESULTADOS DA ANRESC – PROVA BRASIL
A MUDANÇA DESEJADA NO CONTEXTO ESCOLAR**

SANTOS/SP

2017

JANETE RODRIGUES QUINTELA CABOCLO

**OS DESAFIOS DO GESTOR ESCOLAR: PRÁXIS E INTERVENÇÃO
NOS RESULTADOS DA ANRESC – PROVA BRASIL
A MUDANÇA DESEJADA NO CONTEXTO ESCOLAR**

Dissertação apresentada à Universidade Metropolitana de Santos - UNIMES para obtenção do Título de Mestre no Programa de Mestrado Profissional em Práticas Docentes no Ensino Fundamental.

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Elaine Marcílio Santos.

Coorientadora: Prof^ª Dr^ª Mariângela Camba.

SANTOS/SP

2017

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE
TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO PARA
FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

UNIVERSIDADE METROPOLITANA DE SANTOS – UNIMES

Catálogo na Publicação Serviço de Biblioteca e Documentação de Mestrado
em Educação Profissional em Práticas Docentes no Ensino Fundamental

C 116 d Caboclo, Janete Rodrigues Quintela.

Os desafios do gestor escolar: práxis e intervenção nos resultados
da ANRESC Prova Brasil - A mudança desejada no contexto escolar.
Janete Rodrigues Quintela Caboclo – Santos, 2017.
264f.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Elaine Marcílio Santos.
Coorientadora: Prof^a. Dr^a. Mariângela Camba.
Dissertação Mestrado Profissional em práticas docentes no ensino
fundamental – Universidade Metropolitana de Santos.
Santos, 2017.

1 Gestão Democrática. 2 Avaliação em Larga Escala. 3 ANRESC
Prova Brasil. 4 Rede Municipal. 5 IDEB.

I. Título.

CDDD 370

A Dissertação de Mestrado intitulada:

**OS DESAFIOS DO GESTOR ESCOLAR: PRÁXIS E INTERVENÇÃO NOS
RESULTADOS DA ANRESC - PROVA BRASIL
A MUDANÇA DESEJADA NO CONTEXTO ESCOLAR**

Elaborada por Janete Rodrigues Quintela Caboclo versou em apresentação e aprovação em 31 de outubro de 2017, perante banca examinadora composta pelos membros:

Prof^a. Dr^a. Orientadora e Presidente da Banca Examinadora Elaine Marcílio Santos

Prof^a. Dr^a. Coorientadora Mariângela Camba

Prof^a. Dr^a. Elizabeth Tavares

Prof^a. Dr^a. Francisca Eleodora Santos Severino.

Prof^a. Dr^a. Coordenadora do Programa de Pós-Graduação Luana Carramillo Going

Prof^a. Dr^a. Orientadora e Presidente da Banca Examinadora
Elaine Marcílio Santos

Prof^a. Dr^a. Coordenadora do Programa de Pós-Graduação
Luana Carramillo Going

Programa: Mestrado Profissional em Práticas Docentes no Ensino Fundamental
Pós-Graduação *Strictu Sensu* – UNIVERSIDADE METROPOLITANA DE SANTOS
Área de Concentração: Educação e Gestão Educacional

Linha de Pesquisa do Eixo Temático: Políticas Educacionais e Gestão da Educação

SANTOS/SP

2017

Àquele que é a causa de todas as coisas e sustenta a vida!

À minha inesquecível Mãezinha (in memoriam), referencial de Educadora Libertária que nos educou com base no respeito a liberdade, a individualidade e a expressão da criança; pelo seu amor incondicional e inexorável, que desde à infância nos apoiaram e incentivaram, construindo conosco, a realização de vários sonhos almejados.

Aos meus seis filhos, única certeza da minha continuidade e do meu maior legado – a liberdade. Em especial, dedicamos à baby Sarah Gabrielle, nosso melhor presente e maior tesouro, que na alegria e na tristeza é sempre fonte inesgotável de inspiração, alegrias e aprendizados. À quem temos o prazer inenarrável e diário, de vê-la crescer e aprender curiosa, ávida por investigação, os fatos que fazem parte do seu mundo infantil. Vê-la construindo a unidade dialética da ação-reflexão-ação aos três anos é a inefável maravilha das maravilhas! Desejamos que ela receba uma educação dialógica, libertária, significativa, ética e genuinamente democrática, fundamentada no valor da dignidade da pessoa humana.

À todos os nove netinhos, no desejo esperançoso de que nos seus processos de desenvolvimento escolar estejam presentes os princípios da educação Libertária e sua democratização.

Ao mano Jackson (in memoriam), por ter vivenciado comigo, essa fantástica odisséia de sabores e dissabores da existência, materializada na esperança e na fé em Cristo Jesus, porque mais do que viver é a busca incessante, da essência do existir!

AGRADECIMENTOS

*[...] E que só em português que eu conheça, que eu saiba é que se agradece com o terceiro nível, o terceiro nível, o nível mais profundo do tratado da gratidão. Nós dizemos “obrigado”. E obrigado quer dizer isso mesmo. **Fico-vos obrigado. Fico obrigado perante vós. Fico vinculado perante vós. Fico vos comprometido a um diálogo, agradecendo-vos o vosso convite, agradecendo-vos vossa atenção. Fico obrigado, vinculado a continuar este diálogo e a poder contribuir na medida das minhas possibilidades para vossos projetos, para os vossos trabalhos, para as vossas reflexões, para o vosso diálogo. É esse diálogo que quero e é nesse preciso sentido que vos digo **MUITO OBRIGADO.** (NÓVOA, 2014)***

A realização desses estudos concretizaram-se graças à colaboração e contribuição direta de muitas pessoas. Manifestamos nossa gratidão à todas elas e nossos especiais agradecimentos:

À Deus que está em cada um de nós, nos momentos que precisamos!

Ao parceiro Daniel Caboclo, por seu apoio e carinho que nos ajudaram a enfrentar mais este desafio e a encarar qualquer obstáculo. Sua contribuição durante o processo da pesquisa, permitiram-nos chegar ao final desta etapa.

A Pró-Reitora da Universidade Metropolitana de Santos – UNIMES, Prof^a Dr^a. Elaine Marcílio Santos, pelo privilégio de ser nossa orientadora, nos guiando na descoberta dos nossos talentos, nesta caminhada.

À Prof^a Dr^a. Luana Caramillo Going, Coordenadora do Mestrado Profissional em Práticas Docentes no Ensino Fundamental da UNIMES, por compartilhar conosco saberes, experiências e orientações essenciais para a concretização dessa pesquisa. Seus ensinamentos ficarão perpetuados em nosso coração.

À Prof^a Dr^a. Mariângela Camba, Coorientadora desta pesquisa, por seu carinho, apoio e ensinamentos que foram fundamentais para a estruturação e consolidação dessa pesquisa. Suas contribuições em nosso caminhar nesses estudos proporcionaram diversos momentos de discussão e orientações focadas no desenvolvimento desses estudos. Sem você o

caminho trilhado não seria tão significativo. Sou grata por segurar minhas mãos nesta caminhada tão complexa!

À Profª Drª. Elizabeth Tavares à quem admiro, pelo aceite e participação da Banca Examinadora e por sua competência docente na cadeira de Políticas Públicas da Universidade Metropolitana de Santos - UNIMES , por seus ensinamentos que muito contribuíram na nossa vida profissional e nesse estudo.

À Profª Drª. Francisca Eleodora Santos Severino, agradecemos pela solicitude no aceite e participação da Banca Examinadora para avaliar este estudo, colaborando para um melhor delineamento e encaminhamentos norteadores da pesquisa. Reconhecemos o quanto o seu olhar externo e profissional nos trouxeram significativas contribuições para que esse estudo se expandisse em sua construção e reconstrução com maior rigor e qualidade. Somos grata professora, pela disponibilidade de seu precioso tempo, em meio a agenda tão apertada, pelas reflexões e pontuações sinalizadas na Banca de Qualificação as quais, nos possibilitaram aprimorar qualitativamente a pesquisa.

Ao Corpo Docente do Programa de Mestrado Profissional em Práticas Docentes no Ensino Fundamental da UNIMES, sinônimos de competência, afetividade e companheirismo e que dividiram conosco os ensinamentos que nos aperfeiçoaram enquanto pesquisadora e profissional da Educação. As aprendizagens construídas nos Componentes Curriculares, juntamente com as interlocuções e reflexões suscitadas, nos possibilitaram um significativo crescimento e estímulo, para alavancar às investigações e construção dessa pesquisa. Cada um de vocês, de alguma forma singular e especial, encontra-se inserido nesta pesquisa.

À Prefeitura Municipal de Santos pelo financiamento do Mestrado Profissional, por meio da Bolsa Mestre-aluno cujo apoio financeiro contribuíram significativamente para a realização dessa pesquisa e ampliaram nosso horizonte profissional nos permitindo vivenciar essa experiência acadêmica e, reciprocamente, poder contribuir com nosso estudo para o cenário educacional.

“Fico obrigado perante vós. Fico vinculado perante vós na sempiterna gratidão!”

A TESE E A ANTÍTESE DA ANRESC PROVA BRASIL

*Como ensinar aos Educadores a combinar
Processo educacional interligado
À aquisição de conceitos interdisciplinares
Com o ensino e aprendizagem significativa?
O sentido pleno da Libertária Educação
Almas-irmãs, primos entre si
O oposto da memorização!*

*Como acreditar na intencionalidade
Da ANRESC – PROVA BRASIL
Será ela - a qualidade da Educação?
Instrumento de monitoramento - Dualidades explicitadas,
Ou o olheiro regulador, desse Brasil varonil?
Como compreender essas associações?
Avaliação em larga escala
A pretensão de todas as pretensões!*

*Educação cidadã – designação da minha formação
Aprendizagem Construtivista – Vinde a mim – vosso reino
Meu valor está em mim – sou Ofertório inteiro!
Longe de mim o errôneo paradigma
Cartesiano de reduzir – desumano – A Matriz Curricular
Em Português e Matemática
Neste vasto mundo apenas aprenderei a ler e a calcular?
Sou Aluno confundido – de sua cultura perdido...
Alma e mente esquartejadas
Pelo bisturi do Neoliberalismo – retalhadas!*

*A Escola da sua função social perdeu a noção!
Professores – pelo cansaço ideológico – abatidos
Gestores alvoroçados – desesperançados
Em números, rankings e IDEB – aprisionados
Na espiral da Pedagogia dos Resultados!
Mas não se pode exaurir frente à escuridão
Precisamos de Educadores militantes
O Estado delegou sua responsabilização
Inventou seu próprio pecado – entrou em desvarios!
Será esta a base da fragmentação e alienação
Da Política Externa da Avaliação?*

Autora: J.Rodrigues Quintela Caboclo - 2017

CABOCLO, Janete Rodrigues Quintela. **Os desafios do gestor escolar: práxis e intervenção nos resultados da ANRESC - Prova Brasil - A mudança desejada no contexto escolar.** Santos. 2017. 264 p. Defesa pública da dissertação do Programa de Mestrado Profissional em Práticas Docentes no Ensino Fundamental da Universidade Metropolitana de Santos - UNIMES.

RESUMO

Esta pesquisa teve por objeto investigar os princípios norteadores e as concepções da Gestão Democrática, visando delinear sob as percepções docentes, o perfil do Gestor Escolar da Rede Municipal de Ensino, considerando sua práxis, articulações e intervenções no processo educacional da Unidade de Educação em que atua, face à Política de Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC) Prova Brasil nas edições de 2013 e 2015, a fim de estabelecer relações entre os resultados de desempenho obtidos (Índices de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB) pelos alunos matriculados nos 5ºs anos do Ensino Fundamental e o seu redirecionamento no processo de Ensino e de Aprendizagem. Os aportes teóricos que fundamentaram a pesquisa concentraram-se em Afonso, Azevedo, Bonamino, Dourado, Libâneo, Lück, Oliveira, Paro, Sander, Toschi e Vieira aliados à contribuições de diversos precursores teóricos, como apoio epistemológico para a discussão das Políticas Educacionais, Gestão Educacional e Gestão Escolar, sob o ponto de vista teórico, histórico e político, no cenário educacional. O método aplicado consistiu no descritivo exploratório, com abordagem qualitativa. Os instrumentos de coleta *in loco* embasaram a pesquisa de campo com a observação do contexto escolar e as entrevistas semiestruturadas e direcionadas aos Gestores e Docentes, além das fontes secundárias: análise documental e investigação bibliográfica. Os dados coletados foram agrupados em três categorias de análise pretendidas e comprovadas na Análise de Conteúdo de Bardin (2011) que consideraram a triangulação entre os embasamentos teóricos, os documentos legais e as elementos obtidos: I. Gestão Democrática, II. Desempenho dos alunos do Ensino Fundamental, III. *Modus Operandi* da ANRESC/Prova Brasil. Como resultados da pesquisa constatou-se que as concepções de gestão escolar adotadas na Rede Municipal de Ensino de Santos caracterizam-se em três tendências: gerencial, conservadora e democrática. Os gestores e docentes apontam como válida a implementação da ANRESC/Prova Brasil para a reflexão e replanejamento da práxis docente, embora desconheçam o seu *Modus Operandi*. A Avaliação Externa Prova Brasil tem produzido nos educadores, significados de cunho diagnóstico, de legitimidade técnica, de responsabilização (*accountability*), de competitividade, seletividade e classificação para o *ranking* das escolas, em consequência dos IDEB (s) gerados. A pesquisa fomenta um Plano de Ação com a intencionalidade de oferecer subsídios aos Gestores, com a proposta de Oficinas de Capacitação e Aperfeiçoamento Profissional (OCAP) que englobam a Gestão Democrática e o *Modus Operandi* da Política de Avaliação em Larga Escala Prova Brasil.

Palavras-chave: Gestão Democrática. Gestão escolar. Avaliação em Larga Escala. (ANRESC) Prova Brasil. Rede Municipal.

CABOCLO, Janete Rodrigues Quintela. **The challenges of the school manager: praxis and intervention in the results of ANRESC - Prova Brasil - The desired change in the school context**. Santos. 2017. 264 p. Public defense of the dissertation of the Professional Master's Program in Teaching Practices in Elementary School of the Metropolitan University of Santos UNIMES.

ABSTRACT

The purpose of this research was to investigate the guiding principles and concepts of Democratic Management, in order to delineate the profile of the School Manager of the Municipal Teaching Network under the teacher's perceptions, considering their praxis, articulations and interventions in the educational process of the Education Unit where (ANRESC) Prova Brasil in the editions of 2013 and 2015, in order to establish relationships between the performance results obtained (Indexes of Development of Basic Education - IDEB) by the students enrolled in the 5th year of Primary Education and its redirection in the process of Teaching and Learning. The theoretical contributions that supported the research were focused on Afonso, Azevedo, Bonamino, Dourado, Libâneo, Lück, Oliveira, Paro, Sander, Toschi and Vieira allied to the contributions of several theoretical precursors, as epistemological support for the discussion of Educational Policies, Educational Management and School Management, from the theoretical, historical and political point of view, in the educational scenario. The applied method consisted of exploratory descriptive, with qualitative approach. The on-site collection instruments were based on the field research with the observation of the school context and the semi-structured interviews directed to the Managers and Teachers, as well as the secondary sources: documentary analysis and bibliographic research. The collected data were grouped into three categories of analysis intended and confirmed in the Content Analysis of Bardin (2011) that considered the triangulation between the theoretical bases, legal documents and the obtained elements: I. Democratic Management, II. Performance of primary school students, III. *Modus Operandi* of ANRESC/Prova Brasil. As a result of the research, it was verified that the conceptions of school management adopted in the Municipal Network of Teaching of Santos are characterized in three tendencies: managerial, conservative and democratic. The managers and teachers point out as valid the implementation of ANRESC/Prova Brasil for the reflection and replanning of teacher praxis, although they do not know their *Modus Operandi*. The External Evaluation Prova Brasil has produced in the educators, meanings of diagnosis, technical legitimacy, *accountability*, competitiveness, selectivity and classification for the ranking of schools, as a consequence of the IDEB (s) generated. The research promotes a Plan of Action with the intention of offering subsidies to the Managers, with the proposal of Training and Professional Improvement Workshops (OCAP) that encompass Democratic Management and the *Modus Operandi* of the Evaluation Policy in Large Scale Prova Brasil.

Key words: Democratic Management. School management. Evaluation in Large Scale. (ANRESC) Prova Brasil. Municipal Network.

CABOCLO, Janete Rodrigues Quintela. **Los desafíos del gestor escolar: praxis e intervención en los resultados de ANRESC - Prueba Brasil - El cambio deseado en el contexto escolar**. Santos. 2017. 264 p. Defensa pública de la disertación del Programa de Maestría Profesional en Prácticas Docentes en la Enseñanza Fundamental de la Universidad Metropolitana de Santos UNIMES.

RESUMEN

Esta investigación tuvo por objeto investigar los principios orientadores y las concepciones de la Gestión Democrática, visando delinear bajo las percepciones docentes, el perfil del Gestor Escolar de la Red Municipal de Enseñanza, considerando su praxis, articulaciones e intervenciones en el proceso educativo de la Unidad de Educación en que (ANRESC) Prueba Brasil en las ediciones de 2013 y 2015, a fin de establecer relaciones entre los resultados de desempeño obtenidos (Índices de Desarrollo de la Educación Básica - IDEB) por los alumnos matriculados en los 5ºs años de la Enseñanza Fundamental y su redireccionamiento en el proceso de Enseñanza y de Aprendizaje. Los aportes teóricos que fundamentaron la investigación se concentraron en Alfonso, Azevedo, Bonamino, Dorado, Libano, Lück, Oliveira, Paro, Sander, Toschi y Vieira aliados a las contribuciones de diversos precursores teóricos, como apoyo epistemológico para la discusión de las Políticas Educativas, Gestión Educativa y Gestión Escolar, desde el punto de vista teórico, histórico y político, en el escenario educativo. El método aplicado consistió en el descriptivo exploratorio, con abordaje cualitativo. Los instrumentos de recolección in loco basaron la investigación de campo con la observación del contexto escolar y las entrevistas semiestructuradas y dirigidas a los gestores y docentes, además de las fuentes secundarias: análisis documental e investigación bibliográfica. Los datos recolectados fueron agrupados en tres categorías de análisis pretendidas y comprobadas en el Análisis de Contenido de Bardin (2011) que consideraron la triangulación entre los embasamientos teóricos, los documentos legales y los elementos obtenidos: I. Gestión Democrática, II. Desempeño de los alumnos de la Enseñanza Fundamental, III. Modus Operandi de ANRESC/Prueba Brasil. Como resultados de la investigación se constató que las concepciones de gestión escolar adoptadas en la Red Municipal de Enseñanza de Santos se caracterizan en tres tendencias: gerencial, conservadora y democrática. Los gestores y docentes apuntan como válida la implementación de la ANRESC/Prueba Brasil para la reflexión y replaneamiento de la praxis docente, aunque desconocen su *Modus Operandi*. La evaluación externa prueba Brasil ha producido en los educadores, significados de cuño diagnóstico, de legitimidad técnica, de responsabilización (*accountability*), de competitividad, selectividad y clasificación para el ranking de las escuelas, en consecuencia de los IDEB (s) generados. La investigación fomenta un Plan de Acción con la intencionalidad de ofrecer subsidios a los Gestores, con la propuesta de Talleres de Capacitación y Perfeccionamiento Profesional (OCAP) que engloban la Gestión Democrática y el Modus Operandi de la Política de Evaluación en Larga Escala Prueba Brasil.

Palabras clave: Gestión Democrática. Gestión escolar. Evaluación en Larga Escala. (ANRESC) Prueba Brasil. Red Municipal.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
CAPÍTULO I PERCEPÇÕES DE POLÍTICAS PÚBLICAS	33
1.1 Delineamento do Estado Neoliberal.....	39
1.1.2 Associação entre <i>Accountability</i> , Políticas de Avaliação em Larga Escala e Qualidade da Educação.....	43
1.1.3 Delineamento das Políticas Públicas nos Princípios Democráticos.....	45
1.1.4 Sistema Municipal de Ensino de Santos	63
CAPÍTULO II GESTÃO EDUCACIONAL	68
2.1 Gestão Educacional no Brasil – Contextualização, História e Política	68
2.2 Conceituando Administração e Gestão	78
2.3 A Lógica Gerencial da Administração Escolar.....	80
2.4 Enfoques da Administração Escolar	89
2.4.1 Dimensões da Administração Escolar	91
2.5 Concepções e Tendências da Gestão Escolar	93
2.6 Gestão Democrática	96
2.6.1 Projeto Político Pedagógico (PPP)	107
2.6.2 Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE-Escola)	114
2.7 O Papel dos Gestores Frente as Novas Perspectivas Propugnadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDBEN Nº 9394/96	118
CAPÍTULO III SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (SAEB) ...	127
3.1 Avaliação Nacional da Educação Básica – ANEB	131
3.2 Avaliação Nacional de Rendimento Escolar – (ANRESC) Prova Brasil.....	133
3.2.1 Três Gerações das Avaliações Externas em Larga Escala	139
3.3 Índice de Desenvolvimento de Educação Básica - IDEB	142
3.3.1 Como o IDEB é calculado	144
3.3.2 Cálculo das metas	144
3.4 A Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA)	145

CAPÍTULO IV O CAMINHAR DA PESQUISA	146
4.1 Delineamentos metodológicos.....	147
4.2 Instrumentos, Coleta e Registros dos Dados da pesquisa	148
4.2.1 Estudo Bibliográfico	149
4.2.2 Análise Documental	150
4.2.3 Pesquisa de Campo no Contexto Escolar.....	153
4.2.4 Cenários e Sujeitos da Pesquisa	155
CAPÍTULO V ANÁLISE DOS DADOS EM QUADROS E FIGURAS	156
5.1 RESULTADOS	156
CAPÍTULO VI DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS DADOS	206
6.1 Percepções do Corpo Docente em relação à Práxis do Gestor Escolar	209
6.2 As Percepções da ANRESC/Prova Brasil do Ponto de Vista Docente	211
6.3 Análise dos Dados Coletados Pesquisa de campo no contexto escolar	217
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	222
PRODUTO FINAL DA PESQUISA: PROJETO DE OFICINAS DE CAPACITAÇÃO E APERFEIÇOAMENTO PROFISSIONAL (OCAP)	230
1 Introdução	231
2 Objetivos	241
3 Plano de Ação.....	242
4 Considerações Finais	244
REFERÊNCIAS	247
APÊNDICES	
APÊNDICE A. Roteiro para entrevistas semiestruturadas dos Gestores	256
APÊNDICE B. Roteiro para entrevistas semiestruturadas do Corpo Docente.....	259
ANEXOS	
ANEXO A. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)	261
ANEXO B. Aprovação do Comitê de Ética.....	264

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Resultado do IDEB em porcentagem	63
Figura 2. Escolaridade em porcentagem	130
Figura 3. Faixa Etária em Porcentagem	158
Figura 4. Gênero em Porcentagem	160
Figura 5. Jornada de Trabalho em Porcentagem	161
Figura 6. Tempo exercido na função de Gestor Escolar em Porcentagem	161
Figura 7. Qualificação do perfil do gestor na atuação da sua prática em Porcentagem	163
Figura 8. Espaço reservado aos profissionais que atuam na UME, na construção e fortalecimento do espaço democrático da escola pública em porcentagem	170
Figura 9. Credibilidade na construção do Projeto Político Pedagógico e no uso de avaliações externas se convertem em recurso pedagógico para o processo de ensino e aprendizagem em porcentagem	173
Figura 10. Facilidades percebidas na implementação da gestão participativa e democrática nas escolas públicas em porcentagem	174
Figura 11. Dificuldades percebidas na implementação da gestão participativa e democrática nas escolas públicas em porcentagem	175
Figura 12. Resposta positiva/negativa referente ao corpo docente e a equipe gestora refletirem e/ou criarem novas estratégias de ensino e de aprendizagem decorrentes dos resultados de desempenho dos alunos, após a aplicação da ANRESC/Prova Brasil em porcentagem.....	176
Figura 13. Resposta positiva/negativa referente a opinião sobre as diretrizes implementadas pela aplicação da ANRESC/Prova Brasil, nas edições de 2013 e 2015, se alteraram o padrão do processo de ensino e de aprendizagem da UME após a divulgação de seus resultados em porcentagem	177
Figura 14. Resposta positiva/negativa referente à Avaliação Externa – Prova Brasil, em relação à intervenção do Gestor Escola e/ou da equipe gestora para orientar os alunos quanto ao o preenchimento do gabarito e das rotinas específicas decorrentes de sua aplicação em porcentagem	179
Figura 15. Resposta positiva/negativa referente à Avaliação Externa - Prova Brasil, em relação à intervenção do Gestor Escola e/ou da equipe gestora para identificar os conhecimentos em que os alunos, após a aplicação da Prova Brasil, apresentaram rendimento	

insuficiente e necessitam de intervenção para proporcionar a aprendizagem dos alunos em sala de aula em porcentagem 180

Figura 16. Resposta referente à ANRESC/Prova Brasil, em relação à influência na prática docente à medida que os professores veem o que está sendo feito e o que precisa melhorar em relação ao processo de ensino e aprendizagem. Os professores ao tomar conhecimento da situação, passam a trabalhar para que os alunos avancem nos estudos em porcentagem 182

Figura 17. Resposta referente ao que a Unidade Escolar faz com os resultados da aplicação da ANRESC/Prova Brasil em porcentagem..... 183

Figura 18. Resposta referente após a divulgação dos resultados da ANRESC/Prova Brasil, nas edições de 2013 e 2015 e se foram implementadas ações para melhorar o ensino e a aprendizagem, com a intenção de reverter os resultados apresentados pelos alunos do 5ºs anos do ensino fundamental em porcentagem..... 184

Figura 19. Resposta referente a quais momentos a UME e a comunidade escolar refletiram a respeito dos resultados de desempenho dos alunos, em relação a aplicação da Avaliação Externa Prova Brasil em porcentagem 185

Figura 20. Resposta referente a gestão, sobre as mudanças significativas que ocorreram na UME por ter participado da aplicação da ANRESC/Prova Brasil nas edições 2013 e 2015, em porcentagem 186

Figura 21. Explicação referente à afirmação: “Para os gestores, medições como a Prova Brasil tornam possíveis leituras da situação educacional de cada escola, Municípios e estado. A partir disso, eles podem tomar decisões políticas, pedagógicas, administrativas e financeiras mais eficazes para promover a melhoria da qualidade da educação” em porcentagem 187

Figura 22. Resposta referente após as últimas edições das provas, foram desenvolvidos mecanismos como por exemplo, o PAR (Plano de Ações Articuladas) e o PDE-Escola (Plano de Desenvolvimento da Escola), elaborados nos âmbitos dos municípios e das escolas, respectivamente, como os próprios nomes explicitam em porcentagem 188

Figura 23. Formação Docente (Escolaridade) em porcentagem 189

Figura 24. Faixa etária do Docente em porcentagem 190

Figura 25. Gênero do Docente em porcentagem 190

Figura 26. Tempo de carreira em porcentagem 191

Figura 27. Momento disponível para discussão entre professores e gestores em Porcentagem192

Figura 28. Momento disponível para discussão entre professores e gestores na visão por escola em porcentagem	192
Figura 29. Tipos de resoluções de conflitos ou divergências entre professores em Porcentagem	193
Figura 30. Tipos de resoluções de conflitos ou divergências entre professores por escola em porcentagem	193
Figura 31. Tipos de perfil do gestor da UME durante o seu período de trabalho em Porcentagem	194
Figura 32. Tipos de perfil do gestor da UME durante o seu período de trabalho por escola em porcentagem	194
Figura 33. Avaliação do gestor da Instituição/escola em relação a formação e atuação em porcentagem	195
Figura 34. Avaliação do gestor da Instituição/escola em relação a formação e atuação por escola em porcentagem.....	195
Figura 35. Resposta referente às avaliações externas de desempenho discente se colaboram com o processo de ensino e de aprendizagem em porcentagem	196
Figura 36. Resposta referente às avaliações externas de desempenho discente se colaboram com o processo de ensino e de aprendizagem por escola em porcentagem	196
Figura 37. O que a Unidade Escolar, faz com os resultados da aplicação da ANRESC/Prova Brasil em porcentagem	198
Figura 38. Conhecimento do resultado do IDEB referente ao que a sua escola apresentou em porcentagem	199
Figura 39. Conhecimento do resultado do IDEB referente ao que a sua escola apresentou por escola em porcentagem	199
Figura 40. Resposta referente a implementação de ações para melhorar o ensino e a aprendizagem, com a intenção de reverter os resultados apresentados pelos alunos dos 5ºs anos, após a divulgação dos resultados da ANRESC/Prova Brasil de 2015 em porcentagem	200
Figura 41. Resposta referente a implementação de ações para melhorar o ensino e a aprendizagem, com a intenção de reverter os resultados apresentados pelos alunos dos 5ºs anos, após a divulgação dos resultados da ANRESC/Prova Brasil nas edições de 2013 e 2015 por escola em porcentagem	200

Figura 42. Existência de articulação e intervenção do gestor escolar para orientar os alunos sobre o preenchimento do gabarito e das rotinas de sua aplicação e identificar os conhecimentos em que os mesmos apresentaram rendimento insuficiente e necessitam de intervenção para proporcionar a aprendizagem em sala de aula, quanto à Avaliação Externa Prova Brasil, em porcentagem.....	201
Figura 43. Existência de articulação e intervenção do gestor escolar para orientar os alunos sobre o preenchimento do gabarito e das rotinas de sua aplicação e identificar os conhecimentos em que os mesmos apresentaram rendimento insuficiente e necessitam de intervenção para proporcionar a aprendizagem em sala de aula, quanto à Avaliação Externa Prova Brasil, por escola em porcentagem	201
Figura 44. Resposta referente a Prova Brasil pode contribuir para a prática docente à medida que os professores veem o que está sendo feito e o que precisa melhorar em relação ao processo de ensino e de aprendizagem em porcentagem	202
Figura 45. Resposta referente a Prova Brasil pode contribuir para a prática docente à medida que os professores veem o que está sendo feito e o que precisa melhorar em relação ao processo de ensino e de aprendizagem por escola em porcentagem	202
Figura 46. Resposta referente a Prova Brasil pode contribuir positivamente na aprendizagem dos alunos, pois os professores tomam conhecimento da situação de aprendizagem dos mesmos e assim passam a trabalhar para que os alunos avancem nos estudos em porcentagem.....	203
Figura 47. Resposta referente a Prova Brasil pode contribuir positivamente na aprendizagem dos alunos, pois os professores tomam conhecimento da situação de aprendizagem dos mesmos e assim passam a trabalhar para que os alunos avancem nos estudos por escola em porcentagem	203
Figura 48. Resposta referente a construção do Projeto Político Pedagógico, o uso de avaliações externas, podem se converter em um recurso pedagógico para alavancar o processo de Ensino e de Aprendizagem em porcentagem	204
Figura 49. Resposta referente a construção do Projeto Político Pedagógico, o uso de avaliações externas, podem se converter em um recurso pedagógico para alavancar o processo de Ensino e de Aprendizagem por escola em porcentagem	204
Figura 50. Resposta referente a Enquanto docente, você considera que mudanças significativas ocorreram na UME por ter participado da aplicação da ANRESC/Prova Brasil em porcentagem	205
Figura 51. Resposta referente a Enquanto docente, você considera que mudanças significativas ocorreram na UME por ter participado da aplicação da ANRESC/Prova Brasil por escola em porcentagem.....	205
Figura 52. Resposta referente às considerações realizadas em porcentagem	207

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Metas previstas para os IDEB(s) na Rede Municipal Ensino de Santos.....	67
Quadro 2. SAEB – Conjunto de avaliações em Larga Escala.	140
Quadro 3. IDEB da Rede Municipal de Ensino de Santos (5ºs Anos).	171
Quadro 4. IDEB – Índices Crescentes.	173
Quadro 5. IDEB - Índices oscilantes com fim positivo.	174
Quadro 6. IDEB - Índices oscilantes com fim negativo.	174
Quadro 7. IDEB - Sem índice em 2015.	175

LISTA DE ABREVIATURAS E SÍMBOLOS

AID	<i>Agency for International Development</i>
ANA	Avaliação Nacional de Alfabetização
ANEB	Avaliação Nacional de Educação Básica
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ANRESC	Avaliação Nacional de Rendimento Escolar
BID	Banco Mundial
<i>BIRD</i>	Banco Interamericano de Desenvolvimento
CECTI	Centro de Educação em Ciência, Tecnologia e Inovação
CONAE	Conferência Nacional de Educação
EC	Emenda Constitucional
FMI	Fundo Monetário Internacional
FUNDESCOLA	Fundo de Fortalecimento da Escola
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INSE	Indicador de Nível Socioeconômico das Escolas de Educação Básica
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério de Educação e Cultura
OCDE	Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico
OCAP	Oficinas de Capacitação e Aperfeiçoamento Profissional
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDE Escola	Plano de Desenvolvimento da Escola
PISA	<i>Programme for International Student Assessment</i>
PME	Plano Municipal de Educação
PNE	Plano Nacional da Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPP	Projeto Político Pedagógico
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEDUC	Secretaria de Educação
UME (S)	Unidade Municipal de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNIMES	Universidade Metropolitana de Santos
<i>USAID</i>	<i>United States Agency for International Development</i>

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa foi motivada pela percepção de que a qualidade do ensino está assentada em um pressuposto fundamental: a competência profissional dos Gestores Escolares, com suas capacidades e habilidades de organizar, administrar e liderar as ações coletivas e os processos orientados para a promoção efetiva da autonomia na Unidade Educacional, como a principal forma de assegurar a gestão democrática e participativa.

A gestão escolar constitui uma das áreas de atuação profissional na educação designada a concretizar o planejamento, a organização, a liderança, a orientação, a mediação, a coordenação, o monitoramento e a avaliação dos processos necessários à efetividade das ações educacionais norteadas para a promoção da aprendizagem e formação dos alunos. Por efetividade compreende-se a realização de objetivos traçados e ajustados com as novas necessidades de transformação socioeconômico-cultural, mediante a dinamização do talento humano e sinergicamente organizado.

Destarte, a gestão escolar extrapola a mobilização e participação de pessoas e da racionalização de recursos, já que abrange a “intencionalidade, a definição das metas educacionais e posicionamento frente aos objetivos educacionais, sociais e políticos (...).” (SCHNECKENBERG, 2007, p. 09)

Nesses pressupostos, a democratização e a qualidade da escola pública passam essencialmente pelo tema da gestão, reconhecendo que esta faz a diferença no âmbito educacional. Conhecer, compreender e incorporar em suas ações os fundamentos e princípios da educação, assim como as determinações legais norteadoras dos processos educacionais constitui-se, portanto, uma das primeiras e contínuas preocupações do gestor escolar, na busca de realizar uma boa gestão, no sentido de liderar e orientar sua Unidade de Educação para que desempenhe o seu papel social com competência, realizando seus objetivos educacionais. (LÜCK, 2009, p. 18)

Compete aos Gestores no exercício pleno da função, na Unidade de Educação em que atua, estabelecer um repertório conceitual próprio, relacionado ao trabalho de liderança educacional que realiza, que visa a comprovar com credibilidade, esse repertório em ações eficazes, sobre: i) políticas educacionais definidas legalmente e a partir de normas de governo; ii) os desafios e demandas educacionais apresentados pela dinâmica da sociedade globalizada, tecnológica e do conhecimento; iii) os desafios de orientação e formação de

crianças, jovens e adultos vivendo em um mundo dinâmico, pleno de estimulações ao mesmo tempo instigantes, desafiantes e contraditórias. (LÜCK, 2009, p. 18)

A gestão escolar deve ser norteadada por diferentes processos vinculados às dimensões organizadas e agrupadas por Lück (2009, p.26) em duas áreas: organização e implementação. As dimensões de organização descrevem aquelas que apresentem como finalidade a preparação, a ordenação, a provisão de recursos, a sistematização e a retroalimentação do trabalho a ser realizado. Tem como foco principal garantir uma estrutura básica necessária para a implementação dos objetivos educacionais e da gestão escolar.

Transversalmente, elas não provocam os resultados pretendidos, mas são imprescindíveis para que às dimensões capazes de fazê-lo sejam realizadas de maneira mais eficaz. Essas dimensões envolvem a fundamentação conceitual e legal da educação e da gestão educacional, o planejamento, o monitoramento e avaliação das ações promovidas na Unidade de Educação e, a gestão de seus resultados de modo que, todas as demais dimensões e ações educacionais sejam realizadas com foco na promoção da aprendizagem e formação dos alunos, com qualidade social. (LÜCK, 2008, p. 26)

As dimensões de implementação são àquelas exercidas com o escopo de dar incentivo às mudanças e transformações no contexto escolar. Elas se propõem a promover transformações das práticas educacionais, de modo a expandir e aprimorar o seu alcance educacional. As competências de implementação envolvem “a gestão democrática e participativa, gestão de pessoas, gestão pedagógica, gestão administrativa, gestão da cultura escolar e gestão do cotidiano escolar, com foco direto na promoção da aprendizagem e formação dos alunos, com qualidade social”. (Ibid., p. 26)

Como marco situacional da gestão democrática a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN Nº 9394/96 estabelece e regulamenta as diretrizes gerais para a educação e para os sistemas de ensino. No contexto da legislação, a discussão sobre gestão democrática ampliou-se trazendo em seu bojo, a importância inegável do *Projeto Político Pedagógico*¹ (PPP) com metas, diretrizes e estratégias específicas à realidade, capaz de proporcionar perspectivas de eficácia na gestão.

O princípio da gestão democrática estabelece que “os sistemas de ensino instituem normas para o seu desenvolvimento, de acordo com as suas especificidades e garantam a

¹O Projeto Político Pedagógico é o Plano Global da Instituição composto de um conjunto de princípios que norteiam a elaboração e a execução dos planejamentos e envolvem diretrizes mais permanentes, que abarcam conceitos subjacentes à educação: Conceitos Antropológicos (relativos à existência humana); Conceitos Epistemológicos: aquisição do conhecimento; Conceitos sobre Valores: pessoais, morais, étnico e Político: direcionamento hierárquico, normativas e políticas educacionais.

participação dos profissionais da educação na elaboração do Projeto Pedagógico da escola”. (BRASIL, 1996).

Na perspectiva democrática, os processos políticos englobam a criação de mecanismos de participação das comunidades escolar e local constituídas em Conselhos de Escola, Colegiados e/ou órgãos representativos, com o escopo de corresponsabilidade na gestão que prioriza o processo educacional, refletido na construção e consolidação do PPP e no desenvolvimento das interfaces da escola com os sistemas de ensino e com a sociedade.

O Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado em junho de 2014, em sua meta 19 aponta que deve-se “Assegurar condições, no prazo de dois anos, para a efetivação da gestão democrática da Educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho [...] no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto”. Destaca com ênfase, a participação da comunidade escolar na elaboração das propostas político-pedagógicas, como eixo básico de construção democrática na escola e de elevação dos níveis de aprendizagem e desempenho de seus alunos. (BRASIL, 2014)

A Gestão Democrática propõe-se a favorecer os processos de autonomia nas Unidades Escolares, nas esferas pedagógica, administrativa e financeira. Consideramos que esta, talvez seja a meta do PNE mais difícil de ser acompanhada por dados estatísticos. Embora a gestão democrática da Educação esteja amparada na legislação educacional, sua efetivação nas redes públicas de ensino é ainda, um colossal desafio para os Gestores.

A gestão escolar democrática engloba posicionamentos sociais e políticos relacionados aos objetivos da formação educacional dos cidadãos, que visam à educação de qualidade e aptidões, para que esse cidadão possa compreender a vida, a si mesmo e a sociedade em suas bases estruturais; proporcionando-lhe condições para interagir e transformar o mundo social em que se insere tornando-o mais humano e igualitário e no qual, o elemento central das relações humanas não seja o poder aquisitivo permeado pelas injustiças sociais e as relações sociais sejam pautadas em princípios democráticos, de justiça e igualdade.

Paro (2002, p. 82) aponta que a transformação social “precisa ser entendida num sentido que extrapole o âmbito das meras reformas, [...] não busca apenas a mera atenuação ou escamoteação dos antagonismos, mas a erradicação de suas causas, ou seja, visa a superação das classes sociais”.

Considerando que a educação constitui-se nos processos formais e organizados gerados pela Unidade de Educação, com a intencionalidade de promover e de acordo com o proposto pelo Art. 2o. LDBEN Nº 9394/96 : “O desenvolvimento pleno do educando, sua

preparação para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”, ela só será concretizada em relação a contextos e cenários socioculturais e produtivos, políticos e educativos, o que torna necessário para sua qualidade, o conhecimento e compreensão desses contextos pelos Gestores educadores e a inserção de seus conteúdos no currículo escolar.

A educação contemporânea precisa se constituir e legitimar o espaço de formação humana, de construção e mobilização de conhecimentos, espaços e tempo de desenvolvimento do ser humano. Porquanto, não pode ser compreendida de forma isolada do contexto social, no qual o indivíduo está inserido. Nesse perfil, a democratização do ensino assume o protagonismo da aprendizagem significativa e interdisciplinar desenvolvida na dinâmica coletiva das experiências vivenciadas e voltadas à formação dos sujeitos envolvidos no processo de construção do conhecimento.

Considerando ainda, que educação é um ato intencional com propósitos definidos, a efetividade da ação pedagógica realizada na escola depende de dois componentes: que ela seja eficiente e eficaz. “A eficiência depende de boa organização e articulação entre as ações promovidas, do bom uso dos recursos [...] e da mobilização e ritmo de emprego das competências humanas na promoção da aprendizagem dos alunos”. (LÜCK, 2009, p. 47)

Pretende-se nesta pesquisa, demonstrar a relevância da articulação e intervenção dos Gestores com essa visão global, que corresponde a um desdobramento do monitoramento e avaliação na gestão dos resultados de desempenho, considerando que o papel da escola é promover a aprendizagem e formação dos seus alunos.

Portanto, cabe aos Gestores compreender o papel e os mecanismos da avaliação de resultados educacionais, como uma das dimensões da Gestão Escolar, tanto no âmbito externo da Política da Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC) Prova Brasil, realizada pelos sistemas de ensino, como no interno, realizado pela Unidade de Educação, já que a articulação e intervenção do Gestor Escolar constitui-se em condição fundamental para melhoria dos resultados de desempenho da escola, do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), da frequência e proficiência dos alunos.

O monitoramento e avaliação de resultados educacionais (análise e interpretação) de forma associada são ações que se complementam reciprocamente, uma vez que a eficácia (os resultados) observada pela avaliação depende da eficiência das ações (processos) verificadas pelo monitoramento e tendo por objeto a melhoria da aprendizagem dos alunos. O monitoramento e avaliação de resultados tem como pressuposto duas dimensões diferentes da mesma realidade: o monitoramento focaliza os processos, os meios de implementação de um

plano, programa ou projeto e a avaliação focaliza os seus resultados. Ambos possuem o caráter de *feedback* que visa a promover à melhoria do desempenho dos alunos quando compartilhados e disseminados com a comunidade escolar, com a finalidade de reformular o planejamento, aprimorar a práxis docente e redimensionar o PPP da Unidade de Educação.

A articulação e intervenção dos Gestores deve considerar a promoção e orientação da aplicação sistemática de mecanismos de acompanhamento da aprendizagem dos alunos, elaboração de *checklists* e outros instrumentos destinados a observação e o registro dos dados para o acompanhamento dos Processos de Avaliação propostos na Unidade em que atuam, de modo a diagnosticar as defasagens apresentadas e identificar áreas de aprendizagem que necessitam de atenção pedagógica diferenciada e especial, de forma individual e coletiva.

Vale destacar que a prática de monitoramento e avaliação dos resultados de desempenho dos alunos adotada na Gestão Escolar, embora abranja os Resultados obtidos (IDEB), não corresponde ao perfil da *Accountability* inserido na ANRESC Prova Brasil, a qual representa de forma combinada, responsabilização e prestação de contas ao Estado.

Esse estudo apresentou os fundamentos na Linha de Pesquisa em Gestão Educacional, do Eixo Temático de Políticas Públicas e Gestão Escolar e se introduz no Programa de Mestrado Profissional de Práticas Docentes no Ensino Fundamental da Universidade Metropolitana de Santos - UNIMES.

O método utilizado consistiu no descritivo exploratório, com abordagem qualitativa. Os aportes teóricos que fundamentaram a realização da pesquisa basearam-se nos estudos de Azevedo (1997, 2001, 2002), Dourado (2002, 2006, 2007) Vieira (2007), Lück (2007, 2009) Paro (2001, 2002, 2004, 2008, 2010), Sander (2002, 2007, 2009), Libâneo, Oliveira e Toschi (2008, 2012) somados aos subsídios e complementação de renomados precursores teóricos que contribuíram e dialogaram com a pesquisa, durante o caminhar metodológico.

Limitações da pesquisa: A complexidade e a abrangência da temática desses estudos limitaram-nos à pesquisar a intervenção pedagógica do Gestor Escolar, nos resultados de desempenho projetados no ensino e na aprendizagem dos alunos dos 5ºs anos do Ensino Fundamental I, após a implementação da Política de Avaliação em Larga Escala Prova Brasil, por meio das Unidades Municipais de Educação (UMES), que serviram como amostragem para a pesquisa.

Classificando o gestor escolar como corresponsável pelo sucesso do processo educativo que consiste nos fatores: diminuição dos índices de fracasso escolar (evasão e repetência), relação entre avaliação e currículo, determinantes do desempenho escolar,

avaliação em larga escala (IDEB observado) e a oferta de educação de qualidade a todos, a problematização dessa pesquisa consistiu em:

Investigar os mecanismos democráticos presentes na práxis e a promoção de ações estratégicas, articulações e intervenções do gestor escolar, a partir das políticas educacionais de avaliação em larga escala sistematizadas na rede municipal de ensino, como forma de promover à aprendizagem que visa à superação das dificuldades diagnosticadas nos resultados de desempenho dos alunos, provenientes da aplicação da ANRESC/Prova Brasil.

Para dar conta da problemática erigida e delimitada, o objetivo geral de investigação incidiu em:

Identificar os princípios norteadores e as concepções da Gestão Democrática, visando caracterizar sob as percepções docentes, o perfil do Gestor Escolar, sua práxis, articulações e intervenções nos resultados de desempenho escolar apresentados pelos alunos dos 5ºs anos do Ensino Fundamental I, matriculados na Rede Municipal de Ensino, decorrentes da Avaliação Nacional do Rendimento Escolar ANRESC/Prova Brasil, nas edições de 2013 e 2015.

Atendendo ao objetivo geral de pesquisa foram constituídos como Objetivos Específicos:

a) Identificar ações, intervenções ou estratégias propostas pelos Gestores, após a aplicação da ANRESC/Prova Brasil, como forma de sanar as defasagens diagnosticadas no processo de ensino e de aprendizagem, que visa a aprimorar os resultados de desempenho dos alunos, como forma de atingir as metas propostas e conseqüentemente elevar o IDEB da Unidade de Educação;

b) Analisar os significados que os Gestores e Docentes atribuem a ANRESC/Prova Brasil e com que finalidade vêm sendo utilizados os resultados de desempenho obtidos;

c) Averiguar se os Gestores e Docentes reconhecem o *Modus Operandi* da ANRESC/Prova Brasil (consiste em sua dimensão, objetivos, metas, matriz de referências, público-alvo, procedimentos de aplicação e utilização dos resultados de desempenho obtidos - IDEB para a qualidade da Educação Básica).

A presente pesquisa ancorou-se em nossa experiência profissional a frente da gestão escolar somados à ousadia de investigar a função desempenhada no cargo de Especialista de Educação II - Gestor Escolar, na Rede Municipal de Ensino de Santos, durante vinte anos da nossa trajetória profissional. No entanto, a nossa relação profissional com a gestão escolar só se expandiu, quando passamos a exercer a função de Supervisora de Ensino - Especialista de Educação III e a manter contato direto com os Gestores, em cuja rotina de trabalho

presenciamos a complexidade intrínseca a função e os múltiplos desafios que envolvem a Gestão Escolar. A complexidade da função se dá, considerando que no âmbito escolar, os gestores são qualificados como a extensão e a continuidade do sistema educacional e político, suas atribuições e as ações que envolvem a organização administrativa e pedagógica do processo educativo e que compreendem a estrutura escolar requisitam desse profissional, constantes articulações, intervenções e ações estratégicas, com vistas a democratização do saber, à qualidade do processo de ensino e de aprendizagem e a consolidação do PPP.

Para justificar a relevância social do tema desse estudo, realizamos um levantamento bibliográfico nas bases de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)² e *Scientific Electronic Library Online (SCIELO)*³. Como fonte de pesquisa consultadas, destacamos: a biblioteca digital da Universidade de São Paulo (USP), o Portal da CAPES e os Grupos de Trabalho da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED).

Pretendeu-se identificar as pesquisas correlatas utilizando os descritores: Políticas Públicas de Avaliação, Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), Avaliação Nacional do Rendimento Escolar ANRESC/Prova Brasil, Avaliação em Larga Escala, Políticas Públicas Educacionais, Gestão Democrática, Gestão Educacional e Gestor Escolar.

Produziu-se o Estado da Arte compendiado das pesquisas na área da educação, que foram aportes teóricos para esses estudos. O Estado da arte oportunizou a localização de trinta e oito estudos, sendo vinte e seis dissertações de mestrado e doze teses de doutorado, no período de 2000 a 2016, na Base de Dados da CAPES e no Banco de teses da USP.

Este Universo de Teses e Dissertações nos possibilitaram a análise dos trabalhos acadêmicos de pesquisas realizadas nas universidades brasileiras, em nível de Pós-graduação *Stricto Sensu* (mestrado e doutorado) e nos permitiram vislumbrar os caminhos para identificarmos os focos da nossa investigação: a Política de Avaliação em Larga Escala ANRESC/Prova Brasil e os mecanismos democráticos inseridos na práxis do Gestor Escolar caracterizada nas percepções docentes.

No escopo de responder aos questionamentos que surgiram ao longo do desenvolvimento desses estudos e para fundamentá-lo teoricamente selecionamos seis estudos

² CAPES - Biblioteca eletrônica de Disponível em: <http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/#/>

³ SCIELO – Projeto com apoio da CNPQ – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. Disponível: <Http://www.scielo.br/> a programas de pós-graduação do país. Banco de Tese faz parte do Portal de acesso a informações sobre teses e dissertações defendidas. Periódicos Capes/MEC Biblioteca eletrônica que agrupa acervo selecionado de periódicos científicos brasileiros.

acadêmicos, que dialogaram com a pesquisa e que serviram de apoio bibliográfico para alavancar o seu desenvolvimento. Validamos a escolha dos trabalhos acadêmicos selecionados, por apresentarem resultados de pesquisa e debates que julgamos relevantes para contribuir na investigação proposta como referências majoritárias relacionadas aos temas implícitos na Gestão Democrática e que versam a Política Educacional da Avaliação em Larga Escala ANRESC/Prova Brasil propagada no sistema educacional da Rede Pública de Ensino. Descrevemos em síntese, os estudos que constituíram o Estado da Arte:

I. Mariângela Camba (2003) intitulada: “As Políticas Públicas de Avaliação: Análise da Produção Acadêmica em Periódicos Nacionais 1995-2001.”

A pesquisadora expõe em sua dissertação de mestrado, um estudo que tem por objeto às políticas públicas de avaliação no Brasil, tais como: SAEB, ENEM e ENCCEJA, através da produção acadêmica editada em periódicos nacionais, no período de 1995 a 2001.

Camba (2003) em seus estudos discorre sobre informações que podem contribuir na construção de reflexões mais amplas sobre as políticas públicas de avaliação em larga escala, em âmbito nacional, evidenciando que há um campo de tensão presente nas discussões sobre tais políticas. Adotou como ponto de partida, a análise crítica da conjuntura das reformas educacionais ocorridas no Brasil, na década de 90, quando o governo brasileiro submeteu-se às diretrizes do Banco Mundial.

Nesse encadeamento, as avaliações de sistemas, especificamente o SAEB, tiveram um papel central para controlar, definir e garantir padrões de qualidade, bem como induzir políticas públicas para a educação básica brasileira. Camba (2003) realizou uma análise documental sobre as articulações entre o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e as políticas públicas educacionais, de âmbito federal. Analisou as políticas públicas para o ensino fundamental observadas no Plano Decenal de Educação (1993), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996) e nas propostas do Plano Nacional de Educação.

Em suas considerações finais, a autora assinala que se faz necessário uma avaliação sobre essas políticas em curso no país, a fim de que se estabeleça numa probabilidade de transformarem-se efetivamente em política pública, que consolide uma avaliação qualitativa, em favor do processo de aprendizagem de todos os alunos, respeitando-se a avaliação promovida no interior das escolas e a universalização do Ensino.

Camba (2003) constatou que as relações diretas e indiretas entre as metas governamentais federais e os resultados das pesquisas do SAEB corroboram as articulações internas do Poder Executivo.

II. Alicia Maria Catalano de Bonamino (2000): intitulada “O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB): referências, agentes e arranjos institucionais e instrumentais” Tese defendida como Doutorado.

A pesquisadora investiga e caracteriza a lógica intrínseca ao processo de institucionalização e ao perfil dos instrumentos contextuais e cognitivos do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB). A pesquisa revela que dois elementos estruturam essa lógica: o primeiro são as orientações dos contextos político e educacional dos anos 80 e 90 e o segundo, as diferentes categorias de agentes responsáveis pela construção do sistema. Bonamino (2000) investigou a inter-relação desses elementos que contribuiu na definição das duas fases do SAEB. O estudo versa sobre as questões colocadas pelo SAEB para a política e para as pesquisas educacionais.

Bonamino (2000) aponta em seus estudos que, até 1995 há uma opção descentralizada e participativa que envolve professores e secretarias de educação, nas definições e operações do sistema. Existem ainda, a concepção de desempenho restrita a fatores intra-escolares, que desconsidera o peso da origem social do aluno e a relevante preocupação com a avaliação dos conteúdos curriculares, efetivamente ensinados pela escola. Essas três características são interpretadas pela autora à luz da redemocratização da sociedade, das gestões educacionais e da valorização teórica e política da escola nos anos 80.

As considerações finais da pesquisa desvendam que a partir do SAEB/95, emergem novas tendências. Adota-se uma opção pela centralização-terceirização das definições e operações do sistema e prevalece um enriquecimento dos instrumentos contextuais, pela introdução de questionários sobre hábitos de estudo e medidas de nível socioeconômico relativas aos alunos.

É reformulada a metodologia de construção de medidas e habilidades cognitivas e emerge um modelo de avaliação de competências cognitivas, que aponta o que o aluno sabe e é capaz de fazer com o que sabe. Essas características são relacionadas com aspectos da política educacional, no contexto das transformações estatais dos anos 90.

III. Maria José de Moraes Wittmann (2008) - Ppgedu/Unisinos-Inep/Capes, Tese de Doutorado em educação, intitulada: “Avaliação da Educação Básica em Larga Escala em Nível Nacional: Previstos e Acontecidos.” A pesquisa contemplou a temática da Avaliação da Educação Básica externa em larga escala do Sistema de Avaliação da Educação (SAEB) e priorizou a Avaliação Nacional da Educação Básica - ANEB e a ANRESC/Prova Brasil.

A pesquisa de abordagem qualitativa elencou como objeto compreender e explicitar o desenvolvimento do processo da avaliação da educação básica externa em larga escala, edição de 2007, da rede municipal de ensino de um município do Rio Grande do Sul, com um recorte detalhado de um estudo de caso da prática cotidiana de uma Escola Municipal de Ensino Fundamental.

Wittmann (2008) salienta em seus estudos, que com as atuais demandas sobre a qualidade do ensino e a relevância da educação escolar, a avaliação externa é um instrumento significativo, que oferece subsídios para o planejamento, elaboração, reformulação e monitoramento de políticas públicas de educação no Brasil. Para coleta dos dados a pesquisadora optou por observações, entrevistas, questionários e análise documental.

Os estudos foram vinculados ao Projeto de Pesquisa: Gestão Democrática e Qualidade da Educação Básica - (Observatório da Educação-INEP/CAPES) desenvolvido pelo Grupo de Pesquisa: Gestão Democrática e Qualidade da Educação Básica, da Linha de Pesquisa I: Educação, História e Políticas do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS - São Leopoldo/RS.

Em suas considerações, Wittmann (2008) identificou em sua investigação, que existem distanciamentos de desafios e perspectivas entre o previsto pelo INEP/MEC, responsável pelo processo da avaliação e os acontecidos na prática do desenvolvimento do processo da avaliação em larga escala, considerado pela pesquisadora, como um processo com várias fases.

IV. Gabriela Maia (2016) intitulada: “A Prova Brasil sob a Perspectiva dos Professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. ”

A tese de doutorado de Maia (2016) com abordagem qualitativa está vinculada ao grupo de pesquisa Políticas e Práticas de Currículo e parte do princípio de que a maneira pela qual, os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental vêm compreendendo o instrumento Prova Brasil, legitima a prova como dispositivo de poder, e causa influências na prática docente que distanciam a avaliação como ferramenta pedagógica, na promoção da qualidade do ensino.

A pesquisa de Maia (2016) defendeu como objeto: Identificar a finalidade da avaliação externa em larga escala Prova Brasil expressa pelos docentes; Compreender como essa avaliação tem influenciado a prática docente e investigar com que escopo vêm sendo utilizados os resultados da avaliação externa Prova Brasil no processo educacional.

O estudo foi financiado pela CAPES, e abrangeu por objeto compreender os significados que a avaliação externa em larga escala Prova Brasil vem produzindo nos imaginários de professores, dos anos iniciais do Ensino Fundamental, de uma rede municipal catarinense e as suas influências na prática docente.

Segundo Maia (2016) em seus estudos, a filosofia do Estado avaliador, que estimula a competitividade e privilegia os resultados de maneira direta, sem grandes preocupações sobre as possíveis causas e questões envolvidas, mostra-se presente durante boa parte dos discursos dos professores. Os aportes teóricos para a realização do trabalho basearam-se nos estudos de Foucault (1979; 1997; 2008; 2009; 2010), Ball (2002; 2005; 2015), Sousa (1994; 1995; 1996; 2001; 2005; 2010) e outros autores que complementaram a pesquisa.

Os procedimentos de coleta de dados fundamentaram-se em pesquisa de campo, desenvolvida por meio de diagnóstico dos descritores de Língua Portuguesa da Prova Brasil, entrevistas semiestruturadas com professores dos quartos e quintos anos do Ensino Fundamental e análise de documentos oficiais relacionados à Avaliação Externa Prova Brasil.

Após a triangulação dos dados coletados, juntamente com documentos oficiais, Maia (2016) investigou de que forma o Instrumento Externo Prova Brasil tem gerado nos professores dos anos iniciais e que foram participantes da pesquisa, significados de mensuração de qualidade, classificação e legitimidade quanto à finalidade dessa avaliação; de responsabilidades e controle do trabalho docente, geram ainda quantitativo, e seletividade devido a maneira pela qual os resultados da prova têm sido utilizados.

Em suas Considerações Finais, a pesquisadora constatou que os sujeitos da pesquisa deram indicações de que compreendem a ANRESC/Prova Brasil como uma ferramenta de poder, que legitima “uma verdade” valorizada pelos profissionais da Educação, mesmo que eles, em determinadas instâncias não concordem com o instrumento, consideram que a Avaliação Externa influencia o trabalho docente, mas distancia-se de um dispositivo pedagógico de avaliação externa em prol da melhoria da qualidade do ensino no Brasil.

V. Ângelo Ricardo de Souza (2006) intitulada: “Perfil da Gestão Escolar no Brasil.” Desenvolvida em nível de doutorado e apresentada em 2007.

Apresentou por objeto a construção de um perfil da gestão escolar no Brasil, procurando cotejar as relações entre as concepções dos autores do campo e a realidade encontrada nas escolas públicas de educação básica.

Esse perfil foi construído, de um lado, a partir da análise da produção acadêmica no país entre 1930 e 2004. Para a investigação foram utilizados as bibliografias de referência na área (até a década de 1980) e os resumos das teses e dissertações do banco de teses da CAPES. O perfil do diretor e dos processos de gestão escolar foram construídos nesses estudos, à partir do banco de dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) 2003 (SAEB/INEP-MEC), coletado a partir dos instrumentos de medida de contexto (questionários) aplicados em diretores, professores e alunos de escolas públicas que participaram do SAEB.

Souza (2006) trouxe para a discussão a necessidade de um modelo de avaliação que respeitasse a identidade institucional, a definição de indicadores concretizados localmente, à idéia da avaliação como instrumento útil à gestão dos objetivos da instituição e, com vistas ao seu aperfeiçoamento, o encaminhamento da avaliação na identificação de critérios e procedimentos adequados à própria realidade.

A pesquisa fundamentou-se em diversos autores, especialmente Weber e Bourdieu, a partir dos quais avalia a face política da gestão escolar, os elementos da sua democratização, os instrumentos e processos da gestão, o papel do dirigente na condução da política escolar e a natureza da função de diretor e as formas de dominação nas relações de poder que se estabelecem na escola. Souza (2006) analisou 514 trabalhos acadêmicos e os descritores principais foram: diretor; gestão democrática; instrumentos de gestão; modelos de gestão; desafios da gestão escolar; conselho de escola; participação; concepções de gestão escolar; processos de gestão escolar; relações de poder; autonomia; cultura organizacional.

VI. Irís Pereira de Lima dos Santos (2011) intitulada “A Gestão Democrática da Escola: As relações Politico-Pedagógica do coletivo docente e seu gestor.”

A tese de Doutorado de Santos (2011) demonstra que o delineamento em destaque é a pesquisa experimental, no qual, a autora tem a intencionalidade de incitar a reflexão sobre a gestão democrática nas escolas da rede público.

A pesquisa é um estudo exploratório de cunho bibliográfico, com uma abordagem qualitativa, por meio de Estudo de Caso em uma escola da rede pública municipal e tem como objeto analisar o perfil do Gestor Escolar, discutir seus anseios e expectativas; analisa as questões políticas e pedagógicas que permeiam as relações do corpo docente das escolas da rede municipal com os gestores, para entender de que forma essas relações interferem na

efetiva implantação da gestão democrática, considerada pela autora como fundamental para o desenvolvimento dos educandos da sociedade contemporânea.

Santos (2011) apresentou como objeto a reflexão sobre a gestão democrática nas escolas da rede pública e o papel do gestor escolar, no sentido de garantir a participação da comunidade escolar nas decisões de âmbito pedagógico, financeiro e administrativo, apresentando os diversos instrumentos que favorecem esta participação no contexto escolar.

Os resultados da pesquisa destacaram o conceito da gestão democrática. Pretendeu-se nessa pesquisa, enfatizar as características da práxis democrática, descentralizadora, participativa e compromissada com o processo educacional, como um das condições fundamentais para a melhoria da qualidade na educação.

Em suas Considerações Finais, Santos (2011) concluiu que na gestão democrática, embora já tenham acontecido importantes avanços, ainda existe a necessidade de se aprofundar a compreensão em torno dessa temática, ampliar os espaços de discussão e unir esforços na luta por uma efetiva gestão democrática.

A movimentação que ancorou a análise apresentada pelo Estado da Arte sintetizado nesses estudos, nos possibilitaram refletir e extrair conhecimentos que impulsionaram e nortearam esta pesquisa. As teses e dissertações analisadas, a partir dos resumos das pesquisas selecionadas constituíram aportes teóricos relevantes, que analisaram no âmbito da educação básica, o processo educacional e a gestão escolar relacionados às políticas educacionais, à gestão democrática e às Políticas de Avaliação em Larga Escala.

O Estado da Arte compendiado nessa pesquisa balizaram que “[...] embora longe de constituírem uma revisão exaustiva da vasta produção acadêmica das últimas décadas, sinalizam um novo tempo na construção do conhecimento no campo da política e da gestão da educação no Brasil. [...]” (SANDER, 2007, p. 68).

Considerado que o campo de pesquisa em políticas educacionais, no Brasil é novo e “ainda não consolidado em termos de referenciais analíticos consistentes, e que sofre as indefinições resultantes da crise de paradigmas que afeta as ciências sociais e humanas na contemporaneidade”, torna-se pertinente contribuir com as discussões nesse campo pela análise da práxis, articulações e intervenções do gestor escolar, tendo em vista, a relevância que a gestão e os gestores assumiram nas implementações de políticas educacionais, nas duas últimas décadas no Brasil. (AZEVEDO; AGUIAR, 1999, p. 43)

O capítulo I anunciou as “Percepções de Políticas Públicas”. Neste capítulo

delineamos em síntese, as concepções de Estado e sociedade civil, na visão de Marx, Hegel, Gramsci e Lenin; a implementação das Políticas Públicas emanadas do Estado e sua correlação de forças. Nessa perspectiva desvendamos as Políticas Educacionais como diretrizes ou linhas de ação, que definem ou norteiam as práticas e lhes dão sentido, consolidando a gestão da educação.

Nas subseções do Cap. I assinalamos o Delineamento do Estado Neoliberal, a Associação entre *Accountability*, Políticas de Avaliação em Larga Escala e Qualidade da Educação e o Delineamento das Políticas Públicas nos Princípios Democráticos.

O capítulo II intitulado “A Gestão Educacional” refletiu sobre a gestão da Escola pública de Educação Básica, fundamentada na Legislação e nos entrelaçamentos com os aportes teóricos encontrado sobre a gestão escolar. Explanamos nas subseções do Capítulo II:

Gestão Educacional no Brasil: Trajetória Histórica e Política; Conceituando Administração e Gestão; a Lógica Gerencial da Administração; Concepções e Tendências da Gestão Escolar vinculadas à função social que a escola deve cumprir; A Gestão Democrática e na sua concepção, o Projeto Político Pedagógico (PPP), o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE-Escola) e o Papel dos Gestor Escolar Frente as Novas Perspectivas Propugnadas pela LDBEN N° 9394/96, considerados os desafios da Gestão Escolar.

O capítulo III, explanou o “Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)” estabelecido pela Portaria n° 931 de 21 de março de 2005, que se organiza como um dos mecanismos indicadores da avaliação do desempenho de alunos do ensino fundamental e médio, de todas as Unidades Federadas. A organização do SAEB incide em dois processos: a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC) Prova Brasil. (BRASIL,1991, p. 07)

O SAEB além de contar com o exame por amostragem por meio da ANEB conta também com a ANRESC/Prova Brasil, para avaliar o desempenho em Língua Portuguesa e em Matemática e promover o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) criado em 2007 para monitorar as Políticas de Avaliações em Larga Escala, por meio da análise combinada do desempenho dos alunos aferidos na ANRESC/Prova Brasil e na ANEB e das taxas de aprovação de cada Unidade Escolar. O SAEB abrange também, a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), que é uma avaliação externa com a finalidade de aferir os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa (leitura e escrita) e Matemática dos estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas. É uma avaliação censitária que avalia as condições de oferta do Ciclo de Alfabetização das redes públicas. As provas

aplicadas aos alunos fornecem três resultados: desempenho em leitura, desempenho em matemática e desempenho em escrita. As subseções deste capítulo, destacaram:

I. ANRESC – Prova Brasil é uma Avaliação em larga escala introduzida nos sistemas de ensino em 2005, abrange em seus pressupostos curriculares, elementos conceituais e descritores que atestam as competências e habilidades desenvolvidas.

Em seu discurso oficial, o escopo da ANRESC é avaliar e conhecer com profundidade, o sistema de ensino de cada Instituição Escolar inserida no sistema educacional, para promover um balanço da situação educacional no país. Em suas divulgações, a ANRESC pelo seu caráter universal foi cognominada de Prova Brasil.

II. O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), suas características e metas e sua base de cálculo. Os resultados da ANRESC/Prova Brasil e da ANEB subsidiam a base de cálculo do IDEB que considera os fatores: aprendizagem dos alunos, a taxa de repetência e evasão escolar.

O Capítulo IV denominado “O Caminhar da Pesquisa” consistiu no percurso metodológico trilhado para a concretização desses estudos. No seu conteúdo explanamos o delineamento metodológico recorrendo aos procedimentos de pesquisa e instrumentos para a coleta e análise dos dados. Com a pretensão de ampliarmos nosso conhecimento teórico e prático sobre a temática da pesquisa e com a finalidade de buscar dados consistentes e concretos que serviram de embasamento teórico, o delineamento metodológico perpassou o âmbito teórico e documental e a pesquisa de campo. Em termos metodológicos adotamos a abordagem qualitativa e exploratória de pesquisa.

Os procedimentos metodológicos utilizados para a coleta de dados da pesquisa corresponderam à análise documental, ao estudo bibliográfico, às entrevistas semiestruturadas e a observação do contexto escolar, *in loco*. O período de realização da pesquisa de campo deu início em agosto de 2016 e término em maio de 2017. Após delimitarmos os objetivos e os procedimentos metodológicos empregados para atingi-los, elaboramos o Estado da Arte, que contribuiu para alavancar e organizar a pesquisa como referencial teórico.

No Capítulo V apresentamos a Discussão e a Análise dos Dados que consideraram as percepções do Corpo Docente em relação à Práxis do Gestor Escolar, as percepções do Corpo Docente e dos Gestores em relação a concepção e princípios da Gestão Democrática, ao *Modus Operandi* e significados atribuídos à Avaliação ANRESC/Prova Brasil e a análise dos registros de observação no contexto escolar realizados na pesquisa de campo. Os resultados da pesquisa foram publicados em quadros das Edições dos anos 2013 e 2015 da

ANRESC/Prova Brasil e figuras (gráficos) dos dados coletados com os sujeitos da pesquisa.

Os dados foram agrupados em três categorias segundo a metodologia da Análise de Conteúdo embasada em Bardim (2011) e consideraram a triangulação entre os fundamentos teóricos, os documentos legais e os dados coletados. “A análise de conteúdo se faz pela prática” (BARDIN, 2011, p. 51).

As três categorias de análise pretendidas, se confirmaram com a análise dos dados coletados: I. Gestão Democrática; II. Desempenho dos alunos do Ensino Fundamental; III. *Modus Operandi* da ANRESC/Prova Brasil.

Nas Considerações Finais concluímos que a Gestão democrática na Rede Municipal de Ensino é considerada um desafio aos Gestores, uma vez que a democracia no processo educativo possui uma história contemporânea, assim como o processo de democratização política no Brasil, que traz em seu envergadura, o histórico de um processo marcado por contradições e conflitos.

Outrossim, consideramos que os Gestores, sem perder o foco dos princípios da Gestão Democrática necessitem classificar a ANRESC/Prova Brasil, como uma Avaliação de larga escala, com características de instrumento de regulação e monitoramento das políticas educacionais, que aliada a intervenção e articulação poderá resultar no diagnóstico e aprimoramento do processo de ensino e de aprendizagem, que já traz intrínseco em seu bojo, a finalidade de alcançar os objetivos educacionais propostos no Projeto Político Pedagógico.

O Produto final da Pesquisa apresenta a intencionalidade de compartilhar os estudos realizados sobre a gestão democrática, explicitando as atividades e instrumentos legais que regem a atuação do gestor escolar inerentes ao exercício da função. E por meio de um Plano de Ação compendiado nesse estudo contribuir na possível transição, de um modelo de gestão escolar conservador ou gerencial, para um modelo democrático participativo.

Todo o processo implementado no âmbito escolar requer dos Gestores a liderança fundamentada na democracia e nos princípios de uma gestão democrática e participativa estabelecida pela LDBEN N° 9394/96. Requer também que seja adotado um perfil de gestão escolar que deixa claro, sem dúvidas ou discordâncias, o papel que deve desempenhar para a qualidade do ensino e a dimensão social da escola, reafirmando o seu compromisso, na busca da formação necessária para instrumentalizar-se pelo desenvolvimento de competências e habilidades que o tornem capaz de exercer com eficácia e eficiência a sua função.

Essa proposta de um Plano de Ação surge como ponto de reflexão sobre, os fatores que dificultam a implementação da gestão democrática, nas Unidades de Ensino

Fundamental, focada no Processo Educativo, comprometida em minimizar o fracasso escolar, por intermédio das intervenções necessárias do Gestor Escolar para atingir as metas previstas que objetivam o sucesso dos alunos no processo de ensino e de aprendizagem e nos resultados de desempenho dos alunos, decorrentes da avaliação Institucional e Externa.

Os dados coletados com um grupo de Gestores e Docentes, sujeitos da pesquisa, fomentam essa proposta de intervenção, que será subsidiada por informações decorrentes desses estudos, em formato de Oficinas de Capacitação e Aperfeiçoamento Profissional (OCAP) destinada aos gestores pertencentes à Rede Municipal de Ensino de Santos.

As OCAP serão oferecidas dentro das atribuições da Supervisão de Ensino, em sua dimensão formativa e abalizada nas concepções filosóficas de Freire (1987), que pressupõe leitura de mundo e relações dialógicas, com a finalidade de promover por meio das OCAP, a sensibilização e conscientização dos Gestores para desenvolverem ações democráticas e participativas que lhes atribuam um perfil democrático e uma práxis dialógica.

Nesses pressupostos, Santos (2016, p.70) ilustra a dimensão formativa da Supervisão de Ensino:

Numa sociedade que, teoricamente, se democratiza e se transforma, os elementos que atuam ou interferem direta ou indiretamente na educação apontam a demanda de um novo enfoque para responder a este contexto dinâmico de organização e de gestão. Pela pluralidade de ideias e pelas controvérsias presentes na ação supervisora, aparece como destaque a dimensão formativa, com enfoque na orientação e formação das equipes gestoras, no aprimoramento da sua formação específica, [...] a experiência administrativa, [...] do Supervisor são considerados fatores favoráveis para que se constitua um profissional atualizado, dinâmico e pesquisador constante na área da educação, para dar conta da sua formação continuada e ainda empreender esforços para assumir as competências de agente formador de outros profissionais que constituem cargos sob sua responsabilidade.

Devido aos desdobramentos relevantes nesse estudo, sobre a Política de Avaliação em Larga Escala, as OCAP inclui a contribuição da pesquisa pautada nas práticas de gestão para uma maior compreensão quanto a finalidade e o *Modus Operandi* do instrumento externo, ANRESC/Prova Brasil diante do discurso oficial do seu objetivo principal, que é o de avaliar a Educação Básica brasileira e “contribuir para a melhoria da qualidade e para a universalização do acesso à escola, oferecendo subsídios concretos para a formulação, reformulação e o monitoramento das políticas públicas voltadas para a Educação Básica.” (INEP, 2016, s/p).

CAPÍTULO I

PERCEPÇÕES DE POLÍTICAS PÚBLICAS

A ação de dominação sempre nega ao oprimido a práxis verdadeira, devido ao conhecimento de que tal práxis é naturalmente revolucionária e transformadora. O que o dominador busca é a adaptação do oprimido e não a transformação. (FREIRE, 2005, p. 141)

Não temos a intencionalidade de conceituar as teorias do Estado nesse estudo, mas apresentar concepções sintetizadas, de modo a ampliar o cenário para as percepções de teorias políticas do Estado. E desvelar que as divergências inerentes a essas discussões refletem diferentes pontos de vista do papel do Estado sobre a sociedade civil e, como diferentes pontos de vista implicam em políticas de mudança social, tanto em relação aos meios, quanto aos seus fins e, principalmente atrair a atenção para o Estado na visão de Marx, Hegel, Gramsci e Lênin e outros teóricos contemporâneos que contribuem nos argumentos e percepções de Políticas Públicas.

Consideramos que as concepções Marxistas sobre o Estado continuam sendo fundamentais para a compreensão das teorias atuais, que delas decorrem. Segundo Carnoy (1994, p. 11) “as diferenças entre as concepções gerais da teoria de Estado e as diferenças internas de cada uma são a base para a compreensão das diferentes estratégias político-econômicas de mudança e controle sociais nas sociedades capitalistas avançadas e no Terceiro Mundo”. As teorias do Estado são, portanto, teorias políticas.

Marx (1987, p. 319) em sua concepção de Estado, se contrapõe e contradiz à tese central Hegeliana que conceitua Estado como – uma instância autônoma - princípio fundante que concebe a relação com a sociedade civil, sem significação própria, assumindo o caráter de uma realidade hierarquizada, em cujo bojo reina impassivelmente, o espírito do Estado.

Em sua “Crítica da filosofia do Direito de Hegel”, Marx (1987) afirma que para Hegel, a sociedade civil pertence à essência do conceito racional do Estado, considerada portanto, um momento de sua esfera ideal. Como oponente, o autor inverte esta posição e faz da sociedade civil - o elemento real, o verdadeiro sujeito, em cujo âmbito o Estado é considerado apenas a sua manifestação.

Na visão Marxista é a sociedade civil que gera o Estado, e não o Estado, que faz existir a sociedade civil; o Estado resulta da sociedade civil, Não tratamento bom seis dias Afonso Guilhermeele é puramente predicado, dado que este é

caracterizado pelo desenvolvimento da família e pelo crescimento da sociedade civil. Em outros termos, Marx (1987, p. 319) denomina o Estado como predicado e coloca como sujeito, a sociedade civil; não obstante, Hegel considera o Estado como sujeito e qualifica a sociedade civil, como predicado invertendo assim, o sujeito real da ação, que seria a sociedade civil e a família.

Marx (1987) argumenta antagônico, o fato de que Hegel, insistentemente reivindica a perfectibilidade do Estado. Essa perfectibilidade é possível, nas concepções Hegelianas, quando o Estado se torna a esfera da universalidade, da racionalidade e da liberdade humana, enquanto incorporação da eticidade e da razão absoluta. A crítica Marxista contesta que o Estado racional é impossível, pois Estado e razão universal, assim como Estado e liberdade são incompatíveis, não constituem identidades, mas diferenças.

De acordo com Carnoy (1994) Gramsci superou Marx, Engels, Lênin e Trotski, no âmbito da ciência política, quando desenvolveu uma nova concepção de sociedade civil, cujas definições elevou o conceito de hegemonia burguesa à uma posição de destaque. Para Gramsci, ao contrário, ela é superestrutura, que representa o fator ativo e positivo no desenvolvimento histórico.

Para Marx e Gramsci, a sociedade civil é o fator chave na compreensão do desenvolvimento capitalista, mas para Marx a sociedade civil é estrutura (relações na produção). Para Gramsci, ao contrário, ela é superestrutura, que representa o fator ativo e positivo no desenvolvimento histórico; é o complexo das relações ideológicas e culturais, a vida espiritual e intelectual, e a expressão política dessas relações que torna-se o centro da análise, e não a estrutura. (CARNOY, 1994, p. 93)

Gramsci (2001) defendia o direito dos governados relacionado ao dever do Estado burguês, verdadeiramente democrático, na oferta da escola gratuita aos governados, com a finalidade de promover uma formação pragmática, técnica e geral, que lhes proporcionassem também, as condições de governar.

Declarando os interesses do Estado em favor da classe dominante, o autor defende a educação pública como um dever do Estado: “Serviços públicos intelectuais: além da escola, nos vários níveis, [...] numa sociedade moderna devem ser assegurados pelo Estado [...]”. (Ibid., p.187)

A concepção Gramsciana coloca o Estado como,

um ponto-chave para se compreender a aceitação da sociedade de classes pelas classes subalternas. Marx, Engels e Lênin atribuíram essa aceitação a uma "falsa consciência", desenvolvida a partir das relações e da natureza da produção capitalista. Para Gramsci, porém, a aceitação resulta da "hegemonia" da classe capitalista (o domínio das normas e dos valores dessa classe) e o Estado, como um aparato ideológico, ajuda a legitimar essa hegemonia [...] a principal crise do desenvolvimento capitalista para Gramsci não é econômica, mas hegemônica.[...] A política revolucionária é, portanto, a luta contra a hegemonia, incluindo o desenvolvimento, como parte dessa luta, de uma "contra-hegemonia", baseada nos valores e cultura da classe operária. (GRAMSCI, 2001, p. 12)

Vale ressaltar que a relação entre a educação e o processo de trabalho em Gramsci, está muito distante de ser o que ficou conhecido no Brasil ambigualmente como “escola tecnológica” ou “escola politécnica”, que oferecia uma formação técnica apenas para o trabalho, profissionalizante e convencional. A proposta de Gramsci relacionada com o processo de trabalho, como princípio educativo, assemelha-se à concepção atual de Educação. Enfatizamos que esse modelo de instrução, concebia uma forma ampla de educação, com o aprendizado de muitas técnicas que consistia na Educação intelectual e física. (Ibid., p.188)

Quando Lênin (1965, p.8) interpretou Marx enfatizou que a necessidade de um Estado só existe, porque está presente um conflito de classes. “o Estado é o produto da irreconciliabilidade dos antagonismos de classe, se ele é um poder colocado acima da sociedade e cada vez mais alienado desta”.

Sem esse conflito, não há necessidade de Estado, uma vez que ele é denominado como um aparelho repressivo de uma classe dominante e a fidedigna representação, ou seja, a corporificação dessa alienação. Por mais que tente conciliar o conflito de classes existente, este parece ser irreconciliável entre o Estado e a sociedade civil. (LÊNIN, 1965, p. 9)

Nesses pressupostos, podemos deduzir que embora o Estado contemporâneo demonstre permitir a participação e, até mesmo, o controle das instituições políticas e econômicas da classe trabalhadora no exercício político da cidadania, esse fato conota o falso ideal de um aparelho de Estado com o resultado da reconciliação de classes.

No Estado democrático de direito, os discursos políticos apresentam dois modelos de democracia em seus debates. Na democracia representativa, sua defesa se constitui unicamente no voto eleitoral e descarta os mecanismos ativos de participação da sociedade civil. Dessa forma, a esfera das deliberações políticas, incluídas as Políticas Públicas são discutidas e aprovadas por representantes eleitos pelo povo.

Em oposição a este modelo de democracia representativa que engessa a participação cidadã, surgem novas formas de pensar a democracia por meio da participação da sociedade

pautada na cidadania e nos direitos, com a concepção de um cidadão com pleno acesso aos direitos civis, políticos e sociais propondo mudanças na forma de pensar e exercer a política. Neste perfil, a sociedade civil passa a ser protagonista do processo de consolidação da democracia, abrindo um novo caminho, a partir do seu fortalecimento fundamentado no princípio da cidadania, que é a verdadeira democracia. A participação da sociedade civil no processo de fiscalização e acompanhamento da aplicação e do uso dos recursos públicos tornou-se relevante e efetiva nas políticas sociais.

No projeto democrático participativo se insere a concepção de sociedade civil como um elemento central, neste caso, a partir de Gramsci, a sociedade civil é a esfera em que as classes organizam e defendem seus interesses e disputam a hegemonia. Nos espaços de participação não-governamentais é que os interesses coletivos são transformados em direitos, contribuindo assim, para o aperfeiçoamento da democracia, desde a promulgação da Constituição Federal de 1988.

Na sociedade contemporânea, o Estado capitalista empunhando a bandeira neoliberal da democracia e, sob a égide do discurso político democrático incorpora as demandas de diferentes grupos sociais e neste processo congrega as contradições presentes na contenda e diversidade de interesses destes grupos. A definição das políticas públicas, neste contexto acaba sendo orientada pela disputa e influência, na relação entre o Estado e a sociedade civil.

As políticas públicas influenciam, direta ou indiretamente, às relações entre o poder público e a sociedade civil. Poder-ia-se assegurar que é necessário avaliá-las, não só como uma Legislação, mas como uma ação governamental do Estado, que tem por finalidade mediar as reivindicações sociais e econômicas da sociedade civil, a fim de assegurar direitos constitucionais, recursos públicos e benefícios sociais para atender aos setores sociais, mais fragilizados e vulneráveis.

Políticas públicas são diretrizes, princípios norteadores da ação do poder público, regras e procedimentos para às relações entre poder público e sociedade, mediações entre atores da sociedade e do Estado. São políticas explicitadas, sistematizadas ou formuladas em documentos (leis, programas, linhas de financiamento) que orientam ações que normalmente envolvem aplicações de recursos públicos e os benefícios sociais, concretizados em programas, financiamentos e leis que traduzem a natureza e as prioridades de determinado regime político. (TEIXEIRA, 2002, p. 2)

Nesse escopo requer a participação ativa da sociedade civil, de forma multilateral “[...] o efetivo envolvimento do público e da mobilização social tornam mais efetiva a regulação dos interesses conflitantes entre os diferentes atores sociais e entre esses e o Estado, na busca de eficácia e legitimação das políticas públicas.” (TEIXEIRA, 2002, p. 2)

O autor destaca a importância da participação da sociedade civil como um processo dinâmico de mobilização e intervenção na implementação das políticas públicas considerando que nela são refletidos os conflitos sociais,

como um processo dinâmico que sofre coerções, mobilizações, pactos, ou coalizões de interesses, as políticas públicas compreende a formação de uma agenda que pode refletir ou não os interesses dos setores majoritários da população, a depender do grau de mobilização da sociedade civil para se fazer ouvir e do grau de institucionalização de mecanismos que viabilizem sua participação. É preciso entender composição de classe, mecanismos internos de decisão dos diversos aparelhos, seus conflitos e alianças internas da estrutura do poder, que não é monolítica ou impermeável às pressões sociais, já que nela se refletem os conflitos da sociedade”. (TEIXEIRA, 2002, p. 5)

A conceituação de políticas públicas emanadas do Estado pode ser definida em duas dimensões:

[...] Em um plano mais concreto, o conceito de políticas públicas implica considerar os recursos de poder que operam na sua definição e que têm nas instituições do Estado, sobretudo na máquina governamental, o seu principal referente. Outra importante dimensão que se deve considerar nas análises é que as políticas públicas são definidas, implementadas, reformuladas ou desativadas com base na memória da sociedade ou do Estado em que têm lugar e que por isso guardam estreita relação com as representações sociais que a sociedade civil desenvolve sobre si própria. (AZEVEDO, 2004, p. 5)

Por sua vez, Teixeira (2002) assinala que esclarecer o conceito de políticas públicas, significa exercitar o poder político na vanguarda de diferentes instâncias, de setores sociais conflitantes em agendas restritivas de gasto, equilíbrio financeiro entre receitas e despesas, na inclusão de esferas sociais e, sobretudo, na probabilidade de efetivação do exercício da cidadania, na medida em que a elaboração, implantação e legitimação dessas políticas públicas concretiza-se com a participação majoritárias dos setores organizados e/ou emergentes da sociedade civil e com o fortalecimento de canais institucionais tradicionais.

A política pública representa portanto, uma ação do Estado traçada pela correlação de forças dos diferentes grupos que compõem o contexto social e do qual, esta política emerge e no qual, será aplicada. Sob essa lógica, as políticas públicas emergem de uma necessidade social, onde uma questão problematizada socialmente, que requer resolução governamental necessita de intervenção. Da mesma forma, as políticas de caráter social são consideradas de importância vital para o Estado capitalista, pelo fato de contribuírem na concretização dos mecanismos de controle social, assegurando desta forma, as ações estratégicas e táticas que administram os conflitos sociais e que garantam politicamente, os interesses do capital.

Nessa ótica, as políticas elaboradas para a sociedade estão pautadas na

relação entre sociedade e Estado, o grau de distanciamento ou aproximação, as formas de utilização ou não de canais de comunicação entre os diferentes grupos da sociedade e os órgãos públicos [...] estabelecem contornos próprios para as políticas pensadas para uma sociedade. Indiscutivelmente, as formas de organização, o poder de pressão e articulação de diferentes grupos sociais no processo de estabelecimento e reivindicação de demandas são fatores fundamentais na conquista de novos e mais amplos direitos sociais, incorporados ao exercício da cidadania. (HÓFLING, 2001, p. 39)

A formulação das políticas públicas, segundo Azevedo (2004), não são produtos apenas da acumulação capitalista, mas também dos conflitos no interior do bloco dominante, da pressão popular e dos lobbies extra-parlamentares, dentre outros. Na sociedade contemporânea, o bloco dominante é composto por setores (classes, grupos de interesse, partidos) que dominam o Estado capitalista.

Porquanto, os múltiplos conflitos no interior do bloco dominante são provocados por interesses opostos, tal como a busca de autonomização de determinados setores da burocracia estatal entre as frações do capital, entre a ação estatal e interesses imediatos, de determinadas frações da burguesia, na maioria das vezes relacionados à estrutura econômica do Estado.

A visão de que a estrutura econômica é a base do Estado foi o que permitiu uma construção realista da teoria do Estado Moderno “as ideias dominantes de uma época sempre foram as ideias da classe dominante”. (MARX, 1985, p. 34)

Estes conflitos são perpassados e reproduzidos em outras instâncias, tal como nas disputas partidárias de grupos de interesse. Constatamos através da história da humanidade, que os conflitos instaurados entre opressores (bloco dominante) e oprimidos (classe popular) é uma constante, implacável e inexorável batalha social. A sociedade civil é considerada como aquela que divide a comunidade dos sujeitos em classes opostas: “opressores e oprimidos em

permanente conflito entre si, não cessam de se guerrearem em luta aberta ou camuflada [...]”.
(MARX, 1985, p.19)

Sobre a contradição e conflitos historicamente existentes entre opressores e oprimidos ressaltamos por meio dos postulados Freireanos:

[...] que a violência dos opressores, que os faz também desumanizados, não instaura outra vocação – a do ser menos. Como distorção do ser mais, o ser menos leva os oprimidos cedo ou tarde, a lutar contra quem os fez menos [...]. E aí está a grande tarefa humanista e histórica dos oprimidos: Libertar-se a si mesmos [...] Lutando pela restauração de sua humanidade [...] Libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela. [...] A libertação é uma conquista e não uma doação e exige uma permanente busca. (FREIRE, 2005, p.37)

O dualismo educacional que diferencia a escola da classe dominante, da escola que atende a classe dominada, é apontado como um dos maiores marcos de desigualdade social no Brasil. A ineficácia governamental ficou comprovada nas propostas de reformas na década de 1990 e 2000, que não transformaram esse cenário. Contrárias a melhorias no processo educacional, as políticas educacionais implementadas com seus mecanismos de controle, impuseram novas culpabilidades e responsabilidades às escolas.

1.1 Delineamento do Estado Neoliberal

Após a segunda revolução industrial do século XX, seguida da modernização econômica e a precedente crise dos Estados Nacionais aliada à crise do capitalismo monopolista, se observa o delineamento de um novo modelo de Estado que consolida-se no pós segunda guerra mundial, como Estado benfeitor, Estado *Keynesiano*, Estado Providência ou Estado de bem-estar social e nomeado na literatura inglesa como *Welfare State*.

A tradução mais usual do *Welfare State* é o Estado de bem-estar social, que consiste no caráter de organização pelo qual, o Estado se responsabiliza pela promoção e defesa social, sobretudo em economias empresariais, com a finalidade de assegurar o desenvolvimento econômico. Existente em muitos países, desde a década de 30 do século XX, este modelo de Estado, juntamente com suas políticas e teorias adjacentes desempenhou a intervenção e

regulação da economia a favor dos grandes monopólios. Essa solução imediatista conteve a intencionalidade de amenizar as tensões da época pela entrada de capital e de empresas estrangeiras, caracterizada como um nacionalismo desenvolvimentista. (SAVIANI, 2009)

Com a crise mundial estabelecida, em decorrência tanto da primeira, como da segunda guerra mundial, o Estado de Bem-estar Social foi convocado a garantir serviços públicos básicos de proteção à população, tais como saúde, seguridade, emprego, lazer e educação, de maneira a proteger os direitos dos trabalhadores e atuar de modo à reaquecer a economia, arrefecida com as consecutivas guerras mundiais.

Esse modelo de organização social e econômica foi propagado pelos países europeus e demais países ocidentais. Predominante nos países ocidentais até a segunda metade do século XX, no transcurso dos anos 70, ao Estado de Bem-estar Social sobreveio os primeiros sinais de colapso. Sob o comando de Margareth Thatcher, a Inglaterra significou o marco histórico do desmancho gradual do Estado de Bem-estar inglês, a partir da política de privatização das empresas públicas e outros países sucessivamente assumiram a mesma política.

O Estado a serviço do Capital, no arquétipo de Estado benéfico resistiu por meio século. Entretanto, não foi forte e autossuficiente para conter o caráter destrutivo do capital e das indústrias que, da mesma forma, se fortaleciam com as reformas econômicas dos anos 80.

Nesses pressupostos, (AZEVEDO, 2004, p. 10) aponta que,

[...] essa estrutura social foi se debilitando em função da dinâmica do próprio desenvolvimento. A crescente organização do mundo do trabalho; a veiculação do ideário socialista; o progresso técnico e científico; a crise de 1870, a revolução de 1917; a recessão de 1930; as duas grandes guerras; os reordenamentos políticos e sociais; a redefinição do espaço internacional, são alguns dos marcos que acabaram por aprofundar e consolidar outras formas de articulação entre o Estado e o mercado, num novo patamar de acumulação e de regulação do capital e do trabalho.

As reformas introduzidas na década de 1980 do século XX fizeram ressurgir um pensamento defensor e mantedor do *status quo* capitalista, muito mais próximo das elites sociais do que das massas populares. As Influências de líderes como Tatcher, na Inglaterra, e de Reagan, nos Estados Unidos foram importantes para a disseminação das novas ideologias de cunho liberal e capitalistas, que se expandiram pelo mundo sob a denominação de neoliberalismo.

O governo da Inglaterra implantou o que ficou conhecido como Estado Neoliberal, sob a alegação de incapacidade governamental do Estado dispor de recursos para sustentar esse modelo de organização social. A consequência imediata foi o contraste e o choque entre os dois modelos de organização. De um lado, aludia-se que o modelo vigente tornava a máquina estatal extremamente pesada e inoperante e por isso, ingovernável sob o ponto de vista das condições financeiras; de outro lado, manifestam-se os primeiros sinais de um novo protótipo de governo o qual, ao defender a livre iniciativa e a liberdade individual de escolha, retirava direitos dos cidadãos conquistados ao longo de décadas.

As primeiras reformas implementadas pelo neoliberalismo foram delineadas pelo Congresso de Washington, que recomendava a retração do poder do Estado na economia, bem como a privatização de serviços públicos e de empresas, até então estatais. Essas medidas balizavam ao estímulo do mercado consumidor e à eliminação de gastos com possíveis serviços sociais em prol da população.

Originada pela tensão entre diferentes modelos em debate e pela extenuação do padrão de produção capitalista surge o fordismo, que vigorou durante todo o século XX até os anos 80. A crise do Estado prejudicou globalmente as estruturas governamentais e erguia-se um modelo de Estado com menos recursos. Consoante, Abrucio (2003, p. 10) versa sobre o fato dos governos, nesse novo papel revelar que “tinham menos recursos e mais déficits. Com efeito, o corte de gastos virou prioridade”.

O ápice das ideias neoliberais caracterizou o malogro do Estado do bem-estar social. A hegemonia neoliberal passou a comprometer tão vastamente os estilos de pensamento que se incorporou às maneiras habituais da população existir e compreender o mundo. Comparado a sua disseminação nos países da América Latina, os princípios do neoliberalismo ocupou tardiamente seu espaço no Brasil e foi instigado pelas discussões e apelos sociais focalizados na reconstituição do regime democrático, na década de 1980, entre conservadores e progressistas, objetivando a retomada de alguns princípios socialistas e da democracia participativa, após o período da Ditadura Militar (1964-1985).

Na década de 1990, o neoliberalismo foi gestado e estabelecido no País, no governo do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso, sob a crescente iniciativa de organismos internacionais e pela dependência de recursos externos. O neoliberalismo demarcou o nascimento de um protótipo capitalista, cuja principal consequência é a rescisão com os Estados Nacionais, a implantação da chamada transnacionalização econômica e a interdependência financeira, por parte dos países que buscavam evadir-se de uma situação

econômica precária. Na sua nova configuração, paradoxalmente, o Estado tornou-se o mínimo para as políticas sociais, por conta de sua presumida inoperância e o máximo para o capital, conforme destaca Azevedo (2004, p. 12):

Defensores do “Estado Mínimo”, os neoliberais creditam ao mercado a capacidade de regulação do capital e do trabalho e consideram as políticas públicas as principais responsáveis pela crise que perpassa as sociedades. A intervenção estatal estaria afetando o equilíbrio da ordem, tanto no plano econômico como no plano social e moral, na medida em que tende desrespeitar os princípios da liberdade e da individualidade, valores básicos do ethos capitalista.

Neste contexto, sobretudo, a partir do início dos anos de 1990, o Brasil adotou um conjunto de reformas tendo em vista reafirmar o domínio do Estado sobre as questões educacionais. As reformas ambicionaram moldar a educação a leis que regem o mercado e a iniciativa privada. Portanto, o princípio da qualidade total e da competitividade, da eficiência e eficácia foram importados, do sistema econômico diretamente para as práticas educativas e pedagógicas (a lógica gerencial da gestão escolar).

O neoliberalismo é fomentado como uma estratégia política e ideológica do capital em nível global e caracteriza-se essencialmente,

por um movimento político e ideológico que busca criar legitimidade e manter os avanços da globalização econômica, justificando a desigualdade social a partir da idéia de diferenças naturais. O Estado está no centro da disputa neoliberal, pois como movimento político-ideológico visa essencialmente usar o poder político para dar liberdade de ação para o grande capital. (COSTA, 2006, p.77)

As reformas estruturais culminaram no modelo de Estado neoliberal e a educação passou a ser regida por leis que configuram o que alguns teóricos designaram de mecanismos de um “quase-mercado” educacional. Qualificados como um “quase”, “porque diferem dos mercados convencionais em aspectos importantes.” Um desses aspectos é que, embora tenha em vista o cliente, as organizações assim nomeadas não ambicionam a maximização de seus lucros. Outro aspecto refere-se ao fato de que “o poder de compra dos consumidores não é necessariamente expresso em termos monetários e, em alguns casos, os consumidores delegam em certos agentes a sua representação no mercado”. (AFONSO, 1999, p.115)

1.1.2 Associação entre *Accountability*, Políticas de Avaliação em Larga Escala e Qualidade da Educação

O neoliberalismo, ou Estado Neoliberal como ideologia de governo despontou pela influência de experiências advindas de múltiplos fluxos, sobretudo do domínio econômico, que sucediam-se no Estado regulador e benfeitor e que defendiam a retomada do Estado Liberal, além de provocar árduas transformações nos setores produtivos e o enfraquecimento do governo. Em implicação desses fatores, as políticas públicas de avaliação educacional e suas relações com desdobramentos que abrangem ferramentas da *accountability* inscrevem-se em uma tendência mundial, como estratégia para assegurar uma instituída categoria denominada de qualidade educacional associada a *standards* de desempenho e meritocracia.

Trata-se de uma tendência de abrangência internacional implementada por meio das políticas adotadas pelo Brasil na educação básica. É nesse contexto, de associação entre *accountability*, avaliações em larga escala e qualidade educacional propostas pelo Estado neoliberal, que se propaga o propósito de melhoria da qualidade da educação básica.

O termo *accountability*, expressão de origem inglesa e sem tradução certa para o português, é veiculado às Políticas de Avaliação em larga escala e adaptada do campo empresarial, como um mecanismo que caracteriza as novas configurações que o Estado vem assumindo na área educacional. Afonso (2010, p.148) explicita que “embora seja traduzido frequentemente como sinônimo de prestação de contas, o vocábulo *accountability* apresenta inconstância semântica porque corresponde, na realidade, a um conceito com significados e amplitudes plurais” que, gradualmente vem associada a interesses econômicos, políticos, sociais e educacionais.

No encadeamento do modelo avaliativo em curso, em muitos países ocidentais, a *accountability*, apesar de sua ascendência econômica foi incorporada pelos setores educacionais, em decorrência da redefinição do papel do Estado, da globalização e da migração de políticas educacionais. A *accountability* caracteriza-se como “uma forma hierárquico-burocrática ou tecnocrática e gerencialista de prestação de contas que [...] dá ênfase a consequências ou imputações negativas e estigmatizantes, as quais, não raras vezes, consubstanciam formas autoritárias de responsabilização”. (AFONSO, 2012, p. 472)

Os Estados Unidos foi o berço da *accountability* no setor educacional, em decorrência da configuração alarmante que expunha acerca da competitividade mundial e à situação

educacional que o país vivia no ano de 1983. Na década subsequente, o governo Bush inseriu nos projetos governamentais modelos e objetivos de *accountability* associados aos resultados de desempenhos nas avaliações de larga escala. Tomando por referência a abordagem na sua origem, os pressupostos de *accountability* educacional foram disseminados em diversos países, ao longo da última década, em decorrência da migração de políticas educacionais e da edificação do sistema neoliberal.

As formas de organização e gestão da política educacional são transformadas, em consonância às mudanças das funções do Estado neoliberal e o seu papel fundamentado nas próprias transmutações históricas e políticas. Essas alterações buscam atender a uma nova demanda pré-estabelecida pela globalização e pela competitividade econômicas.

O Estado subordina-se às novas leis de mercado e delega suas principais atribuições para organizações não governamentais, sociedade civil e indústrias, com ênfase nos resultados ou produtos do sistema educativo. Sua função direciona-se para o fortalecimento do sistema capitalista em vigor.

Nessa ótica, o crescente interesse corroborado pela avaliação externa a partir da década de 1980, “sobretudo por parte de governos neoconservadores e neoliberais”, começou a ser traduzido pela expressão “Estado avaliador”. (AFONSO, 2009, p. 49)

Vale destacar a intensa articulação entre avaliação, prestação de contas e responsabilização, atribuídas às políticas educacionais adotadas em muitos países, nesta última década, ostentando modelos e formas de *accountability* que se sobressaem nas políticas públicas de avaliação em larga escala, em vigência no Brasil.

Portanto, a política de avaliação externa do sistema educacional, nas configurações do Estado neoliberal estabeleceu lugar de destaque, pela sua regulação estatal pautada na responsabilização e prestação de contas por parte das Unidades de Educação, sistemas públicos de ensino e profissionais da educação.

Os dois governos do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso permearam à evolutiva disseminação a nível nacional, das políticas de avaliação e responsabilização, em cujo bojo, o Estado brasileiro alastrando pressupostos de descentralização, ostenta feições de um Estado avaliador, ao mesmo tempo em que, cerceia a liberdade individual dos sistemas públicos de ensino, por meio de mecanismos de avaliação moldados em padrões tecnocráticos e neoconservadores instituídos.

O neoliberalismo, seus pressupostos e suas ufanas ideologias perpetuam os ideais capitalistas, a oligopolização econômica e a migração de políticas educacionais,

especialmente no que tange a implementação de protótipos e escopos de *accountability* associada às Políticas de avaliações em larga escala. O Estado neoliberal defende maior flexibilização, terceirização nos serviços e produção, alargamento dos mercados, regulamentação estatal sob a falácia de democratização e da implacável elevação dos níveis de desigualdades sociais.

Essas cobranças de adequação e modernização direcionam-se também para as instituições sociais, envolvendo-as de modo a repensarem seus conceitos, princípios, funções e objetivos. As adequações do Estado ao propósito neoliberal, não ocorreu por acaso, mas de forma prescrita pelo próprio capital, na tentativa de vencer os possíveis bloqueios aos seus movimentos econômicos.

1.1.3 Delineamento das Políticas Públicas nos Princípios Democráticos

A partir da década de 90 no Brasil, com a retomada dos princípios democráticos e, no âmbito legal, os delineamentos da Constituição Federal/88, com a ênfase dada nos incisos VI e VII à “gestão democrática do ensino público, na forma da lei, e a garantia de padrão de qualidade” aliadas aos artigos 211, 212 e 213 que tratam da organização descentralizada dos sistemas de ensino conceberam ao Estado, uma respectiva autonomia em relação aos entes federados e na implantação de mecanismos de controle, a fim de garantir o padrão de qualidade prognosticado na forma de lei, por meio das políticas de avaliação e de responsabilização pelos resultados. (BRASIL, 1988)

Nesses pressupostos, as políticas educacionais insurgem articuladas na sociedade, permeadas pelas relações sociais que caracterizam sua implementação em determinado contexto histórico, político e social. Sendo assim, as políticas educacionais proclamam a multiplicidade e a diversidade em um dado período histórico.

O delineamento das Políticas Públicas nos Princípios Democráticos são decorrentes das grandes transformações políticas, econômicas, sociais e culturais provenientes da globalização e das novas formas de acumulação do capital que, com a reestruturação do trabalho ocorrida nas últimas décadas provocaram reformas para a adequação dos Estados à nova ordem mundial impondo-lhes novos e extensos desafios para os quais, seriam necessários investimentos financeiros. Vale destacar os fatores que contribuíram nas mudanças ocorridas na gestão educacional do país, desde os anos de 1990: a entrada do

capital por diferentes frentes, tais como o Fundo Monetário Internacional (FMI); Banco Mundial⁴ (BID); Banco Interamericano de Desenvolvimento (BIRD); o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). (BRASIL, 1998)

Todas essas propostas de mudanças acrescentadas aos financiamentos conseguidos com o Banco Mundial (BID) para implementação da reorganização econômica e reformas necessárias ao novo cenário mundial, impulsionaram o Capitalismo possibilitando crescimento social e econômico e gerando novas chances no campo profissional e no Mercado de trabalho. Nesse contexto, as políticas sociais representam “a materialidade da intervenção do Estado, no projeto dominante de sociedade que se pretende implantar ou reproduzir”. Por assumir esta característica, as políticas educacionais são consideradas como “políticas sociais que representam o momento histórico, em que são implementadas”. (AZEVEDO, 2001, p. 8)

Segundo a autora, quando se trata do campo analítico de políticas públicas, é necessário abordar a categoria Estado, porque ele se conduz de mãos dadas com o neoliberalismo. Nesse contexto, é preciso compreender que não se transplanta mecanicamente orientações exportadas para qualquer sociedade. Ao contrário, as diretrizes que desnacionalizam o Estado-nação em função da acumulação do capital são sujeitas a processos de recontextualização impingidos pelas características históricas da sociedade à que se destinam. (Ibid., p. 9)

Quando nos referimos a política educacional, estamos abordando as ações governamentais e no plano mais concreto dos sistemas educacionais, que é o campo das instituições e dos poderes mediados por elas, às políticas públicas educacionais contribuem tanto a reproduzir uma ordem estabelecida, quanto a transformá-la. A Unidade de Educação nesta perspectiva, não se reduz “a um mero reverso das políticas”, contudo se configura como um espaço de reconstrução e de inovação, oferecendo elementos para a formulação de novas políticas.” A análise das políticas educacionais requer uma compreensão que não se contenta

⁴ O Banco Mundial (BID) atua como agência financiadora de projetos para a área de infraestrutura econômica desde 1944, quando o Banco Mundial foi concebido na Conferência de *Bretton Woods* como instrumento para financiar a reconstrução dos países destruídos pela Segunda Guerra Mundial. Sendo que seus créditos representam pouco mais que 10% da dívida externa do país. A importância central do Banco ampliou-se, a partir dos anos 70, quando passou a constituir uma das mais relevantes fontes de financiamento para o setor social, senão a maior delas. (FONSECA, 1998, p.1). “O Banco Mundial tem assistido o setor educacional brasileiro, na forma de cooperação técnica e financeira para o desenvolvimento da educação de base. (FONSECA, 1998, p.18).

com o estudo das ações que emanam do Poder Público, em suas diferentes esferas (União, Estados, Municípios). Esta análise, portanto, deverá alcançar a Unidade de Educação e os profissionais que nela atuam e, num movimento circular de ida e volta procurar apreender como as idéias se materializam em ações, traduzindo-se, ou não, na gestão educacional e escolar. (VIEIRA, 2007, p. 20-21)

Consoante, Dourado (2002), afirma que nos anos 90, as políticas públicas e especificamente, as políticas educacionais,

[...] foram orientadas entre outros processos, pela reforma do Estado que engendra alterações substantivas nos padrões de intervenção estatal, redirecionando mecanismos e formas de gestão e, conseqüentemente, as políticas públicas e, particularmente, as políticas educacionais, em sintonia com os organismos multilaterais. Tais ações na arena educacional expressam-se no processo que resultou na aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN Nº 9394/96) negligenciando parte das bandeiras encaminhadas pela sociedade civil, especialmente o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública. (DOURADO, 2002, p. 242)

Sob essas premissas, Dourado (2006) denuncia que nos contornos assumidos nas relações entre as políticas públicas e o Estado neoliberal há alterações essenciais, na maneira do Estado intervir resultando na necessidade de novos mecanismos e formas de gestão, sob os moldes do gerencialismo, ao mesmo tempo, em que paradoxal à lógica gerencial, anuncia e decreta princípios democráticos.

As políticas de gestão educacional expressam os embates realizados pelo Estado e seus conseqüentes desdobramentos. Esses choques situam-se no contexto das mudanças tecnológicas e globalização da economia. As transformações tecnológicas interferem, no reordenamento das relações sociais, mediante aos ditames da globalização da economia e suas ideologias subjacentes, tendo o mercado, como ápice de seu desenvolvimento e que interferem no próprio direcionamento do Estado. (Ibid., p.80)

Nesses pressupostos:

A eficiência é “[...] entendida como racionalidade econômica efetivada por meio da defesa da maximização dos resultados, a partir do vetor produtividade [...] a eficácia como [...] capacidade administrativa e, portanto, institucional, objetivando alcançar os resultados propostos e a efetividade [...] indicando a capacidade político-administrativa de respostas às demandas sociais e a participação, dentre outras”. (Ibid., p. 82)

Saviani (2002) contribui com os educadores quando nos exhibe a representação histórica, que traz em seu trajeto, uma relevância expressiva, quando explana as transformações do capitalismo, do mundo do trabalho e da educação, na história contemporânea da sociedade brasileira. Ao abordar sobre o papel do Estado, o autor expõe considerações relacionadas às reformas educativas:

[...] A partir do final dos anos 1980, entram em cena as reformas educativas ditas neoliberais que se encontram em andamento. Sob a inspiração do toyotismo, busca-se flexibilizar e diversificar a organização das escolas e o trabalho pedagógico, assim como as formas de investimento. [...] o Estado, agindo em consonância com os interesses dominantes transfere responsabilidades, sobretudo no que se refere ao financiamento dos serviços educativos, mas concentra em suas mãos as formas de avaliação institucional. Assim, também na educação, aperfeiçoam-se os mecanismos de controle, inserindo-a no processo mais geral de gerenciamento das crises no interesse da manutenção da ordem vigente. (p. 23)

O cenário apontado por Saviani merece ser bem intuído, pois é nessa direção que destacamos a importância de tratarmos da análise das políticas educacionais, como elemento relevante das reformas educacionais. Foi no âmbito das novas funções do Estado frente às políticas educacionais, que as normatizações sobre as Unidades Escolares foram ampliadas, através dos sistemas e suas respectivas legislações, à medida que o Estado distanciou-se das suas responsabilidades para com a educação, delegando-as à sociedade civil organizada.

Na contribuição teórica de Cervi (2010) citado por Passeti (1999, p. 18), o sistema educacional se insere em um contexto em que “[...] as políticas públicas deixaram de ser obrigação do Estado e passaram a ser compartilhadas com a sociedade civil organizada [...]”. Nesses pressupostos, a comunidade escolar e a local passaram a ser corresponsáveis pela gestão da escola.

Por outro lado, ao superar a crença de que o sentido das políticas educacionais habita unicamente no conteúdo das propostas governamentais, os profissionais da educação escolar, serão considerados autênticos construtores de políticas, pois através de uma trama de numerosos dispositivos e interações, influenciam as relações de poder estabelecidas e direcionam a interpretação que se faz das diretrizes e dos programas governamentais, ao decidirem aceitá-las, modificá-las ou traduzi-las para o contexto escolar, com todas as peculiaridades, possibilidades e limitações que configuram as redes públicas de ensino.

Nesses pressupostos, as transformações históricas na definição das políticas educacionais redefiniram a função de gestor escolar, cuja atuação intensificou-se em decorrência das reformas educacionais, com a implantação das políticas neoliberais no cenário educacional, cujo contexto caracterizaram os gestores na função de gerente de escola, que assume o perfil daquele que controla a gestão escolar.

Deste modo, a representatividade do gestor escolar como um dos construtores de política pública, passa a ocupar o centro da sustentação de poder na Unidade Escolar e a ser considerado instrumento por meio do qual, as políticas educacionais e as reformas implementadas e pretendidas na educação básica serão asseguradas.

Frente às novas exigências impostas pelas reformas na área educacional, as mudanças se estenderam tanto ao perfil do gestor escolar, quanto ao perfil profissional do aluno. Com a reorganização mundial dos processos produtivos, predominam e prevalecem as competências técnicas e intelectuais da força de trabalho, que se diferenciam das técnicas de manuseio industrial do capitalismo em seus primórdios, consideradas fundamentais, no perfil das classes trabalhadoras.

O mundo do trabalho contemporâneo requisita um novo delineamento profissional, flexível e multifuncional; construído dentro dos padrões educacionais inovadores, que desenvolvam um perfil polivalente, com a criticidade e a criatividade associadas às competências e habilidades cognitivas e tecnológicas aliadas ao domínio dos códigos e linguagens para comunicar-se adequadamente, incorporando além da língua portuguesa, a língua estrangeira e as novas formas trazidas pelas diferentes semiologias, para acompanhar a dinâmica desse Mercado atual.

A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) Nº 9394/96 foi o marco inicial da redefinição do papel do Estado e da gestão educacional. Por meio dessa legislação, várias reformas almejadas foram implantadas e mudanças relevantes na educação básica foram consolidadas.

A LDBEN Nº 9394/96 estabeleceu que caberia à União elaborar o Plano Nacional de Educação (PNE) em parceria com os Estados e Municípios (Art. 9), cumprindo dessa forma, a obrigatoriedade do PNE instituída pela CF/88 (Art. 214) e cuja aprovação se concretizou após vários debates, durante o processo que envolveu o I e o II Congresso Nacional da Educação (CONED) realizados respectivamente nos anos de 1996 e 1997 e por meio da participação ativa de entidades educativas e sindicais, educadores, alunos, profissionais da educação e a sociedade civil organizada. (BONAMIGO, 2012, p. 233)

Neste contexto, a correlação de forças entre a sociedade civil e o Estado se fizeram presentes naquela circunstância evidenciada no fato de que, assim como a proposta originada dos debates da sociedade civil havia sido conduzida ao Congresso Nacional, em equivalência, a proposta formulada pelo Poder Executivo foi encaminhada no mesmo ano de 1998 e ficou aprovada após três anos de tramitação, sem considerar as solicitações relevantes contidas na proposta encaminhada pela sociedade civil e sem deferência ao pleito da mesma.

O Plano Nacional de Educação (PNE) apresentado pelo MEC foi aprovado pela Comissão de Educação na Câmara dos Deputados. Em 9 de janeiro de 2001, o Congresso Nacional decretou e o Presidente da República sancionou sob a forma da Lei Nº 10.172/2001 o PNE 2001-2010, estruturado em torno de três eixos: a) a educação como direito individual; b) a educação como fator de desenvolvimento econômico e social; c) a educação como meio de combate à pobreza. Seus objetivos educacionais consistiam na:

Elevação global do nível de escolaridade da população; na melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis; na redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e à permanência, com sucesso, na educação pública e democratização da gestão do ensino público, nos estabelecimentos oficiais, obedecendo aos princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. (BRASIL, 2001)

Na conjuntura de um novo padrão de regulação social, as características do PNE 2001-2010 sancionado eram bastantes conservadoras, em consonância com o projeto de sociedade que a coalizão à frente do poder, tencionava implementar naquele período. Azevedo (2002, p. 12) assinala que o agravamento das desigualdades sociais era gerado por uma concepção de desenvolvimento que priorizava os interesses econômicos prevaletentes no espaço internacional, não só em sintonia com a reorganização mundial do capitalismo, como também a partir de uma posição subordinada aos ditames advindos desta reorganização.

Libâneo; Oliveira; Toschi, (2008, p.168) salientaram que o PNE 2001-2010 por se tratar de um plano educacional com duração prevista para dez anos contribuiu para a recuperação de uma dívida social, em relação à educação historicamente existente no Brasil e manifestada pelos indicadores: baixa escolaridade, analfabetismo, baixa qualificação profissional, dificuldades de acesso e permanência dos alunos na educação básica e superior, além de muitos outros. O PNE 2001-2010, incorporava os determinantes econômicos e políticos no período de sua vigência e, ao mesmo tempo identificava o diagnóstico, as

diretrizes e as metas em relação à educação básica, além da realização do levantamento comparativo das principais metas estabelecidas, examinando quais foram atingidas. Sua elaboração e aprovação caracterizaram um dos principais instrumentos das políticas educacionais no país, daquele período. (Ibid., p.168-178)

Entretanto, o diagnóstico do Plano demonstrava um déficit nos sistemas de ensino em relação à política de educação especial, referente à oferta de matrículas para alunos com deficiência nas classes comuns do ensino regular; à formação docente; às instalações físicas e ao atendimento especializado.

Em seu texto legal, o PNE 2001-2010 propaga a importância dos sistemas de avaliação em todos os níveis de ensino e propõe que seja realizada a avaliação em larga escala, em todos os níveis e modalidades de ensino, de forma a aperfeiçoar os processos de coleta e difusão dos dados e de aprimoramento da gestão e melhoria do ensino. As metas propostas para o Ensino Fundamental reitera no PNE, o imperativo de consolidar e aperfeiçoar o Censo Escolar e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e de criar sistemas complementares nos estados e municípios explicitando, dentre seus objetivos e suas metas, a importância de:

Assegurar a elevação progressiva do nível de desempenho dos alunos, mediante a implantação, em todos os sistemas de ensino, de um programa de monitoramento que utilize os indicadores do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica e dos sistemas de avaliação dos estados e municípios que venham a ser desenvolvidos (BRASIL, 2001)

Para a prática da autonomia, o PNE estabeleceu que cada sistema de ensino deveria implementar a gestão democrática, baseando-se na corresponsabilidade entre os diferentes níveis administrativos (União, Estados, Municípios) estabelecendo um regime de colaboração entre fóruns nacionais e locais de planejamento, conselhos de educação em seus diferentes níveis, além da participação da comunidade escolar e da família em decisões colegiadas.

A Emenda Constitucional Nº 59/2009 mudou a condição do Plano Nacional de Educação (PNE), que passou de uma disposição transitória da LDBEN Nº 9394/96, para uma exigência constitucional com periodicidade decenal significando portanto, que planos plurianuais devem tomá-lo como referência.

A EC Nº 59/2009 foi aprovada em 11 de novembro de 2009 pelo Congresso Nacional, ou seja, há pouco mais de seis anos e modificou substancialmente alguns trechos da

Constituição Federal de 1988, referentes à Educação. Destacamos nessas mudanças a ampliação da matrícula obrigatória na Educação Básica, que vai dos 4 aos 17 anos, tendo como principal dever do Estado garantir o ensino gratuito nessas etapas e também para aqueles que não tiveram acesso na idade adequada.

Na CF/88 antes da EC 59/09, existia apenas garantia do “Ensino Fundamental obrigatório e gratuito” e “progressiva universalização do Ensino Médio gratuito”. As alterações constam no Art. 1º da emenda, que também afirma que todos os alunos devem ter, em todas as etapas da Educação Básica, acesso a programas de material didático e escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. O Art. 2º do texto afirma que a universalização da Educação Básica, estabelecida agora dos 4 aos 17 anos, deve se dar por meio do regime de colaboração entre municípios, estados, Distrito Federal e União. (BRASIL, 2009)

A relevância do PNE aparece no Art. 3º, quando assegura que “a distribuição dos recursos públicos assegurará prioridade ao atendimento das necessidades do ensino obrigatório, no que se refere a universalização, garantia de padrão de qualidade e equidade”, nos termos do PNE. O Art. 4º da emenda faz referências ao Plano:

A lei estabelecerá o Plano Nacional de Educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas [...]. O estabelecimento de uma meta de aplicação de uma parte do Produto Interno Bruto (PIB) na Educação também é mencionado – o PNE assegurou em 2014, 10% dele para o financiamento da área. (BRASIL, 2014)

Apesar das precauções para o cumprimento da EC/59 ficarem voltadas para o atendimento das crianças de 4 e 5 anos na Educação Infantil, a universalização até 2016 do atendimento escolar para toda a população de 15 a 17, igualmente foi obrigatória. Atualmente, segundo mostra a última Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios essa taxa é de 84,3%. Além da universalização da Educação Básica, a EC/59 também extinguiu a Desvinculação das Receitas da União (DRU) para a Educação justamente como forma de financiar a universalização da Educação Básica. A ideia é que o fim da DRU garantisse anualmente ao governo federal uma quantia de R\$ 9 bilhões a mais para contemplar este objetivo. A atual proposta prevê a redução gradativa da desvinculação dos recursos sobre a educação, até que ocorra a sua extinção total. (BRASIL, 2016)

Ressaltamos que o PNE passou a ser considerado o articulador do Sistema Nacional de Educação, com previsão do percentual do Produto Interno Bruto (PIB) para o seu financiamento. Portanto, o PNE deverá ser a base para a elaboração dos planos estaduais, distrital e municipais que, ao serem promulgadas em lei, devem prever recursos orçamentários para a sua execução. (BRASIL, 2014)

O redirecionamento do PNE para posteriores mudanças e aperfeiçoamento foram delineados por (AZEVEDO, 2002, p. 13):

[...] Gostaríamos de lembrar que o PNE, mesmo com seus limites, de maneira alguma deve levar à apatia: afinal, a realidade não é eterna nem imutável. Não só no seu próprio bojo, como nas atuais medidas de política que ele abarca, encontramos mecanismos que podem levar ao seu aperfeiçoamento. Participar ativamente da construção dos planos estaduais e municipais de educação [...] são ações que podem influir no seu redirecionamento e, portanto, que, certamente, contribuirão para mudar os cenários futuros para os quais elas apontam.

Todos os sistemas educacionais deram entrada aos ajustes para a elaboração de um novo Plano, à partir do ano 2009. A Conferência Nacional de Educação (CONAE), além do caráter democrático e mobilizador dos profissionais diretamente envolvidos com a educação, contribuiu para estabelecer as estratégias de ação visando à construção das diretrizes, que deram origem ao PNE.

A CONAE, se organizou constituindo-se em espaço de participação coletiva:

A CONAE/2014, planejada e organizada durante os anos de 2011 e 2012 e realizada na fase municipal/estadual/distrital em 2013 e, na fase nacional, em 2014, propiciou à educação brasileira um período especial na construção das políticas públicas do setor, constituindo-se em espaço de deliberação e participação coletiva, [...] nesse período, o Fórum Nacional de Educação (FNE) e a sociedade brasileira participaram no Congresso Nacional das discussões e aprovação do Plano Nacional de Educação. Destaque-se que as 20 metas e suas estratégias, em sua maioria, resultaram de deliberações da CONAE/2010 (BRASIL, 2014, p.10)

Precedida por conferências municipais, estaduais e intermunicipais, a CONAE/2014 com a finalidade de dar continuidade às deliberações da CONAE/2010 expunha como tema central “O PNE na Articulação do Sistema Nacional de Educação: Participação Popular, Cooperação Federativa e Regime de Colaboração. O Fórum Nacional de Educação (FNE)

deliberou que o Documento-Referência deveria ser constituído pelos seguintes eixos centrais”. (CONAE, 2010)

Eixo I –O Plano Nacional de Educação e o Sistema Nacional de Educação: organização e regulação;

Eixo II – Educação e Diversidade: justiça social, inclusão e direitos humanos;

Eixo III – Educação, Trabalho e Desenvolvimento Sustentável: cultura, ciência, tecnologia, saúde, meio ambiente;

Eixo IV – Qualidade da Educação: democratização do acesso, permanência, avaliação, condições de participação e aprendizagem;

Eixo V – Gestão Democrática, Participação Popular e Controle Social;

Eixo VI – Valorização dos Profissionais da Educação: formação, remuneração, carreira e condições de trabalho;

Eixo VII – Financiamento da Educação: gestão, transparência e controle social dos recursos.

Como diretriz à temática central, os eixos pretendiam orientar a formulação de políticas de Estado para a educação nacional, nos diferentes níveis, etapas e modalidades, de acordo com as lutas históricas e debates democráticos, construídos pela sociedade civil organizada, pelos movimentos sociais e pelo governo, “tomando como referência as deliberações da I CONAE/2010, que visam à garantia da educação como bem público e direito social”. (BRASIL, 2014)

Como construção de uma política pública educacional, o PNE/2014-2024 foi aprovado pelo Congresso Nacional e sancionado pela Presidência da República em forma da Lei Nº 13.005, em 25 de junho de 2014, com duração prevista para os próximos dez anos (2014-2024). O PNE reorganiza as prioridades educacionais, propõe metas à serem alcançadas nos próximos dez anos e traça os objetivos. Estabelece ainda, como forma de controle externo, as metas em relação ao IDEB, que visam nortear a ANEB e a ANRESC/Prova Brasil e determinar a qualidade da educação nacional. Sendo assim, a implementação do PNE é responsabilidade dos diferentes níveis de governo, que precisam criar e articular planos estratégicos de ação.

O PNE 2014-2024 reforça em sua Meta 19, o compromisso do Estado com a gestão democrática, devendo-se “assegurar condições, no prazo de (2) dois anos, para a sua efetivação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e a consulta pública à

comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto”. (BRASIL, 2014)

O PNE demanda ainda, a colaboração entre municípios, Estados e União para o avanço da educação em todas as esferas e ultrapassa a ideia de plano de governo (duração de um mandato), todavia, serve como referência para que sucessivos prefeitos, governadores, vereadores, deputados e senadores incorporem as diretrizes nacionais em seus projetos.

As iniciativas de políticas educacionais, que regulam a oferta, o acesso e a obrigatoriedade da educação são consideradas estratégicas inseridas no contexto do processo de democratização de oportunidades ao saber sistematizado, para a responsabilização do Estado e, para que todos esses fatores estimulam o movimento social, as autoridades públicas e os profissionais da educação escolar à disponibilizarem especial atenção, às alternativas viáveis em prol da qualidade do ensino e da reversão do desequilíbrio social refletido na universalização da educação.

Nesta ótica, para não privilegiar os interesses dos grupos detentores do poder econômico, Hófling (2001, p. 30) ilustra à reflexão propondo:

Penso que uma administração pública – informada por uma concepção crítica de Estado – que considere sua função atender a sociedade como um todo, não privilegiando os interesses dos grupos detentores do poder econômico, deve estabelecer como prioritários programas de ação universalizantes, que possibilitem a incorporação de conquistas sociais pelos grupos e setores desfavorecidos, visando à reversão do desequilíbrio social.

Coaduna-se com essas reflexões, Camba (2011, p.7), quando ressalta que o processo de universalização da educação na Educação Básica, requer não só a ampliação da rede física, mas a qualidade da educação oferecida na Rede Pública:

Uma vez que a universalização da educação vem sendo conquistada, em termos de atendimento da rede física, na prática, a pressão hoje desloca seu centro de gravidade o “problema público da qualidade da educação, objeto de análise e de abordagem da política,” por isso, pleno de relevância.

A universalização do ensino, de acordo com Camba (2011) requer muito mais que a ampliação da oferta em sua ampliação; a universalização reivindica premente a “qualidade da educação”, que por sua vez, constitui-se em uma das principais metas do PNE 2014-2024 e cujas diretrizes definem as ações na área da educação, trazendo em sua base o compromisso constitucional.

A expressão “qualidade” citada pela autora e associada à educação aparece quatro vezes no Plano retornando no anexo da referida lei, ou na seção destinada às metas e as estratégias. Nesse item, a qualidade aparece como conceito de projeção em dez, das vinte metas apresentadas no PNE 2014-2024. (BRASIL, 2014)

Entretanto, Camba (2011) no que tange à “qualidade da educação”, também faz críticas ao ideário neoliberal de Estado, em cujo bojo, foi implementado a Política Educacional do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP). Para a autora, o Estado está distante de assumir sua responsabilização nos resultados de desempenho dos alunos, decorrentes da aplicação da Avaliação. A análise crítica da sua pesquisa denuncia o Estado em operação contrária à inclusão daqueles que mais precisam da escola pública e que são responsabilizados pelo insucesso e/ou malogro escolar.

Nesses pressupostos, Camba (2011, p. 223) desvenda o Estado como:

Convertido ao ideário neoliberal, não protege o mais fraco, o mais desguarnecido econômica, social e simbolicamente, e que necessita da escola pública, como se acredita, e dessa forma esse estado deveria dar a estes a atenção e o suporte necessário, mas não o faz desta forma, oferece uma ilusória atenção, pois quando convida pais para participarem da avaliação e declara que é para dar clareza e transparência do processo, faz com que estes acreditem sim, que seus filhos, por não alcançarem bons resultados nestas avaliações, são os responsáveis por seus insucessos. Cobra o que não dá e acaba por operar no sentido contrário ao de sua natureza inclusiva.

É surpreendente que ainda no século XXI, a humanidade ainda necessite reivindicar e reconhecer os seus direitos, para que esses possam ser consolidados. Reconhecer os direitos humanos deve ser a premissa básica para que se tornem viáveis as transformações na sociedade civil, em qualquer área de grupos vulneráveis, em que estejam estabelecidas as segregações e as mazelas sociais

Frente às assertivas de Camba (2011) vale destacar que desde a Declaração Universal de 1948 e respeitado o que os Estados membros comprometeram-se a promover em cooperação com a Organização das Nações Unidas, o respeito universal e efectivo dos direitos proclamados do Homem e das liberdades fundamentais, o Estado tem por dever e competência garantir a qualidade da Educação oferecida a “todos” inseridos na sociedade civil, que já possuem reconhecido o “direito à educação”, explícito no artigo 26: “Toda a pessoa tem direito à educação [...] A educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do homem e das liberdades fundamentais [...]”(ONU, 1948)

Ressaltamos que várias conferências sobre variadas temáticas despontaram após a Declaração de 1948. Especificamente sobre a temática Educação, em Bombaim (1952); no Cairo (1954); em Lima (1956), em Jomtiem (1990) e em Dakar (2000). No entanto, o termo “direito” não é inserido nem contextualizado nas declarações sobre Educação, pois é visto como uma mera oportunidade que os cidadãos possam usufruir. O “direito” é inegável!

Todavia, neste conjunto de ações históricas, sempre dialéticas, as Conferências Mundiais sobre as Políticas Educacionais e seus vínculos ao Banco Mundial, principalmente na de Jomtien “Educação para Todos” e, posteriormente, em Dakar, sinalizaram uma profunda contradição entre as propostas construídas por dezenas de países e as regras do Banco. (TORRES, 2001)

A Educação tornou-se pauta mundial na realização da Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em março de 1990, patrocinada por uma comissão interagencial composta pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura), UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância), PNUD (Programa das nações Unidas para o desenvolvimento) e o Banco Mundial. “Jomtien não foi só uma tentativa de garantir educação básica – satisfação de necessidades fundamentais de aprendizagem, para a população mundial, mas uma tentativa de renovar a visão e o alcance dessa educação básica”. (TORRES, 2001, p. 8)

A Conferência coligou 155 países participantes, organismos internacionais, organizações não governamentais e personalidades de relevância no âmbito da educação de diversos lugares do mundo e examinou que a educação necessitava de múltiplas reformas. Isto mobilizou as agências multilaterais, no sentido de tomarem para si a incubência de incentivar as políticas educacionais para a equidade, qualidade e expansão do ensino, que garantiriam as mudanças urgentes que os sistemas educacionais necessitavam. (TORRES, 2001)

Neste evento mundial, o documento elaborado e denominado “Declaração Mundial de Educação para Todos (1990)”, adicionou entre seus objetivos a “expansão do enfoque em educação”. Nas adjacências da referida Declaração, a educação básica é destacada como “a base para a aprendizagem e o desenvolvimento humano permanentes, sobre a qual os países podem construir, sistematicamente, níveis e tipos mais adiantados de educação e capacitação”. Seu espaço por excelência é a “escola fundamental” por representar o “principal sistema de promoção da educação básica fora da esfera familiar”. (VIEIRA, 2007, p. 18-20)

A Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) expressa que as ações devem contar com a participação de outras instâncias, apontando para a descentralização dos deveres

do Estado para com o setor educacional. Nesta direção, revela-se o caráter central que ocupa a “[...] a educação básica no conjunto de medidas tomadas para o enfrentamento/solução dos problemas mundiais e, portanto, reafirmando a hegemonia do capital, incentiva-se na Declaração a promoção de políticas de apoio no âmbito econômico, social e cultural. [...]” (ZANARDINI, 2006, p. 90).

Como se todos esses indicadores apontados não fossem suficientes, no relatório encomendado pela Conferência Geral da UNESCO (1991), intitulado “Educação, um tesouro a descobrir: relatório organizado pela Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI”, conhecido mundialmente como relatório Jacques Delors, foram apresentados os quatro pilares para a educação. Ao analisar o *Relatório Delors (1996)*, constata-se que, a educação deve proporcionar formas de promover: igualdade, flexibilidade, adaptabilidade aos sujeitos para se inserirem no mercado e nesta direção esconde-se “[...] a primazia atribuída à acumulação de capital, instituindo-se, de fato, uma cultura de mercado [...]” (RODRIGUES, 2008, p. 73).

Esta concepção de educação rompe com a distinção de educação inicial e propõe uma educação permanente, mudança esta, que responde mediata e imediatamente aos desafios do mundo globalizado. A educação proposta pelo Relatório *Delors (1996)* deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais compreendidas como os pilares da construção do seu conhecimento: “Aprender a conhecer; Aprender a fazer; Aprender a viver juntos e Aprender a ser, este último, considerado via essencial que integra os três pilares precedentes”. (UNESCO, 2001, p. 89-90)

Dentre os 155 países envolvidos que assinaram o acordo, algumas conclusões foram sintetizadas no âmbito geral: contribuição para a expansão de um importante movimento que favorece a inovação e experimentação da educação básica; ênfase na educação do sexo feminino; encolhimento da Educação para Todos, sendo constatado um reforço ao conservadorismo ao invés da transformação; a erradicação do analfabetismo foi protelada, ou seja, colocada à posteriori no mundo e o aumento da obrigatoriedade está bem distante de ser cumprido. (TORRES, 2001).

No Fórum Mundial de Dacar (2000), o compromisso com a educação universal constituiu-se em novas discussões e registros no documento intitulado “Educação para todos - compromisso de Dacar” tendo como finalidade diagnosticar e identificar as necessidades globais da Educação, a fim de traçar metas para o início do século. Nas políticas públicas educacionais é notável a forte influência desse documento que norteia decisões, reformas e

implementações de novas ações políticas, em prol da educação de qualidade para todos.

Nesses pressupostos o “Todos pela Educação (TPE)” fundado em 2006 é outro agente no cenário da Educação brasileira. Trata-se de um movimento da sociedade brasileira que tem como missão cumprir metas até setembro de 2022 assegurando à todas crianças e jovens do País o direito à Educação Básica de qualidade. Porquanto, na era do direito à educação e com a finalidade de promover as reformas necessárias como instrumentos para avaliar a educação de qualidade voltada à emancipação, a política continua sendo articulada. Com estratégias claras à favor de algumas questões e contrária à outras, contudo viabilizada, fortalecida e implementada pelo Estado Neoliberal visando em seu discurso oficial, a qualidade da educação básica, o desenvolvimento econômico e a transformação cultural.

Resta-nos saber se não estamos diante de mais uma reforma fadada ao malogro. Resta-nos saber principalmente, se a sociedade civil será contemplada por meio da implementação dessas políticas públicas reformuladas, ou se a mesma deverá se constituir num pilar indispensável, na denúncia das situações de exclusão, possibilitando ao Estado um redimensionamento político, quanto às suas atribuições.

Ao longo dessas últimas décadas, a avaliação sofreu modificações no cenário nacional, porém o formato adotado em 1995 é o mais semelhante ao que é empregado atualmente, e possivelmente o IDEB seja o mais conhecido nacionalmente. Associando duas variáveis – o desempenho dos alunos juntamente com o fluxo escolar, o IDEB configura-se como uma ferramenta de acompanhamento da qualidade da Educação Básica, estando relacionado às orientações do Banco Mundial na busca de melhor eficiência.

Nesse contexto, o Estado começou a redefinir alguns papéis voltados à avaliação educacional do País, ao adotar alternativas pautadas na perspectiva neoliberal que aponta novos modelos de organização. As políticas educacionais passaram a ter relações mais estreitas com agências financiadoras internacionais, imprimindo novas lógicas de responsabilização aos atores envolvidos no processo.

É a Política neoliberal conduzindo alterações e mudanças no papel do Estado e, conseqüentemente, na responsabilização dos Educadores, por meio do uso das avaliações externas. Sendo assim,

[...] diminuir as despesas públicas exigiu não só a adoção de uma cultura gestonária (ou gerencialista) no setor público, como também induziu a criação de mecanismos de controle e responsabilização mais sofisticados. A avaliação aparece assim como um pré-requisito para que seja possível a implementação desses mecanismos (AFONSO, 1999, p. 113).

Nesse cenário, no âmbito das práticas e dos resultados da Educação Básica, ao adotar essas agências, novas lógicas de responsabilização surgiram, em que o Estado passou de “provedor/executor” para “regulador/avaliador.” Consideramos que estas assertivas, por si só, não traduzem o arcabouço neoliberal inserido no Estado. No entanto, à maneira como o Banco Mundial e o FMI atrelam tais proposições às reformas de caráter privatizante e de ajustes econômicos ao Estado, transmuda-as e faz delas sua epígrafe.

Vale destacar que o termo “Educação Básica” não aparece na Constituição Federal de 1988, contudo é pertinente observarmos que ela abre o caminho para que esta expressão venha a figurar na LDBEN N° 9394/96, uma vez que trata do ensino fundamental, do ensino médio e do atendimento em creche e pré-escola (Incisos I, II e IV, Art. 208 - CF/88). Portanto, antes da Carta Magna de 1988, ainda convivíamos com a terminologia de ensino de 1° e 2° graus, advindas da reforma de 1971. (BRASIL, 1996)

Atualmente, o ensino público no Brasil está regulamentado pela Seção I – Da Educação Capítulo III, da CF/88, pela LDBEN N° 9.394/96, Emendas Constitucionais N° 11/96 e N° 14/96, pela Lei N° 9425/96, EC 59/2009 e pelas Resoluções do Conselho Nacional de Educação. Os estados e municípios, com base na legislação federal, ajustam os seus respectivos sistemas de ensino, promulgando legislação específica e definindo as políticas públicas da educação.

Por outro lado, visando à melhoria da educação destinada às crianças, jovens e adultos, o Ministério de Educação e Cultura (MEC) lançou em 24 de abril de 2007, por meio do decreto N° 6.094/2007, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) como política educacional proposta para prever múltiplas ações, que visam identificar e solucionar os problemas que afetam diretamente a Educação Nacional. O principal foco do PDE é a Educação Básica, bem como sua perfeita articulação com as demais áreas do setor.

O PDE consiste em um aglomerado de programas que apontam progressos e melhorias na Educação no Brasil, em todas as suas etapas, num prazo de quinze anos a contar da data do seu lançamento. Sua intencionalidade é sistematizar ações que visam uma educação equitativa e de qualidade, organizando-se em torno de cinco eixos principais: Educação Básica; Educação Superior; Educação Profissional, alfabetização e diversidade.

Em sua organização estrutural, o PDE está centrado em seis pilares: a visão sistêmica da educação, a territorialidade, o desenvolvimento, o regime de colaboração, a responsabilidade e a mobilização social, que são propagações dos princípios e objetivos

constitucionais, com o escopo de apontar as necessidades entre educação, território e desenvolvimento de um lado, e do outro, entre a qualidade, equidade e potencialidade.

Seu lançamento se deu em conjunto com o “Plano Metas Compromisso de Todos pela Educação”, composto por 28 diretrizes para melhoria do ensino nacional organizadas com base em estudos preliminares realizados em parceria com organizações internacionais. Por meio do PDE, a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, em regime de cooperação, procuram unir esforços para suplantar a desigualdade de oportunidades nas diversas regiões do país. O PDE dá enfoque à formação e à valorização dos docentes, à garantia de acesso e ao financiamento. (BRASIL, 2007)

Como resultados cultiva a junção entre Educação, território e desenvolvimento e define como suas razões constitutivas a melhoria da qualidade da Educação e a redução de desigualdades relativas às oportunidades educacionais, ou seja, o direito de aprender. Da mesma forma, abrange ações de combate à problemas sociais que dificultam o ensino e o aprendizado com qualidade.

Suas iniciativas nessa área são: Programa Universidade Aberta do Brasil, Educação Superior à distância, que visa capacitar professores da Educação Básica pública que ainda não possuem graduação e propiciar a formação continuada; Estabelecimento de piso salarial nacional para professores; Aumento da arrecadação para repasses da União aos estados e municípios relativos ao Salário-Educação; Substituição do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) e a Ampliação dos repasses da União ao Fundo. (BRASIL, 2007)

Vale destacar que os dois focos da pesquisa estão inseridos no PDE: a combinação entre os “resultados de desempenho escolar por meio da criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) gerado em consequência da Avaliação em Larga Escala” ; o apoio à “gestão escolar” baseado no planejamento participativo com o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE-Escola).

Com a finalidade de identificar os pontos de estrangulamento e adotar medidas visando saná-los, o MEC vem atuando nos Municípios considerados prioritários, por apresentarem resultados de desempenho escolar (IDEB) abaixo das metas estabelecidas. Aos gestores locais compete a responsabilidade pelo cumprimento de metas estabelecidas, o que deve ser atestado pelo MEC. (SAVIANI, 2010, p. 95)

O PDE atrelou a permanência na escola à qualidade do ensino e para isso constituiu o IDEB, que é considerado, uma composição do resultado dos alunos em avaliações em larga escala, como a ANRESC Prova Brasil e a (ANEB), com as taxas de aprovação e evasão de cada escola. Embora as metas do PDE sejam nacionais e de caráter geral, elas só têm expressão no trabalho efetivo realizado por cada Escola. O autor destaca a importância fundamental dos Gestores, na implementação das políticas educacionais e alerta para o fato de que, se eles não manifestarem os propósitos e as metas do PDE, para as condições específicas de cada Unidade de Educação, jamais os objetivos serão atingido. (Ibid., p. 96)

É claro que as dificuldades históricas da nossa Educação, como a infraestrutura, a dupla jornada dos docentes e tantas outras, limitam a ação de diretores, coordenadores e orientadores. Mas há aspectos que dependem diretamente da própria gestão da escola. Um deles é essencial: ter clareza sobre o sentido da Educação escolar para distinguir o que é imprescindível para o trabalho pedagógico do que é secundário. Sem isso, toda a ação da escola se dilui. Se tudo for importante, se tudo for currículo, a tendência é todas as ações da escola terem o mesmo peso. Assim, se abrem as portas para o espontaneísmo, o que inviabiliza o alcance de metas. (SAVIANI, 2010, p. 120)

Como política educacional as diretrizes do PDE contemplam a inclusão educacional. Os conceitos que lhe dão sustentação permitem que sejam construídos, com as comunidades indígenas, arranjos étnico-educativos em respeito a territorialidade das comunidades, tentando um novo configuração do regime de cooperação. O PDE é considerado uma política pública nacional que derivou da revisão das responsabilidades da União, em assumir o compromisso para reduzir as desigualdades sociais e em proporcionar qualidade educacional para o país. Nesse contexto, as populações de áreas remanescentes de quilombo participam de uma Educação que valoriza suas tradições. As iniciativas do PDE se propagam:

Na produção e difusão de conhecimento sobre a temática étnico-racial por meio da Educação para as Relações Étnico-raciais (Uniafro); Inclusão das comunidades remanescente quilombolas inseridas no Programa Brasil Quilombola. Para atingir os objetivos propostos, o PDE privilegia o desenvolvimento de ações que funcionam em parcerias com outras iniciativas e programas governamentais de educação, dentre eles, o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE); o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB); o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) e o Fundo de Fortalecimento da Escola (FUNDESCOLA), do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE/MEC). (BRASIL, 2007)

Como política pública, o PDE-Escola é considerado o carro-chefe do FUNDESCOLA e um incentivo a Unidade de Educação para a eficiência do processo educacional com foco no aluno. Em 2007, quando foi divulgado o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica referente a 2005, o MEC compreendeu que seria imprescindível criar mecanismos que envolvesse diretamente às Unidades Escolares que apresentam IDEB mais críticos, escolhendo o PDE-Escola, adjacente àquele público específico.

1.1.4 Sistema Municipal de Ensino de Santos

As Unidades Municipais de Educação (UMES) que foram os sujeitos da pesquisa são pertencentes ao Sistema Municipal de Ensino de Santos, coordenado e articulado pela Secretaria de Educação (SEDUC) planejam e articulam o PDE-Escola visando a consolidação do ensino e da aprendizagem com eficácia.

O município de Santos está localizado no litoral do Estado de São Paulo e possui uma população aproximada de 500 mil habitantes (censo demográfico de 2017). Santos ostenta um dos primeiros lugares no *ranking* de qualidade de vida dos municípios do Brasil.

- Índice de Desenvolvimento Humano (IDH): 0,840
- Índice de Desenvolvimento Infantil (IDI): 0,900% (UNICEF - 2004)
- Denominação: Estância Balneária de Santos
- Microrregião: Baixada Santista
- Mesorregião: Metropolitana de São Paulo
- Ano de Instalação: 1.545
- Criação do município: 26 de janeiro de 1839 – Lei N° 122
- Área total: 280,674 km² - Área de Preservação Ambiental: 150 km² (55.71%)
- Limites ao Norte: Santo André, Salesópolis e Mogi das Cruzes
- Ao Sul: Oceano Atlântico e Guarujá
- Ao Leste: Bertioga e a Oeste: Cubatão e São Vicente.

Fonte: Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados (SEADE, 2010)

A Política Educacional da SEDUC de Santos apresenta como meta: garantir o ensino de qualidade, com acesso e permanência dos alunos, nas modalidades: Ensino Fundamental inserida a Educação de Jovens e Adultos, Educação Infantil e Educação Especial, “por meio

de uma gestão democrática cujo princípio de participação conduza os envolvidos a atuarem como responsáveis em discussões, elaborações de projetos, ações educacionais e situações do sistema educacional de Santos”. Propõe a autonomia das UMES em ações e na construção do seu Projeto Político Pedagógico. (PME, 2015, p.10)

No Contexto Municipal e em consonância com a LDBEN Nº 9394/96, a Lei Orgânica do Município de Santos (05 de abril de 1990) em seu art. 199, estabelece: “A gestão democrática do Ensino Público Municipal atenderá às seguintes diretrizes: a) participação da sociedade na formulação e execução da política educacional; b) prestação de contas à sociedade sobre a utilização dos recursos destinados à educação [...]”. (PME, 2015, p.5)

Em sua estrutura, o Sistema Municipal de Ensino de Santos foi instituído em 2002, em conformidade com a LDBEN Nº 9394/96 de 20 de dezembro de 1996, normatizado em 2007, que integra:

§ a Secretaria Municipal de Educação – SEDUC;

§ o Conselho Municipal de Educação – CME;

§ as Unidades Municipais de Educação – UMES, e a Unidade Municipal de Educação Especial – UMEE, mantidas pelo Poder Público Municipal;

§ as instituições de Educação Infantil criadas e mantidas pela iniciativa privada, atualmente compreendem 64 instituições de ensino e 51 Instituições particulares sem fins lucrativos, sendo 39 de Educação Infantil e 12 de Educação Especial conveniadas, que recebem subvenções da Prefeitura Municipal de Santos.

As Unidades de Educação da Rede Municipal de Ensino de Santos (UMES) são organizadas por uma estrutura técnico administrativa que integra o núcleo de Direção, composto pelos Diretor de Unidade de Ensino (Gestor Escolar) e Assistente de Direção, o Setor Pedagógico composto pelo Orientador Educacional e Coordenador Pedagógico. As UMES são administradas por um Regimento único que se diferem pelo tipo da modalidade de Ensino atendida. Na última década, as UMES assinalam alta rotatividade no corpo docente, deficiência nos recursos humanos e muitos problemas vinculados à estrutura física dos Equipamentos escolares, sendo este, um dos desafios enfrentados pela Gestão Escolar, administração da Secretaria de Educação, e, conseqüentemente, pela ação supervisora.

A rede pública municipal consiste em 81 UMES para atender à Educação Básica. A Educação Infantil é oferecida em 46 UMES, com 3.633 alunos de 0 a 3 anos e 3.864 alunos de 4 a 5 anos, totalizando 7.497 crianças matriculadas, conforme dados do Sistema de Gestão Escolar – SIGES, com data-base em abril de 2015. (PME, 2015, p.12)

Na modalidade do Ensino Fundamental, ampliado para 9 anos desde 2006, atende crianças a partir dos 6 anos completos. É composto por três fases: fase inicial - 6 a 8 anos (1º ano, 2º ano e 3º ano); fase complementar – 9 a 10 anos (4º ano e 5º ano) e a fase final – 11 a 14 anos (do 6º ano ao 9º ano). Contamos com 41 UMES que atendem 14.740 alunos do 1º ao 5º ano e 4.811 alunos do 6º ao 9º ano.

A Educação de Jovens e Adultos é oferecida em 16 UMES que atendem 287 alunos do Ciclo I (1º ao 5º ano) e 1.367 alunos do Ciclo II (6º ao 9º ano). A SEDUC proporciona na modalidade de Jovens e Adultos, a metodologia EJA Digital, presencial aos alunos do Ciclo II. Demarcou-se como meta para a Educação de Jovens e adultos uma política voltada para a inclusão social, com estratégias de ensino convergindo para a dimensão sociopolítica e cultural. (PME, 2015, p.12)

O acesso ao ensino fundamental gratuito, direito constitucional do cidadão, acontece na cidade de Santos, por meio de 65 escolas, sendo 38 municipais e 27 estaduais. O município conta, ainda, com 74 escolas particulares, supervisionadas pela Diretoria Regional de Ensino de Santos - DRE. Em 1996, a rede estadual passou por processo de municipalização, o que resultou na ampliação do atendimento a alunos do 1º ano ao 9º ano da rede municipal pública. (DEPLAN/SEDUC, 2016)

A Educação Profissional foi oferecida regularmente pela rede municipal até o ano 2014, com o Curso Normal em Nivel Médio (Magistério) e em nível técnico abrangendo os cursos de Contabilidade, Logística e Petróleo e Gás da UMEP Acácio de Paula Leite Sampaio, da qual fomos a gestora escolar, por 12 anos. Em abril de 2014, com a publicação do Decreto Nº 6751 ocorreu a transição da UMEP com a nova denominação de CECTI, para Escola Técnica Estadual, sob a gestão do Centro Paula Souza. Atualmente, a edificação encontra-se desativada e abandonada pelas esferas estadual e municipal.

A Educação Especial como modalidade de ensino é oferecida aos alunos com deficiência em uma UME na qual, são atendidos cerca de 170 alunos durante o ano letivo. Simultaneamente há o processo de inclusão fundamentado na legislação, que permite a integração desses alunos nas classes regulares.

A SEDUC desenvolve ações articuladas entre as Secretarias Municipais de Governo, com o propósito de assegurar de forma integral, o atendimento das crianças em áreas do seu desenvolvimento, por meio do Programa Escola Total que tem por escopo ampliar o tempo de permanência dos alunos das UMES, em atividades educativas e promover a inclusão educacional e social dos alunos. Sua intencionalidade é minimizar a exposição das crianças e

adolescentes à situações de risco social e a de reduzir os índices de violência, delitos, marginalização social, evasão escolar, gravidez na adolescência e consumo de drogas.

Compõem a jornada ampliada do Programa Escola Total, dezesseis (16) núcleos educativos, quatro (04) UMES Híbridas (núcleo inserido na Unidade Escolar) e sete (07) UMES de tempo integral sendo uma delas de Educação especial. A Matriz Curricular de tempo integral abrange os campos de experiência de Artes, Esporte e Movimento e Orientação Pedagógica desenvolvidos em Oficinas no contraturno do período escolar.

O sistema de Ensino de Santos conta com o apoio do Conselho Municipal de Educação (CME) criado pela Lei Nº 4.036, de 20 de maio de 1976 e restabelecido pela Lei Nº 1.825, de 18 de dezembro de 1999. É composto por 44 Conselheiros assegurando-se participação entre os setores governamental e não governamental.

É órgão normativo, consultivo, deliberativo e controlador das políticas públicas voltadas à educação, sendo vinculado administrativamente à SEDUC que provê a estrutura básica para o seu funcionamento. O CME possui entre as suas atribuições, a de colaborar com o Poder Público Municipal na elaboração, aprovação e acompanhamento do Plano Municipal de Educação, que em sua versão final é aprovado pela Câmara Municipal. (PME, 2015, p. 51)

O município de Santos é reconhecido com “Cidade Educadora”, desde outubro de 2008, pela Associação Internacional das Cidades Educadoras (AICE) com sede em Barcelona-Espanha, meritocracia dada pelo contorno do Programa Escola Total e nas ações propostas e consolidadas: “Jornada Ampliada”, “Para Ver a Banda Tocar” e “Nossa Escola”. Participa de programas do Governo Federal e outros órgãos, tais como: Brasil Alfabetizado, Bolsa Família, Segundo Tempo, Escola Total, dentre outros.

Santos desenvolve Projetos e Programas que são referências no Brasil e no Mundo. Tais como: Projeto “Santos da Gente” apresentado na Argentina (2014) e em Barcelona (2015), Programa “Escola Total”, e o Programa “Justiça Restaurativa” (2014-2017) que versa sobre a paz, à resolução de conflitos e respeito às diferenças e que contribui para a cultura da paz, no contexto das comunidades escolar e local.

A aferição da aprendizagem no sistema de ensino municipal de Santos, se dá por meio de “avaliação processual”. As Avaliações Externas sistematizadas na Rede Municipal de Ensino de Santos pelo INEP/MEC são: a ANRESC Prova Brasil, Provinha Brasil, ANA, SARESP (pelo Estado de São Paulo) e Avaliação Externa Municipal. Os resultados obtidos são compilados e atualizados pelo Sistema Integrado de Gestão Escolar – SIGES. Dentre as

metas e objetivos do Plano Municipal de Educação (PME) do Município de Santos, destacam-se: “Promover a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem aferida pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e atingir as médias nacionais para o IDEB” . (PME, 2015, p. 51)

QUADRO 1. METAS PREVISTAS PARA O IDEB DA REDE MUNICIPAL

IDEB	2015	2017	2019	2021
Anos Iniciais do Ensino Fundamental	5.2	5.5	5.7	6.0
Anos Finais do Ensino Fundamental	4.7	5.0	5.2	5.5

Fonte: Plano Municipal de Educação 2015 (adaptação da autora)

Às Políticas de Avaliações em Larga Escala, como mecanismo de classificação foram sistematizadas na rede pública de ensino do município de Santos, desde a implementação da primeira edição em 2005. Neste decurso, os resultados de desempenho dos alunos (IDEB obtidos), desde a primeira edição de 2005, até a sexta edição de 2015 geraram na comunidade escolar, um discurso articulado sobre o caráter da ANRESC Prova Brasil, que converge para várias posições, que vão da contraposição extremada da regulação, ao reconhecimento de cunho diagnóstico da Prova Brasil. Corroborando, Freitas (2007) em sua análise crítica às Políticas da avaliações em larga escala destaca a desresponsabilização e a relativização caracterizadas nas ações do Estado:

[...] Os governos não podem “posar” de grandes avaliadores, sem olhar para seus pés de barro, para suas políticas, como se não tivessem nada a ver com a realidade educacional do país de ontem e de hoje. [...] A estratégia liberal é insuficiente porque responsabiliza apenas um dos pólos: a escola. E o faz com a intenção de desresponsabilizar o Estado de suas políticas, pela responsabilização da escola, o que prepara a privatização. Para a escola, todo o rigor; para o Estado, a relativização “do que é possível fazer”. (FREITAS, 2007, p. 97)

CAPÍTULO II

GESTÃO EDUCACIONAL

2.1 Gestão Educacional no Brasil – Contextualização Histórica e Política

Somente a consciência do passado, iluminada pelo conhecimento do presente, pode ajudar a construir um melhor futuro. (VIEIRA, 2003, p. 16)

Destacamos em síntese nesta subseção, a contextualização histórica e política da Gestão Educacional no Brasil, que se delineou na história das mudanças políticas, das Políticas Educacionais, até a promulgação da Constituição Federal de 1988, no neoliberalismo e na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 9394/96.

Segundo Souza (2008) a trajetória histórica e política da gestão educacional e da gestão escolar, remontam épocas precedentes, que abrangem desde os anos de 1930. Em concordância, Libâneo; Oliveira e Toschi asseguram que o "estudo da escola como organização de trabalho não é novo, há toda uma pesquisa sobre administração escolar que remota os pioneiros da educação nova, nos anos 30". (LIBÂNEO et al, 2001, p. 95).

Na Era Vargas (de 1930 até 1945), ocorreram inúmeras mudanças políticas e emergiram as primeiras preocupações dos educadores com a educação igualitária e laica para todos. Nesse período foram promulgadas duas Constituições: CF/1934 e CF/1937.

A CF/1934 refletiu uma época que foi considerada de maior liberdade de expressão, fator que possibilitou a criação das Universidades de São Paulo (1934) e a Universidade do Distrito Federal (1935). A CF/1934 trazia em seu contexto as inovações que acrescentaram três novos títulos, da ordem econômica e social; da família, educação e cultura; e da segurança nacional.

Após turbulentos debates e com a pressão do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) determinando que a educação passasse a ser direito de todos, devendo ser oferecida pela família e pelos poderes públicos, a promulgação da Constituição de 1937 transformou esse quadro e demarcou o aprofundamento do autoritarismo da ditadura, presente na segunda fase do Governo de Vargas. (VIEIRA; FARIAS, 2003).

Dentro do contexto da Reforma Capanema (que deu início no ano de 1941) e por meio do Decreto Nº 8529/1946 foi aprovada a Lei Orgânica do Ensino Primário, no ano de 1946, que passou a estabelecer as condições de organização e funcionamento do ensino elementar para todo o país, uniformizou o curso primário com a duração de quatro anos e um ano complementar, reafirmou a obrigatoriedade escolar e estabeleceu um currículo fixo (DI GIORGI; LEITE, 2010).

No ano de 1946, sucedeu-se a promulgação de uma nova Constituição para o País, cujo teor, inaugurou o regime liberal-democrático, que dizia ser “[...] a educação direito de

todos”. A Constituição de 1946 (CF/46) devolvia ao Estado, o papel de principal agente propiciador desse direito: “o ensino dos diferentes ramos será ministrado pelos poderes públicos, e é livre à iniciativa particular, respeitadas as Leis que o regulem [...]” (CUNHA, 1986, p. 9).

Neste contexto de mudanças educacionais,

[...] o Poder Executivo encaminha ao Congresso Nacional, em 1946, a tarefa de elaborar o projeto de lei que viria a configurar-se na Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional (LDBEN), a partir da qual, os diferentes níveis e modalidades de educação escolar passam a estar reunidos em um único texto. Sua promulgação só vai ocorrer em 1961, após um longo processo de discussão, retratando as diferentes visões presentes na sociedade e os conflitos entre os defensores do ensino público e do ensino privado. (DI GIORGI; LEITE, 2010, p. 313)

No Brasil, a administração escolar despontou nos anos de 1960, inserida nos movimentos de agitação política. Esse período conturbado ficou marcado na literatura nacional, como um período de mudanças na cultura, na educação e na economia. Os anos de 1960 transcorreram na história nacional, como um período de modernização da indústria e dos serviços de concentração de renda, de abertura ao capital estrangeiro e do país que vivenciava transformações em diversos fatores de desenvolvimento e assumia dívidas externas.

Classificamos como marco histórico desse período, a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nº 4.024 em 20 de dezembro de 1961, cujo teor desfraldava a bandeira da oferta de uma educação igualitária como direito de todos. O texto literal da Legislação refletia os princípios liberais vivos da democracia relativa aos anos 60.

Os debates a respeito da elaboração do projeto da Lei de Diretrizes e Bases (LDBEN) Nº 4.024/61 que deram início nos anos de 1940, ocorreram por duas décadas, sendo esta, a primeira Lei promulgada a ordenar as diretrizes e bases da educação brasileira. Contudo, a legislação conservou em seus principais delineamentos, a estrutura do ensino tradicional. Na implementação da LDBEN Nº 4.024/61, iniciaram-se às propostas de mudanças no sistema educacional e no contexto da educação básica.

Na LDBEN Nº 4.024/61 destacavam-se os artigos: a) maior autonomia aos órgãos estaduais, diminuindo a centralização do poder no MEC (art. 10); b) regulamentação dos Conselhos Estaduais de Educação e do Conselho Federal de Educação (art. 8 e 9); c) destinação de 12% do orçamento da União e 20% dos municípios à educação (art. 92); d) destinação do dinheiro público não exclusivamente às instituições de ensino públicas (art. 93

e 95); e) obrigatoriedade de quatro anos de ensino primário (art. 30); f) formação do professor para o ensino primário, no ensino normal de grau ginásial ou colegial (art. 52 e 53) e para o ensino médio, nos cursos de nível superior (art. 59); e, por fim, g) ano letivo de 180 dias, no Calendário Escolar (art. 72). (BRASIL, 1961)

No que se refere aos aspectos da gestão escolar salientada em seu artigo 42, a LDBEN Nº 4.024/61 indica brevemente a sugestão de que, para exercer a função de diretor escolar, o profissional deveria apresentar alguma formação específica que o qualificaria para a função. Portanto, prevê apenas que “o diretor de escola deverá ser educador qualificado”, não abordando de forma mais ampla e clara o papel do gestor. (BRASIL, 1961)

Para esclarecer o artigo e com o objetivo de normatizar a terminologia e a compreensão de “educador qualificado”, o antigo Conselho Federal de Educação (CFE) definiu, no Parecer Nº 93/62, que educador qualificado seria:

Àquele que reunisse qualidades pessoais e profissionais que o tornassem capaz de infundir à escola a eficácia do instrumento educativo por excelência e de transmitir a professores, alunos e à comunidade sentimentos, ideias e aspirações de vigoroso teor cristão, cívico, democrático e cultural. (SANTOS, 2002, p. 70)

Devido a essa definição e ao princípio descentralizador que a LDBEN Nº 4.024/61 conferia, os estados federativos passaram a criar normativas específicas para o preenchimento do cargo de Diretor de Escola. Nos descaminhos e valores que a democracia assumiu em nosso país, ao longo de sua trajetória histórica e política, destacamos que a LDBEN Nº 4.024/61 foi intitulada numa época em que, vários setores políticos da sociedade e parlamentares tentavam conquistar seu espaço no poder e em que, os movimentos de esquerda eclodiam cada vez mais.

A LDBEN Nº 4.024/61 se configurou na contradição de valores, que se de um lado garantia o direito e o dever da educação fundamental para todos, do outro, contrariamente à proposta, a escolaridade continuava sendo um privilégio de classe destinada à uma minoria da sociedade que ostentava poder aquisitivo alto.

Em 1961, constituíram-se também, as iniciativas relacionadas ao tratado que experimentamos como Aliança para o Progresso.

No perspectiva política da Nação e alegando a ameaça de uma revolução comunista, os militares organizaram o golpe militar deflagrado em 31 de março de 1964, que depôs o presidente João Goulart e estabeleceu o fim da democracia no país. O regime militar

promoveu a extinção do pluripartidarismo e instalou o sistema bipartidário. A ditadura militar no Brasil incluiu o período entre os anos de 1964 a 1985, caracterizado principalmente, pela repressão, tortura e censura dos meios de comunicação. O regime militar foi instituído com caráter provisório, para conter o avanço do comunismo e da corrupção. Todavia, tornou-se um governo opressor por mais de duas décadas marcadas pela sucessão de militares.

No bojo desse período ditatorial, estabelecido sob a batuta dos militares que detinham o governo, emergiram os intensos movimentos políticos e sociais. Considerados os piores anos da ditadura militar no Brasil, os anos de chumbo ocorreram sob o governo do general Emilio Garrastazu Médici (1969). O termo associava-se à tortura de presos políticos, prisão, assassinato e exílio dos principais líderes da esquerda e contrários às políticas implementadas pelo regime militar.

Associava-se também a censura dos meios de comunicação, por meio da qual, várias produções culturais, livros, rádio, televisão, filmes e peças de teatro foram censuradas, jornais e revistas foram fechados. Nos anos de chumbo, artistas, cantores e compositores saíram do Brasil para não serem presos ou torturados. Brasileiros que se rebelavam e eram contra o golpe militar foram capturados e torturados. Educadores, tal como Paulo Freire, foram alvos de repressão em consequência de seus posicionamentos e enfrentamentos ideológicos.

Dentre esses educadores, muitos foram presos e demitidos; universidades foram invadidas; estudantes foram feridos nos confrontos com a polícia e alguns, nesses conflitos foram torturados e/ou silenciados para sempre. Muitos educadores se exilaram, outros se recolheram à vida privada, mudaram de função e se anularam. Àqueles que desapareceram na época da Ditadura Militar no Brasil, não foram localizados e seus paradeiros são desconhecidos, até os dias de hoje.

Durante o período do golpe militar deflagrado e no âmbito educacional do país, algumas propostas de mudanças políticas e educacionais foram ceifadas e retomadas posteriormente. Muitos cursos foram fechados, ou tiveram seus currículos modificados, em virtude dos militares acreditarem que determinados assuntos e ideais poderiam incentivar a questionamentos e provocar a revolta da sociedade civil.

Paradoxal a tudo que o país vivenciava no período de ditadura e levando-se em conta as diferenças sociais, econômicas e culturais de cada região foi criado o programa nacional: Movimento Brasileiro de Alfabetização, com o objetivo de erradicar definitivamente o analfabetismo do País e alfabetizar os adultos.

No contexto educacional acadêmico, a Lei Nº 5.540/68 regulamentou a reforma universitária e instituiu os princípios para a organização e o funcionamento do ensino superior tencionando acolher às demandas crescentes da população para esse nível. A Legislação promoveu a expansão das matrículas em quase 500%, com a regulamentação o curso universitário passou a ser denominado 3º Grau.

Após dez anos da promulgação da primeira LDBEN e ainda sob o jugo da ditadura militar, a Lei Nº 5.692 em 11 de agosto de 1971 foi instituída e fixou as diretrizes e as bases para o ensino de 1º e 2º graus. Pretendendo conter a crescente demanda pelo ensino superior e promover a profissionalização de nível médio, a Legislação estabelecia no Art. 1º o objetivo geral de “proporcionar ao educando à formação necessária ao desenvolvimento das potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania”. (BRASIL, 1971)

Na versão da nova Legislação, os cursos primário e ginásial passaram a constituir um só curso, denominando-se ensino de primeiro grau, com duração de 8 anos e de caráter obrigatório. A Lei Nº 5.692/71 priorizou o ensino tecnicista visando preparar o aluno para atender às demandas do mercado de trabalho e atender às necessidades das indústrias. Planejava-se fazer com que a educação contribuísse com o avanço do processo de industrialização e, com os modelos tecnocráticos da administração empresarial. Destacamos as iniciativas tomadas no processo de implementação das reformas de ensino realizadas por meio da Lei Nº 5.692/71, entre junho de 1964 e janeiro de 1968:

Com a intencionalidade de executar reformas educacionais para estruturar o sistema educacional, foram firmados doze acordos MEC-*USAID* (Ministério da Educação - *United States Agency for International Development*), que vinculou a política educacional do país as determinações dos técnicos americanos, da *Agency for International Development (AID)*.

A ótica dos acordos MEC-*USAID* alinhava o sistema educacional com a política econômica vigente, vinculando à escola ao mercado de trabalho atingindo todos os níveis de ensino, fazendo com que o ensino de 1º e 2º Graus no Brasil possuísse 11 níveis até chegar ao fim do 2º Grau, enquanto países europeus e o Canadá possuem o mínimo de 12 níveis. Dentre as consequências dos acordos destacamos a retirada dos componentes curriculares da Matriz Curricular, considerados pelos técnicos obsoletos do currículo, tais como: Filosofia, Latim, Educação Política, além de redução da carga horária de outros componentes relevantes. Foi implementada a obrigatoriedade do ensino da língua inglesa desde a primeira série do 1º Grau (primeiro ano do ensino fundamental) Apesar da ampla discussão iniciada em 1961, essas

reformas foram implantadas pelos militares que tomaram o poder, após o golpe militar de 1964. Os acordos MEC-*USAID* atraíram a atenção da opinião pública mundial e a repressão gerou então, uma violenta oposição liderada por diversos setores contra os tratados. Pressionado, o governo militar instituiu um grupo de estudos e lhe conferiu a competência de empenhar-se na reforma com uma proposta *abrasileirada*. (CUNHA, 1985)

Em decorrência das influências neoliberais, a Lei Nº 5.692/71 intencionou dar à formação educacional um caráter profissionalizante traçando um perfil de Diretor que administra a escola, como quem administra a empresa. Em consequência dessa reforma na organização do Ensino, extinguiu-se o cargo de Diretor de Grupo Escolar e criou-se o cargo de Diretor de Escola aliado às exigências de qualificação específicas. No contexto inspirado pela escola clássica da administração educacional no Brasil: “[...] os conhecimentos da administração educacional partiam fortemente do domínio das técnicas administrativas a serem adotadas no universo escolar e nos sistemas de ensino”. (SOUZA, 2008, p. 52)

Neste modelo de escola e até a década de 1970, o perfil do Diretor de Escola apresentava características básicas influenciadas por um modelo de gestão centrado na educação técnico-científica, cujo contexto prevalecia a visão tecnicista da função pautada na autoridade da Direção, como soberana, no âmbito da escola.

A ditadura ceifou a democracia, manchou o solo da nação com o sangue derramado dos brasileiros e espelhou na educação, o caráter antidemocrático da proposta ideológica de governo, cujo regime ditatorial abortava qualquer manifestação do povo, que se revelasse contrária aos interesses do governo militar. O general Médici foi substituído pelo militar Ernesto Geisel, em 15 de março de 1974, cujo governo deu início ao processo de redemocratização do país. Era o preâmbulo do fim da ditadura militar no Brasil.

Geisel, por sua vez indicou seu sucessor João Figueiredo, que promoveu a continuidade ao processo de redemocratização, promulgou a Lei da Anistia (1979), que permitia: a volta de todos os exilados políticos, a extinção do bipartidarismo, a divisão da oposição em novos partidos e o principal movimento pela democracia intitulado de “O Diretas Já”, que ocorreu em 1983-84 e clamava por eleições diretas para a Presidência da República, por meio da votação de uma emenda constitucional que foi rejeitada pelo congresso. A vitória do movimento pelas eleições diretas aconteceu quando o Colégio Eleitoral elegeu Tancredo Neves, que veio a óbito antes de tomar posse, assumindo o vice-presidente José Sarney. Após o período da ditadura militar o processo de redemocratização estaria praticamente finalizado, mas somente em 15 de novembro de 1989, ocorreram as primeiras eleições diretas para a

presidência da República.

A Instituição Escolar, ao final dos anos 70 e início dos anos 80 apresentava os reflexos das lutas pela democratização da sociedade. Nesta ocasião, sob a influência das mudanças em âmbito internacional inicia-se uma ampla campanha nacional, em prol da gestão democrática da educação, assegurada principalmente pela criação de órgãos colegiados escolares, com o intuito de tornar mais participativa a administração e gestão da escola.

Os educadores brasileiros organizaram-se no movimento de luta pela mudança da situação educacional do país, com a participação maciça do magistério. Surgiram constantes debates e movimentos sobre a temática administração escolar, por meio de grupos formados de educadores e dos sindicatos, que iniciaram a luta por um novo modelo de gestão da educação e que ganharam destaque na área educacional, considerando-se que a gestão escolar era um elemento essencial na busca da qualidade da educação.

Portanto, passou-se a defender a substituição de uma gestão hierárquica e burocrática por uma gestão horizontal, “com a utilização progressiva de redes interativas de organização e administração, que facilitassem a ação cooperativa e a comunicação interna e externa.” (SANDER, 2009, p. 28)

Devido à pressão dos movimentos sociais que eclodiam em todo o país e nos quais prevaleciam um número maior de educadores, o governo José Sarney é instigado a dar início a redemocratização nacional. As primeiras medidas do governo Sarney, ao assumir o governo em 1985 foram a emenda constitucional que estabeleceu eleições diretas para presidente, prefeito e governador.

Usando da prerrogativa de nação livre, o país se envolvia em um novo processo de democratização e assumia o compromisso da devolutiva ao povo, dos direitos que lhes haviam sido usurpados durante a vigência do regime ditatorial. Sarney ofereceu a possibilidade dos analfabetos exercerem pela primeira vez, o direito ao voto na história brasileira e promoveu a legalização dos partidos comunistas.

O Brasil torna-se novamente um país democrático com a promulgação da Constituição Federal em 5 de outubro de 1988 (CF/88), com o intuito de garantir os direitos sociais, econômicos, políticos e culturais do povo brasileiro, que haviam sido retirados pelos governos, no período da ditadura. A CF/88 também conhecida como a Constituição Cidadã foi considerada a mais completa dentre todas as já existentes. Dada a sua forma de elaboração, a CF/88 recebeu críticas pelo número expressivo de artigos que deixavam algumas brechas para duplas interpretações. Saes (2000, p. 8) aponta que “para que ela fosse finalizada passou

por sessenta e sete (67) emendas e mais (06) seis emendas de revisão, sendo a que mais recebeu alterações na história das constituições brasileiras”.

A CF/88 possui 245 artigos, que se dividem em nove títulos e permanece em vigor até os dias atuais. Destacamos o inciso VI do art. 206, que define como um dos princípios a “gestão democrática do ensino público, na forma da lei”. Em seu artigo 206 e inciso, proporciona sustentação para as formas de gestão escolar que, posteriormente, a LDBEN Nº 9.394/96 regulamentaria. (BRASIL, 1998)

A Constituição Federal de 1988 traz como elemento marcante a presença do povo e a valorização da cidadania e da soberania popular. [...] apresenta o mais longo capítulo sobre educação. Consagra-a como direito público subjetivo e estabelece o princípio da gestão democrática do ensino público, o dever do Estado em prover creche e pré-escola às crianças e o ensino fundamental obrigatório e gratuito para todos. (DI GIORGI; LEITE, 2010, p. 314)

A CF/88 delineou a eliminação do analfabetismo e a universalização do ensino fundamental e garantiu o acesso e a permanência da criança na escola e o favorecimento à qualidade sustentável da educação, nos princípios da obrigatoriedade, gratuidade, liberdade, igualdade e gestão democrática. Na esfera educacional, a influência do pensamento neoliberal contemporâneo inserido nos órgãos internacionais tornou a visão de administração aos moldes da iniciativa privada. Estes organismos internacionais possibilitavam ao País acordos de financiamentos de projetos educacionais, contudo, exigiam uma maior abertura das políticas educacionais brasileiras, ao setor privado.

As políticas educacionais pautadas no neoliberalismo e financiadas pelo Banco Mundial, caracterizando as reformas educacionais em inúmeros países, induziram as políticas públicas para a educação básica brasileira. Proposta pelos reformistas neoliberais, a Reforma Educacional Brasileira dos anos 90 está sintonizada com as transformações político-econômicas ocorridas e alterou profundamente a lógica do Sistema Educacional. O conjunto de medidas que compõem seu arcabouço legal abrange a descentralização do Sistema Educacional; expande a importância de Educação Básica; altera as formas de financiamento; introduz mecanismos de avaliação em larga escala e reforça a avaliação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) já existente; estabelece diretrizes e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), para todos os níveis de ensino.

Nos anos 1980 e 1990, com a consolidação do neoliberalismo, desponta a crise educacional, sendo justificada como uma crise de eficiência, eficácia e produtividade, ao invés de ser uma limitação da universalização e da extensão dos serviços oferecidos. Consideramos que a crise educacional se disseminou na incompetência estrutural do Estado, para administrar as políticas sociais, portanto, a deficiência da escola, é também decorrente do centralismo e da burocratização típicas do Estado Neoliberal interventor, que inviabilizou a democratização do acesso à escola, adicionadas aos fatores internos e externos concebidos no âmbito educacional.

A crise da escola parece estar em todo lugar da sociedade. Ela pode ser visualizada de forma direta quando os seus muros já não a separam da rua, quando não está mais garantido o valor do saber ou da certificação. A sociabilidade que se dá no espaço institucional não diferencia em muito daquela desenvolvida na rua. [...] Parece que nem o discurso da cidadania sobrevive mais na escola. (FERREIRA, 2013, p. 266).

Na ótica neoliberal, a escola permanece em conflito porque nela não foram institucionalizados os critérios competidores que garantem uma distribuição distinta do serviço, que se baseie no mérito e no esforço individual dos cidadãos.

Desse modo, a redefinição da educação em termos de mercado e da implementação de um novo senso comum tecnocrático, passou a orientar as políticas do sistema escolar visando a vinculação da educação aos objetivos de preparação para o trabalho e evoluiu de tal forma, que a escola deixou de ser vista como uma instituição política e espaço público de discussão e tornou-se um bem de consumo. Nesse sentido, noções como justiça social e igualdade são gradativamente substituídas no espaço de discussão pública por noções como eficiência, qualidade, produtividade e equidade, eixos considerados pressupostos para uma proclamada modernidade.

Nessa anunciada modernidade, desdobramentos educacionais dos mais distintos passam a acontecer, desde modificações curriculares com vistas ao cumprimento do papel destinado à educação, até a adoção da chamada “Gestão da Qualidade Total (GQT)” que busca reorientar a própria essência da educação, ou seja, o espaço das salas de aulas, de acordo com esquemas de estruturação do processo de trabalho. Embora possibilite à escola ares de modernização e eficiência trata-se, na visão de Sander (2009) do chamado “modelo toyotista”, que utiliza como slogan a GQT, esta, por sua vez, permeia a organização escolar, sendo realizada em nome de uma suposta “neutralidade” que se ancorou na lógica produtiva

e escondeu seu forte componente ideológico, ao atribuir à administração escolar a única responsabilidade pelos problemas educacionais.

A LDBEN N° 9394/96 promulgada no ano 1996, na vigência do mandato do Presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC) foi aprovada para um Brasil que no início da década de 1990, realizava as primeiras experiências alusivas ao processo de redemocratização do país, trazendo em seu perfil, as marcas das lutas de interesses e do engajamento de setores da sociedade que passava por instabilidade econômica em grande dimensão. O esteriótipo textual da nova legislação decorreu de um longo embate pelo período de oito anos (1988/1996) entre duas propostas diferenciadas. Estes embates associavam-se a própria concepção de sociedade e de educação que pautava as duas propostas em disputa.

A primeira proposta, que ficou conhecida como Projeto Jorge Hage e cujos resultados foram apresentados na Câmara dos Deputados, se originou após uma série de debates abertos com a sociedade, organizada pelo Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública. A segunda proposta, elaborada em articulação com o poder executivo e o Ministério da Educação e Cultura foi construída pelos senadores Darcy Ribeiro, Marco Maciel e Maurício Correa e contou com o apoio do governo (FHC) em sua tramitação final.

A principal divergência entre as duas propostas apresentava-se em relação ao papel do Estado e sua estrutura de poder no sistema educacional. Enquanto a proposta da sociedade civil, com a representatividade dos setores organizados, apresentava uma grande preocupação com mecanismos de controle social do sistema de ensino; a proposta dos senadores previa uma estrutura de poder mais centralizada nas mãos do governo.

“Apesar de conter alguns elementos levantados pelo primeiro grupo, o texto final da LDBEN N° 9394/96 se aproxima mais das ideias levantadas pelo segundo grupo, que contou com forte apoio do governo FHC nos últimos anos da tramitação”. (SAES, 2000, p.01)

A LDBEN N° 9394/96 estabelece no artigo 14 que os sistemas de ensino deverão definir as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e determina a “participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola” e a “participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes” como seus princípios basilares. Quanto à autonomia da Unidade de Educação, em seu artigo 15 determina que “os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público”. (BRASIL, 1996)

A necessidade de implementação de mecanismos democráticos na organização escolar se fez presente desde a promulgação da LDBEN Nº 9394/96. Em consonância com o estabelecido pela Legislação, Lück (2000, p. 27) salienta que a Unidade de Educação precisa estar respaldada pelos processos da gestão democrática ao afirmar que “a autonomia e a descentralização constituem-se um binômio construído reciprocamente, mediante processos de democratização, isto é, tendo a prática democrática como centro”. A importância da democracia exercitada no contexto educacional, valida o pressuposto de que a escola constitui-se como processo de formação cidadã, voltada ao exercício de direitos e deveres peculiares da democracia.

Segundo este novo paradigma entende-se que as questões da gestão democrática, da descentralização e da autonomia estão presentes, sobretudo, na gestão escolar da escola pública. A ênfase do sistema de ensino, porquanto é a de subsidiar a Unidade de Educação, para uma mudança de gestão que anule o paradigma da lógica gerencial e propague a democratização do ensino na realização da sua função social.

2.2 Conceituando Administração e Gestão

Contrapondo-se à gestão, a administração clássica, não concebia os princípios destacados intrínsecos à mesma; eles eram apontados como princípios sociais, visto que a gestão da educação se destina à promoção humana. Em seu termo conceitual: “o que a administração tem de essencial é o fato de ser mediação na busca de objetivos. Administração é caracterizada como a utilização racional de recursos para a realização de determinados fins”. (PARO, 2010, p. 28)

A definição do conceito mais abrangente de administração e a mediação à que se refere, não se circunscreve apenas às atividades-meio, consideradas aquelas que, embora referindo-se ao processo ensino-aprendizagem, não o fazem de maneira imediata, colocando-se, antes, “como viabilizadoras ou precondições para a realização direta do processo pedagógico escolar que se dá predominantemente em sala de aula. Porquanto ela transcorre todo o processo de procura de objetivos”. (PARO, 2002, p.72)

Para alguns teóricos, o termo conceitual de administração, durante toda a década de 1980 e anos anteriores, passou por alterações que incluem compreender a função como parte de um processo de gestão escolar. Trata-se de uma alteração de concepção, que remonta a

transposição do conceito do campo empresarial para o campo educacional, a fim de submeter a administração da educação à lógica de mercado. Para outros, o conceito de gestão supera o de administração e pressupõe a participação da comunidade nas tomadas de decisões, no contexto escolar. Na visão de diferentes teóricos, o conceito de administração, por ser mais abrangente e genérico é mais amplo que o de gestão.

Nessa perspectiva, algumas vezes, a gestão é apresentada como um processo dentro da ação administrativa; em outras, seu uso significa a intenção de politizar essa prática. O conceito de administração nos revela seu caráter resumido e geral que possibilita abranger toda e qualquer tipologia de administração. O termo etimológico de Gestão provém do verbo latino *gero, gessi, gestum, gerere*, que significa: levar sobre si, exercer, gerar. Assim como em um dos substantivos derivados deste verbo, *gestatio*, ou seja, gestação, conota-se o ato pelo qual se traz em si e dentro de si algo novo, diferente. (CURY, 2002, p. 164)

A Gestão caracteriza-se pelo reconhecimento da relevância da participação consciente e esclarecida das pessoas nas tomadas de decisões sobre o planejamento de seu trabalho. No campo das pesquisas é uma expressão que ganha corporação na área educacional, acompanhando uma mudança de paradigma no direcionamento das questões que envolvem o conceito de Gestão o qual, associa-se ao fortalecimento da democratização do processo pedagógico, à participação responsável de todos, nas decisões democráticas e na sua realização mediante um compromisso coletivo, com resultados educacionais consolidados.

Embora o foco desses estudos seja a gestão escolar, de acordo com Vieira (2005) no campo da gestão coexistem aspectos específicos que remetem à duas dimensões: a gestão educacional e a gestão escolar. Vale destacar que os termos “gestão educacional” e “gestão escolar” possuem naturezas distintas.

Enquanto gestão educacional é uma das instâncias que compõe a gestão governamental e compreende as iniciativas desenvolvidas pelos sistemas de ensino (federal, estadual e municipal), a gestão escolar situa-se no âmbito da Unidade Escolar, respeitadas às normas comuns dos sistemas de ensino à que se vinculam e diz respeito as incumbências próprias das mesmas. O conceito de gestão democrática instituído pela Carta Magna (CF/88) conquistou a sua relevância na Educação e passou a ser considerada um dos focos centrais das reformas educacionais destinadas a melhoria educacional na Educação Básica.

2.3 A Lógica Gerencial da Administração Escolar

A Administração como é entendida e realizada hoje é produto de longa

evolução histórica e traz a marca das contradições sociais e dos interesses políticos em jogo na sociedade. (PARO, 2012, p. 24)

Esta subseção do Capítulo II fundamentou-se nos pressupostos teóricos de Paro (2008, 2010^a, 2010^b) e Sander (2009) os quais, sob um enfoque administrativo e gerencial dão destaque a administração escolar. Na concepção da lógica gerencial, a ênfase dada ao papel do Gestor faz com que o mesmo seja considerado como uma empresa em si, que deve ser flexível, dinâmico, polivalente, participativo, vinculando a exigida qualificação das disciplinas, a certificações próprias da sociedade de controle.

Em nosso dia-a-dia, administração costuma ser associada com chefia ou controle das ações de outros. Isso decorre do fato de que, diuturnamente, convivemos com o arbítrio e a dominação e quase não nos damos conta disso. É compreensível, portanto, que gerir, administrar, seja confundido com mandar, chefiar. Todavia, se sairmos das concepções cotidianas e nos aprofundarmos na análise do real, perceberemos que o que a administração tem de “essencial” é o fato de ser mediação na busca de objetivo. (PARO, 2010^a, p. 28)

A valorização da administração das escolas na educação básica tem se constatado nas mais diferentes formas e instâncias. Embora sejam muitas as motivações para a valorização da administração escolar, a justificativa dada para esse fato é a de que o ensino, por ser considerado relevante, deve se concretizar de maneira mais coerente. Segundo Paro, (2010^a p. 28) “administração é a utilização racional de recursos para a realização de determinados fins”. Deste modo, parece evidente que quanto maior a relevância dos objetivos educacionais, maior a importância das intervenções para se conseguir realizá-los.

A existência da administração das Instituições escolares é praticamente centenária no Brasil. A Educação se destinava tão-somente aos filhos de famílias de poder aquisitivo alto, que já possuíam acesso mais amplo à cultura historicamente elaborada, trazendo em sua bagagem cultural, as aptidões que superavam os conhecimentos transmitidos e possibilitavam o término da escolaridade. Os considerados não aptos eram excluídos pela reprovação e culpabilizados pelo seu fracasso escolar. Atualmente, a escola pública de Educação Básica, tem por dever Constitucional atender alunos pertencentes à todas as camadas sociais, sem segregar nenhuma. Na tendência da gestão gerencial a autonomia é centralizada e personificada na figura do gestor, considerado a autoridade capaz de exercê-la e cuja

legitimidade advém da revalorização neoliberal do direito de gerir restringindo a atuação autônoma das instâncias colegiadas. Trata-se de uma autoridade de chefe, de gerente, de controlador, que exerce a mediação entre a instituição e os interesses externos submetendo a educação em todos os níveis aos ditames da racionalidade técnica, fundada nos critérios da eficiência e competitividade.

Nesses pressupostos, a gestão gerencialista é o modelo ideal para a política neoliberal, sendo concebida visando a formação educacional na utilização para atingir o nível de capitalização necessária à expansão do mercado, transformando as Unidades de Educação em empresas prestadoras de serviços, para esse mercado capitalista, onde o exercício democrático da participação é puramente mera expressão da legislação.

Considerando que o Plano Diretor da Reforma do Estado (PDRE) instituído em 1995 assinalava um novo modelo de administração por resultados, para o setor público, o então presidente Fernando Henrique Cardoso explicitou os significados do modelo de gestão gerencial ou da “nova administração pública”, quando ressaltou na introdução do PDRE que: “É preciso, agora, dar um salto adiante, no sentido de uma administração pública que chamaria de “gerencial”, baseada em conceitos atuais de administração e eficiência, voltada para o controle dos resultados e descentralizada [...]”.(BRASIL, PDRE, 1995, p.01)

A assertiva faz parecer que os problemas existentes no sistema escolar decorrem da responsabilização por resultados para que a instituição produza cada vez mais e pela forma de gerir as instituições, principalmente quando se trata de recursos financeiros, a responsabilização do mau uso das verbas estão na forma de gerir a Unidade de Educação e não na problemática, manifestada pelas contradições do próprio sistema capitalista. No PDRE haviam três elementos principais: a) a transformação do papel do Estado e das estratégias de desenvolvimento; b) as funções vitais da burocracia pública; c) os modelos institucionais diferenciadores.

O primeiro elemento era uma nítida crítica às políticas desenvolvimentistas centralizadas na política Estatal e na crença de que, fora do Estado não haveria desenvolvimento. O segundo e terceiro elementos tinham a finalidade de transformar os órgãos públicos, por meio das reformas propostas em seus mecanismos institucionais em competidores de mercado, ou seja, moldar instâncias da burocracia pública para concorrer com outras empresas no mercado. (BRASIL, 1995)

A reformulação da gestão gerencial com eficiência, com vistas ao controle de resultado quantitativo, para atender as expectativas do cidadão cliente, foi o ponto central no

processo de reforma. Para os neoliberais, as instituições escolares não estariam administrando bem os recursos e potencializando o ensino e a aprendizagem visando gerar maiores e melhores resultados. Portanto, a responsabilização por resultados na lógica neoliberal deixa nítido que sobre a gestão e a instituição recaem as responsabilizações, pelo fracasso ou sucesso dos resultados, o que desresponsabiliza o Estado.

Esse modelo de gestão vinculado à lógica de mercado respalda formas de avaliação com vistas ao controle de resultados e comparação de produção com o estabelecimento de *ranking*, por meio de divulgação pública de resultados alcançados. Diante das metas estabelecidas e de acordo com critérios determinados, os gestores devem criar mecanismos de controle cada vez mais severo e formas de gestão cada vez mais eficientes e eficazes para garantir as condições necessárias à obtenção de bons resultados educacionais

Neste sentido, a autonomia e a gestão ficaram vinculados à cobrança de prestação de contas dos resultados produtivistas, pautados na concepção de qualidade total. Para o neoliberalismo, a participação na gestão é de caráter instrumental, como um mecanismo para defender as liberdades individuais e competitivas e não da coletividade.

Nessa concepção política a autonomia institucional se articula à lógica de Mercado e a democracia com participação e autonomia institucional se torna mera expressão legal, pois na lógica neoliberal a gestão escolar apresenta como características o controle, centralidade no gestor, resultado produtivista, dentre outros que correspondem aos interesses mercadológicos.

No sistema capitalista o mercado é o centro de toda a organização econômica e política e as escolas que compõem os sistemas de ensino público são aparelhos do Estado capitalista. Segundo esta dedução, as escolas devem se adequar a lógica do mercado.

O modelo de gestão gerencial, na ótica neoliberal, se assemelha ao da empresa capitalista, cujas ações devem ser voltadas para o cumprimento de metas definidas de forma centralizada pelos dirigentes. Neste contexto, porquanto, Paro (2008, p.18) enfatiza que o sistema capitalista organiza as instituições e sua forma de gestão. Assim, a organização e gestão das instituições passam por adequações para contribuir com o desenvolvimento do sistema em seus estágios diversificados, o que significa que assume ao longo de sua história diferentes formatações.

Considerando que os processos de gerenciamento são meios para obter a eficácia, a gestão gerencial tem foco direcionado à aprendizagem dos alunos e nos resultados de seu desempenho. Apesar de pretender a melhoria na aprendizagem, as ações de gerenciamento remetem a um caráter marcadamente gerencial, na atribuição do papel do gestor escolar e na

responsabilização delegada ao mesmo, atribuindo-lhe uma acentuada culpa pela má administração, quando os objetivos educacionais propostos, não são alcançados.

Paro (2010^a) aponta que no meio acadêmico,

não apenas os estudos específicos sobre administração escolar [...] mas também os textos que tratam da educação escolar de modo geral enfatizam a relevância da organização e da gestão das escolas. Nos meios políticos e governamentais, quando o assunto é a escola, uma das questões mais destacadas diz respeito à relevância de sua administração, seja para melhorar seu desempenho, seja para coibir desperdícios e utilizar mais racionalmente os recursos disponíveis. Também na mídia e no senso comum, acredita-se de modo geral que se o ensino não está bom, grande parte da culpa cabe à má administração das nossas escolas, em especial daquelas mantidas pelo poder público. (p. 20)

Paro (2010^a) argumenta que a Unidade Escolar, nas últimas décadas, busca se “modernizar” administrativamente, ajustando-se ao mundo dos negócios e recorrendo a medidas como a “qualidade total” de mãos dadas com os interesses da empresa capitalista e por ideais e soluções transplantadas e reproduzidas sempre passiva e sem críticas, da lógica e da realidade do mercado capitalista.

Na concepção gerencial, a Unidade escolar é vista como empresa, é seletiva e excludente, todavia, busca a eficiência, pois é focada nos resultados de eficiência e produtividade atendendo os interesses do mercado. Preocupa-se com a qualidade técnica e não traduz em suas propostas pedagógicas a preocupação com a formação humana ou com o sentido da humanização do homem.

A prática que se estabelece na Unidade Escolar atualmente, de acordo com Paro (2010^a) aproxima-se muito mais das concepções gerenciais, pautadas em ações que focalizam a coordenação do trabalho desenvolvido na escola por um técnico - o gestor escolar e que é considerado pela comunidade escolar, como àquele que detém a concepção do trabalho e controla a execução do planejamento. Nessa concepção de gestão, os gestores são responsabilizados pelo sucesso ou pelo fracasso das políticas educacionais implementadas pelo Estado.

Nestes pressupostos, o que se observa nas Políticas de Avaliações em Larga Escala é que a formação integral e tantos outros aspectos inerentes à formação intelectual e social dos alunos acabam se dissipando e se resumindo em resultados classificatórios. A ANRESC Prova Brasil, embora apresente declarado em seu discurso oficial, subsidiar à melhoria da qualidade do ensino, nesse arquétipo da avaliação externa, a aprendizagem escolar se reduz a

escalas e valores quantitativos dimensionados pelas ações governamentais e pela mídia, já que os resultados são expostos em *rankings* nacionais.

Segundo Bonamino (2002), o que se percebe na interpretação e exposição dos resultados que se produz são valores quantitativos, com perspectiva de mercado e caráter de competição relacionadas à lógica de desempenho da prática docente e à atuação da escola.

Nesses pressupostos, a prática docente carrega uma responsabilização ainda maior, já que seus resultados são expostos à sociedade por intermédio da mídia. Nesse conjunto de transparência dos resultados, de mobilização e de responsabilização, a mídia colabora para potencializar e realçar a culpabilidade que a ANRESC Prova Brasil tem gerado na comunidade escolar e desobriga o Estado avaliador da sua responsabilização.

Segundo Paro (2010^b) às Avaliações em larga escala implementadas pelo Estado, trazem em seus resultados obtidos (IDEB observado) a negação do princípio da boa administração e portanto em termos administrativos, isso equivale ao fracasso do empreendimento escolar, na medida em que os recursos, ou sua utilização, ou ambos os fatores, não estão adequados à finalidade instituída.

A inclinação generalizada, diante desse fracasso, tanto quanto nas instâncias do Estado e da sociedade em geral, é lançar a responsabilização sobre os meios e sua utilização. O autor constata a culpabilização declarada da administração escolar, ao convergir todo o processo centralizado em seu poder:

Premido pelos inúmeros e graves problemas originários das inadequadas condições em que o ensino escolar tem que se desenvolver e instado a prestar conta de tudo ao Estado, diante do qual acaba se colocando como culpado primeiro por qualquer irregularidade que aí se verifique, o diretor escolar desenvolve a tendência de concentrar em suas mãos todas as medidas e decisões, apresentando um comportamento autoritário que já vai se firmando no imaginário dos que convivem na escola como característica inerente ao cargo que exerce. (PARO, 2008, p.101)

Poder-se-ia afirmar de modo generalizado, que se o Estado e a sociedade apresentassem êxito na transmissão dos conhecimentos que compõem os componentes curriculares e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), ou até mesmo a versão reduzida desses conteúdos medida pelas Avaliações em larga escala, ainda assim, estariam distanciados da intencionalidade de proporcionar aos alunos um mínimo de “preparo para o exercício da cidadania”. Paro (2010^b) ilustra:

Vigora nos sistemas de ensino e nas políticas públicas educacionais uma concepção estreita de educação, disseminada no senso comum, de que o papel único da escola fundamental é a passagem de conhecimentos e informações às novas gerações. Apesar de a Lei proclamar que a educação “tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (art. 2º da LDBEN 9.394/1996), quando se trata de concretizar tal finalidade por meio do oferecimento de educação escolar, essa intenção geral se retrai drasticamente. As medidas na direção do “pleno desenvolvimento do educando” se reduzem à tentativa de passagem de conhecimentos, expressos nas disciplinas escolares. (p. 770)

Entretanto, mesmo estando os sistemas de ensino e toda a política educacional supostamente estruturados para a aquisição desse escopo, ele não é alcançado. Ocorrência constatada nos egressos do ensino fundamental, que em geral, detém apenas uma pequena parcela dos conhecimentos que compõem os currículos e as propostas curriculares do ensino fundamental. Podemos deduzir com essas assertivas, que a falha acontece porque,

a pequenez desse objetivo não tem implicações apenas políticas subestimação do que é necessário em termos educativos para o exercício da cidadania – mas também técnicas, e estas guardam uma estreita dependência das implicações políticas. O componente técnico, sistematicamente ignorado pela imensa maioria dos responsáveis por políticas públicas em educação, refere-se à própria natureza do ato educativo, isto é, ao modo como o educando se apropria da cultura. [...], a realização concreta da educação precisa inapelavelmente levar em conta essa peculiaridade. (Ibid., p.772)

A educação representa o modo pelo qual o homem se constrói em sua historicidade e a efetivação da educação precisa levar em consideração, essa especificidade e a natureza do ato educativo. A escola é exposta como mera transmissora de conhecimentos, desconsiderando-se que educar compreende uma relação política entre sujeitos empenhados na construção de cidadãos de forma plena.

A educação consiste na relação de coexistência autenticamente política, entre sujeitos. Mais do que política, é uma relação democrática, pois a ação que acontece resulta na consagração de ambos como sujeitos. No decorrer de várias décadas, por mais que tenha sido comprovada cientificamente a deficiência da erudição pedagógica e tenham sido reveladas as características da legítima ação pedagógica e por mais que, sua consideração seja determinante

para o configuração de um processo de ensino e de aprendizagem dinâmico e eficaz, verifica-se que ela, ainda não produziu influência acentuada sobre a organização pedagógica das Unidades Escolares e sobre a composição dos currículos. (Ibid., p.772)

Paro (2010^b) declara ainda, que os sistemas de ensino estruturam seus equipamentos ignorando quaisquer medidas que se pautem para fazer da “escola um centro educativo com o meio de formar personalidades humano-históricas e que por isso, quer nos métodos, quer nos conteúdos, a cultura seja contemplada em sua plenitude”.

Nesse contexto, na situação de ensino,

em sala de aula, predomina o professor “explicador”, que [...] pode ser substituído por computadores ou por meios de comunicação a distância. Na composição de currículos e programas, o ideal tem sido a produção de respondedores de testes, para passar no vestibular ou para responder às avaliações externas em que só os conhecimentos são contemplados. Mas, como o conhecimento não é passível de ser assimilado isoladamente, dissociado de outros elementos culturais, ao tentar passar só conhecimentos, nem isso a escola passa, consubstanciando seu fracasso, que é o fracasso do padrão de administração utilizado. (Ibid., p.774)

A gestão das escolas da rede pública tinha como principal orientação os conhecimentos das técnicas administrativas centradas nas matrizes da escola clássica da administração. No entanto, na Unidade de Educação contemporânea, a Constituição Federal de 1988 e a promulgação da LDBEN Nº 9394/96, impôs a necessidade de uma gestão democrática. A escola contemporânea e fundamentada nos princípios democráticos requer uma relação democrática e o desenvolvimento da educação formadora de personalidades humano-históricas.

Nessa lógica, o Estado se afasta cada vez mais, de seu compromisso e da sua função de provedor de educação de qualidade para todos, delegando à escola e aos professores, a sua responsabilidade para a garantia da qualidade da educação básica. De acordo com Paro (2010^b, p.775) essa mesma lógica tem predominado na concepção “do ofício de diretor escolar. No imaginário de uma sociedade onde domina o mando e a submissão e na qual, o conceito de direção é compreendido como o exercício do poder de uns sobre outros.” Este é o modelo em cujo contexto impera o perfil de autoridade, seja na coordenação do esforço humano coletivo exercida pelos gestores, ou no processo de produção pedagógico, que se supõe a subordinação as ordens decorrentes de um poder externo e nos quais, os regulamentos e/ou normativas

foram estabelecidos sem a participação ou a consentimento dos segmentos, que devem cumprir aos mesmos.

Sendo assim, a concepção de administração gerencial

impede que se perceba a especificidade do trabalho escolar e a necessidade de uma administração que corresponda a essa especificidade. Ao se ignorar a especificidade do trabalho pedagógico, toma-se o trabalho escolar como outro qualquer, adotando medidas análogas às que têm sido tomadas em outras unidades produtivas. Como as demais unidades produtivas, no sistema capitalista, se pautam, em geral, pelo modo de produção e de administração capitalista, esse equívoco leva a administração da escola a se orientar pelos mesmos princípios e métodos adotados pela empresa capitalista, que tem objetivos antagônicos ao da educação. (PARO, 2010^b, p.775)

Nesta perspectiva, como se configura a ação administrativa dos gestores que se pautam pelo modo de produção e de administração adotados pela empresa capitalista, diante dos percalços da educação e da complexidade e especificidades do processo de produção pedagógica? Paro (2010^b) assegura que,

investido na direção, ele concentra um poder que lhe cabe como funcionário do Estado, que espera dele cumprimento de condutas administrativas nem sempre coerentes com objetivos autenticamente educativos. Ao mesmo tempo, é o responsável último por uma administração que tem por objeto a escola, cuja atividade-meio, o processo pedagógico, condiciona as atividades-fim e exige, para que ambas se desenvolvam com rigor administrativo, determinada visão de educação e determinadas condições materiais de realização que não lhe são satisfatoriamente providas quer pelo Estado, quer pela sociedade de modo geral. (Ibid., p.769)

O diretor escolar deverá ir além da dimensão política de educação que é focada no mero alcance dos objetivos institucionais que cumpre à escola alcançar e os quais, situam-se numa dimensão individual. O envolvimento do diretor escolar com os aspectos pedagógicos e com as propostas de ações pedagógicas precisam alcançar uma dimensão de cunho social, ligada à formação de cidadãos ativos, críticos e participativos. Para a realização da liberdade como construção social, a escola de ensino fundamental deve pautar-se pela realização de objetivos numa dupla dimensão:

Individual e social. A dimensão individual diz respeito ao provimento do saber necessário ao autodesenvolvimento do educando, dando-lhe condições de realizar seu bem-estar pessoal e o usufruto dos bens sociais e culturais postos ao alcance dos cidadãos; em síntese, trata-se de educar para o bem

viver. Por sua vez, a dimensão social liga-se à formação do cidadão tendo em vista sua contribuição para a sociedade, de modo que sua atuação concorra para a construção de uma ordem social mais adequada à realização do bem viver de todos, ou seja, para a realização da liberdade como construção social. (Ibid., p. 766)

A gestão escolar engloba a administração nos dois momentos desta, de racionalização do trabalho e de coordenação, mas coloca-se acima dela, devido ao artifício de poder que lhe é intrínseco. Em adaptada definição, a direção contém a administração e simultaneamente lhe é mais abrangente. “Podemos dizer que a direção é a administração revestida do poder necessário para se fazer a responsável última pela instituição, ou seja, para garantir seu funcionamento de acordo com a política de educação.” (Ibid., p.768)

É extremamente complexo educar em sociedades capitalista, que não possuem como pressuposto básico a democracia em seu caráter radical, porque o método educativo por excelência, é incoerente à essas sociedades. Historicamente, a sociedade civil vem superando parte dos preconceitos arraigados em seu núcleo e sobrepujando o autoritarismo que permeia essas analogias no contexto escolar.

Na dimensão da Avaliação Externa Prova Brasil, não se percebe a ação educativa como elemento intrínseco à construção do conhecimento, para além do treinamento de habilidades. O que se constata na verdade, é que o que dá validade ao processo educacional desenvolvido por meio de um Projeto Político Pedagógico, durante todo o ano letivo é o produto final, aferido, quase sempre, em limites quantitativos, concentrados nos resultados de desempenho, avaliados de fora para dentro.

Ele (IDEB) é o instrumento avaliador da qualidade da educação básica oferecida, não a eficácia e a consolidação do PPP que tem inserido no seu contexto, as metas e propostas aliadas a projetos pedagógicos, o currículo, o processo de Avaliação Institucional, dentre outros, que compõem o universo do processo educacional. Dessa forma, o Estado com a implementação das Políticas de Avaliação em Larga Escala decompõe e fragmenta o processo de avaliação, que se torna quantitativa, com características tecnocráticas, centrada na avaliação de produtos, ignora o processo, coisifica o conhecimento e tem a infeliz pretensão de mensurá-lo, padronizá-lo e compará-lo em *rankings* competitivos.

Às Políticas de Avaliação do Estado considera ser apenas no campo das reformas neoliberais, que se vincula o conceito de qualidade, e este, sempre vem vinculado aos métodos quantitativos da ANRESC Prova Brasil que enfatiza a meritocracia como aptidão

para competitividade, transformando a missão social da escola em um modelo organizacional de empresa na qual, é possível aferir resultados quantificáveis, medir e controlar.

Neste contexto, adota-se uma visão mecanicista da organização escolar, centrada nas operações técnicas, na eficácia e na eficiência. As práticas de avaliações externas implementadas no contexto escolar faz com que os gestores e docentes transformem-se em objetos passivos frente ao modelo de Avaliação Externa imposta pelo Estado. Diante desse quadro, seus complexos processos de trabalho são ignorados, as especificidades das suas funções desconsideradas e a complexidade dos processos das ações educacionais propostas no ensino e na aprendizagem são desvalorizadas.

2.4 Enfoques da Administração Escolar

A administração da educação cristalizou modelos que se cruzam e/ou se desfazem a cada conjuntura histórica, política e social da gestão educacional. Os estudos de Sander (2009) apontam cinco enfoques situando-os a partir do caráter assumido historicamente pela administração educacional, percorrendo desde o enfoque normativo (orientação jurídica), acrescido pelas abordagens tecnocráticas e comportamentalistas, até abordagens contemporâneas, em cujos critérios técnicos e instrumentais de eficiência e eficácia da administração tradicional são subsumidos pelo critério político da efetividade, que restaura, na centralidade da dimensão humana, o constructo da participação cidadã.

Sander (2009) assinala o enfoque jurídico, como tendo sido herdado da tradição européia, enfatizando o seu caráter essencialmente normativo e legalista por estar vinculado à tradição do Direito Administrativo Romano. Até os anos de 1930, o enfoque jurídico adjunto aos valores e ideais do cristianismo e do positivismo exerceu influência na educação.

Vinculado à primazia da eficiência e da produtividade, a partir das abordagens clássicas de administração científica e gerencial, sobretudo de Taylor e Fayol, o enfoque organizacional ou tecnocrático se expandiu na administração da educação, na forma tecnicista e na administração pública, até os anos 1960.

O enfoque comportamental fundamentado pelas teorias funcionalistas da Escola Psicossociológica surgiu como uma reação aos princípios e práticas da administração clássica. É componente dessa fase, a particular importância dada aos processos de dinâmica de grupo e treinamento de lideranças, que muita importância exerceu na administração escolar brasileira, em função da tradicional vinculação da psicologia à pedagogia.

O enfoque comportamental realçava a eficácia de fins e objetivos como critérios básicos de desempenho administrativo.

O enfoque sociológico considera o contexto social, político e econômico, no qual é exercida a atividade administrativa e propõe a primazia do critério político da efetividade, objetivando respostas às demandas e as deficiências do cidadão.

Sob o enfoque cultural, Sander (2009) destaca que os conceitos de eficiência, eficácia e efetividade devem ser utilizados à luz do conceito de relevância, indicado como critério central na problematização da gestão educacional, compreendido como critério cultural indispensável à gestão da educação.

A importância do enfoque cultural se acentua hoje diante da necessidade de resgatar, à luz da relevância humana, o verdadeiro valor instrumental da eficiência e da eficácia que se reafirmam como critérios definitórios da lógica produtivista e competitiva que caracteriza a sociedade atual. A estratégia para atingir elevados níveis de relevância, capaz de resgatar o verdadeiro valor dos demais critérios de desempenho administrativo na gestão da educação, é a participação cidadã no contexto da democracia como forma de governo. (SANDER, 2009, p. 68)

Em decorrência do enfoque cultural, a gestão democrática é incorporada ao campo da administração escolar, como um contraponto à projeção organizacional e tecnicista da lógica gerencial, nos sistemas educacionais.

Podemos inferir com Sander (2009) que torna-se indispensável propor e levar avante, uma verdadeira reformulação do atual arquétipo de escola, como práxis social e política, para que esteja de acordo com uma percepção de mundo e de educação comprometida baseada na democracia e na formação integral do ser humano-histórico – e que se fundamente nos progressos da pedagogia e das ciências e dos componentes curriculares que lhe dão contribuições.

2.4.1 dimensões da administração escolar

Para averiguar a prática da administração da educação em uma instituição educacional, Sander (2009) distingue em seus estudos, três dimensões analíticas: a dimensão pedagógica, a

dimensão organizacional ou burocrática e a dimensão política. A ressalva na práxis do gestor escolar se justifica pela necessidade de se averiguar de que maneira o mesmo contribui para uma máxima competência administrativa da Instituição Escolar, assim como, com os resultados que advém dos objetivos e metas, a que se propõe a Educação Básica.

Na dimensão pedagógica, a gestão da educação é compreendida como prática pedagógica e o gestor (diretor) não é somente o profissional preocupado com a ordem, a disciplina e as exigências burocráticas, ele também possui a função de acompanhar as atividades propostas em sala de aula, ligadas diretamente ao ensino e inseridas no planejamento pedagógico.

A aprendizagem é um processo centralizado na prática educativa e no contexto educacional. Nessas conjecturas, o gestor escolar tem a competência de desenvolver um “clima organizacional propício para a aprendizagem e a construção do conhecimento”. (SANDER, 2009 p. 63)

Considerados facilitadores do processo de desenvolvimento humano, gestores e professores, na dimensão pedagógica têm a função de construir e colocar em prática o Projeto Político Pedagógico da Unidade Escolar. Nessa dimensão, o gestor é considerado pela comunidade escolar como “ [...] o líder intelectual responsável pela coordenação do projeto pedagógico da escola, facilitando o processo coletivo de aprendizagem, vale dizer, o processo solidário de construção do conhecimento”. (Ibid., p.64)

Na dimensão denominada organizacional ou burocrática, a função da administração é atender às necessidades estruturais e burocráticas das instituições educacionais. Diz respeito ao desenho organizacional e ao conjunto de regras e normas estabelecidas nas escolas que muitas vezes paralisa a criatividade, o julgamento profissional e a inovação.

Nesse contexto, a gestão da educação é compreendida como prática organizacional escolar que dificulta a participação da comunidade local. Desse modo, “muitas vezes a rigidez da burocracia escolar inibe a participação dos pais e membros da comunidade na definição dos destinos da escola e na sua organização e gestão”. (Ibid., p. 65)

Na dimensão política, a administração da educação é compreendida como prática política. Esta dimensão relaciona-se à interface da escola com seu entorno político, cultural e econômico e neste aspecto, o diretor escolar presta atenção prioritária a sua capacidade de resposta às necessidades e aspirações da comunidade em geral.

Trata-se de uma dimensão da gestão caracterizada pela participação da comunidade local nos processos de decisão da gestão. As características dessa dimensão são: “a voz da

cidadania no governo da escola; a parceria da comunidade na prestação de serviços escolares e sua participação efetiva na própria vida da escola”. (Ibid., p. 66)

A dimensão política está relacionada também, às formas de condução dos processos decisórios e internos da Unidade de Educação, nos quais, a comunidade escolar e local consideram os fenômenos de natureza política nas tomadas de decisão. Na dimensão política, cabe ao diretor escolar cumprir com o papel de “mediação dialógica entre as dimensões e o todo, entre o intrínseco e o extrínseco, entre o instrumental e o substantivo do processo educacional”. (Ibid., p. 95)

Não descartamos as valiosas contribuições de Sander (2009) no que se refere ao “paradigma multidimensional da administração da educação” ao considerarmos relevante a idéia de que o gestor escolar deve assumir a postura de mediador das dimensões pedagógica, organizacional ou burocrática e a política, que constituem o substrato de sua ação profissional. A administração da Unidade Escolar está voltada, tanto para a eficiência econômica, quanto para a eficácia pedagógica, a qual “preocupa-se, primordialmente, com a consecução dos objetivos educacionais das instituições e sistemas de ensino”. (Ibid., p. 79)

Embasada em nossa práxis profissional e diante deste enfoque gerencial implícito na Administração Escolar, consideramos que a concepção de gestão democrática, que adota a “participação como estratégia político-pedagógica” deve ser o alicerce fundamental e o substrato democrático da práxis dos gestor escolar. (Ibid., p.74)

2.5 Concepções e Tendências da Gestão Escolar

A democracia que antes de ser forma política, é forma de vida, se caracteriza, sobretudo por forte dose de transividade de consciência no comportamento do homem. (FREIRE, 1967, p. 88)

Considerando que a amplitude da competência de gerir uma Unidade Educacional

induz à reflexão acerca da necessidade de uma prática fundamentada em teorias que discutam e fortaleçam a relação de gestão com a organização do cotidiano escolar, Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 444) asseguram que dentre as inúmeras relações que movimentam a gestão escolar, “a organização e os processos de gestão assumem diferentes modalidades, conforme a concepção que se tenha das finalidades sociais e políticas da educação em relação à sociedade e à formação dos alunos”.

A partir dessa visão, para explicar a organização e a gestão escolar na estrutura das Unidades de Educação relacionamos as quatro concepções, que nos revelam e confirmam as formas de gestão escolar adotadas nas escolas brasileiras: “a técnico-científica, a interpretativa, a autogestionária e a democrático-participativa.” (Ibid., p. 444)

Na concepção técnico-científica, são notáveis as bases de formação que se encontram em alguns gestores escolares, tendo como características: a centralização do poder, o peso da hierarquia de funções, a visão burocrática e tecnicista, as decisões vêm de cima para baixo sem qualquer participação, a descrição detalhada das tarefas, a divisão técnica do trabalho escolar, as relações de subordinação.

Trata-se da concepção de gestão que se situada “em uma linha contínua teríamos em um extremo a concepção técnico-científica (também chamada científico-racional) e, no outro, a concepção sociocrítica”. (Ibid., p. 445)

A concepção técnico-científica tem o seu foco na hierarquia, regras e procedimentos para racionalização do trabalho e eficiência nos serviços, com foco na organização burocrática e tecnicista de escola. “O princípio fundamental da organização escolar nessa concepção é a busca de maiores índices de eficiência e eficácia em seus resultados, assumindo a realidade como algo objetivo, neutro, passível de ser controlado”. A organização escolar nesta concepção se caracteriza na tendência conservadora. (Ibid., p. 445)

A organização escolar na concepção sociocrítica integra a comunidade escolar e local no contexto sociopolítico estruturado nas formas democráticas de tomada de decisões coletivamente, possibilitando aos membros do grupo discutir e deliberar, em uma relação de colaboração abrangendo os profissionais da escola e integrantes da comunidade, em uma construção social que considera o caráter intencional de suas ações e as interações sociais que estabelecem entre si. A concepção interpretativa considera as práticas organizadas como construção social com base nas experiências subjetivas e interações sociais. Portanto, tem seu foco nos significados subjetivos, nas intenções e na interação entre as pessoas, totalmente oposta a técnico-científica por sua rigidez. Apresenta como características básicas:

“construção subjetiva da realidade; convencimento como forma de gestão; caráter humano e intersubjetivo da ação; valorização das interpretações; caráter formal e normativo; e, por fim, construção coletiva de normas”. (Ibid., p. 445)

A concepção autogestionária está focalizada na responsabilização coletiva, na ausência de direção central e na recusa de formas sistematizadas de organização, acentuada na participação direta e igual por todos os membros da instituição, recusando-se a autoridade e valorizando a capacidade do grupo criar suas próprias normas. Suas características principais são: “tomadas de decisões coletiva e participativamente; recusa aos exercícios de autoridade [...] auto-organização [...] e não às normas impostas; ênfase nas relações e no poder instituído da escola; compartilhamento de valores e práticas”. (Ibid., p. 446)

A concepção democrático-participativa direciona-se para formas coletivas de decisão associadas ao comprometimento político como princípio para a transformação social e seu eixo central está fincado na “relação orgânica entre a direção e a participação dos membros da equipe”. Ao assumir os objetivos, cada membro assume sua parte no trabalho. Esse trabalho coletivo envolve a aceitação da diversidade de opiniões, a compreensão das diferenças, tendo em vista os objetivos educacionais. Suas características se revelam na “participação dos processos decisórios; objetivos claros; ênfase tanto nas tarefas quanto nas relações; competência profissional; acompanhamento e avaliação sistemáticos; decisões e ações transparentes e planejadas, coordenada e coletivas”. (ibid., p. 446)

Diante da concepção de gestão democrático-participativa, Libâneo, Oliveira e Toschi (2012) enfatizam que a autonomia constitui o fundamento dessa concepção de gestão e a razão da existência do Projeto Político Pedagógico (PPP), como o norteador que gera coletivamente, as diretrizes do processo educacional.

Trata-se de uma autonomia relativa, tendo em vista que as Unidades de Educação são pertencentes ao sistema escolar e dependem de políticas públicas, cabendo à gestão escolar, de um lado, o planejamento e organização e, de outro lado, a aplicação das diretrizes gerais e normativas que emanam dos órgãos governamentais. Estas três concepções sociocríticas diferem-se grandemente da técnico-científica por considerar o contexto social e político, as relações humanas, a participação e a valorização do trabalho coletivo.

Nesses pressupostos, Teixeira (2003, p.122) identifica três tendências nos modos de conceber a função do gestor e caracterizar o perfil da gestão escolar:

1. Tendência Conservadora: associa-se ao papel tradicional do diretor; Na tendência conservadora, o gestor assume um perfil “burocrático e autoritário, com ênfase no controle,

no comando, na eficiência, no cumprimento de normas e na centralização. Sua formação compreende a fragmentação dos aspectos pedagógicos e administrativos, com visão puramente tecnicista”. (Ibid., p. 122)

2. Tendência Democrática: promove a construção de um espaço coletivo para articulação dos diversos interesses presentes na escola; Na tendência democrática o gestor é “como um líder organizacional, com competência e habilidades de relações interpessoais e mobilização para a definição de diretrizes da escola e para a garantia das condições necessárias ao desenvolvimento de seu projeto pedagógico”. (Ibid., p.123)

3. Tendência Gerencial: procura garantir a autonomia administrativa da escola e mantém o controle sobre os seus resultados e enfatiza a eficiência e a eficácia gerenciais. Na tendência gerencial, o gestor escolar se caracteriza como um líder, altamente capacitado para a gerência, que visa à racionalidade e eficiência organizacionais, controle da qualidade e capacidade de mobilização e motivação interpessoais. Na tendência gerencial “a formação desse gestor, ainda que valorize dimensões técnicas e políticas, redireciona os aspectos pedagógicos, unicamente, para a lógica de mercado”. Privilegia-se a participação dos sujeitos, seus ideários e conceitos parcialmente acatados.(Ibid., p.124)

Destacamos que as três tendências, a conservadora, a democrática e a gerencial caracterizam o perfil do gestor escolar nos modos de conceber a sua função. E que cada concepção de gestão adotada reporta-se à forma de organizar o trabalho da gestão escolar, sendo possível encontrar, em uma mesma rede de ensino, diferentes tendências e concepções nas formas de gerir a Unidade Escolar, de acordo com os ideais, crenças e convicções de cada sujeito que exerce a função gestora.

O que se observa na práxis dos gestores, é que, em momentos diversificados da sua atuação o cotidiano escolar, diferentes concepções de gestão se misturam, não havendo uma clara distinção entre elas. Na função, o gestor lança mão de estratégias democráticas e participativas de gestão, em outras, se reveste de um poder absoluto e soberano, pondo em evidência os paradoxos, as contradições, as oposições e a diversilidade da Gestão escolar.

2.6 Gestão Democrática

[...] a gestão democrática é entendida como processo de aprendizado e de luta política que não se circunscreve aos limites da prática educativa, mas vislumbra, nas especificidades dessa prática social e de sua relativa autonomia, a possibilidade de criação de canais de efetiva participação e de aprendizado do “jogo” democrático e, conseqüentemente, do repensar das estruturas de poder autoritário que permeiam as relações sociais e, no seio dessas, as práticas educativas (DOURADO, 2006, P.79).

A gestão democrática tem respaldo legal no Inciso VI e Art. 3º, e Inciso VIII do Art. 206, da Constituição Federal/88, da LDBEN Nº 9394/96 e Art.186, da Lei Orgânica do Município. O Marco legal da gestão escolar democrática remonta à Constituição de 1988, que define a gestão democrática do ensino público, na forma da lei, como um de seus princípios. (BRASIL, 1996)

A LDBEN Nº 9394/96 detalha o caput do artigo da Constituição, que utiliza os termos “na forma desta Lei”, acrescentando as palavras “e da legislação dos sistemas de ensino” (Art. 3º, Inciso VIII). O detalhamento e os princípios da gestão democrática é estabelecido em lei, através de dispositivo que define os limites à expressão deste “valor público”, determinando que:

Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e 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. (LDBEN Nº 9394/96, Art. 14)

Destacamos que a Constituição Federal CF/88 insere em seu texto legal a gestão democrática, “só da escola pública”⁵ e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 9394/96 discursa em seus Artigos 14 e 15 e dispõem que a “gestão democrática do ensino público” na educação básica aos sistemas de ensino, oferece “ampla autonomia às unidades federadas para definirem em sintonia com suas especificidades formas de operacionalização da gestão, com a participação dos profissionais da educação envolvidos e de toda a comunidade escolar e local”. (VIEIRA, 2005).

Paralelo à perspectiva da efetiva participação favorecida por este modelo de gestão, o desenvolvimento do processo educacional transcorre de forma autônoma e participativa, já que nele, as comunidades escolar e local podem atuar ativamente na construção do PPP e nas tomadas de decisões em todas as etapas, desde o diagnóstico ao planejamento, à execução das ações e ainda, no processo de avaliação, quando este é assentado sob as premissas

⁵ A Constituição Federal de 1988 define a “gestão democrática do ensino público, na forma da lei” como um de seus princípios (Art. 206, Inciso VI). Alguns anos mais tarde, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN) Nº 9394/96 vem reforçar esse princípio, acrescentando apenas “e a legislação do sistema de ensino” (Art. 3º, Inc. VIII).

democráticas. A dimensão democrática é um aspecto fundamental que está intimamente ligado à função social e política da escola e que confere a todos o direito de participar porque vivemos em um Estado Democrático de Direito.

A luta em prol de um projeto democrático é viabilizada quando compreendemos que a gestão democrática não se constrói somente com a vontade de transformar a lógica gerencial em mecanismos democráticos, mas requer o reconhecimento do contexto em que a Unidade de Educação está inserida. E neste contexto, os gestores e os educadores precisam reconhecerem-se como profissionais ativos e comprometidos com o desenvolvimento da qualidade da educação oferecida.

Sem associar e condicionar esta qualidade às políticas de avaliações em larga escala as quais, por meio do IDEB determinam e enfatizam a qualidade da educação básica. Porquanto, os profissionais da educação, não devem mais se curvar às reformas educacionais semeadas nas Políticas neoliberais, que não contribuem com a função social da escola, sobretudo, às que não visam a qualidade da formação social e política dos cidadãos.

Consideramos que o Estado engessa a construção da qualidade na educação, quando não disponibiliza recursos suficientes para o desenvolvimento do processo educacional, quando intensifica o trabalho dos profissionais e, principalmente quando atrela aos Projetos Pedagógicos à regulação e mensuração, dentre outros fatores nocivos à sistematização de um processo democrático participativo, com as características da verdadeira autonomia, que se contrapõe às práticas utilitaristas e produtivistas do capitalismo.

Contudo, essa autonomia não implica em dispensar o Estado do seu papel provedor, ou que o mesmo seja desobrigado de suas responsabilidades em garantir o ensino público, gratuito e de qualidade, fator este que perpassa por maior repasse de recursos para a estruturação e organização interna das Unidades de Educação. A gestão democrática é um contínuo processo de construção em contraposição às políticas neoliberais que reduzem a sua autonomia, na possibilidade da Unidade de Educação pública, gratuita e de qualidade, por meio da sua representatividade e dos seus educadores, vir a participar da construção e elaboração das Avaliações em larga escala, com foco na realidade do contexto escolar.

Para Dourado (2006) a gestão democrática fundamentada na autonomia e participação é vista como um processo contínuo, que almeja a transformação da escola e o seu fortalecimento no cumprimento de sua função social, que é contribuir para o desenvolvimento da educação com qualidade. Sob essa premissa aponta que a gestão verdadeiramente democrática é relevante para a democracia do ensino.

Entretanto, mesmo sendo os gestores atuantes na dimensão democrática, os estudos de Paro (2004) apontam que a Instituição Escolar não esclarece devidamente à comunidade local, a importância da sua participação na discussão com tomadas de decisões democráticas e coletivamente e na ação-reflexão-ação do processo educacional e dos resultados de desempenho dos alunos.

A escola não se abre plenamente, para que a comunidade seja integrada às ações educativas apresentadas e na maioria das ações propostas no contexto escolar, a participação comunitária é dificultada. Esse fechamento, se dá pela ausência de “planejamento de ações previstas que promovam essa integração e pela descrença acerca da possibilidade dessa participação associada a ausência de qualquer previsão de rotinas e eventos escolares”, que ensejem a participação da comunidade no interno da escola.” (PARO, 2004, p.105)

Embora a LDBEN Nº 9394/96 estabeleça a participação das comunidades nos processos desenvolvidos pela escola, não existem na mesma, mecanismos institucionais que, por si só, conduzam a um processo de participação coletiva e efetiva da comunidade local. É imprescindível que se articule uma transformação radical, no modo como a Unidade Escolar organiza suas atividades, dotando-a de uma estrutura administrativa que, sendo propícia “a realização dos fins sociais da educação, favoreça a participação em sua gestão dos diferentes grupos e pessoas envolvidos nas atividades escolares, deixando-se perpassar pela sociedade civil em sua função de controle democrático do Estado”. (Ibid., p.105)

Na dimensão democrática, “uma estrutura administrativa da escola adequada a realização de objetivos educacionais [...] deve também prever mecanismos que facilitem e estimulem a participação dos pais e membros da comunidade em geral nas decisões aí tomadas”. (Ibid., p.103)

A premência para que a concepção de gestão adotasse um perfil democrático participativo e sobrepujasse as visões conservadoras e tradicionais na administração da escola pública foi inserida na agenda do governo nacional e determinou seus rumos.

As concepções sobre gestão e democracia são diversificadas. Certamente a idéia da gestão escolar democrática participativa permanece vinculada a função social que a escola deve cumprir. Assim, considera-se gestão escolar democrática àquela que é orientada por processos de participação da comunidade escolar e local, mediada pelo Conselho Escolar, Organizações Associativas da Escola, Grêmios Estudantil e Colegiados, dentre outros.

No campo teórico, o conceito da gestão democrática é compreendido como um processo político no qual,

[...] as pessoas que atuam na/sobre a escola identificam problemas, discutem, deliberam e planejam, encaminham, acompanham, controlam e avaliam o conjunto das ações voltadas ao desenvolvimento da própria escola na busca da solução daqueles problemas. Esse processo, sustentado no diálogo, na alteridade e no reconhecimento às especificidades técnicas das diversas funções presentes na escola, tem como base a participação efetiva de todos os segmentos da comunidade escolar, o respeito às normas coletivamente construídas para os processos de tomada de decisões e a garantia de amplo acesso às informações aos sujeitos da escola. (SOUZA, 2009, p.125-126)

Espaços de intervenção emergem da gestão democrática aliada à comunidade escolar e local mediada pelo Conselho Escolar, na gestão dos recursos financeiros, de pessoal, de patrimônio, na construção e na implementação da sua proposta educacional. Esses espaços de intervenção que se articula a outros, no campo da política sindical, partidária e em outras formas de articular pessoas no exercício da cidadania e na militância para manifestar suas reivindicações e experiências educativas, planejar, articular e realizar atividades com a participação coletiva da comunidade.

Seus princípios são os princípios da educação que a gestão assegura serem cumpridos, da educação comprometida com a sabedoria de viver junto respeitando as diferenças, compromissada com a construção de um mundo mais humanizado e no qual, a justiça seja equitativa para todos os que nele habitam.

A gestão democrática constrói no coletivo, o Projeto Político Pedagógico, analisa planos e programas e traz para o âmbito escolar, a discussão da realidade não só educacional, mas também social. A escola democrática se faz presente no contexto real, na conjuntura dinâmica da sociedade, sendo uma forma de politizar às comunidades escolar e local. Compreende-se que numa democracia o povo delega certos poderes, mas retém outros. Nesse contexto, na Unidade de Educação se verifica a tensão entre o saber especializado, técnico e a prática política e moral. Neste aspecto, as decisões da comunidade local, tende a ser delegada aos especialistas, mas no que diz respeito a vários aspectos da escola, como o da gestão de recursos econômicos, a construção democrática do PPP, a comunidade escolar e local devem participar sobretudo, com voz e veto nos órgãos colegiados.

Neste contexto, quando uma mesma fundamentação e entendimento são compartilhados por várias pessoas empenhadas na mesma tarefa, elas passam a manifestar comportamentos convergentes e a adotar representações semelhantes sobre o seu trabalho, reforçando uns, o trabalho dos outros e dessa forma, construindo um processo educacional

coletivo, todavia, unitário.

Por sua vez, Gracindo (2009, p.143) defende uma concepção de gestão democrática, cujo princípios se inserem na visão de parceria e “na necessidade de postura democrática do gestor. E esta postura se reforça quando o gestor traz o poder público e a comunidade escolar e local para juntos, garantirem qualidade ao processo educativo”. Esta concepção é defendida pela autora, como adequada à condução do trabalho educativo nas escolas.

Alicerçada nos princípios da democracia inerentes à própria educação, a gestão democrática é uma prática fundada em relações participativas e políticas e deve se fazer presente no contexto educacional.

Quanto ao poder público, a autora nos alerta para que,

no contexto da globalização, com a política neoliberal e a economia assentada na acumulação flexível do capital, resultado da reestruturação capitalista, que engendraram a reforma do Estado, precisa haver um cuidado especial no sentido de que essa parceria, entre a sociedade civil e a sociedade política, não venha a concorrer para o descompromisso do poder público com a educação e a conseqüente privatização do espaço escolar. (GRACINDO, 2009, p.144)

Ao optar pela solidariedade, inclusão e emancipação sociais, como fins da educação,

[...] a gestão escolar se conforma como instrumento de transformação social. Se, ao contrário, instiga a competitividade no interior da escola, estará ratificando a exclusão social e escolar, sendo, desse modo, mecanismo para manutenção da realidade social vigente. Com essa configuração, a gestão democrática se constitui, ao mesmo tempo, em objetivo e percurso da educação escolar. Objetivo, porque é uma Meta a ser aprimorada constantemente, e percurso, porque se revela como um processo que, a cada dia, se avalia e se reorganiza. (Ibid., p.144)

Em relação à organização administrativa e pedagógica promovida pela gestão escolar, assinalamos um fato que é notório no sistema educacional revelado na preferência dos professores, que escolhem trabalhar em Unidades Escolares, bem dirigidas e organizadas e nas quais, a gestão escolar esteja à frente do processo democrático, que cumpre sua função social e seu papel político-institucional e principalmente, onde são considerados participantes ativos, em todo o processo coletivo de construção e do planejamento do Projeto Político

Pedagógico, organização e desenvolvimento de um ensino de qualidade, contribuindo para a efetivação da gestão democrática.

Gracindo (2009, p. 22) destaca que,

[...] É consenso hoje que os professores gostam de trabalhar em escolas bem dirigidas e organizadas, constituindo a gestão democrática um componente decisivo em todo o processo coletivo de construção do planejamento, organização e desenvolvimento do projeto político-pedagógico e de um ensino de qualidade. [...] a compreensão teórico-prática da gestão democrática da educação ainda está se fazendo, no próprio processo de construção do projeto político-pedagógico e da autonomia da escola, que embora já seja uma convicção e uma prática em desenvolvimento, ainda não é uma realidade da vida social e profissional.

O processo de gestão inclui em caráter abrangente, o trabalho da supervisão de ensino, do gestor escolar, da coordenação pedagógica e da orientação educacional, considerados membros participantes da equipe gestora da escola. Contudo, o princípio da realização do processo de gestão democrática só se consolida com a participação ativa de todos os profissionais que atuam na Unidade de Educação, somados a participação efetiva da comunidade local nesse processo de tomada de decisões coletivas, de modo a contribuírem para a efetivação da gestão democrática e participativa.

A Gestão Escolar, como o ato de gerir a dinâmica cultural da Unidade Escolar,

é afinado com as diretrizes e políticas educacionais públicas para a implementação de seu projeto político-pedagógico e compromissado com os princípios da democracia e com os métodos que organizem e criem condições para um ambiente educacional autônomo (soluções próprias, no âmbito de suas competências), de participação e compartilhamento (tomada de decisões conjunta e efetivação de resultados) e autocontrole (acompanhamento e avaliação com retorno de informações). (LÜCK, 2007, p. 12)

Consideramos que autonomia é um processo de conquista e não de delegação. Gestão democrática implica em descentralização das ações, compartilhar o poder, descentralizando-o. Desta forma, a gestão democrática concebe as atuações dos Colegiados como importante forma de articulações, mediação, de interlocução, de planejamento, de acompanhamento e avaliação, de deliberações e compartilhamento das decisões, contribuindo para o processo democrático da gestão escolar.

Para que seja consolidada a democracia na Unidade Escolar é preciso que se instaure um processo de Gestão Democrática participativa, cujo objetivo maior é garantir a participação e a autonomia das escolas compreendida como uma das formas de superação do caráter centralizador, hierárquico e autoritário que o âmbito escolar vem assumindo ao longo dos anos. O conceito de participação fundamenta-se na autonomia, que se opõe às formas autoritárias de tomada de decisão. “A escola autônoma, concebe sua proposta pedagógica podendo executá-la e avaliá-la. A autonomia envolve quatro dimensões, administrativa, jurídica, financeira e pedagógica” . (VEIGA, 1998)

A autonomia administrativa fundamenta-se na probabilidade de formular e gerir os planos, programas, projetos adequados à realidade da escola, em que se destaca a concepção da gestão que permeia as relações internas e externas à escola, com o sistema educativo e com a comunidade escolar e local.

O Conselho Escolar é um órgão democrático e coletivo que deve garantir a autonomia administrativa das Unidades de Educação da rede pública. Sua estruturação é de natureza deliberativa, consultiva e fiscalizadora, constituído com a representações dos gestores, professores, profissionais de outros segmentos, pais dos alunos e alunos com maioria. Paro (2004, p. 12) contribui ao proferir que o Conselho Escolar “é um instrumento que existe e precisa ser aperfeiçoado com vistas a que se torne o embrião de uma verdadeira gestão colegiada que esteja articulada com os interesses populares da escola”.

A elaboração das próprias normativas e orientações (matrículas e transferências de alunos, controle de frequência dos gestores, professores, funcionários, etc) é possibilitada a escola pela autonomia jurídica. A gestão escolar não deve permitir que esses procedimentos transforme à Unidade de Educação em instituição burocrática, evitando-se assim, a descaracterização da sua função social, nos enfoques cultural, profissional e sociopolítica.

A autonomia financeira refere-se aos recursos que possibilitam condições para um funcionamento efetivo. Como a Unidade de Educação é financiada, sua autonomia financeira pode ser total, quando administra todos os seus recursos destinados pelo Poder Público ou parcial, quando administra apenas parte de seus recursos, cumprindo a exigência da competência de elaborar e executar seu orçamento e prestação de contas.

A relevância da Associação de Pais e Mestres também deve ser considerada para a conquista e eficácia da autonomia financeira. Para a real efetivação da gestão democrática e participativa é necessário que alunos, pais e professores sejam incentivados a se organizarem para o exercício da cidadania e liderança de forma responsável e consciente, algo que nossa

herança cultural ainda não permite e portanto, não desenvolve em seus cidadãos.

Há que atentar-se para o processo de gestão da educação no Brasil, controlado pela dinâmica normativa que prioriza a necessidade de fixação de metas educacionais, rígida regulação e indicação dos recursos financeiros para a execução de políticas de educação e controle externo e social. Sendo assim, os instrumentos normativos de gestão da educação centralizam-se em um controle do fazer operacional financeiro, dissociado da fundamental importância da construção do fazer pedagógico, que resulte na tão almejada ampliação da qualidade do ensino da Educação Básica.

O pressuposto é que se fixado um patamar de financiamento econômico, a qualidade da educação está garantida. Esta lógica apresenta dois equívocos: primeiro que a gestão da educação está apenas associada ao aspecto financeiro e segundo que a vinculação constitucional de recursos destinados à educação tornam seu montante inequivocamente suficiente ao investimento e manutenção da educação de qualidade.

A liberdade de ensino e pesquisa são características da autonomia pedagógica, visto que possui estreita relação com a identidade, função social, público-alvo, organização curricular, processos de avaliação e de resultados de desempenho dos alunos e a essência do PPP da escola. A autonomia pedagógica enfoca questões pedagógicas necessárias para a elaboração, desenvolvimento e avaliação do PPP e relaciona-se com as três dimensões.

Na autonomia pedagógica faz-se necessário construir com a contribuição efetiva desses colegiados, um ambiente estratégico e desafiador, visando à promoção da educação de indivíduos críticos e independentes e a apropriação do saber historicamente produzido e sob o nome desse saber, incluímos, desde os mais simples conhecimentos historicamente acumulados, até os mais complexos valores relacionados aos direitos humanos e à cidadania.

Neste sentido, a relação com a comunidade local, considerada como dimensão política e social importante da gestão escolar é citada e enfatizada, na LDBEN Nº 9394/96, Art. 12 (Inc. VI E VII) que trata de outra importante dimensão da gestão escolar, a relação com a comunidade. Assim, cabe à escola “articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração” entre esta e a sociedade e, ao mesmo tempo, “informar os pais e responsáveis sobre a frequência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução de sua proposta pedagógica”. (VIEIRA, 2007, p. 10)

Os estudos da autora revelam que o desejo comunitário de ansiar por outro perfil de escola, nunca se fez tão premente nas últimas décadas. Superando as frustrações evidenciadas

no processo educacional, as condições culturais para concretizar esse desejo, nunca se mostraram tão favoráveis como atualmente.

Destaca-se nos dias atuais, a existência de uma mobilização crescente inserida na sociedade brasileira que reivindica mudanças no sistema educacional, de modo a atender a diversidade humana e proporcionar a formação integral do aluno, sem reproduzir a lógica marginal e excludente ainda marcante e presente, refletidas nos resultados do ensino e da aprendizagem e destacadas no IDEB da ANRESC/Prova Brasil, como determinante da qualidade do ensino.

Por sua vez, Paro (2004, p. 14) proclama que não existem modelos pré-determinados de participação. É preciso que cada Unidade Escolar em suas tentativas construa seu próprio caminho “que se faz ao caminhar” refletindo sobre cada passo. A participação é necessária e pressupõe, principalmente, tomada de decisão, onde a execução é apenas uma consequência e apresenta vários desafios.

Não desistir é o primeiro pré-requisito. Assim, pode-se tentar fazer da escola estatal algo fidedignamente público. Essa concretização se dará com a participação da comunidade local na escola, para partilhar o poder coletivamente entre os que realmente precisam da qualidade do ensino.

Essa mobilização, no meu ponto de vista educador, ambiciona a desmitificação da falácia incutida na oratória dos políticos governistas, que garantem em suas campanhas eleitorais e propostas de ações políticas que “já temos escolas para todos (ou quase todos) Como se a quantidade pudesse existir no vazio sem referir-se à alguma qualidade. O que temos são prédios, a que se convencionou qualificar de escolares”. (Ibid., p.109)

O prejuízo causado ao processo educacional proporcionado nestas edificações precárias, mal equipadas, sem a devida manutenção e onde se inserem quantidades de alunos que extrapolam o número previsto para o espaço físico da sala de aula, às vezes, é irrecuperável. Somados à este lamentável quadro, sem a mínima possibilidade, agrupam-se os jovens e as crianças, em grupos-classe com mais de 35 alunos, onde se desenvolve o processo educativo, o que já torna inviável qualquer metodologia de ensino e de aprendizagem, significativa com sucesso. É drástico, é caótico, todavia, é real! As escolas da Brasil vivenciam a “autonomia do abandono”. Nossa orfandade é paternal! O “Estado se isenta da sua responsabilização de financiar o ensino abandonando a escola à sua sorte, ou apresentando soluções paliativas”. (Oliveira, 1994, p.78-79)

Frente à esse quadro pintado pelo Estado visualizamos um cenário extremamente triste, tão triste quanto a visão da “*Madonna de Pietá*”⁶ abraçada ao seu filho exaurido. E constatamos que este Senhor investidor (o Estado), se desobriga de cumprir com o seu dever maior, ou seja, se isenta de suas responsabilização para com a Educação e sua competência de proporcionar recursos financeiros, porquanto, o de fornecer materiais didáticos pedagógicos, minimamente necessários, para a promoção da Educação de qualidade.

Se estamos verdadeiramente convencidos da relevância social e função da escola é preciso a conscientização da comunidade escolar e local, de que o poder não se concentra unicamente no Estado, mas é intrínseco a todas as relações sociais e ganha forças na mobilização da sociedade civil.

Em posse dessa conscientização, ambas as comunidades devem reivindicar do Estado, por direito legal, os meios de investimentos e reconstrução dos equipamentos escolares, equipando-as com novos materiais didáticos e ferramentas tecnológicas que irão redimensionar o processo de ensino e de aprendizagem.

A atuação de mecanismos coletivos dos Colegiados formado pelas comunidades escolar e local “rearticulados em suas funções e propósitos, torna-se relevante, de modo que se constituam elementos de constante avaliação e redimensionamento das atividades-fim da escola e instrumentos de prestação de contas da qualidade do seu produto à sociedade”. (PARO, 2004, p. 114)

Visando à melhoria das condições precárias das Unidades de Educação da rede pública de Ensino, torna-se necessário a compreensão da importância de se criar mecanismos, em prol da gestão democrática e participativa e da autêntica e efetiva descentralização de todos os recursos, que podem ser administrados e geridos pela escola pública, requisitando desta, por sua vez, a prestação de contas da aplicação das verbas disponibilizadas, em prol da melhoria e qualidade da educação.

Essa compreensão faz com que se conceba a gestão atual, como processo evolutivo e espaço de políticas educacionais que se concretizam na prática da democracia e da cidadania. Esse entendimento anula ainda, a concepção técnico-científica e a tendência gerencial da gestão escolar, que tem o seu foco na hierarquia, regras e procedimentos para racionalização do trabalho e eficiência nos serviços, com foco na organização burocrática e tecnicista de

⁶ *Madonna de Pietá* (em português significa “Piedade”) é a famosa escultura feita em mármore, do artista Michelangelo, que representa Maria abraçada ao seu Filho Cristo Jesus, morto, exangue e retirado da Cruz.

escola, e que, apesar de ter ultrapassado as formas estritamente instrumentais, técnicas e mecânicas que a caracterizaram ao longo de muitos anos, não se diferencia ou se destaca pela garantia de formação crítica, superadora dos limites reducionistas do senso comum.

Cumprir com premência, o papel dos Gestores da escola pública o qual, ainda hoje é considerado “o responsável último pela escola” e que diante das inadequadas condições de realização de seus objetivos, é responsabilizado e o primeiro culpabilizado, pela ineficiência da escola. (Ibid., p.111)

A nossa práxis profissional já constata no contexto escolar, uma minoria existente da conscientização da comunidade escolar e local referente a função e relevância social da Unidade de Educação, quando atua democraticamente e coletivamente. O fato eminente se revela na reivindicação da demonstração da competência da escola, na apresentação dos resultados positivos de aprendizagem dos seus alunos e também na utilização correta dos recursos repassados para o melhoramento do processo educacional.

Isto significa que estamos caminhando - embora a passos lentos - evolutivamente para a democracia do ensino. Entretanto, falta uma longa estrada para percorrer e em nosso olhar profissional, consideramos que as concepções e tendências de gestão escolar adotadas pelos Gestores nesta caminhada, drasticamente exterminam ou reduzem, ou apontam e ampliam democraticamente, este caminho repleto de curvas políticas sinuosas e desvios que só os Colegiados, de mãos dadas com a gestão escolar podem enfrentar.

2.6.1 Projeto Político Pedagógico (PPP)

[...] Portanto, pensar a função social da escola, implica repensar o seu próprio papel, sua organização e o papel dos atores que a compõem, visando inseri-la em um projeto de transformação social mais amplo. Nesse contexto, os dirigentes escolares, os professores, os pais e a comunidade em geral precisam entender que a escola é um espaço contraditório; portanto,

torna-se fundamental que ela construa seu projeto político-pedagógico. (OLIVEIRA, 2013, p. 246)

A Conferência Nacional de Educação (CONAE) realizada no ano de 2010, destacou a relevância das deliberações da comunidade escolar e local e da participação eficaz dos profissionais que atuam na educação, na construção do Projeto Político Pedagógico (PPP), ressaltando a idéia de que sua existência é um dos pilares mais fortes na construção da gestão democrática.

Em seu documento final, o PPP aponta diretrizes e estratégias de ação para a configuração de um Sistema Nacional de Educação e de um redirecionamento do Plano Nacional de Educação (PNE) - meta prevista e já realizada por meio da Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014, aprovada como PNE 2014-2024.

De acordo com as propostas expostas neste documento:

A ausência de um efetivo sistema nacional de educação configura a forma fragmentada e desarticulada do projeto educacional ainda vigente no País. Assim, a sua criação passa, obrigatoriamente, pela regulamentação do regime de colaboração, que envolva as esferas de governo no atendimento à população em todas as etapas e modalidades de educação, em regime de corresponsabilidade, utilizando mecanismos democráticos, como as deliberações da comunidade escolar e local, bem como a participação dos profissionais da educação nos projetos político pedagógicos das instituições de ensino. (CONAE, 2010, p. 22)

O PPP foi divulgado no preleção expressa no fragmento antecedente ao documento final da CONAE/2010 e expõe o PPP como um processo democrático e participativo que envolve à comunidade escolar e local. O mesmo documento apresenta ainda, dentre as propostas de ações: “Promover e garantir autonomia (pedagógica, administrativa e financeira) das instituições de educação básica [...], bem como o aprimoramento dos processos de gestão, para a melhoria de suas ações pedagógicas”. (CONAE, 2010, p. 25)

“Estabelecer mecanismos democráticos de gestão que assegurem a divulgação, a participação de profissionais da educação, estudantes, mães/pais e/ou responsáveis e da comunidade local na elaboração e implementação orgânica de planos estaduais e municipais de educação, bem como de projetos político-pedagógicos e planos de desenvolvimento institucionais”. (Ibid., p. 25).

A Gestão democrática não se caracteriza através de ações secundárias, fragmentadas e isoladas. Ela deverá envolver os diagnósticos de suas dificuldades e sucessos, a busca de soluções coletivas e organizadas para aspectos com prioridades e relevância social, alavancada por uma gestão escolar que promova no espaço escolar, ações educacionais com qualidade social que visa à participação das comunidades escolar e local, que já possui seu direito garantido pela Constituição Federal de 88, na construção e planejamento do PPP e nas tomadas de decisões coletivas para a realização e aprimoramento do processo educacional.

Sua estruturação é realizada a partir de três etapas de suma importância para elaboração do planejamento pedagógico:

- é uma oportunidade ímpar e se definir em conjunto, a escola que deseja construir: é o Marco referencial (sonhos e desejos a partir da leitura da realidade geral);
- o diagnóstico (pesquisa e análise) para avaliar a distância que se encontra do horizonte almejado;
- a programação (definição de ações, objetivos e metas) definir os passos a serem dados para diminuir esta distância.

Nas dimensões da Gestão Democrática, o PPP abrangendo às diferentes perspectivas da Unidade Escolar, faz com que os gestores possam concretizar sua intencionalidade significativa, ou seja, o envolvimento de todos, na definição de metas e na implementação de ações focadas na melhoria da qualidade da educação, visto que é um instrumento teórico-metodológico que objetiva ajudar a enfrentar os desafios do cotidiano da escola, só que de uma forma refletida, consciente, sistematizada e o que é essencial, democrática.

Severino (2008, p.6) delinea esta intencionalidade:

Para que se possa falar de um projeto impregnado por uma intencionalidade significadora, impõe-se que todas as partes envolvidas na prática educativa de uma escola estejam profundamente integrados na constituição e vivenciação dessa intencionalidade. [...] no âmbito de um projeto educacional, todas as pessoas envolvidas precisam compartilhar dessa intencionalidade, adequando seus objetivos parciais e particulares ao objetivo abrangente da proposta pedagógica decorrente do projeto educacional. Mas, para tanto, impõe-se que toda a comunidade escolar seja efetivamente envolvida na construção e explicitação dessa mesma intencionalidade. É um sujeito coletivo que deve instaurá-la; e é nela que se lastreiam a significação e a legitimidade do trabalho em equipe e de toda interdisciplinaridade, tanto no campo teórico como no campo prático.

Vale destacar que o PPP é considerado norteador do Processo Educacional, que se direciona à organização do trabalho pedagógico como um todo, ao conter o seu currículo básico e pleno, suas estratégias de ensino para o conjunto de Componentes Curriculares da

Matriz Curricular, os recursos didáticos a serem utilizados, os processos de avaliação institucional e externa, seus projetos educacionais, sua visão de mundo e de sociedade, os conceitos de cidadania e pluralidade cultural.

Como documento que norteia todas as ações propostas na Unidade de Educação, o PPP deverá conter objetivos, metas e aspirações da comunidade escolar e local, uma vez que se constitui em um processo democrático de decisões. Deverá ainda, descrever qual a função social da escola, uma vez que tal concepção irá pontuar o desenvolvimento pleno dos protagonistas envolvidos neste processo, os valores culturais da escola e da comunidade na qual ela está inserida.

Como projeto educativo que engloba a política educacional da Instituição Escolar,

o PPP supõe rupturas com o presente e promessas para o futuro. Projetar significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se, atravessar um período de instabilidade e buscar uma nova estabilidade em função da promessa que cada projeto contém de estado melhor do que o presente. Um projeto educativo pode ser tomado como a promessa frente a determinadas rupturas. As promessas tornam visíveis os campos de ação possível, comprometendo seus atores e autores. (GADOTTI, 1994, p.579)

Nesses pressupostos, o PPP deverá organizar os projetos pedagógicos que serão propostos ao longo do ano letivo na Unidade de Educação, favorecendo a concretização das ações de aprendizagens. A construção do PPP passa pela relativa autonomia da escola e capacidade de delinear sua própria identidade. Isto significa resgatar a escola como espaço público, lugar de debate, da diálogo, fundamentado na ação-reflexão-ação coletiva, para compartilhar a responsabilidade de definir os rumos do processo educacional.

Consideramos que a integração de todos esses elementos é um notável desafio para os Gestores, os quais, com o respaldo de um PPP bem estruturado, possibilitam à escola a aquisição de uma identidade clara e oportuniza à comunidade escolar, segurança para tomar decisões democráticas e consolidar o maior objetivo do sistema educacional reafirmado nas palavras da autora:

O objetivo maior do sistema educacional, revela-se, portanto, o de se estabelecer uma comunidade de ensino efetivo, onde persevere, coletivamente, não somente o ideal de ensinar de acordo com o saber produzido socialmente, mas o de aprender, em acordo com os princípios de contínua renovação do conhecimento [...] O conhecimento da realidade ganha novas perspectivas: a organização do projeto político-pedagógico da escola e o seu currículo; o papel da escola e o desempenho de seus prissionais, que devem renovar-se e melhorar sua qualidade continuamente, tendo o aluno como centro de toda a sua atuação. (LÜCK, 2009, p.16)

Enfatizamos que o PPP deverá garantir sobretudo, a eficácia escolar, contemplando a relevância dos aspectos: planejamento, ação, monitoramento e dimensionamento de resultados. Por tratar-se da essência de todo processo educacional desenvolvido na Unidade de Educação, sua construção coletiva, implementação e consolidação, não deverá ser considerada uma mera formalidade burocrática a ser cumprida por exigência da Legislação:

Todos os estabelecimentos de ensino têm a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica (Art. 12º da LDBEN 9394/96), também referida em outro artigo da LDB como projeto pedagógico da escola (Art.14º inciso I). Alguns sistemas de ensino adotaram a nomenclatura Projeto Político-Pedagógico para representá-lo. [...] São denominações diferenciadas para designar o mesmo sentido de estabelecer uma visão de conjunto e direção ao processo pedagógico intencional a ser promovido na escola, mediante a contribuição de seus professores e demais membros da comunidade escolar. (Ibid., p.38)

Para além da autonomia descrita no texto legal, as Unidades de Educação sempre desenvolveram formas autônomas de tomada de decisão. Essa autonomia resulta do equilíbrio de forças (externa e interna), que realizam-se pela interação dos diferentes atores organizacionais da escola, entre os quais, se destacam o Estado regulador e os seus representantes, os professores, os alunos, os pais representando a comunidade local. Não existindo nessa interação uma autonomia decretada.

Entretanto, o que se pode decretar são as normas e regras formais que regulam a partilha de poderes e distribuição de competências, dado que não há mecanismos democráticos sem essa partilha. A gestão democrática e participativa requer que as Escolas se proponham a enfrentar e a superar essa dificuldade. Para isso, torna-se necessário três tipos de intervenção, uma cultura de colaboração e de participação e liderança democrática na escola acrescidas à ampliação do conhecimento pela comunidade escolar e local, da complexidade da Unidades de Educação traduzidas na sua dinâmica organizacional, na sua trajetória histórica, na sua herança cultural, nas dificuldades encontradas para a realização do processo educacional, nos seus modos de funcionamento e nas regras estabelecidas no contexto escolar.

Libâneo, Oliveira e Toschi (2012) declaram que todos os pertencentes à dinâmica do contexto escolar precisam usufruir da vivência da prática democrática de gestão, porque a participação das comunidades darão respaldo para governos encaminharem propostas, que mais efetivamente atendam às necessidades educacionais da população, na perspectiva de que os pais atuem na gestão escolar, segundo canais de participação bem definidos.

O maior canal foi oferecido pela legislação aos gestores e à comunidade local. Trata-se do PPP, que vem ao encontro com diversas características da concepção democrático-participativa, como meio de reflexão sobre as intencionalidades da escola. Nessa perspectiva, a forma de organização da escola funciona com a dinâmica organizacional e os participantes ativos no processo de gestão: a organização, a própria gestão e a cultura organizacional.

Em consonância:

O Projeto Pedagógico exige profunda reflexão sobre as finalidades da escola, assim como a explicitação de seu papel social e a clara definição de caminhos, formas operacionais e ações a serem empreendidas por todos os envolvidos com o processo educativo. Seu processo de construção aglutinará crenças, convicções, conhecimentos da comunidade escolar, do contexto social e científico, constituindo-se em compromisso político e pedagógico coletivo. Ele precisa ser concebido com base nas diferenças existentes entre seus autores, sejam eles professores, equipe técnico-administrativa, pais, alunos e representantes da comunidade local. É, portanto, fruto de reflexão e investigação. (VEIGA, 1998, p. 9)

O PPP de acordo com a autora deverá explicitar os fundamentos teórico-metodológicos, os objetivos, o tipo de organização, as formas de implementação e a avaliação da escola, gerando um processo de discussão e adequações constantes, visto que o PPP não poderá ser considerado imutável ao longo do processo educativo.

Em implicação, o PPP é constituído conjunta, cooperativa e participativamente, aglutinando as competências individuais e suas formações com qualificações específicas num único objetivo se direcionam ao encontro da gestão democrático-participativa, adquirindo autonomia e delineando sua identidade. Para produzir um PPP emancipador, sua construção precisa demandar autonomia. O PPP evidencia a importância da participação dos pais dos alunos na escola, seja por expressar suas aspirações, seja por contribuir na construção do projeto, bem como em sua execução e avaliação. Assumindo assim, a responsabilidade de todos materializarem o que foi planejado coletivamente no PPP para que a escola possa atingir seus objetivos. Será nesse empenho coletivo que os valores, pressupostos teóricos e metodológicos serão selecionados e agrupados visando a identificação das aspirações e expectativas das famílias, em relação ao papel da escola na educação dos seus filhos. (VEIGA, 1998)

Os Gestores ancorados na concepção democrático-participativa, devem promover essa articulação e mediação que constitui-se na participação das comunidades escolar e local no

processo educacional. Considerando que uma das propostas do Conselho de Escola deve ser a de capacitar esses segmentos a participar cada vez mais, na reflexão, construção, acompanhamento e avaliação do PPP.

A construção de um PPP emancipador exige que a comunidade escolar, juntamente com os demais membros da comunidade local, “com base na compreensão das diferentes forças que influenciam os rumos da organização escolar, elaborem ações que promovam, em níveis cada vez mais elevados, a autonomia da unidade escolar.” (GANZELI, 2011, p. 26)

Destacamos que os Pais têm muito a contribuir com a construção de uma escola pública de melhor qualidade e, muito a contribuir na definição e controle das políticas educacionais adotadas nos rede pública de ensino. As UMES devem dar o primeiro grande passo e abrirem suas portas para demonstrar a sua verdadeira função social e, igualmente expor, a complexidade dos problemas vivenciados no contexto escolar convocando a comunidade local para ser parceiros participativos e protagonistas dessa história.

É preciso contar histórias para esses pais ...

E ninguém melhor do que os educadores, considerados natos contadores de histórias.

É preciso contar aos Pais que desconhecem sobre a herança cultural, a dinâmica organizacional e pedagógica que permeia o contexto escolar e a atribuição refletida na carga da responsabilização delegada pelo Estado, nos IDEB (s) decorrentes da aplicação da ANRESC/Prova Brasil. A articulação da gestão democrática com a Política de Avaliação em Larga Escala e seu escopo avaliativo deverá ser socializada à comunidade local.

É preciso revelar aos Pais que o Estado, seu Criador e maior investidor, se isenta da responsabilização da melhoria da qualidade da educação, simplesmente transferindo-a para os sistemas de ensino, às escolas e aos educadores, que por sua vez, também são avaliados e classificados entre bem sucedidos ou mal sucedidos.

É preciso descrever aos Pais, que apesar da paixão pelo ensinar, as dificuldades encontradas para a realização e consolidação do processo de ensino e de aprendizagem, em equipamentos tão precários e contingente de alunos além das capacidades do espaço físico; da trajetória histórica da Unidade de Educação e da busca incessante da sua identidade; da função social e expansão da escola pública ainda tão recente, construída ao longo do período da história do Brasil (517 anos), fenômeno que só ocorreu na metade do século XX. Nesse período, a escola passou da instrução religiosa para a formação que visa à preparação para o trabalho, com a finalidade de prover a mão de obra do sistema capitalista.

Considerando o Gestor Escolar como tutor, torna-se imprescindível e premente abrir o

espaço da Unidade de Educação para “Uma História para contar...” que seria a explanação disso tudo e um pouco mais, destinada aos Pais, com a finalidade de conquistá-los e arrebatá-los para serem protagonistas, juntamente com os seus filhos, dessas histórias reais vivenciadas na realidade de cada contexto escolar em sua singularidade, revelando à comunidade local que a Unidade de Educação, atualmente encontra-se órfã... irremediavelmente órfã... Precisa de Pais... Precisa urgentemente ser adotada!

No dia em que à Unidade de Educação perceber que ela não precisa ser órfã e que a receita para uma Educação de qualidade está no resgate dos valores deteriorados: no reforço da família na escola, no convívio fraternal e solidário entre os Pais e os Educadores para a construção e consolidação da Proposta Pedagógica, na somatória dos empenhos das comunidades escolar e local para a resolução dos problemas que se desenvolvem na dinâmica organizacional escolar. Não no viés facilitado de acreditar que a orfandade será corrigida por um Estado que está desmoralizado e perplexo, diante das corrupções políticas comprovadas e que deixarão as sequelas, como herança para nossos filho e alunos.

Não nesse Estado regulador e descompromissado, com as suas responsabilizações na qualidade da Educação, pois este, já não sabe como honrar suas mercantis promessas neoliberais, de dar qualidade à Educação estabelecendo IDEB, porquanto, no engodo de tornar todos competentes e habilitados por meio das Políticas de Avaliação em Larga Escala. No entanto, também PRECISAMOS DO ESTADO... ainda que seja para cumprir com as suas responsabilidades financeiras com a Educação - nossa pensão alimentícia, por direito paternal, pois quem “pariu Matheus, que o embale...” No entanto, PRECISAMOS DE PAIS para revogar a “autonomia do abandono”. PAIS que nos adotem para de mãos dadas caminharem conosco, esse enredado trajeto educacional e nos socorram da orfandade! (grifos nossos)

2.6.2 plano de desenvolvimento da escola (Pde-escola)

Só existirá uma democracia, no Brasil, no dia em que se montar no País a máquina que prepara as democracias. Essa máquina é a escola pública. (TEIXEIRA, 2007, p. 222)

O Ministério da Educação (MEC) lançou o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE-Escola) que visa à melhorias na educação básica. Portanto, no processo da gestão democrática, o Gestor Escolar ganha mais um aliado para juntamente, com a comunidades escolar produzir decisões e ações democráticas, que são fundamentais para a concretização do processo educacional. (MEC, 2006, p. 20)

Desta forma, o PDE-Escola é um instrumento que o gestor escolar da rede pública de ensino deve utilizar para planejar – de forma estratégica e eficaz – o processo educacional. É considerado uma ferramenta gerencial que auxilia a Unidade de Educação a realizar às metas estabelecidas e a buscar sua identidade:

O Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) é um programa que auxilia o gestor na melhoria do trabalho, focalizando sua energia e assegurando que sua equipe possa atingir os mesmos objetivos; além de se autoavaliar e garantir a melhoria da qualidade de ensino e da aprendizagem. Esse plano é destinado a Escolas públicas e tem a prioridade do atendimento e assistência técnica e financeira promovidas pelo Ministério da Educação e Cultura. (BRASIL, 2006)

O PDE-Escola trata-se de um plano estratégico em que,

se define a natureza da escola, a sua missão, visão, valores, finalidades e objetivos gerais, estratégias de atuação, além de seu plano de melhoria organizacional, para promover a realização do Projeto Político-Pedagógico. O PDE-Escola engloba a política educacional da escola, as regras e regulamentos que possam garantir a sua efetivação. Portanto, se constitui em um instrumento da melhoria e organização institucional escolar, de modo que possa realizar seu trabalho educativo. (LÜCK, 2009, p. 38)

Nesses pressupostos, o Gestor Escolar conduz o processo de elaboração e implantação do PDE-Escola com compromisso e responsabilidade, direcionando e mediando o processo para atingir cada etapa planejada. Apresenta como proposta à melhoria dos índices de aprendizagem com qualidade, aprovação e permanência na escola, transformando-se no passo inicial que sinaliza a desburocratização da Instituição Escolar, cujo perfil tem a finalidade de ser dinâmico e comprometido com o desenvolvimento escolar dos seus alunos, e está a serviço dos pais e da comunidade, disposta à prestar contas de sua atuação.

Em sua proposta de estruturação o PDE-Escola é definido como:

Uma ferramenta gerencial que auxilia a escola a realizar o seu trabalho: focalizar sua energia, assegurar que sua equipe trabalhe para atingir os

mesmos objetivos e avaliar e adequar sua direção em resposta a um ambiente em constante mudança. O PDE-Escola constitui um esforço disciplinado da escola para produzir decisões e ações fundamentais que moldam e guiam o que ela é, o que faz e por que assim o faz, com um foco no futuro. (BRASIL, 2011, p.01)

Como documento central do trabalho da Unidade Escolar, o Plano requer em sua elaboração, um elevado grau de participação e reflexão. Portanto, deve ser construído com a participação efetiva da comunidade escolar, possibilitando a reflexão de todos sobre as dificuldades que a Unidade Escolar enfrenta e todos devem contribuir apontando as sugestões para superá-las. Essa participação na sua construção irá conscientizar o compromisso de todos na sua implementação e no cumprimento das metas estabelecidas.

A estruturação do PDE-Escola considera:

i) a visão estratégica, composta de valores, visão de futuro, missão e objetivos estratégicos de desenvolvimento da escola, ii) e o plano de suporte estratégico, envolvendo estratégias, metas e planos de ação. Sua efetivação é organizada mediante a indicação de coordenador do PDE e de líderes de objetivos propostos, de modo a garantir a efetividade da implementação das propostas. (Ibid., p. 39)

Como organismo educacional é um planejamento estratégico coordenado pela liderança da escola e elaborado coletivamente, visando à melhoria da qualidade de ensino, o fortalecimento da autonomia da gestão escolar modernizada e a aplicação de recursos, desde que examinadas as orientações do manual de instruções encaminhado pelo MEC.

Hofling (2001, p. 39) nos lembra que em política educacional,

ações pontuais voltadas para maior eficiência e eficácia do processo de aprendizagem, da gestão escolar e da aplicação de recursos são insuficientes para caracterizar uma alteração da função política deste setor. Enquanto não se ampliar efetivamente a participação dos envolvidos nas esferas de decisão, de planejamento e de execução da política educacional, estaremos alcançando índices positivos quanto à avaliação dos resultados de programas da política educacional, mas não quanto à avaliação política da educação.

Engajados nesse processo e com a participação ativa de todos, em todas as fases do planejamento do PDE-Escola, caracteriza-se que estas ações de participação democráticas são o que validam a democracia. Entretanto, estas ações não avaliam a política da educação vigente. Por meio do Plano, a comunidade escolar irá analisar apenas o desempenho da escola retroativamente, suas relações internas e externas, sua missão e valores, e condições de

funcionamento para em seguida, projetar a seleção das estratégias planejadas para atingir os objetivos e as metas propostas.

O Plano constitui um esforço disciplinado da Unidade de Educação “para produzir decisões e ações fundamentais que moldam e guiam o que ela é, o que faz, com um foco no futuro.” O PDE-Escola “define o que é a escola, o que ela pretende fazer, aonde ela pretende chegar, de que maneira e com quais recursos”. (MEC/FUNDESCOLA, 2006, p. 20)

Como política pública o PDE-Escola é um planejamento estratégico considerado orientador das ações da Unidade Escolar. Sua estruturação se inicia com a formação do grupo de sistematização, composto por funcionários efetivos da escola. Formado o grupo de sistematização a escola realiza o preenchimento dos questionários do manual de elaboração com todos os segmentos que atuam na Unidade de Educação e em prosseguimento, o trabalho fica concentrado na mão do grupo de sistematização para elaboração do plano de suporte estratégico onde deve existir a gestão de processos e a gestão de resultados.

Como todo planejamento estratégico que considera os preceitos da escola democrática priorizando a participação das comunidades escolar e local que aspira à melhoria na qualidade da educação, garantindo a eficiência da Gestão Democrática, o PDE-Escola deverá constantemente ser avaliado para analisar se permanece a necessidade de reformulação e criação de novos indicadores, que contribuam para o alcance de novas metas.

Enfatizamos que os indicadores dão subsídios para que a escola possa ter um diagnóstico da real situação e a partir daí redirecionar novos rumos e redefinir o seu papel na sociedade, refletindo no coletivo sempre, o que ela é, o que pretende fazer, aonde quer chegar, de que maneira e com quais recursos. “Tal concepção alicerça-se numa ressignificação da gestão democrática e da participação, entendidas a partir da criação de canais de efetiva participação e decisão coletivas, tendo por norte a educação como um bem público”. (DOURADO, 2007, p. 931)

Coaduna-se com as assertivas do autor, Gracindo (2007) quando esclarece que torna-se necessário que sejam adotados um novo perfil de participação efetiva nos colegiados, “com autonomia para exercer seu poder cidadão na gestão das Instituições Públicas de Educação, tendo como pressuposto que essas instituições pertencem à cidadania”, para que os fundamentos do novo paradigma constitucional, que preconiza a educação democrática, emancipadora, cidadã, possam desfazer os fundamentos do antigo paradigma patrimonialista.

Dessas acepções vinculadas aos princípios da democracia ressaltamos que “A democracia que antes de ser forma política é forma de vida, se caracteriza, sobretudo por forte

dose de transitividade de consciência no comportamento do homem” (FREIRE, 1967, p. 88).

O autor registrou que no Brasil aconteceu o contrário, do que afirmou Barbu (1956), pois as condições para o desenvolvimento da democracia brasileira não possuíram como alicerce ou pressuposto, a participação e o diálogo. Zevedei Barbu (1956), já em seu livro “Democracy end dictatorship: their psychology and patterns of life”, obra de referência no constructo filosófico freireano, professava:

Mas, apesar desta rica e colorida coleção de fórmulas, qualquer um que tente definir democracia, tem uma tarefa quase impossível. A razão para tal está no fato de que a validade de todos os conceitos fundamentais normalmente envolvidos em tal definição tem sido seriamente desafiada pelas várias condições históricas nas quais, a democracia foi realizada”. (BARBU, 1956, p. 12)

Tratando-se de construção da democracia brasileira, podemos compreender com base nos escritos de Freire (1967), que a formação brasileira foi caracterizada pelo excesso de poder, o que provocou ajustamento, acomodação e a deficiência na integração.

A democracia pressupõe diálogo e participação do homem. Freire (1967) a partir do pensamento do Zevedei Barbu (1956), apresenta condições para a reforma democrática ou para o desenvolvimento da democracia:

Uma reforma democrática [...] ou uma ação democrática em geral, tem de ser feita não só com o consentimento do povo, mas com suas próprias mãos. Isto é obviamente verdadeiro. Exige, todavia, certas qualificações. À fim de construir sua sociedade com suas mãos, os membros de um grupo devem possuir considerável experiência e conhecimento da coisa pública. Necessitam, igualmente de certas instituições que lhes permitam participar na construção de sua sociedade. [...] necessitam de uma específica disposição mental, isto é, de certas experiências, atitudes, preconceitos e crenças, compartilhados por todos, ou por uma grande maioria. (FREIRE, 1967, p. 89 apud BARBU, 1956).

2.7 O Papel do Gestor Frente às Novas Perspectivas Propugnadas Pela LDBEN Nº 9394/96, Considerados os Desafios da Gestão Escolar.

“O diretor é a alma da escola. Diz-me quem é o diretor que te direi o que vale a escola” (Leão, apud Souza, 2006, p.29).

Diante da Reforma Educacional no Brasil e do panorama apresentado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nº 9394/96, a concepção burocrática e restrita de gestão reluta em ser erradicada da organização escolar. Consideramos que essa rigidez estrutural da organização, resultante da aplicação dos princípios de autoridade legal, fundada na burocracia deve ser permanentemente abolida do sistema educacional.

Portanto, não deverá nortear de modo parcial ou exclusivo, a práxis do Gestor Escolar. O papel dos Gestores frente às novas perspectivas propugnadas pela LDBEN Nº 9394/96 não pode estar descolado da função social da Escola e dos pressupostos de uma gestão democrática e participativa. Neste perfil, o gestor será àquele que detém a concepção do trabalho, que é capaz de planejar e mediar a sua execução, concebendo o ato de administrar como a seleção de recursos para se atingir determinados fins.

Por sua vez, Libâneo (2001) salienta que o Gestor deve,

deixar de ser alguém que tem a função de fiscalizar e controlar, que centraliza em si as decisões, para ser o que coordena, mobiliza, motiva, lidera, delega aos membros da equipe escolar, conforme suas atribuições específicas, as responsabilidades decorrentes das decisões, acompanha o desenvolvimento das ações, presta contas e submete à avaliação da equipe o desenvolvimento das decisões tomadas coletivamente. (p. 335)

Libâneo (2001) afirma ainda que, “no perfil do Gestor da educação básica, não cabe mais a função de fiscalizar, controlar e na sua práxis, não cabe mais centralizar em si, as tomadas de decisões pedagógicas e financeiras”. Destarte, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação vigente insere a gestão no contexto escolar autônomo e participativo, o que significa trabalho coletivo e compartilhado pela comunidade escolar e local, em seus Colegiados, para atingir objetivos comuns. (Ibid., p. 335)

Diante deste contexto, o papel do Gestor Escolar deverá ser redefinido em sua práxis, na intenção de atender às necessidades do mundo contemporâneo e da educação democrática do ensino, estabelecida pela Legislação.

Deduz-se dessas colocações que a teoria e a prática de gestão escolar, no campo da sociedade política, deve estar comprometida com a própria transformação. Ressaltamos que “a organização da gestão escolar, interfere na organização de todo o sistema escolar [...]” enfatizando que, “a força que os sistemas escolares continuam a ter nos processos de regulação social é indiscutível, quer na formação da força de trabalho, quer como disciplinadores da população”. (OLIVEIRA, 2004, p.6)

Por sua vez, Paro, (2010^a) destaca que é válido, portanto, a relevância de se refletir a respeito da práxis do diretor da escola, justificando que a mesma se relaciona em duas dimensões que se interpenetram mutuamente: de um lado, a explicitação e a crítica do atual papel do diretor, e de como a direção escolar é desempenhada; de outro, a reflexão a respeito de formas alternativas de direção escolar que levem em conta a especificidade político-pedagógica da Unidade de Educação e os interesses de seus usuários.

As dimensões se fundamentam em razões técnicas e políticas,

que embora seja muito difícil distinguir umas das outras – porque as razões técnicas estão impregnadas de conotações políticas, e as razões políticas não podem ser dissociadas de suas implicações técnicas. Assim, é por motivos políticos (convivência entre sujeitos com interesses diversos) que desejamos um diretor cuja ação esteja articulada ao bom desenvolvimento de um ensino fundamental comprometido com a construção de personalidades humano-históricas, e que seja a base da formação do cidadão; mas são as razões técnico-administrativas [...] que nos convencem da necessidade do caráter dialógico-democrático (convivência entre sujeitos que se armam como tais) das relações que se dão no processo pedagógico, o qual determina e é determinado pela ação do diretor. (PARO, 2010^a p. 777)

O perfil do diretor, ao se levar em conta as especificidades da Unidade de Educação, não poderá ser concebido como um simples “gerente”, exercendo o papel de mero “funcionário burocrático”, perdido em meio à multiplicidade de atividades burocráticas propostas, frente às “condições inadequadas de realizações dos seus objetivos”, sem contemplar os objetivos do PPP e sem considerar ou refletir sobre as suas características de agente político.(Ibid., 778)

[...] A gestão escolar está ligada à imagem do diretor da escola, que hoje é como ‘responsável último pela escola’ e, diante das inadequadas condições de realização de seus objetivos, o diretor acaba sendo o culpado primeiro pela ineficiência da mesma, perdido em meio à multiplicidade de tarefas burocráticas que nada têm a ver com busca de objetivos pedagógicos. (PARO, 2010^a p. 778)

Pela peculiaridade democrática e pública de sua função, o dirigente escolar precisa ser democrático no sentido pleno desse conceito. Trata-se de rejeitarmos a figura anacrônica de Diretor escolar e de examinarmos a situação atual para que este não se “constitua um mero

preposto do Estado” na Unidade de Educação que gerencia, “para a execução da legislação ou das determinações do Estado e/ou do governo no poder”. (PARO, 2010^a p. 778)

O Gestor é o principal responsável pelo cumprimento da Legislação educacional, das diretrizes, normativas e determinações que emanam dos órgãos superiores e do sistema de ensino. No exercício da função, assume o papel de articulação e mediação política-pedagógica, que coordena, organiza e gerencia todas as atividades da escola, auxiliado pela equipe gestora, pela comunidade escolar e local, considerando em sua função gestora, as decisões assumidas por sua equipe e colegiados.

Nesses pressupostos, os Gestores,

na condução dos processos de gestão, demonstram construir consensos, tanto com os pares, quanto com a comunidade escolar e com o Estado. Esse grau de concordância entre as instâncias políticas (professores e comunidade, diretores e sistema de ensino) pode ser só aparente, ou demonstrar a aspiração dos dirigentes, mas ao mesmo tempo demonstra a consciência que essas pessoas têm na compreensão de que a sua função é de mediação e coordenação político-pedagógica, cujas tarefas se articulam [...] com a necessidade de contornar crises e contradições entre aquelas instâncias. (SOUZA, 2008, p.284)

O Gestor Escolar desempenha múltiplas funções, cujas atribuições específicas contemplam as dimensões administrativa, pedagógica, financeira e político-comunitária. A LDBEN N° 9394/96, delegou mais um compromisso para as escolas e ampliou a responsabilidade do diretor sobre as questões pedagógicas e a gestão da equipe, em especial, para a atuação do gestor escolar estabelecendo a necessidade de cada escola preparar o próprio PPP, que outrora, era responsabilidade da Secretaria de Educação, sem a participação coletiva em sua construção, da comunidade escolar e local.

A tarefa de gerir a Unidade de Educação, com todas as reformas educacionais propostas e embasada em uma atuação pautada em princípios democráticos apresenta-se cada vez mais, desafiadora e complexa, posto que, as novas demandas exigidas dos gestores requer apropriação de conhecimentos que não são apenas técnicos, mas também políticos, culturais e sociais. Portanto, o Gestor Escolar necessita de múltiplos pré-requisitos para atuar na função: a primeira exigência básica é a pré-disposição para o trabalho em equipe e consistir sua organização de gestão como mediador dos segmentos internos e externos; ter iniciativa e firmeza de propósito para realização de ações e intervenções que visam à construção da gestão democrática e participativa e ser conhecedor da realidade e do contexto da sociedade,

em que a Unidade de Educação está inserida;

Requisita ainda um perfil de credibilidade na comunidade; ser um militante defensor da educação; possuir liderança democrática e capacidade de articulação e intervenção para promover o moitoramento e a avaliação dos resultados de desempenho dos alunos; ser capaz de autopromover a avaliação do grupo e avaliar-se; apresentar a capacidade de resolver problemas; ser claro e coerente nas ações e possuir espírito solidário e ético.

A questão política que reveste a função do Gestor Escolar passa por questões de financiamento e pela representatividade que o cargo proporciona exigindo desse profissional, íntegra participação e competente atuação. Nesse encadeamento de atribuições, as questões administrativas se sobressaem em relação às pedagógicas, ou seja, as atividades ligadas aos aspectos burocráticos intrínsecos a gestão no contexto escolar e a eficácia do financeiro nas prestações de contas, das verbas repassadas prescindem de encaminhamentos e resoluções, que são específicos da Gestão.

Restam aos gestores desse modo, um tempo e espaços reduzidos para a ação-reflexão-ação reservada à averiguação, a análise e aos debates, acerca do processo de ensino e de aprendizagem e das problemáticas procedentes dos resultados de desempenho dos alunos, aferidos nos processos de Avaliação Institucional e de Avaliações Externas, sistematizadas na Rede Municipal de Ensino.

Após a LDBEN Nº 9394/96, a forma gerencial de gestão escolar deve ser destituída da rede pública de ensino visando abolir o modelo de gestão tradicional, onde a concentração de autoridade fica a cargo dos Gestores, transferindo-se para eles, a responsabilidade por todas as decisões administrativas e pedagógicas da Unidade de Educação. Essa concepção se constrói a partir do desenvolvimento do referencial de fundamentos legais e conceituais que embasam e norteiam a sua atuação profissional, atrelada aos princípios da Educação democrática e às competências da Gestão Escolar.

Nesses pressupostos,

a gestão de uma unidade escolar é um trabalho complexo, pois ali é o espaço do passado, do presente e do futuro. Do passado, porque carrega as marcas históricas de uma sociedade e de cada sujeito envolvido no processo. Do presente, uma vez que é espaço de formação e vivência diária de educadores e educandos inseridos no contexto da atualidade. Do futuro, na medida em que participa ativamente da reprodução e transformação da sociedade. (GANZELI, 2011, p. 9).

A práxis do Gestor Escolar, portanto, deve ser aliada à valorização da participação da comunidade escolar nas tomadas de decisões, à motivação e idealização da docência como trabalho interdisciplinar e dialógico e, principalmente, aliada à construção dos objetivos comuns do Projeto Político Pedagógico, por meio da dinâmica intersubjetiva, da dialogicidade e do consenso da totalidade de membros da coletividade. Enfatizamos que “a ação do diretor escolar será tão limitada quanto limitada for sua concepção sobre a educação, sobre a gestão escolar e o seu papel profissional na liderança e organização da escola”. (LÜCK, 2009, p. 13)

O gestor escolar para realizar um trabalho efetivo, em sua escola deverá adotar uma orientação voltada para o desempenho das competências desse trabalho. O passo inicial, portanto, corresponde a possuir uma visão abrangente do seu trabalho e do conjunto das competências imprescindíveis para o sua atuação. “Em seguida, deve estabelecer um programa para o desenvolvimento das competências necessárias para fazer frente aos seus desafios em cada uma das dimensões.” Não se pode esperar mais que os gestores em sua práxis assumam as suas responsabilidades baseados em tentativas, ensaios e erro. Os desafios e a complexidade do âmbito escolar requisita o desempenho dos Gestores com competências e habilidades. (Ibid., p.13)

O Gestor Escolar deverá estabelecer na Unidade de Educação em que atua, práticas democráticas e práticas de monitoramento e intervenções do processo educacional, incluindo o processo de avaliação em larga escala e os resultados de desempenho dos alunos; avaliando continuamente as ações e estratégias propostas para consolidar o ensino e a aprendizagem, sempre envolvendo democraticamente todos os participantes das comunidades escolar e local, na realização desse processo e tendo incorporado à sua práxis que:

A educação, no contexto escolar, se complexifica e exige esforços redobrados e maior organização de trabalho educacional, assim como participação da comunidade na realização desse empreendimento, afim de que possa ser efetiva, já que não basta ao estabelecimento de ensino apenas preparar o aluno para níveis mais elevados de escolaridade, uma vez que o que ele precisa é de aprender para compreender a vida, a si mesmo e a sociedade, como condições para ações competentes na prática da cidadania. E o ambiente escolar como um todo deve oferecer-lhe esta experiência. (LÜCK, 2006, p.17)

Lück (2009, p.15-55) apresenta em seus estudos, o papel do Gestor frente às novas perspectivas propugnadas pela LDBEN Nº 9394/96. Pautamos em destaque às Competências dos Gestores, referentes à gestão de resultados educacionais apontadas pela autora e que são relacionadas à investigação dessa pesquisa:

- Analisar comparativamente os indicadores de resultados de desempenho da Unidade Escolar, nas últimas edições, identificando avanços em que é necessária maior concentração de esforços para sua melhoria; orientar todos os segmentos e áreas de atuação da escola na definição de padrões de desempenho de qualidade;
- Diagnosticar diferenças de rendimento e condições de aprendizagem dos alunos de sua escola e promover e orientar a aplicação sistemática de mecanismos de acompanhamento da aprendizagem dos alunos, de modo a identificar alunos e áreas de aprendizagem que necessitam de atenção pedagógica diferenciada e especial, de forma individual e coletiva;
- Analisar com a comunidade escolar e local comparativamente, os indicadores de rendimento de sua escola com os referentes ao âmbito nacional (ANRESC/PROVA BRASIL, ANEB, ANA) existentes e estabelecer metas para a sua melhoria; Informar a comunidade escolar e local sobre as estatísticas ou indicadores produzidos por avaliações em larga escala, como áreas para a melhoria da qualidade da educação; Adotar indicadores educacionais para monitorar e avaliar os resultados de desempenho;
- Promover na escola o compromisso de prestação de contas à comunidade escolar e local, sobre os resultados de aprendizagem e o uso dos recursos financeiros;

Compreendemos que é a liderança e articulação do Gestor Escolar, participe ativo da vida em sociedade e educador de maior influência individual, que mobiliza todos os segmentos de profissionais que atuam na Unidade Escolar, caracterizada como uma organização social e complexa, para a efetivação, consolidação e sucesso do processo educacional. As ações dos Gestores que primam o nível de profissionalismo e a atitude ética dos segmentos, a práxis do corpo docente, o desempenho positivo dos alunos e as metas à ser alcançadas estabelecidas no PPP e no PDE-Escola; são responsabilidades do Gestor Escolar, considerado o referencial que promove a credibilidade junto à comunidade escolar e local, por ser o principal elo entre esses elementos. Os Gestores definem e revelam na atuação e prática, as características e os princípios de uma gestão democrática. Essa extensa rotina no contexto escolar faz com que, em alguns modelos de gestão, sejam deixados de lado os mecanismos democráticos, e sejam adotadas as tendências conservadoras e gerenciais de gerir a Unidade de Educação, que relegam ao plano secundário, a condição de tratar com prioridade, o substrato da sua função:

As questões educacionais, o currículo, a didática, a construção do PPP e a estruturação

do PDE-Escola, o desenvolvimento do processo educacional, o processo de avaliação institucional e a estrutura e o funcionamento do ensino, ou seja, sua autêntica práxis profissional e a essência de sua formação.

Oliveira (1994, p. 36) revela essa tendência: “o diretor se vê consumido por uma rotina burocrática que cotidianamente absorve toda sua capacidade criativa, colocada a serviço de pensar soluções mágicas para equacionar os vários problemas em condições materiais tão adversas”.

A LDBEN Nº 9394/96 preconiza que é fundamental romper com as formas tradicionais e conservadoras de gestão escolar arraigada ao contexto escolar, de tal forma, que os gestores mais parecem ilusionistas em busca da demonstração de evidências irreais, que são paliativos e camuflam a realidade da complexidade do contexto escolar.

Nessa visão de si mesmo, como agente de um projeto político-social, o Gestor Escolar é um profissional politizado, com consciência crítica do trabalho que desenvolve e que realiza planejamentos estratégicos, por meio de ações participativas e coletivas, que caminha em direção ao fortalecimento da gestão democrática comprometida com os resultados de desempenho escolar e que envolvam todos os responsáveis pelo processo educacional.

Os Gestores trazem em sua bagagem, os valores da sua formação, suas experiências sociais, crenças, cultura, ideais políticos, seus pensamentos e atitudes e principalmente, suas esperanças. Esse ser singular desempenha múltiplas funções e está a frente de ações coletivas que dependem de seu perfil e da sua práxis. Estas, se revelam em suas ações e na experiência social e política do processo educacional que gerencia. Essas características aliadas aos seus conhecimentos, competências e habilidades são o delineamento do seu perfil profissional e da sua práxis. (FREIRE, 2007, p.14)

A gestão da escola democrática, compreende as práticas relativas à garantia do funcionamento da Unidade Escolar, no que se refere a sua rotina escolar conciliando a manutenção de um ambiente propício para a aprendizagem e um trabalho coletivo de visão e metas compartilhadas entre a equipe técnica, de maneira que os recursos nela existentes possam ser usados para atender às necessidades de aprendizagem dos alunos. Dessa forma, o Gestor Escolar apresentará competências para transformar a realidade diagnosticada na Unidade de Educação, por meio dos resultados obtidos nos índices do IDEB⁷ resultantes da

⁷Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), ferramenta de acompanhamento das metas de qualidade da Educação Básica, no âmbito do PDE do MEC. A média na ANRESC Prova Brasil é usada para calcular os IDEB de municípios e escolas. É considerado o indicador objetivo para a

Avaliação Externa Prova Brasil; reconhecendo que, apesar dos avanços na política educacional dos últimos dez anos, a sistematização desse protótipo de Avaliação na Unidade de Educação necessitam da sua articulação e intervenção na ação-reflexão-ação.

Torna-se necessário maiores esclarecimentos, estudos e discussão junto ao Corpo Docente, para torná-la aliada na almejada melhoria da qualidade da Educação Básica que promova a ressignificação da gestão democrática da Unidade de Educação, cujos princípios não fazem eco à política regulatória das Políticas de Avaliação em Larga Escala.

Considerado que cada Unidade de Educação apresenta singularidades que a distingue e lhe confere identidade própria, cada UME é ímpar e individual, de acordo com a realidade situacional em que constrói a sua trajetória histórica, refletida na construção do seu PPP, os Gestores são o espelho da UME em que atuam. Apesar de possuir traços comuns em relação às demais, a escola reproduz os valores da sociedade e é compreendida como uma “unidade social” (GANZELI, 2011).

Porquanto, nessa concepção de escola,

fica claro que a escola deve oportunizar ao educando processos de aprendizagens que lhe assegurem a transmissão do saber acumulado pela sociedade, como também lhe garantir a possibilidade de construção de novos saberes. Deve ainda proporcionar meios para o exercício de sua cidadania e, por fim, qualificá-lo para o mundo do trabalho. (GANZELI, 2011, p. 10)

A escola como função de proporcionar o exercício da cidadania é abordada pela autora que, ao pautar-se no que assegura o Artigo 205 da CF/88, argumenta:

Preparar para o exercício da cidadania significa que os profissionais que trabalham na escola pública devem organizar ações no espaço escolar as quais garantem aos educandos uma vivência cidadã. Em outras palavras, a unidade escolar deverá possuir uma organização democrática, garantir a participação de todos, em especial do educando, nos processos decisórios. (Ibid., p. 10)

No caráter intencional de vivenciar a cultura democrática em seu espaço, à Unidade de Educação não deve ser considerada um espaço de simples aquisição de conhecimento, mas de aprendizados das práticas democráticas, de cidadania e da vivência cidadã nas tomadas de decisões coletivas.

Se não existisse nenhum princípio que justificasse, só esses fatores já preconizam o investimento que se faz necessário, na capacitação ou formação continuada do Gestor Escolar,

verificação das metas fixadas no Compromisso Todos pela Educação, eixo do PDE que trata da Educação Básica.

com propostas de conteúdos que assegurem uma discussão sobre a sua função política e social e aperfeiçoem a sua práxis democrática destacando “a serviço de quem o gestor se posiciona”. Para que a gestão democrática não se transforme em um discurso esvaziado de sentido prático. (SOUZA, 2008, p. 58)

Essas premissas se apoiam na convicção de que a Gestão democrática participativa na construção do PPP, na autonomia pedagógica e administrativa são, portanto, os elementos fundantes da gestão da educação e os elementos fundamentais na construção e ressignificação da gestão escolar.

Destacamos que os Gestores Escolares (Diretores de Escola) da Rede Municipal de Santos são cognominados Especialistas de Educação II⁸, lotados nas UMES e são profissionais integrantes de carreira que no contexto da trajetória, em tempos e períodos distintos, iniciaram suas carreiras em cargos de docência e passaram por outros cargos de Especialistas de Educação I, tais como: Coordenadores Pedagógicos, Assistentes de Direção e Orientadores Educacionais.

Este percurso em cargos de Especialista de Educação I, constitui-se pré-requisito ao cargo de Especialista de Educação II: Diretor de Escola e, ainda, ratifica o crescimento profissional desenvolvido na trajetória profissional e projeção vertical na carreira do Magistério.

Em consonância com o Regimento Escolar (Subseção I, Art. 11º), cujas normativas e diretrizes regem as Unidades Municipais de Educação de Santos, a direção (gestor escolar) é o centro executivo que preside todas as atividades de planejamento, organização, coordenação, avaliação e integração no âmbito da Unidade Municipal de Educação além da articulação com as comunidades escolar e local

CAPÍTULO III

O SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA – SAEB

Quando falo em educação como intervenção me refiro tanto à que aspira a mudanças radicais na sociedade, no campo da economia, das relações humanas, da propriedade, do direito ao trabalho, à terra, à educação, à saúde,

⁸Especialistas de Educação são profissionais da carreira do Magistério Público Municipal de Santos, cujo acesso é realizado por concurso de Promoção a partir do Professor e garantido pela Lei Complementar 752/2012 – Estatuto e Plano de Carreira do Magistério, que estabelece os níveis de Especialistas de Educação I, II e III.

quanto à que, pelo contrário, reacionariamente pretende imobilizar a História e manter a ordem injusta (FREIRE, 2007, p. 109).

Na Educação Básica, a mais acentuada reforma educacional do Estado Neoliberal foi a implantação de um Sistema Nacional de Avaliação (SAEB) desde o início dos anos de 1990, estruturado e pautado em avaliações em larga escala e standards de desempenho. Sua finalidade é a mensuração do desempenho dos alunos em diferentes níveis de ensino ajustado ao propósito de fortalecer esse novo perfil que o Estado assume nas políticas neoliberais, liberando maior número de informações sobre o desempenho educacional dos alunos e a ampliação das formas de controle das escolas e dos profissionais da educação.

Com a implementação do SAEB, o Estado passou a definir os objetivos do sistema e o conteúdo do currículo, no entanto, delegou à responsabilização às Unidades de Educação, o trabalho de seleção dos métodos mais apropriados de ensino e de aprendizagem e missão da consolidação do processo educativo.

BONAMINO (2002, p. 89) afirma que a institucionalização do SAEB é compreendida como:

[...] um processo que, para garantir o desenvolvimento de uma avaliação de longo alcance e de caráter sistemático, passa a dispor de instituições, profissionais e recursos financeiros específicos, que lhe permitem contar com a infra-estrutura material e humana em condições de prover os fundamentos conceituais e as capacidades operacionais necessárias à implementação de uma avaliação da educação básica de abrangência nacional.”

A Política das Avaliações em Larga Escala por meio do SAEB foi implementada a partir de uma convergência de compreensões e até do reconhecimento da mudança que ocorria em termos políticos e nas ações envolvendo avaliação escolar, principalmente nas décadas de 1980 e 1990. O Estado neoliberal tornou-se suscetível ao novo desafio da avaliação em larga escala. Portanto, a política brasileira a partir do SAEB adotou alguns elementos basilares, que foram considerados referências para a estruturação de sistemas educacionais envolvendo a avaliação em larga escala no Brasil. Tais como: as alterações referentes à reforma do Estado e a idéia de nova gestão pública; as transformações nas questões concernentes à necessidade de suplantar a avaliação utilizada para a retenção dos alunos.

O objetivo do SAEB, de acordo com os escopos oficiais é realizar um diagnóstico do sistema educacional brasileiro e de alguns fatores que possam interferir no desempenho do aluno, segundo o mesmo, fornecendo um indicativo sobre a qualidade do ensino que é ofertado. Nesse sentido, os dados coletados visam subsidiar a formulação, a reformulação e o monitoramento das políticas públicas na área educacional, atuando nas esferas municipal, estadual e federal, visando contribuir para a melhoria da qualidade, equidade e eficiência da educação básica.

O SAEB é composto por um conjunto de avaliações externas em larga escala. Sua primeira aplicação aconteceu em 1990, com a participação de uma amostra de escolas que ofertavam as 1ª, 3ª, 5ª e 7ª séries do Ensino Fundamental das escolas públicas da rede urbana. Os alunos foram avaliados em Língua Portuguesa, Matemática e Ciências. Nesta edição, as 5ª e 7ª séries também foram avaliadas em redação. (BRASIL, 1990)

Este formato idêntico se manteve na edição de 1993.

A partir de 1995, o SAEB determinou que o público-alvo avaliado seriam as etapas finais dos ciclos de escolarização: 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental (que correspondem ao 5º e 9º ano atualmente) e 3º ano do Ensino Médio. Nesta edição foi acrescentada uma amostra da rede privada, além da amostra da rede pública, também não foram aplicados testes de Ciências e adotou-se uma nova metodologia de construção do teste e análise de resultados, a Teoria de Resposta ao Item (TRI), abrindo a possibilidade de comparabilidade entre os resultados das avaliações ao longo do tempo. (BRASIL, 1996)

Nas edições de 1997 e 1999, os alunos matriculados nas 4ª e 8ª séries foram avaliados em Língua Portuguesa, Matemática e Ciências e os alunos de 3º ano do Ensino Médio em Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia.

Nas edições de 1990 e 2003, as avaliações foram aplicadas em caráter amostral à um grupo de escolas sorteadas, o que possibilitou a geração de resultados para unidades da federação, região e Brasil. É importante ressaltar que a partir da edição de 2001, até a edição vigente, o SAEB passou a avaliar apenas as áreas de Língua Portuguesa e Matemática. (BRASIL, 2001).

QUADRO 2. SAEB – CONJUNTO DE AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA

No conjunto das avaliações de larga escala predominam objetivos e modelos de *accountability* (avaliação, prestação de contas e responsabilização), exigindo dos gestores e professores novos posicionamentos frente ao processo educativo, que visa à melhoria da

qualidade. O SAEB é compreendido como o primeiro empreendimento no Brasil com o objetivo de conhecer, de forma aprofundada e abalizada, as deficiências do corpo educacional. A avaliação em larga escala caracteriza-se, por ser externa à rede de ensino, ao sistema educacional ou à instituição escolar a qual se destina, pautando-se em testes padronizados, aplicados a uma população de grande porte.



Fonte: portal.inep.gov.br/educação básica/saeb. Consulta em 06/08/2016.

Em 2005, o SAEB foi reestruturado pela Portaria Ministerial Nº 931, de 21 de março de 2005 passando a ser composto por duas avaliações externas: A Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEb) e Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC) Prova Brasil a qual, passou a avaliar de forma censitária as Unidades de Educação que observassem os critérios de quantidade mínima de alunos na série (ano) avaliada, permitindo gerar resultados por escola. (BRASIL, 2005)

Quanto à divulgação dos resultados de desempenho e questionários que são aplicados pelo SAEB, por serem considerados demasiadamente técnicos e complexos e por trazerem informações sucintas, não possibilitam às reflexões necessárias para que os educadores, no contexto da avaliação em larga escala possam gerar mudanças no processo educacional.

Os mecanismos de divulgação dos resultados da Avaliação em larga escala, bem como, as análises realizadas foram criticados por Bauer e Silva (2005, p. 142):

Uma das críticas que vêm sendo feitas ao SAEB refere-se à divulgação dos resultados da avaliação para os diversos grupos da sociedade, principalmente para aqueles que são diretamente responsáveis pelo ensino [...], alguns

autores têm chamado a atenção para o fato de que os resultados da avaliação, tanto os que se referem ao rendimento dos alunos, quanto as análises realizadas a partir dos questionários que são aplicados, por serem demasiadamente técnicos e complexos, trazem poucas informações que possam servir de subsídio para uma discussão sobre a prática pedagógica. Nesse sentido, não se potencializariam as reflexões que poderiam ocorrer nas escolas, gerando pouca (ou nenhuma) mudança no seu dia a dia [...].

O que os autores delataram em sua crítica referente aos resultados da Avaliação em larga escala confirmaram a realidade vivenciada nas Unidades de Educação e que são pertinentes às análises, cujo contexto deveriam servir de subsídios para os debates sobre a prática pedagógica e que não se potencializam e conseqüentemente, não geram mudanças no contexto escolar.

Do modo como estão organizadas e são praticadas, as avaliações em larga escala constituem uma sequência periódica e regular de processos ou ações de levantamento, tratamento e difusão de resultados, consolidando-se como peça central dos mecanismos de controle sobre o processo educacional, deslocando o foco de atenções dos processos para os produtos. (SOUZA; OLIVEIRA, 2003).

[...] a avaliação legítima ‘valorações’ úteis à indução de procedimentos competitivos entre escolas e sistemas para melhorar pontuações nos rankings, definidos basicamente pelos desempenhos em instrumentos de avaliação em larga escala. Tal competição é garantida pela associação entre desempenho e financiamento, podendo redundar em critérios para alocação de recursos, que incidem, até mesmo, em remunerações diferenciadas dentro de sistemas de ensino que até a pouco trabalhavam com a noção de remunerações isonômicas (SOUZA; OLIVEIRA, 2003, p. 876).

O foco estabelecido apenas no produto mensurável dessas avaliações, que se traduz em notas individuais, pontuações e rankings institucionais, pode obstaculizar outras análises e aplicações para os indicadores produzidos, limitando a potencialidade de uma avaliação em larga escala e minimizando a possibilidade de conter um caráter positivamente transformador ante a propalada melhoria da qualidade da Educação Básica.

3.1 Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEK)

A Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEK) Abrange de maneira amostral, até a edição de 2015, alunos das redes públicas e privadas do país, em áreas urbanas e rurais,

matriculados na 4ª série/5ºano e 8ªsérie/9ºano do Ensino Fundamental e no 3º ano do Ensino Médio. Sua realização e aplicação são feitas bianualmente.

A ANEB e a ANRESC/Prova Brasil são ferramentas complementares que utilizam os mesmos instrumentos avaliativos. A grande diferença entre elas refere-se ao público-alvo, à que, cada avaliação se destina, bem como às possibilidades da utilização distintas de seus resultados. A ANEB em suas edições anteriores, destinou-se ao 5º e ao 9º anos de escolas públicas que possuíam entre 10 e 19 alunos. Alunos do 3º ano do Ensino Médio de instituições públicas com mais de 10 alunos, também podiam ser submetidos ao exame. No caso das instituições privadas, todas as escolas com mais de dez estudantes também estavam sujeitas à prova.

A participação na ANEB, dos alunos do último ano do Ensino Médio foi amostral até a edição de 2015, ou seja, somente parte dos alunos participava do exame. Dessa forma, não era possível calcular os resultados por instituição de ensino a partir da ANEB. A mudança ocorreu no ano de 2017, segundo a presidente do INEP, Maria Inês Fini, o ENEM a partir deste ano, sofrerá alterações no quesito participação. Declara, durante a coletiva de imprensa que: “[...] Os estudantes do último ano do Ensino Médio serão avaliados pela ANEB, o que permitirá o resultado individual do IDEB por escola”, em virtude das definições estabelecidas pela Portaria 564, divulgada no dia 19 de abril de 2017. (BRASIL, 2017).

Na edição de 2017, a ANEB será aplicada à todas as escolas públicas (para as quais será obrigatório) e particulares (para as quais será facultativo, mediante inscrição da escola). Está prevista a participação de 7,5 milhões de alunos, dos quais 2,4 milhões são alunos do Ensino Médio que farão a ANEB. A universalização do SAEB a partir desta edição, permitirá que todas as instituições de ensino possuam um indicador de avaliação próprio, o IDEB.

Na ANEB são abordados temas relativos ao domínio da Matemática e da Língua Portuguesa. A modalidade de respostas é a de múltipla-escolha. Desse modo, para cada questão, são apresentadas quatro alternativas, sendo apenas uma a correta e as demais distratores, que indicam as alternativas incorretas à resolução da situação-problema proposta. Enquanto educadora consideramos que a educação não pode se esvaziar daquilo que é peculiar. Educação significa estímulo adequado, favorável, aliás, múltiplos estímulos para que a criança ou o jovem consigam evoluir do ponto de vista cognitivo. As alternativas com distratores se opõem ao estímulo e negam o caráter da formação em desenvolvimento do aluno. Questões com distratores e "pegadinhas" não revelam competências e habilidades e sim confundem o conhecimento. Se os distratores não podem ser anulados da ANEB, ao menos

devem ser plausíveis correspondendo a possíveis soluções errôneas ou, pelo menos, tendo a mesma aparência (forma de apresentação, ordem de grandeza, etc) da resposta correta.

A adoção de alternativas correspondentes a respostas parciais (obtidas em uma etapa da resolução) deveriam ser abolidas das Avaliações, pois penalizam os alunos que dominam o conteúdo, mas resolvem o item apressadamente. Se já é complexo ser avaliado, mas complicado ainda é ser embaraçado e confundido, na avaliação. Considerado um aspecto relevante para os gestores, os resultados da ANEB não possuem natureza classificatória ou eliminatória para os alunos. Todo o conteúdo da Avaliação faz parte das matrizes de referência estipuladas pelo INEP.

Na Língua Portuguesa, o foco principal da avaliação está na capacidade de leitura e interpretação de textos. Avalia-se os alunos em diversas competências, tais como a capacidade de localizar informações em um texto, de identificar seu tema principal, de interpretar e relacionar textos verbais e visuais.

As matrizes de referência contemplam descritores divididos em seis tópicos:

- I) Procedimentos de Leitura;
- II) Implicações do suporte, do gênero e/ou enunciador na compreensão do texto;
- III) Relação entre textos;
- IV) Coerência e coesão no processamento do texto;
- V) Relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido;
- VI) Variação linguística.

Na Matemática, a matriz de referência estipula como foco principal, a capacidade de solucionar problemas lógicos. Avalia-se os alunos pela capacidade de reconhecer relações de proporcionalidade, de resolver problemas que envolvam porcentagem e equações, de calcular a probabilidade de um evento, de entender gráficos e tabelas.

A avaliação é construída a partir de descritores reunidos em quatro temas prioritários:

- I) Espaço e forma;
- II) Grandezas e Medidas;
- III) Número e Operações /Álgebra e Funções;
- IV) Tratamento da Informação.

3.2 Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC) denominada de "Prova Brasil"

[...] a medida escolhida não dá conta de toda a riqueza que acontece em nossas escolas. Fazemos muito mais do que isso, mas não captamos porque

escolhemos a medida errada: olhar para o progresso das médias em testes padronizados. Aumentar médias de testes não significa aumentar necessariamente a qualidade da educação [...]”. (FREITAS, 2007, p. 97)

A Avaliação Nacional do Rendimento Escolar – (ANRESC) Prova Brasil foi instituída pela Portaria Nº 69 de 4 de maio de 2005 e estabelece a realização desse processo de Avaliação em Larga Escala a nível nacional. Na edição de 2005, o público alvo dessa avaliação foram as escolas públicas com no mínimo 30 estudantes matriculados na última etapa dos anos iniciais (4ª série/5º ano) ou dos anos finais (8ª série/9º ano) do Ensino Fundamental. (BRASIL, 2007)

A Portaria Nº 47, de 3 de maio de 2007, estabelece no art.1º a sistemática de realização da ANEB e da ANRESC/Prova Brasil (edição 2007), em parceria com Estados, Distrito Federal e Municípios. Destarte em 2007, as escolas públicas rurais que ofertam os anos iniciais (4ª série/5º ano) e que tinham o mínimo de 20 alunos matriculados nesta série/ano passaram a participar da Avaliação Externa Prova Brasil. (BRASIL, 2007)

A ANRESC/Prova Brasil é uma avaliação censitária envolvendo os alunos da 4ª série/5º ano e 8ªsérie/9º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas das redes municipais, estaduais e federal, com o escopo de avaliar a qualidade do ensino ministrado nas escolas públicas. Participam desta avaliação as escolas que possuem, no mínimo, 20 alunos matriculados nas séries/anos avaliados.

A ANRESC/Prova Brasil, a despeito de se circunscrever ao ato de medir conhecimentos possibilita uma reflexão quanto à responsabilidade particular do Estado, quanto a oferta de uma educação básica de qualidade. O seu objetivo, presente na legislação vigente e no discurso oficial da avaliação externa Prova Brasil é auxiliar os governantes nas decisões e no direcionamento de recursos técnicos e financeiros, assim como a comunidade escolar, no estabelecimento de metas e na implantação de ações pedagógicas e administrativas, visando à melhoria da qualidade do ensino.

Segundo seus organizadores:

A ANRESC/Prova Brasil foi idealizada para produzir informações sobre o ensino oferecido por município e escola, individualmente, com o objetivo de auxiliar os governantes nas decisões e no direcionamento de recursos técnicos e financeiros, assim como a comunidade escolar no estabelecimento de metas e implementação de ações pedagógicas e administrativas, visando à melhoria da qualidade do ensino. (BRASIL, 2005)

A partir das informações da ANEB e da ANRESC/Prova Brasil, o MEC discursa que as secretarias estaduais e municipais de Educação podem definir ações voltadas ao aprimoramento da qualidade da educação no país e a redução das desigualdades existentes, promovendo a correção de distorções e debilidades identificadas e direcionando seus recursos técnicos e financeiros para áreas identificadas como prioritárias. No entanto, as ações sociais que se organizam são estruturadas para bater metas e oferecer preparo técnico para o trabalho que se desvia da educação unitária que vai além da qualificação técnica para o trabalho e prepara o aluno para a vida.

Quanto ao “bater ou não bater metas”:

Para justificar a apologia ao caos, o governo centrou toda a argumentação em cima de “bater ou não bater metas” e deixou de lado todo e qualquer outro avanço. Esforço que não atinge meta, não tem valor para ele.[...] Meta atingida em duas disciplinas, não é necessariamente sinônimo de aumento de qualidade da escola: medida errada, conclusão errada – tanto para criticar como para elogiar. (FREITAS, 2007, p. 98)

A ANRESC/Prova Brasil foi concebida para contemplar a demanda dos gestores públicos, educadores, pesquisadores e da sociedade em geral por informações sobre o ensino oferecido em cada município escolar e já faz parte da agenda governamental a sua realização e a sua prática, na Rede Pública de Ensino.

A avaliação é realizada sistematicamente a cada dois anos, desde a sua implementação em 2005. Sua elaboração advém das matrizes de referência fundamentada nos Parâmetros Curriculares Nacionais. Avalia-se as habilidades dos alunos em Língua Portuguesa, com foco na leitura e em Matemática, com foco na resolução de problemas. Os resultados da Avaliação Externa Prova Brasil, são as médias de desempenho de cada escola, ou seja, o IDEB obtido. (BRASIL, 2007)

Segundo o MEC (2008), a ANEB isolada não revelava com nitidez à radiografia da qualidade da educação básica. A ANRESC/Prova Brasil permitiu essa visão clara. A reformulação da sistemática de aplicação das avaliações externas Prova Brasil e ANEB realizou-se no ano de 2007, quando as avaliações foram aplicadas simultaneamente, possibilitando a realização da primeira avaliação universal da educação básica pública.

A junção das duas avaliações permite visualizar a situação nacional, por rede e por escola, no que se refere à qualidade da aprendizagem e traz em seu viés para o Estado, informações significativas, que revelam o desempenho dos alunos das escolas públicas. O PDE - razões, princípios e programas, documentação publicada no eixo da Educação Básica, destaca a relevância desta reformulação:

O SAEB inicialmente, não permitia uma visão clara da realidade de cada rede e menos ainda de cada escola que a integra. A ANRESC/Prova Brasil deu nitidez à radiografia da qualidade da educação básica. A percepção que se tinha anteriormente era de que nenhuma escola ou rede pública garantia o direito de aprender – um clichê injusto imposto à educação básica pública como um todo. A Prova Brasil revelou que isso não era verdade. Confirmou, sim, a existência de enormes desigualdades regionais, muitas vezes no interior do mesmo sistema. Mas, ao mesmo tempo, revelou boas práticas de escolas e redes de ensino que resultam em aprendizagem satisfatória. (BRASIL, 2008, p. 20)

A documentação ”apresenta apenas as conexões mais relevantes entre os programas do PDE, reciprocamente considerados, e os pressupostos mais relevantes dos programas já em curso no Ministério da Educação”. (Ibid., p.15)

Na edição de 2009, os anos finais (8ª série/9º ano) do Ensino Fundamental de escolas públicas rurais que atendiam ao mínimo de alunos matriculados também passaram a ser avaliados.

Na edição de 2011, totalizando 55.924 escolas públicas foram participantes da parte censitária e 3.392 escolas públicas e particulares participaram da parte amostral.

Realizou-se a inovadora inclusão, em caráter experimental, da avaliação de Ciências, realizada com os alunos da 8ª série/9º ano do Ensino Fundamental e da 3ª série do Ensino Médio, na edição de 2013.

Atualmente, a aplicação da Avaliação Externa Prova Brasil se destina aos alunos dos 5ºs e 9ºs anos do Ensino Fundamental da Rede Pública de Ensino, em área urbana e, tem como prioridade evidenciar e/ou diagnosticar os resultados de cada Unidade Escolar. Em cada edição da aplicação dessa Avaliação Externa, os questionários socioeconômicos destinados aos Professores e Gestores respondentes servem como instrumentos de coleta de informações sobre os,

[...] aspectos da vida escolar, do nível socioeconômico, capital social e cultural dos alunos. Professores de português e matemática das séries

avaliadas e os diretores das escolas, também são convidados a responder questionários que possibilitam conhecer a formação profissional, práticas pedagógicas, nível socioeconômico e cultural, estilos de liderança e formas de gestão. Os questionários destinados aos professores e diretores são entregues pelos aplicadores antes da realização do teste e devem ser recolhidos ao final da prova. (BRASIL, 2015)

Entretanto, outras categorias podem, por conseguinte, ser incluídas nas análises dos questionários socioeconômicos, tais como: as características dos discentes, de suas famílias e dos docentes. Inserido no processo da ANRESC/Prova Brasil, destacamos o Indicador de Nível Socioeconômico das Escolas de Educação Básica (INSE), organizado pela Diretoria de Avaliação da Educação Básica. O INSE, se propõe a analisar as características socioeconômicas das Unidades de Educação e foi construído a partir das respostas dos alunos aos questionários contextuais das duas avaliações do SAEB: ANEB e ANRESC/Prova Brasil. (BRASIL, 2015, p. 6)

As questões utilizadas dizem respeito à renda familiar, à posse de bens e contratação de serviços de empregados domésticos pela família dos estudantes e ao nível de escolaridade de seus pais ou responsáveis. O universo de referência do INSE inclui somente os dados dos alunos que responderam a mais de três questões.

Na construção do indicador, as questões selecionadas foram tratadas pela Teoria de Resposta ao Item (TRI). E, a partir do modelo, “uma medida individual foi organizada para classificar os sete níveis dos alunos sintetizando o padrão de vida dos alunos, sendo o Nível I o mais baixo e o nível VII o mais alto”. Dessa forma, a partir de 2013, o INEP passou a apresentar juntamente com os dados disponibilizados pela ANRESC/Prova Brasil, uma variável classificando a escola em um dos sete grupos. (op. cit., p. 8-9)

Destaca-se que os gestores, os professores e os alunos são considerados as figuras centrais do cenário educacional. Na Política de Avaliação em Larga Escala o professor é indiretamente avaliado acerca da prática docente que desenvolve, já que sua ação se reflete nos resultados de desempenho dos alunos. Na edição de 2013, não foram publicados e/ou divulgados, a quantidade de questionários socioeconômicos respondidos e na edição de 2015, os questionários socioeconômicos foram respondidos por 52.341 diretores, 262.417 professores e 3.810.459 alunos.

Salientamos que nas questões relacionadas à gestão escolar/liderança da escola, Soares et al. (2012, p. 55) apontam em seus estudos, as medidas frágeis de construtos, a partir dos dados analisados por meio dos questionários socioeconômicos da ANRESC/Prova Brasil, nas

edições de 2005, 2007 e 2009:

[...] os dados colhidos por meio dos questionários da ANRESC/Prova Brasil, aplicados a professores e diretores, permitem o cálculo dos fatores que exploramos aqui, mas não foram especificamente elaborados para tanto, além de apresentarem um alto índice de não resposta. Como resultado, temos medidas frágeis de construtos, tais como ambiente escolar, qualidade das instalações e outros.

Os problemas listados pelos professores nas escolas são inúmeros e diversificados. Os dados mostram ainda que “a maioria dos professores trabalha 40 horas ou mais (66%) e que 40% deles lecionam em duas ou mais escolas”. Segundo a maior parte dos gestores respondentes (70%), “o ensino foi dificultado por falta de recursos financeiros sendo que mais da metade (55%) responderam ter enfrentado dificuldades por falta de recursos pedagógicos”. (BRASIL, 2017)

Essa amostra dos dados coletados nos questionários socioeconômicos, em nosso ponto de vista demonstra que, a prestação de contas do trabalho realizado nas Unidades de Educação e a responsabilização de gestores e professores pelos resultados de desempenho dos alunos, poderá até ser considerada pelo Estado regulador, como um dos maiores benefícios das políticas avaliativas. Entretanto destaca-se mais como uma estratégia do Estado, para desviar-se da culpabilidade e para tirá-lo do foco da responsabilização.

Pretende-se dessa forma relativizar a responsabilidade do governo, no que tange à qualidade da Educação Básica. Quem são apontados e culpabilizados são exatamente àqueles que mais precisam de incentivos, respaldo, formação continuada, recursos pedagógicos e salários justos, ou sejam, os educadores.

Torna-se imprescindível, portanto, uma análise aprofundada dos métodos da Avaliação Externa Prova Brasil, sobretudo da dicotomização entre processo e produto, com características da educação bancária infiltrada no modelo de aferição desenvolvido por tais avaliações, que traduz em seu viés, a “inconciliação entre educador-educando”. (FREIRE, 1983, p. 71)

Essa verossimilhança com a “educação bancária” se expressa nitidamente no controle exclusivo dos produtos, assim como, na política de ranqueamento sobrevinda dos resultados obtidos, os quais revelam a precariedade dos processos avaliativos, sem levar em consideração, segundo Freire (1983) todos os fatores intervenientes no “ato de educar” e desconsidera “a educação como um ato político” que exige protagonismo para a qualidade na

educação que se pretende.

Problematizar a ação dessa política educacional, em seu contexto de produção histórica é fundamental, resgatando os agentes desse processo e as suas possibilidades de futuro, recusando a simplificação daquilo que deve ser ostentado em toda a sua complexidade: “[...] Gosto de ser gente porque a História em que me faço com os outros e de cuja feitura tomo parte é um tempo de possibilidades e não de determinismo. Daí que insista tanto na problematização do futuro e recuse sua inexorabilidade”. (FREIRE, 2006, p. 28)

Frente às percepções dos professores, a necessidade de que se desenvolvam críticas reflexivas, que precisam de futuros aprofundamentos e desdobramentos sobre o *Modus Operandi* da Prova Brasil se faz imprescindível. Determina ainda, que se levante entre os técnicos, gestores e professores, uma discussão acerca dos princípios de competição e regulação expressos nesse modelo de avaliação em larga escala, que anula a democratização da escola pública apontada por Maia (2016, p. 28):

Consideramos que o instrumento Prova Brasil vem produzindo significados nos professores dos anos iniciais do ensino fundamental, e esses significados podem ser traduzidos por meio de ações pedagógicas que se distanciam de uma avaliação como ferramenta pedagógica na promoção da qualidade do ensino. Nosso compromisso é com a democratização da escola pública, no anseio de torná-la cada vez mais, um espaço de ensino potente para a emancipação e autonomia dos sujeitos que por ali perpassam, distanciando-se de práticas excludentes.

Qualificamos como essencial, a articulação e intervenção do Gestor Escolar nesse processo avaliativo de caráter nacional, por meio de mecanismos democráticos, com a finalidade de sensibilizar e envolver a comunidade escolar e Colegiados, na análise dos resultados de desempenho dos alunos e na compreensão das políticas de Avaliação em larga escala, com a intencionalidade de compreender como os órgãos governamentais avaliam e planejam suas políticas educacionais utilizando os resultados da Avaliação Externa Prova Brasil como referências da qualidade dos métodos de ensino, classificando-os como indicadores da qualidade da educação e instrumentos significativos para nortear políticas públicas de educação que compreendem todos os sistemas públicos de ensino.

“A Prova Brasil, como instrumento de avaliação externa em larga escala, carece ser discutida à luz da ótica dos professores, profissionais que materializam o currículo em sala de aula e reconhecem suas próprias necessidade e trajetórias.” (MAIA, 2016, p. 28)

Quanto aos resultados de desempenho, na ANRESC/Prova Brasil, o processamento, as análises, a interpretação e a divulgação dos resultados são de responsabilidade do INEP. Em função da utilização de metodologias e técnicas estatísticas complexas, os resultados de apuração e divulgação não são imediatos.

3.2.1 três gerações das avaliações externas em larga escala

As diferentes tipologias de avaliação externa em larga escala da Educação Básica no Brasil - citadas neste capítulo - contemplam um discurso que visa à melhoria da qualidade do ensino. Consideramos que as diversificadas modalidades avaliativas de cunho federal, por meio de provas que atestam habilidades parciais, como o caso da ANRESC/Prova Brasil, vem provocando reflexões dos profissionais da educação, sobre a qualidade de ensino está relacionada à responsabilização da escola e do professor.

Esse fenômeno avaliativo crescente no Brasil e focado nos processos avaliativos de larga escala como sendo um modelo, um padrão, uma referência para o País, se multiplicam e se reestruturam, denunciando as escolas com IDEB abaixo das metas previstas e convocando todo o sistema educacional a interpretar e trabalhar com esses dados a serviço da aprendizagem, por meio de um currículo que desenvolva padrões de competência e habilidades em consonância, em todo o território nacional.

Bonamino e Sousa (2012) identificaram três gerações das avaliações externas em larga escala, por meio de uma análise dos desenhos das avaliações praticadas, bem como, as consequências trazidas por essas tipologias de avaliações externas, para o currículo escolar.

A primeira geração refere-se à avaliação que objetiva acompanhar o desempenho dos alunos e adota um caráter mais direcionado à “diagnóstico da qualidade da educação ofertada no Brasil, sem atribuição de consequências para as escolas e para o currículo”. (Ibid., p. 375)

A segunda geração da avaliação associa-se à perspectiva diagnóstica e a divulgação pública dos resultados que são expostos em *rankings* nacionais, juntamente com a devolutiva às Unidades de Educação, quanto ao IDEB obtido (resultados de desempenho), sem constituir consequências materiais e envolvendo a questão da responsabilidade que foi agregada nas avaliações, constituindo as consequências simbólicas, como destacam as autoras:

Nesse caso, as consequências são simbólicas e são chamadas de *low stakes* ou de responsabilização branda. Ela decorre da divulgação e da apropriação das informações sobre os resultados da escolar pelos pais e pela sociedade e está envolta a um mecanismo de responsabilização que propicia a mobilização das equipes escolares para a melhoria da educação, bem como a pressão dos pais e da comunidade sobre a escola. (BONAMINO; SOUSA, 2012, p. 34)

A característica que denomina a avaliação de terceira geração “é a que referencia políticas de responsabilização serias, fortes ou *high stakes*, portanto, procede dos resultados de desempenho, contemplam sanções ou recompensas. Destaca-se que no tempo atual, a segunda e terceira geração coexistem nas redes de ensino.” (BONAMINO; SOUSA, 2012)

Perante esse cenário de seletividade escolar é possível assegurar na Análise das três gerações, que a segunda e terceira geração colocam o docente sob a égide do medo e da autorresponsabilização. A forma pela qual, a divulgação dos resultados obtidos tem sido realizada na sociedade destaca o produto gerado pela escola, como certificação da qualidade ou ineficiência e traz paralelamente aos professores, a competitividade e a significação de seletividade.

A avaliação dá legitimidade de valor configurando-se como peça central de mecanismos de controle, em que resultados de avaliações em larga escala certificam a qualidade, estimulando a competitividade, por meio da meritocracia. Essa compreensão gera a concorrência como mecanismo motivador o qual, por sua vez, gera uma “qualidade” que tende a homogeneizar os sujeitos que encontram-se na escola e tende ainda, a selecionar os que apresentam melhores desempenhos e os piores desempenhos. (ESTEBAN, 2010)

Na intencionalidade de avaliar toda a heterogeneidade e especificidades das escolas brasileiras e em razão da avaliação da educação básica foi criada a ANRESC/Prova Brasil, com o escopo de retratar a realidade de cada escola, em cada município, avaliando assim as competências construídas e as habilidades desenvolvidas, a fim de detectar as dificuldades de aprendizagem dos alunos. Este modelo de avaliação externa consiste na primeira ação concreta para aderir às metas do Compromisso e receber o apoio técnico e financeiro do MEC, que afirma ser este o caminho, através do qual, “a educação básica brasileira daria um salto de qualidade”. Contudo, quando quantificamos o desempenho, corremos o risco de perder o sentido dos valores que são aplicados ao universo escolar e às lógicas produzidas nos sujeitos que são colocados em situação de mensuração externa. (BRASIL, 2007)

Nesses pressupostos, as críticas despontam em relação aos processos de avaliação em larga escala e não se trata de

[...] desprezar o valor da avaliação externa, onde se situa a apreciação do trabalho escolar pelas instâncias administrativas do sistema, a qual, no entanto, não deve se traduzir na aplicação de testes de rendimento escolar. Potencializar a dimensão educativa/formativa da avaliação certamente supõe a promoção da autonomia pedagógica e didática da escola e não a sua conformação, que se realiza quando se delimita que conhecimento deverá ser legitimado pela escola, cujo cumprimento é condição para sua premiação [...] (SOUZA E OLIVEIRA, 2003, p. 883).

Trata-se de questionar as contribuições do único instrumento que mede a qualidade da Educação Básica e que caminha na contramão da função social da Escola.

Pergunta-se: Que contribuições trazem de fato, por quê, para quê e para quem? É um processo alavancador para escolas, professores, alunos, gestores, ou será um processo para comparações humilhantes ou descabidas? É um processo que alimenta a cooperação e busca de soluções coletivas ou, serve apenas para alimentar competição e concorrência exacerbadas? (GATTI, 2007, p. 57).

Consideramos precários os processos avaliativos que não levam em consideração todos os fatores intervenientes no ato de educar ou na prática pedagógica. Nestes moldes, a avaliação do produto é sempre ilusória e parcial, uma vez que não se propõe a abranger a totalidade dos processos de ensino e de aprendizagem desenvolvidos e vivenciados no contexto escolar e não condiz com a função social e primordial da Unidade de Educação, já citadas nesse estudo.

3.3 Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – (IDEB) foi criado pelo INEP em 2007 e representa a iniciativa pioneira de reunir em um só indicador dois conceitos importantes para a qualidade da educação: fluxo escolar e médias de desempenho decorrentes das Avaliações em Larga Escala ANEB e ANRESC Prova Brasil.

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (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 indicador é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e médias de desempenho nas avaliações do INEP, a ANEB – para as unidades da federação e para o país, e a Prova Brasil – para os municípios. (BRASIL, 2007, s/p)

Na versão oficial do Ministério da Educação (2008) “o IDEB é um dos eixos do PDE que permite realizar uma transparente prestação de contas para a sociedade de como está a educação em nossas escolas”. Com o IDEB, que representam os resultados obtidos ampliam-se as possibilidades de mobilização da sociedade em favor da educação, uma vez que o índice é comparável nacionalmente e expressa em valores os resultados mais importantes da educação: aprendizagem e fluxo.

Ele agrega ao enfoque pedagógico dos resultados das avaliações em larga escala do INEP, a possibilidade de resultados sintéticos, facilmente assimiláveis e que, segundo o discurso oficial permitem traçar metas de qualidade educacional para os sistemas.

Diante das assertivas proclamadas pelo MEC,

O que confere caráter diferenciado ao IDEB é a tentativa de agir sobre o problema da qualidade do ensino ministrado nas escolas de educação básica, buscando resolvê-lo. E isso veio ao encontro dos clamores da sociedade diante do fraco desempenho das escolas à luz dos indicadores nacionais e internacionais do rendimento dos alunos. (SAVIANI, 2007, p. 6)

Os resultados da ANRESC/Prova Brasil e da ANEB subsidiam a base de cálculo do IDEB, que considera a aprendizagem dos alunos, a taxa de repetência e evasão escolar. A combinação de ambos contém o mérito de equilibrar as duas dimensões: Se um sistema de ensino reter seus alunos para obter resultados de melhor qualidade na ANEB ou na ANRESC/Prova Brasil, o fator fluxo será alterado, indicando a necessidade de melhoria do sistema. O PDE estabelece como meta, que em 2022, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – (IDEB) do Brasil seja 6,0 (seis) – média que corresponde a um sistema educacional de qualidade comparável à dos países desenvolvidos e membros atuais da

*Organization for Economic Cooperation and Development - (OCDE)*⁹. (BRASIL, 2016)

As metas são o caminho traçado de evolução individual dos índices, para que o Brasil atinja o patamar educacional que apresentam hoje a média dos países da OCDE. Em termos numéricos, isso significa evoluir da média nacional 3,8 registrada em 2005, para um IDEB igual a 6,0 na primeira fase do ensino fundamental.

Nas políticas de avaliação em larga escala, o IDEB é representado por um valor numérico, um indicador estatístico, também considerado como a ferramenta para acompanhamento das metas de qualidade do PDE na educação básica. No entanto, implícito em seu contexto e definição evidenciamos o padrão de qualidade agrupando dois conceitos importantes: o fluxo e a média por desempenho.

O IDEB é mais que um indicador estatístico. Ele nasceu como condutor de política pública pela melhoria da qualidade da educação, tanto no âmbito nacional, como nos estados, municípios e escolas. Sua composição possibilita não apenas o diagnóstico atualizado da situação educacional em todas essas esferas, mas também a projeção de metas individuais intermediárias rumo ao incremento da qualidade do ensino. (SAVIANI, 2007, p. 8)

Nas redes públicas de ensino, a pressão pela meta a ser alcançada para o índice do IDEB e a busca competitiva de um melhor resultado, na conquista de um valor numérico mais alto, tem sido a preocupação constante dos gestores e docentes, que descaracterizam o processo de ensino e de aprendizagem.

Essas tendências apontadas no contexto escolar, cada vez mais, fortalecem práticas e discursos que não propiciam a problematização da qualidade do ensino proposto aos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, mas buscam a melhoria do índice da escola. Por esse viés, a meta ou os índices do IDEB sobrepõem-se à aprendizagem.

O IDEB vai de zero a dez e nasceu como condutor de política pública pela melhoria da qualidade da educação, tanto no âmbito nacional, como nos estados, municípios e escolas. Dessa forma, para o Brasil alcançar a meta estipulada no tempo adequado, a contribuição em esforço de cada rede de ensino e escola deve partir de metas individuais diferenciadas.

⁹É uma organização de cooperação de desenvolvimento econômico internacional, composta por 34 países e com sede em Paris, França. A OCDE tem por objetivo promover políticas que visem o desenvolvimento econômico e o bem-estar social de pessoas por todo o mundo. O Brasil não é um país membro da OCDE, mas tem a distinção de membro pleno, com participação em algumas reuniões e plena cooperação em diálogos e negociações sobre o desenvolvimento das economias mundiais.

3.3.1 como o ideb é calculado

O IDEB é calculado a partir de dois componentes: taxa de rendimento escolar (aprovação) e médias de desempenho nos exames padronizados aplicados pelo INEP. Os índices de aprovação são obtidos a partir do Censo Escolar, realizado anualmente pelo INEP. As médias de desempenho utilizadas são as da ANRESC Prova Brasil (para IDEB de escolas e municípios) e do SAEB (no caso dos IDEB dos estados e nacional). (BRASIL, 2007)

3.3.2 cálculo das metas

As metas intermediárias para o IDEB em todas as esferas foram calculadas pelo INEP no âmbito do programa de metas fixadas pelo Compromisso Todos pela Educação, eixo do PDE, do Ministério da Educação, que trata da educação básica.

A lógica é a de que para que o Brasil chegue à média 6,0 em 2021, período estipulado tendo como base a simbologia do bicentenário da Independência em 2022, cada sistema, segundo o discurso oficial deverá evoluir segundo pontos de partida distintos, e com o esforço maior daqueles que partem em pior situação, com um objetivo implícito de redução da desigualdade educacional. (BRASIL, 2007)

Questionamos esse objetivo proposto pelo Estado e consideramos essa lógica e meta estipulada tão ilógica quanto a sua veracidade, diante das segregações daqueles que não atingem as metas e caracterizam o malogro escolar da rede pública de ensino.

3.4 A Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA)

A Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) foi incorporada ao conjunto de Avaliações em larga escala do SAEB pela Portaria Nº 482, de 7 de junho de 2013. A ANA é realizada anualmente. A ANA objetiva aferir os níveis de alfabetização e letramento em

Língua Portuguesa (leitura e escrita) e Matemática dos alunos do 3º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas e avaliar as condições de oferta do Ciclo de Alfabetização das redes públicas. (BRASIL, 2013)

Além dos testes de desempenho que medem a proficiência dos alunos nessas áreas, a ANA apresenta em sua primeira edição as seguintes informações contextuais: o Indicador de Nível Socioeconômico e o Indicador de Formação Docente da escola. As provas aplicadas aos alunos fornecem três resultados: desempenho em leitura, desempenho em matemática e desempenho em escrita. Por ser censitária a ANA é aplicada a todos os alunos matriculados no 3º ano do Ensino Fundamental. A aplicação e a correção são feitas pelo INEP. Considera-se adequado que o professor regente de classe esteja presente à aplicação.

De acordo com o MEC (2013), os principais objetivos da ANA consistem em:

- Avaliar o nível de alfabetização dos educandos no 3º ano do ensino fundamental;
- Produzir indicadores sobre as condições de oferta de ensino;
- Concorrer para a progresso da qualidade de ensino e redução das desigualdades, em consonância com as metas e políticas estabelecidas pelas diretrizes da educação nacional.

Participaram da terceira edição da ANA 2016, todas as escolas públicas urbanas e rurais que até o dia 31 de agosto de 2016, registraram no Sistema Educacenso pelo menos 10 alunos matriculados em turmas regulares do 3º ano do Ensino Fundamental, estando inclusos na avaliação, os alunos com deficiência, transtornos globais ou específicos do desenvolvimento, síndromes ou outras necessidades especiais. Não são avaliadas as turmas Multisseriadas e as turmas de Correção de Fluxo. (BRASIL, 2016)

A ANA produz indicadores que contribuem para o processo de alfabetização nas escolas públicas brasileiras. Para tanto, assume-se uma avaliação para além da aplicação do teste de desempenho ao aluno propondo-se também, uma análise das condições de escolaridade proporcionadas aos alunos para desenvolver esses saber.

CAPÍTULO IV

O CAMINHAR METODOLÓGICO DA PESQUISA

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando,

reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquisa para constatar, constatando intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar e anunciar a novidade. (FREIRE, 1997, p. 29)

O percurso metodológico trilhado para o desenvolvimento dessa pesquisa excederam as abordagens bibliográfica e documental, considerando como fundamental a compreensão de que a metodologia é o “caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade”. (MINAYO, 1999, p.16)

Pautada nessa compreensão, a metodologia adequada nos direciona à abordagem significativa da realidade. No caminhar da pesquisa demonstramos o delineamento metodológico, os instrumentos para a coleta de dados e os procedimentos utilizados para a análise dos dados coletados.

Em termos metodológicos adotamos a abordagem qualitativa e exploratória de pesquisa, fundamentada em Minayo (1999) e nos definidores dos estudos qualitativos de Esteban (2010) recorrendo às contribuições teóricas de Cellard (2010), Gil (2002), Lück (2009), Zantem (2004), ALVES; OLIVEIRA (2002) e na análise de conteúdos, sob a perspectiva de Bardim (2011).

A pesquisa qualitativa pode ser identificada a partir de seus objetivos e de suas finalidades, elaborando a especificidade de cada estudo. O pesquisador qualitativo “concentra sua atenção em ambientes naturais. Procura resposta a suas questões no mundo real [...] o próprio pesquisador se constitui no instrumento principal que, por meio da interação com a realidade, coleta dados sobre ela [...] possui caráter interpretativo”. (ESTEBAN, 2010, p.129)

Definida como uma atividade sistemática orientada “à compreensão em profundidade de fenômenos educativos e sociais, a transformação de práticas e cenários socioeducativos, a tomada de decisões e também ao descobrimento e desenvolvimento de um corpo organizado de conhecimentos”. A pesquisa qualitativa se preocupa nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. (Ibid., p.129)

Desta forma, ela trabalha com o universo de significados, dos motivos das aspirações, crenças, valores e das atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos, que não podem ser reduzidos a operacionalização de variáveis. A autora adverte sobre a importância de transpor o nível do senso comum e subjetivismo na interpretação dos dados. Embasada nestes pressupostos, nos propomos à

empreitada de conciliar o rigor científico com o envolvimento efetivo do objeto da pesquisa. (MINAYO, 1999, p.18)

O querer desafiador do educador em ampliar conhecimentos nos conduziram a enfrentar os desafios da pesquisa, em investigação dos referenciais teóricos para que, junto às práticas, oferecessem respostas para tantas indagações sobre os sujeitos da pesquisa, considerados variáveis que intrigavam a caminhada que propusemos sustentada na concepção do ato de pesquisar.

Quanto ao perfil adotado de estudo microsociológico, salientamos que a Educação contemporânea aliada às mudanças sociais, políticas e educacionais, exige nos métodos de pesquisa desenvolvidas nesta área, a adaptação à essa nova realidade, quando nos referimos ao campo de produção de conhecimento. As análises microsociológicas, não inviabiliza a validade da pesquisa, uma vez que, a validade da pesquisa está muito mais relacionada ao modo como o material é tratado, ou ao enfoque dado, do que ao tamanho da amostra.

A partir de estudos microsociológicos, “cada estudo produz uma teoria local” e torna-se possível desenvolver “uma teoria de médio alcance”. Destaca-se que “os fenômenos mais globais se encontram localizados em situações específicas; a questão não é, o tamanho do grupo que vamos estudar; é muito mais, o enfoque que vamos dar.” (ZANTEM, 2004, p. 40)

4.1 Delineamento Metodológico da Pesquisa

No delineamento metodológico da pesquisa propomo-nos a compreender como os gestores identificavam os princípios norteadores da Gestão Democrática inseridos na sua práxis e se eles, sob a percepção do corpo docente promoviam articulações e intervenções a partir da análise dos resultados de desempenho escolar apresentados pelos alunos dos 5ºs anos do Ensino Fundamental I decorrentes da ANRESC Prova Brasil.

Com a pretensão de responder ao objetivo geral, a pesquisa perpassou o âmbito teórico e documental e a pesquisa de campo. O período de realização da pesquisa de campo teve início em agosto de 2016 e término em maio de 2017.

Após delimitarmos os objetivos e os procedimentos empregados para atingi-los, elaboramos inicialmente, o Estado da Arte, que contribuiu para alavancar, direcionar e organizar a pesquisa, como referencial e fundamentação teórica.

No caminhar metodológico da pesquisa, propomo-nos a investigar como os gestores identificam os princípios norteadores da Gestão Democrática aliados à sua práxis e se eles –

sob a percepção do corpo docente – promovem a gestão democrática, as ações estratégicas, as articulações e as intervenções necessárias para consolidar o processo educacional, frente à Unidade Municipal de Educação e outras instâncias do sistema municipal de ensino.

Realizamos a análise documental para investigar nos textos legais, a trajetória histórica e política da Gestão educacional no Brasil, as implementações das políticas educacionais, a função da escola pública, a gestão democrática, dentre outros; além de documentos técnicos produzidos no âmbito da regulamentação e o *Modus Operandi* da ANRESC/Prova Brasil como política de avaliação em larga escala, buscando identificar suas matrizes teóricas e metodológicas e com a finalidade de buscar dados consistentes para ampliarmos nosso conhecimento teórico/prático sobre o tema da pesquisa.

4.2 Instrumentos, Coleta e Registros dos Dados da Pesquisa

Tendo como embasamento a abordagem qualitativa de pesquisa, os procedimentos utilizados para a coleta dos dados corresponderam ao estudo bibliográfico e a análise documental. Ao adentrar à pesquisa de campo para a investigação recorreremos aos procedimentos: a entrevista semiestruturada com os segmentos de gestores e docentes e a observação sistemática do contexto escolar.

Para a coleta de dados por meio das entrevistas semiestruturadas, iniciamos a pesquisa de campo nos horários da Reunião de Equipe Técnica (RET), na Reunião de Aperfeiçoamento Profissional (RAP) e na Reunião Pedagógica Semanal (RPS), nas quais, a pesquisadora explanou os objetivos e as linhas de ação da pesquisa aos membros da Equipe Gestora e ao Corpo Docente que ministravam aulas nos 5ºs anos do Ensino Fundamental I, nas UMES que serviram de amostragem para essa pesquisa.

Os Gestores e docentes que aceitaram o convite para a participação assinaram o TLCE (Termo de Livre Consentimento Esclarecido). Realizamos a entrevista no horário e local preferente a cada profissional. Recorreremos às questões das entrevistas semiestruturadas elaboradas previamente, como um roteiro para esclarecer e refinar as informações e as interpretações. As questões planejadas previamente visam fornecer suporte para o pesquisador nortear a entrevista e não perder o foco daquilo que é necessário perguntar aos participantes, na investigação da pesquisa buscando profundidade a cada questionamento. Destarte, funcionam não apenas como lembrete ao pesquisador, mas também denotam flexibilidade no diálogo, visto que não se prende a uma pergunta fixa, possibilitando ao entrevistado explicar

as suas experiências de forma flexível.

As entrevistas na pesquisa qualitativa visaram a mapear e compreender o mundo social, proporcionando entre o entrevistador e o entrevistado interações significativas para a compreensão da realidade. As questões das entrevistas semiestruturadas foram construídas com a intencionalidade de responder aos objetivos geral e específicos da pesquisa. Com o intuito de preservar o anonimato dos sujeitos participantes da pesquisa, eles foram designados de UME (1), UME (2), UME (3) e UME (4).

Visando compreender e caracterizar o perfil dos gestores do Ensino Fundamental, sob a percepção docente e investigar os conhecimentos e as visões desses dois segmentos, sobre os princípios norteadores da Gestão Democrática, questionamos a relevância da articulação e intervenção do Gestor Escolar, nos resultados de desempenho dos alunos e, quais significados a avaliação em larga escala Prova Brasil vem produzindo na prática docente e, quais influências e melhorias são por eles percebidas no processo de ensino e de aprendizagem dos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede de ensino pública santista.

Os questionamentos se estenderam à contribuição das Políticas de Avaliação em Larga Escala, implementadas no sistema educacional, ao adotar medidas padronizadas de avaliação e se esses modelos aplicados atualmente, em medições como a Prova Brasil e o IDEB contribuem na melhoria da qualidade do ensino?

Investigamos ainda, sobre as percepções dos gestores e docentes quanto ao *Modus Operandi* da ANRESC Prova Brasil e sobre a sistematização dessa política de Avaliação em larga escala integrada ao Projeto Político Pedagógico da Unidade de Educação.

4.2.1 estudo bibliográfico

Realizamos inicialmente um estudo bibliográfico utilizando livros, artigos científicos e teses, dissertações selecionados no Estado da Arte os quais, colaboraram como referência para a área estudada, com o intuito de refletir sobre a função da escola pública e suas complexidades organizacionais e administrativas e sobre a teoria da administração escolar versus gestão democrática, para compreender a função dos gestores e as concepções e tendências de gestão escolar inseridas no contexto escolar.

As fontes de referência foram indicadas inicialmente pela orientadora da pesquisa, pela Coordenadora e Docentes do Mestrado Profissional, bem como, pelas orientações advindas da banca no Exame de Qualificação. Uma vantagem de um estudo bibliográfico,

representa o fato de tratar-se de um procedimento indispensável nas pesquisas que envolvem “[...] estudos históricos. Em muitas situações, não há outra maneira de conhecer os fatos passados se não com base em dados bibliográficos.” (GIL, 2002, p. 45)

Justificamos a realização desse procedimento para a construção dos capítulos teóricos, visto que, trata-se de acontecimentos históricos com abordagens na linha do tempo teóricas e conceituais, necessitando dos precursores teóricos como referenciais. Neste foco, esses estudos percorreram um caminho trilhado pelo levantamento bibliográfico, que nos possibilitaram a aquisição de novos conhecimentos a partir de informações coletadas em livros, Dissertações de Mestrado, Teses de Doutorado, periódicos, artigos, ou outros documentos similares.

4.2.2 análise documental

A capacidade de armazenamento de memória no homem é limitada, podendo esquecer-se de fatos importantes ou deformar acontecimentos e alterar as lembranças armazenadas. Na pesquisa documental, “[...] por possibilitar realizar alguns tipos de reconstrução, o documento escrito constitui, portanto, uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais. [...]” (CELLARD, 2010, p. 295).

Outrossim, Gil (2002, p. 45) explica que há que se considerar que os documentos constituem fonte rica e estável de dados em qualquer pesquisa que aborde a natureza histórica, já que os documentos se subsistem ao longo do tempo. Dessa forma, a pesquisa documental foi utilizada como forma de coletar dados e realizada amparada nos princípios de Cellard (2010) e Gil (2002).

Adotamos as cinco dimensões elencadas por Cellard (2010) por serem pertinentes a realização desta análise documental e para que, ao analisar o contexto, ter excelentes condições de compreender as particularidades da forma, da organização e além de relembrar do que é relevante para interpretar um texto documental. Priorizamos neste processo: Conhecer a procedência do documento, quanto a sua autenticidade e a confiabilidade, assegurando a qualidade da informação. Verificar a natureza do texto, seus conceitos-chaves, e a lógica interna do texto, para avaliar sua importância e seu sentido, segundo o contexto. É esse desencadeamento de ligações entre a problemática da pesquisa e as diversas observações extraídas da análise da documentação, que nos possibilitaram formular explicações plausíveis, produzirmos uma interpretação coerente e realizarmos uma reconstrução de um aspecto

qualquer de uma dada sociedade, neste ou naquele momento. (CELLARD, 2010, p. 304)

O estudo documental compreendeu a análise de textos em fontes primárias: consultas e estudos de Documentos Nacionais Oficiais que representam as legislações educacionais brasileiras em vigência no país e, em seguida, os Municipais, buscando a compreensão do Nacional para a especificidade do Municipais, o que caracteriza o campo da pesquisa.

As fontes investigadas a fim de contemplar a pesquisa estudaram os Documentos Nacionais produzidos pelo BRASIL: Da Educação – Capítulo III, da Constituição Federal/88; Emendas Constitucionais Nº 11/96, Nº 14/96, Nº 59/09; LDBEN Nº 9394/96; Decreto Nº 6.094/2007 – institui o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE); Lei Nº 10.172/2001- aprova o 1º Plano Nacional de Educação (PNE) e Lei Nº 13.005/2014 – aprova o PNE /2014-2024; Lei Nº 11274/2006 (artigos 29, 30, 32 e 87) que dispõe sobre a duração de nove anos para o Ensino Fundamental; Resolução CNE/CEB Nº 3/2005; Parecer CNE/CEB Nº 7/2007 Diretrizes Curriculares da Educação Básica e a Matriz Curricular do Ensino Fundamental.

Os Documentos produzidos pelo Município de Santos analisados foram: Plano Municipal de Educação (PME/2015); Leis que regulamentam o Conselho Municipal de Educação e o Regimento Escolar que rege às Unidades Municipais de Educação de Santos.

Buscamos na legislação nacional, nos documentos oficiais e nos textos legais (MEC, INEP, IDEB, etc.), o respaldo legal da implementação do SAEB e do seu conjunto de Avaliações em Larga Escala, com destaque na implementação da Política de Avaliação ANRESC/Prova Brasil na rede pública de ensino fundamental; Leis e Decretos que regem o sistema público educacional e que abordam a gestão educacional e gestão escolar no Brasil.

Analisamos o Documento Oficial das Unidades: O PPP das UMES que foram os sujeitos da pesquisa com a intencionalidade de identificar no Projeto, as características da gestão democrática, as ações estratégicas, as articulações e intervenções propostas pelos gestores, após os resultados de desempenho dos alunos, decorrentes da Avaliação Externa Prova Brasil e como estas estão organizadas no PPP.

Realizamos a análise entre o investigado e o referencial teórico de confronto utilizado na pesquisa, apresentando na discussão, após a coleta e análise de dados, os resultados descobertos. Justifica-se a escolha da abordagem e do método de pesquisa tendo-se em vista a necessidade de destacar a figura do gestor escolar como articulador e interventor para a melhoria do desempenho escolar no processo de Ensino e de Aprendizagem, dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Por meio da análise de Conteúdo dos dados coletados, segundo Bardin (2011)

buscou-se compreender e analisar a Avaliação Externa Prova Brasil no contexto escolar, sua dimensão, seus objetivos e contribuição no processo de ensino e de aprendizagem, bem como identificar as características e princípios da Gestão Democrática na práxis dos profissionais que exercem a função de Gestor Escolar na Rede Municipal de Ensino de Santos.

O termo análise de conteúdo designa: um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores [...] que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Propõe ainda, que a utilização da análise de conteúdo preveja três fases fundamentais: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados: a inferência e a interpretação. Realizamos a “Análise de Conteúdo” com a pretensão de considerar a triangulação entre os fundamentos teóricos, as exigências legais e os dados coletados. (BARDIN, 2011, p. 47)

Por sua vez, “as categorias, são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão dos caracteres comuns destes elementos”. (Ibid., p.132)

As categorias de análise pretendidas, se comprovaram com a análise e triangulação dos dados:

I. Gestão Democrática, (envolvendo a participação das comunidades escolar e local, o envolvimento coletivo dos Colegiados e o compartilhamento do poder de decisão)

II. Desempenho dos alunos do Ensino Fundamental (Quadro de Resultados do IDEB).

III. *Modus Operandi* da Avaliação Nacional do Rendimento Escolar Prova Brasil (Dimensão, objetivos, metas, matriz de referências, procedimentos da aplicação, significados, contribuição e a utilização dos resultados de desempenho obtidos - IDEB).

4.2.3 pesquisa de campo no contexto escolar

A observação do cotidiano escolar “é a tentativa de ouvir as vozes dos que a fazem cotidianamente”, dando sentido a uma pesquisa que tenha como ponto de partida os sujeitos praticantes de saberes, produzidos e vividos por pessoas reais, e não um quadro teórico apriorístico, ocluso, sem prisma, que não aceita articular-se com a realidade pesquisada. (ALVES; OLIVEIRA,

2002, p.88)

Lück (2009, p. 127) afirma que “o conceito de cotidiano escolar é importante por colocar em evidência a realidade da escola como ela é, o que se constitui em importante elemento da ação educacional.” Conhecer como se dão as práticas e as relações no dia-a-dia da escola constitui-se em condição fundamental para promover o que ela precisa e deve ser para constituir-se em um ambiente educacional.

O cotidiano escolar, nessa dimensão se constitui como uma “caixa preta”¹⁰ da Unidade de Educação e nela estão armazenados o seu real modo de ser e de fazer, no qual, se mantém camuflados as motivações reais que permeiam as práticas desenvolvidas no contexto escolar. O que de fato acontece no interior da escola e da sala de aula, constitui-se em condição fundamental para a superação de suas limitações no sentido da realização de suas responsabilidades educacionais.

Compreendido como uma “caixa preta”, portanto, o cotidiano escolar não é percebido pelos representantes do Estado que não se importando com o que ali acontece, medem a trajetória de seus praticantes pelos resultados:

“Envia-se lá para dentro (das escolas) recursos humanos e materiais e verifica-se o trabalho lá dentro desenvolvido através de provas nacionais, cujos resultados nos dão conhecimento do que lá se passou em certo período” (ALVES; OLIVEIRA, 2002, p, 80).

Nesta interpretação tão convertida ao descaso do cotidiano escolar verifica-se nas Políticas de Avaliação em Larga escala, que toda culpabilização dos resultados indesejáveis recaem sobre à Unidade de Educação e seus educadores. Dessa forma, a escola passa a ser compreendida apenas pelo que o Estado planeja e avalia, nunca pelos protagonistas, que de fato vivenciam, diariamente, a escola.

Nos aspectos teóricos do procedimento de observação do contexto escolar, esse constitui-se um instrumento básico da pesquisa científica. A observação do contexto escolar nos possibilitaram a observação dos fatos sistematicamente registrados e fenômenos exatamente como ocorrem na realidade.

Em função do nosso objeto de investigação e durante o período da realização da pesquisa de campo foram dadas as justificativas e esclarecimentos aos respondentes sobre o

¹⁰ “Caixa preta” é uma metáfora usada em várias áreas, como na mecânica e na administração, cujo sentido está relacionado ao desconhecimento do seu funcionamento interno.

objetivos da pesquisa e o grau de participação foi pré-estabelecido, no momento de nossa inserção no contexto escolar justificando nossa presença, de forma aceitável a todos. Utilizamos durante essa etapa de coleta de campo um diário de campo no qual, pontuavam-se os registros de informações relevantes, para a análise do contexto estudado.

Registramos no diário de campo as anotações pertinentes às entrevistas, os dados estatísticos referentes aos índices de aprovação e reprovação por escola, dados do IDEB retirados da placa exposta na parte frontal das UMES, a quantidade de docentes e alunos presentes nos dias das coletas, as características dos sujeitos da pesquisa, a participação em Reuniões de Aperfeiçoamento Profissional (RAP) e Reuniões Pedagógicas Semanais (RPS), os projetos desenvolvidos, a participação dos pais nos Colegiados, nas atividades e eventos propostos, durante o transcurso do ano letivo.

Registramos principalmente, as observações do cotidiano escolar, com a finalidade de caracterizar os eixos situacionais das UMES e averiguar as vivências e integrações participativas da comunidade local e da comunidade escolar, com foco na evidência dos princípios da gestão democrática e na relação professor-aluno com a observação de atitudes de acolhimento, de inclusão, atendimento e resistência em relação às necessidades educativas dos alunos laudados.

Os registros contemplaram também as anotações referentes ao contexto social em que a escola está inserida e características físicas e pedagógicas da Unidade de Educação. Essas informações foram coletadas por meio de conversas informais com os profissionais de vários segmentos que atuam nas UMES, além dos gestores e docentes. Vale destacar que esses procedimentos se inserem na autorização, mediante um documento emitido pela Secretaria da Educação com a anuência da Equipe Gestora. Realizamos a análise dos registros da coleta de campo, com foco na observação do contexto escolar para os resultados encontrados.

O relevante para a análise qualitativa é a compreensão da cotidianidade nas escolas como o local da “tessitura do conhecimento em rede”. Um dos maiores desafios da pesquisa com o cotidiano é tecer novas formas de entendimento dos processos de criação de ações e de suas múltiplas formas de manifestação, sobretudo, porque estamos envolvidos numa rede de saberes tidos como “verdades universais” e fazeres tanto complexos, quanto diferentes, em constantes processos de mudança, que ganham sentidos diferentes “nos múltiplos espaços/tempos cotidianos nos quais nos inserimos”. (ALVES; OLIVEIRA, 2002, p. 87-88)

4.2.4 cenários e sujeitos da pesquisa

A investigação da pesquisa priorizou, na área Educacional, a modalidade Ensino Fundamental da Educação Básica, em específico os anos iniciais (5ºs anos) centrando-se no campo da gestão escolar, com o objeto de investigar sob as percepções docentes, as características da práxis, articulação e intervenção dos Gestores na Política de avaliação Externa Prova Brasil sistematizada na Rede Municipal de Ensino de Santos.

Com a finalidade de investigarmos as concepções e tendências da gestão escolar que caracterizam os gestores da rede municipal de Santos e o *Modus Operandi* da ANRESC Prova Brasil, nas edições de 2013 e 2015, os sujeitos da pesquisa foram os protagonistas que atuam nas Unidades Escolares selecionadas: Gestores escolares e docentes que participaram de entrevistas semiestruturadas, na qual pretendeu-se a realização de uma conversa para a obtenção de informações necessárias, ao desenvolvimento da pesquisa, dando ao entrevistado liberdade de expressar seus argumentos além das questões estabelecidas no roteiro.

A seleção das Unidades Municipais de Educação (UMES) pertencentes a Rede Municipal de Ensino Fundamental, no Município de Santos, que serviram de amostragem para esta pesquisa realizou-se por meio da Secretaria de Educação, com a aprovação do comitê de Ética e prévia autorização. O cenário da pesquisa foram as UMES de Ensino Fundamental que participaram da ANRESC/Prova Brasil, nas edições de 2013 e 2015. A seleção das UMES correspondeu ao critério da localização e Resultados obtidos no IDEB.

Classificamos para a triangulação dos dados coletados, as UMES localizadas na Zona Leste, Zona Central e Zona Noroeste de Santos. Utilizamos o critério de alcance das metas estabelecidas para selecionar as amostragens: duas Unidades que apresentaram IDEB abaixo das metas previstas e duas Unidades que apresentaram IDEB que se inserem nas metas previstas e decorrentes dos resultados de desempenho dos alunos, após a aplicação do instrumento externo Prova Brasil.

CAPÍTULO V

ANÁLISE DOS DADOS EM QUADROS E FIGURAS - RESULTADOS

Apresentamos os quadros do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) correspondentes às Unidades de Educação pertencentes à Rede Municipal de Ensino

Fundamental de Santos que participaram da Avaliação Nacional do Rendimento Escolar Prova Brasil, nas edições bienais 2009, 2011, 2013 e 2015, com as metas projetadas para estas UMES nos anos 2009, 2011, 2013, 2015 e 2017.

QUADRO 3. IDEB DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SANTOS (5ºs ANOS)



MUNICÍPIO DE SANTOS

PREFEITURA DE SANTOS

Secretaria de Educação



Santos
Cidade Educadora

Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB									
REDE MUNICIPAL DE ENSINO	FUNDAMENTAL I - 5ºs ANOS								
	IDEB Observado				Metas Projetadas				
	2009	2011	2013	2015	2009	2011	2013	2015	2017
ANTÔNIO DEMÓSTENES DE S. BRITTO	5,6	5,9	6,2	7,0	5,1	5,5	5,7	6,0	6,2
AUXILIADORA DA INSTRUÇÃO	5,1	5,8	5,7	6,0	4,8	5,2	5,5	5,7	6,0
AVELINO DA PAZ VIEIRA (Período integral)	4,1	5,7	5,7	**	4,2	4,6	4,9	5,2	5,5
AYRTON SENNA DA SILVA									
BARÃO DO RIO BRANCO	5,4	6,1	6,5	6,4	5,6	5,9	6,2	6,4	6,6
CIDADE DE SANTOS	5,8	5,8	5,3	6,4	5,5	5,9	6,1	6,4	6,6
DINO BUENO DOUTOR	5,8	5,9	6,3	6,3	4,6	5,0	5,3	5,5	5,8
DOS ANDRADAS II (Período integral)	5,3	5,3	5,9	6,0		5,6	5,8	6,1	6,3
EDMÉA LADEVIG									
EMÍLIA MARIA REIS	5,8	6,0	5,8	6,1	4,4	4,8	5,1	5,4	5,6
ESMERALDO TARQUÍNIO	4,8	5,1	5,5	5,8		5,1	5,3	5,6	5,9
FERNANDO COSTA	5,8	6,0	5,7	6,4	4,6	5,0	5,2	5,5	5,8
FLORESTAN FERNANDES PROFESSOR	6,6	6,4	6,8	6,1	6,1	6,4	6,7	6,9	7,1
GOTA DE LEITE	6,1	6,3	4,5	6,6	5,3	5,7	5,9	6,2	6,4
JOÃO PAPA SOBRINHO (Período integral)	5,5	6,1	6,2	6,8		5,8	6,0	6,3	6,5
JOSÉ BONIFÁCIO	4,2	4,8	4,7	5,6		4,5	4,8	5,1	5,4
JOSÉ CARLOS DE AZEVEDO	4,8	4,8	4,7	5,1	4,6	5,0	5,3	5,5	5,8
JOSÉ DA COSTA E SILVA SOBRINHO	5,4	5,4	4,8	6,0	3,8	4,2	4,5	4,8	5,1
JOSÉ GENÉSIO IRMÃO	5,0	5,3	5,4	6,5	4,8	5,2	5,5	5,7	6,0
LEONARDO NUNES	5,4	5,5	5,7	6,0	4,7	5,1	5,4	5,6	5,9
LOURDES ORTIZ	6,1	6,2	6,0	6,8	5,1	5,5	5,8	6,0	6,3
MARIA DE LOURDES B. BERNAL	5,8	5,6	5,6	6,3	4,7	5,1	5,4	5,7	5,9
MARIA LUIZA ALONSO	5,8	6,1	6,3	6,5	5,5	5,9	6,1	6,4	6,6

SILVA									
MÁRIO DE ALMEIDA ALCÂNTARA	4,4	4,8	4,8	*	4,1	4,5	4,8	5,1	5,4
MARTINS FONTES	4,3	6,1	5,2	**	4,0	4,3	4,6	4,9	5,1
MONTE CABRÃO	4,3			**		4,6	4,9	5,2	5,5
OLAVO BILAC	5,9	5,6	6,1	6,7	5,3	5,7	5,9	6,2	6,4
OSWALDO JUSTO	4,9	5,2	5,2	5,7	4,4	4,8	5,0	5,3	5,6
PEDRO CRESCENTI	4,4	4,6	4,6	5,0	3,8	4,3	4,5	4,8	5,1
PEDRO II	5,4	5,3	5,5	6,2	5,1	5,5	5,7	6,0	6,2
RICARDO SAMPAIO CARDOSO	4,4	5,0	5,6	5,8	3,7	4,2	4,4	4,7	5,0
RUBENS LARA		5,0	4,8	5,9			5,3	5,6	5,8
SANTISTA COLÉGIO (Período integral)				5,7					5,9
THEREZINHA DE JESUS SIQUEIRA PIMENTEL	5,2	5,3	5,2	5,8	4,6	5,0	5,2	5,5	5,8
VINTE E OITO DE FEVEREIRO	5,1	5,3	5,6	5,8	4,4	4,8	5,1	5,3	5,6
WALDERY DE ALMEIDA PROFESSOR	5,9	6,3	6,5	6,8	5,3	5,7	5,9	6,2	6,4
TOTAL DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO	IDEB Observado								
	2009	Varia Ção	2011	Varia Ção	20 13	Vari Ção	2015		
Maior Resultado	6,6	-3%	6,4	6%	6,8	3%	7,0		
Menor Resultado	4,1	12%	4,6	-2%	4,5	11%	5,0		
Média do Município	5,3	6%	5,6	0%	5,6	9%	6,1		

* Número de participantes na ANRESC Prova Brasil insuficiente para que os resultados sejam divulgados.

** Sem média na ANRESC Prova Brasil 2015:

Não participou ou não atendeu os requisitos necessários para ter o desempenho calculado.

*** Calculado a partir da proficiência média dos alunos nas avaliações estaduais, em decorrência do extravio de provas e impossibilidade do cálculo da proficiência para a ANRESC Prova Brasil.

As UMES Pe Lúcio Floro e Pe Waldemar Valle Martins não fazem a ANRESC Prova Brasil por não terem 5ºs anos.

Os resultados marcados em verde referem-se ao IDEB que atingiu a meta.

Disponível em <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/>> Acesso em 13/09/2016.

QUADRO 4. IDEB – ÍNDICES CRESCENTES



PREFEITURA DE SANTOS
Secretaria de Educação



INDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA - IDEB							
Índices Crescentes							
REDE MUNICIPAL DE ENSINO	FUNDAMENTAL I - 5ºs ANOS						
	IDEB Observado			Metas Projetadas			
	2011	2013	2015	2011	2013	2015	2017
ANTÔNIO DEMÓSTENES DE S. BRITTO	5,9	6,2	7,0	5,5	5,7	6,0	6,2
BARÃO DO RIO BRANCO	6,1	6,5	6,4	5,9	6,2	6,4	6,6
DINO BUENO DOUTOR	5,9	6,3	6,3	5,0	5,3	5,5	5,8
DOS ANDRADAS II (Período integral)	5,3	5,9	6,0	5,6	5,8	6,1	6,3
ESMERALDO TARQUÍNIO	5,1	5,5	5,8	5,1	5,3	5,6	5,9
JOÃO PAPA SOBRINHO (Período integral)	6,1	6,2	6,8	5,8	6,0	6,3	6,5
JOSÉ CARLOS AZEVEDO JÚNIOR							
JOSÉ GENÉSIO IRMÃO	5,3	5,4	6,5	5,2	5,5	5,7	6,0
LEONARDO NUNES	5,5	5,7	6,0	5,1	5,4	5,6	5,9
MARIA DE LOURDES B. BERNAL	5,6	5,6	6,3	5,1	5,4	5,7	5,9
MARIA LUIZA ALONSO SILVA	6,1	6,3	6,5	5,9	6,1	6,4	6,6
MARTINS FONTES							
OLAVO BILAC	5,6	6,1	6,7	5,7	5,9	6,2	6,4
OSWALDO JUSTO	5,2	5,2	5,7	4,8	5,0	5,3	5,6
PEDRO CRESCENTI	4,6	4,6	5,0	4,3	4,5	4,8	5,1
PEDRO II	5,3	5,5	6,2	5,5	5,7	6,0	6,2
RICARDO SAMPAIO CARDOSO JUDOCA	5,0	5,6	5,8	4,2	4,4	4,7	5,0
SANTISTA COLÉGIO (Período integral)			5,7				5,9
VINTE E OITO DE FEVEREIRO	5,3	5,6	5,8	4,8	5,1	5,3	5,6
WALDERY DE ALMEIDA PROFESSOR	6,3	6,5	6,8	5,7	5,9	6,2	6,4

Fonte: Secretaria de Educação – SEFEP/ DEPED/SEDUC



PREFEITURA DE SANTOS
Secretaria de Educação



QUADRO 5. IDEB - ÍNDICES OSCILANTES COM FIM POSITIVO

REDE MUNICIPAL DE ENSINO	FUNDAMENTAL I - 5º ANO						
	IDEB Observado			Metas Projetadas			
	2011	2013	2015	2011	2013	2015	2017
AUXILIADORA DA INSTRUÇÃO	5,8	5,7	6,0	5,2	5,5	5,7	6,0
AYRTON SENNA DA SILVA							
CIDADE DE SANTOS	5,8	5,3	6,4	5,9	6,1	6,4	6,6
EDMÉA LADEVIG							
EMÍLIA MARIA REIS	6,0	5,8	6,1	4,8	5,1	5,4	5,6
FERNANDO COSTA DOUTOR	6,0	5,7	6,4	5,0	5,2	5,5	5,8
FLORESTAN FERNANDES PROFESSOR							
GOTA DE LEITE	6,3	4,5	6,6	5,7	5,9	6,2	6,4
JOSÉ BONIFÁCIO	4,8	4,7	5,6	4,5	4,8	5,1	5,4
JOSÉ CARLOS AZEVEDO JÚNIOR	4,8	4,7	5,1	5,0	5,3	5,5	5,8
JOSÉ DA COSTA E SILVA SOBRINHO	5,4	4,8	6,0	4,2	4,5	4,8	5,1
LOURDES ORTIZ	6,2	6,0	6,8	5,5	5,8	6,0	6,3
OSWALDO JUSTO							
PEDRO II							
RUBENS LARA DEPUTADO	5,0	4,8	5,9		5,3	5,6	5,8
THEREZINHA DE JESUS SIQUEIRA PIMENTEL	5,3	5,2	5,8	5,0	5,2	5,5	5,8
VINTE E OITO DE FEVEREIRO							

QUADRO 6. IDEB - ÍNDICES OSCILANTES COM FIM NEGATIVO

REDE MUNICIPAL DE ENSINO	FUNDAMENTAL I - 5º ANO						
	IDEB Observado			Metas Projetadas			
	2011	2013	2015	2011	2013	2015	2017
FLORESTAN FERNANDES PROFESSOR	6,4	6,8	6,1	6,4	6,7	6,9	7,1

Fonte: Secretaria de Educação – SEFEP/ DEPED/SEDUC



PREFEITURA DE SANTOS
Secretaria de Educação



QUADRO 7. IDEB - SEM ÍNDICES EM 2015

REDE MUNICIPAL DE ENSINO	FUNDAMENTAL I - 5º ANO						
	IDEB Observado			Metas Projetadas			
	2011	2013	2015	2011	2013	2015	2017
AVELINO DA PAZ VIEIRA (Período integral)	5,7	5,7	**	4,6	4,9	5,2	5,5
MÁRIO DE ALMEIDA ALCÂNTARA	4,8	4,8	*	4,5	4,8	5,1	5,4
MARTINS FONTES	6,1	5,2	**	4,3	4,6	4,9	5,1
MONTE CABRÃO			**	4,6	4,9	5,2	5,5
TOTAL DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO	Fundamental I - 5º ano						
	2011	Variação	2013	Variação	2015		
Maior Resultado	6,4	6%	6,8	3%	7,0		
Menor Resultado	4,6	-2%	4,5	11%	5,0		
Média do Município	5,6	0%	5,6	9%	6,1		

Fonte: Secretaria de Educação – SEFEP/ DEPED/SEDUC

As UMES Pe Lúcio Floro e Pe Waldemar Valle Martins não fazem Prova Brasil por não terem 5º s anos.

* Número de participantes na ANRESC Prova Brasil insuficiente para que os resultados sejam divulgados.

** Sem média na ANRESC Prova Brasil 2015: Não participou ou não atendeu os requisitos necessários para ter o desempenho calculado.

*** Calculado a partir da proficiência média dos alunos nas avaliações estaduais, em decorrência do extravio de provas e impossibilidade do cálculo da proficiência para a Prova Brasil.

Os resultados marcados em verde referem-se ao IDEB que atingiu a meta.

Disponível em <<http://ideb,inep.gov.br/resultado/>> Acesso em 13/09/2016.

Fonte: Secretaria da Educação de Santos – SEFEP/DEPED/SEDUC



PREFEITURA DE SANTOS
Secretaria de Educação



**FIGURA 1. RESULTADOS DO IDEB OBTIDOS
NA ANRESC PROVA BRASIL
NAS EDIÇÕES DE 2009, 2011, 2013 E 2015, EM PORCENTAGEM**

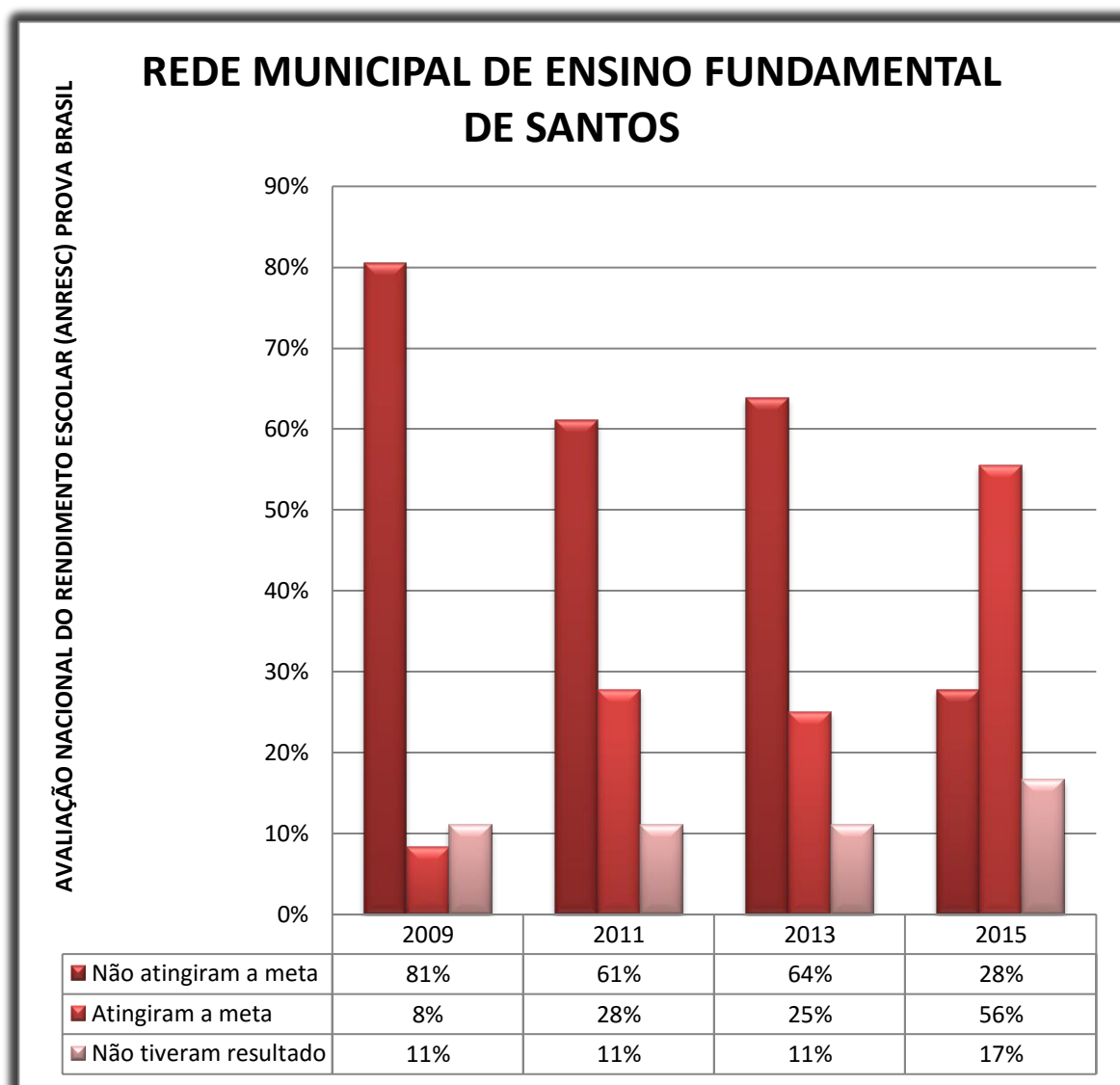
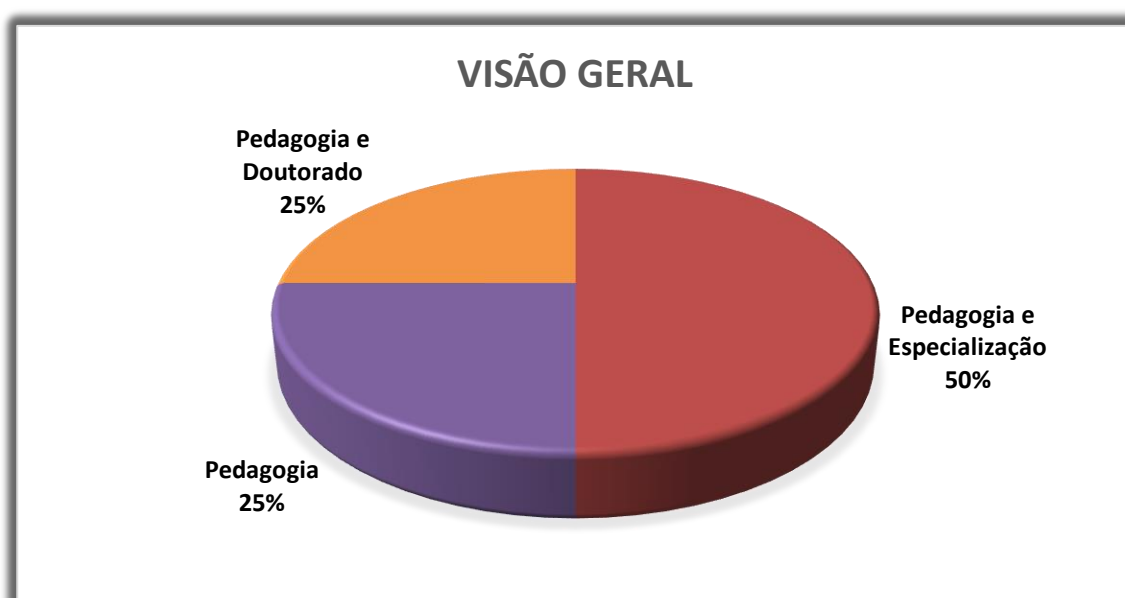


Gráfico organizado pela pesquisadora

PERFIL DO GESTOR ESCOLAR

VARIÁVEL	GERAL
Pedagogia e Especialização	50%
Pedagogia	25%
Pedagogia e Doutorado	25%

Figura 2. Escolaridade em porcentagem



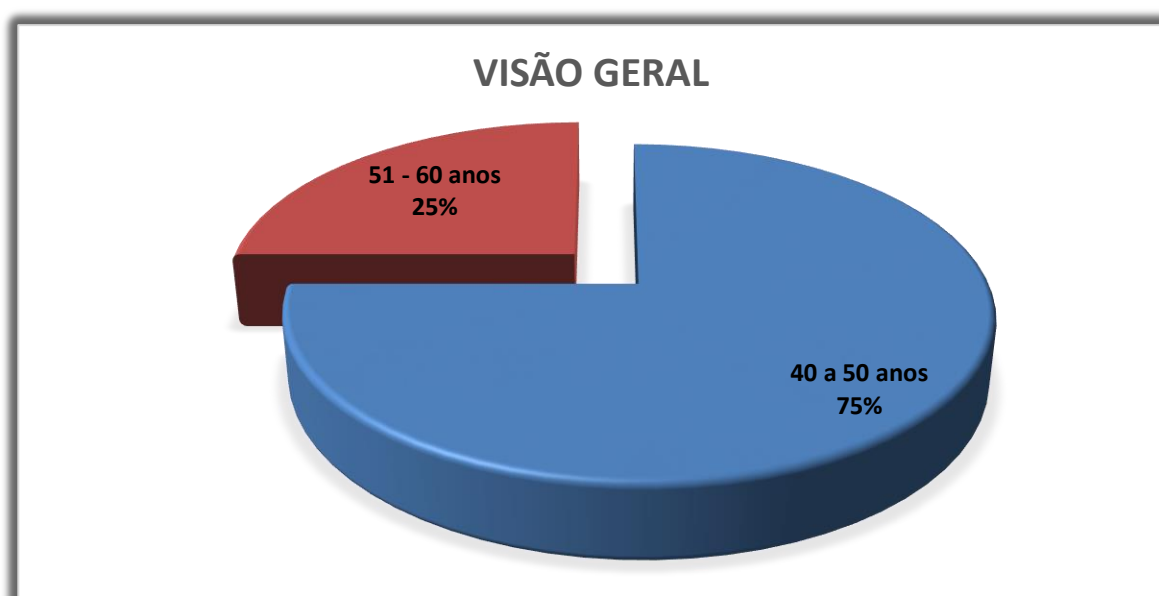
ANÁLISE:

Identificamos na formação acadêmica dos Gestores das escolas selecionadas nesta pesquisa, que 100% possuem o nível superior de ensino, na área de Pedagogia, sendo esta a formação necessária para ingresso e acesso na função de Especialista II (Diretor de Escola) na Rede Municipal de Ensino de Santos. 50% possuem Especialização em áreas diversificadas e 25% possuem Doutorado.

FAIXA ETÁRIA DOS GESTORES

Faixa Etária	
VARIÁVEL	GERAL
40 a 50 anos	75%
51 - 60 anos	25%

Figura 3. Faixa Etária em Porcentagem



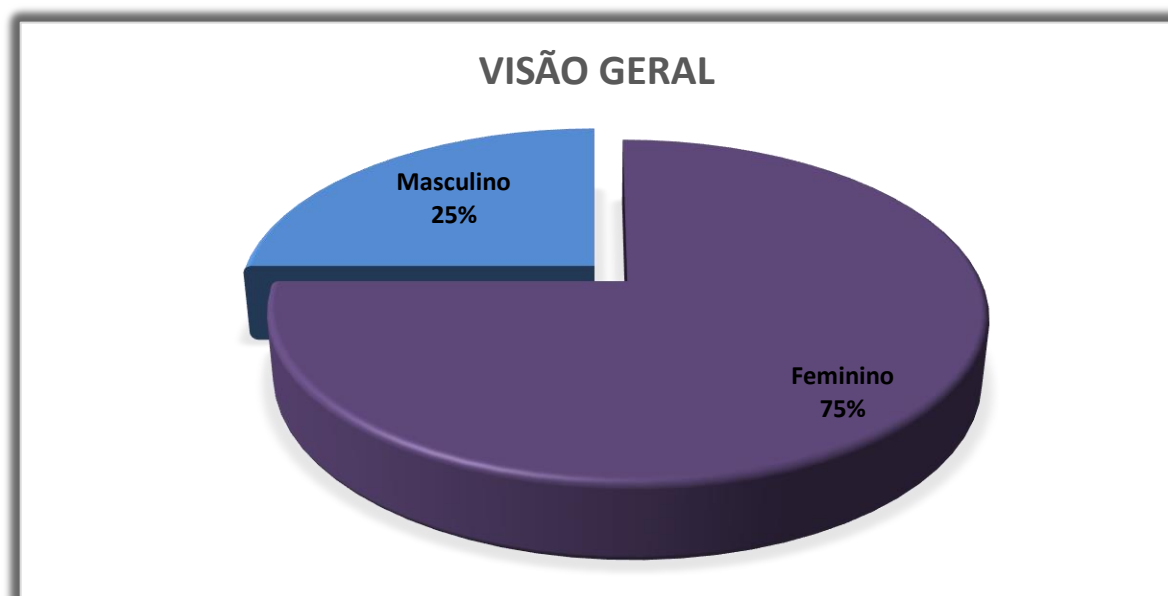
ANÁLISE

Com relação à faixa etária, 75% dos Gestores encontram-se com mais de 40 anos e 25% encontra-se com mais de 50 anos de idade. Demonstrando uma presença majoritariamente feminina, na ocupação dos cargos de gestão escolar nas Unidades Municipais de Educação de Ensino Fundamental de Santos (SP).

GÊNERO DOS GESTORES

Gênero	
VARIÁVEL	GERAL
Feminino	75%
Masculino	25%

Figura 4. Gênero em Porcentagem



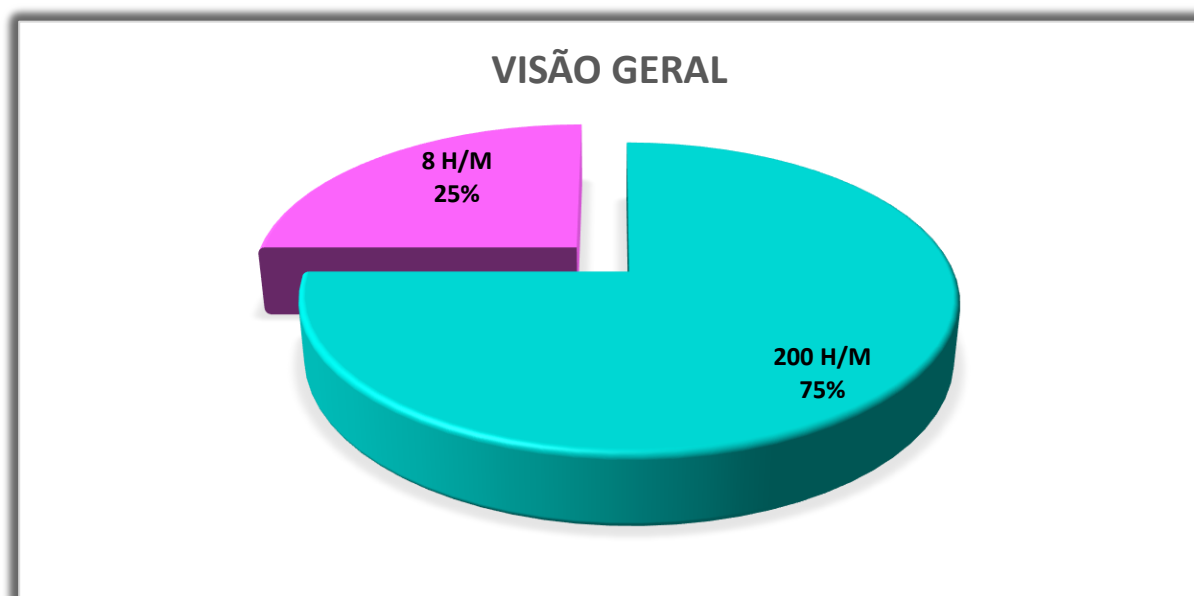
ANÁLISE:

Considerando as respostas válidas, encontramos 75% dos Gestores são do sexo feminino e 25% pertencem ao do sexo masculino. A predominância do sexo feminino na Gestão Escolar é majoritária na Rede Municipal de Ensino de Santos.

JORNADA DE TRABALHO NA UME

Jornada de Trabalho	
VARIÁVEL	GERAL
200 H/M	$\frac{3}{4}$
8 H/M	$\frac{1}{4}$

Figura 5. Jornada de Trabalho em Porcentagem



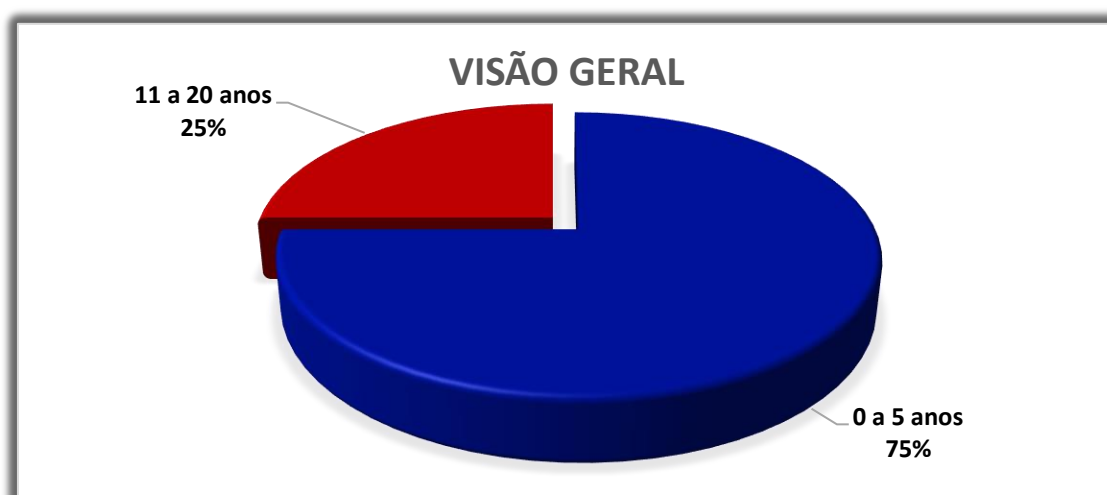
ANÁLISE

Identificamos que 75% dos Gestores cumprem sua Jornada de trabalho de 200 HS no exercício da função, 25% responderam que cumprem 8 HS em seu Jornada de Trabalho. Entretanto, consideramos que o respondente se referiu a jornada diária cumprida na UME, justificadas no Gráfico. Ressaltamos que a Supervisão de Ensino homologa o Horário dos Gestores, de acordo com às necessidades da Unidade Escolar legalizando a sua veracidade.

TEMPO EXERCIDO NA FUNÇÃO DE GESTOR ESCOLAR

Tempo exercido na função de Gestor Escolar	
VARIÁVEL	GERAL
0 a 5 anos	$\frac{3}{4}$
11 a 20 anos	$\frac{1}{4}$

Figura 6. Tempo exercido na função de Gestor Escolar em Porcentagem



ANÁLISE

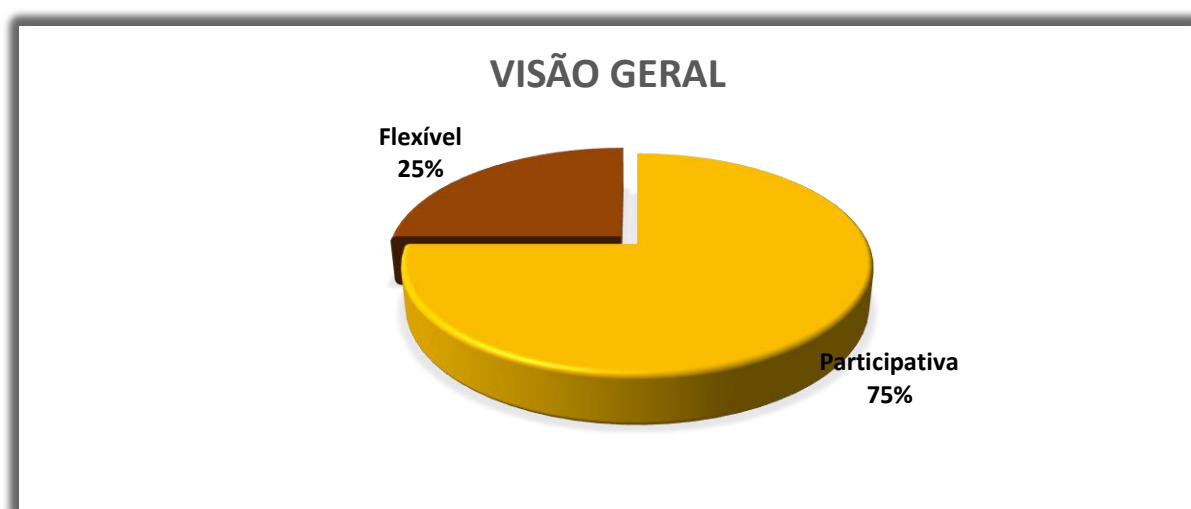
Quanto ao tempo de exercício na função de Gestor Escolar, identificamos que 75% estão na função há menos de três anos nas Unidade Escolares, objetos da pesquisa. Nestes 75% está inserido um Gestor que exerce a função há menos de (6) seis meses, em uma das UMES selecionadas. 25% declararam estar na função há mais de 12 anos.

Nos dados referentes à experiência de gestão 25% declararam possuir mais de 16 anos atuando na função de Especialista de Educação como equipe gestora e 75% estão na Equipe Gestora de 0 a 5 anos. Averiguamos que esses dados podem representar uma tendência de maior possibilidade de ascensão ao cargo de gestor por parte dos Especialistas I (Assistente de Direção, Coordenador Pedagógico e Orientador Educacional), o que poderia explicar em parte, o baixo período de tempo que em média os profissionais se encontram na função de gestor escolar

1. COMO VOCÊ QUALIFICA SEU PERFIL GESTOR NA ATUAÇÃO DA SUA PRÁTICA?

VARIÁVEL	GERAL
Participativa	75%
Flexível	25%

Figura 7. Qualificação do perfil do gestor na atuação da sua prática em Porcentagem



ANÁLISE

Identificamos que 25% dos gestores qualificaram seu Perfil Gestor quanto a atuação da sua prática como “participativo” e 25% se classificaram como “Flexível”. Lück (2009 p.75) defende que a gestão democrática pressupõe a mobilização e organização das pessoas para atuar coletivamente na promoção de objetivos educacionais, que vão além da “participação e flexibilidade dos Gestores”. A sua atuação se assenta sobre sua competência de liderança, que se expressa em sua capacidade de influenciar a atuação participativa das comunidades escolar e local para a efetivação dos objetivos educacionais e plena participação e envolvimento na realização das ações educacionais e consolidação do PPP.

No entanto, ser participativo ou flexível, não define a tendência ou a concepção adotada na Gestão Escolar. Os dados coletados foram insuficientes para caracterizar o perfil sob a percepção dos Gestores.

2. QUAL FOI O ESPAÇO RESERVADO AOS PROFISSIONAIS QUE ATUAM NA UME, NA CONSTRUÇÃO E FORTALECIMENTO DO ESPAÇO DEMOCRÁTICO DA ESCOLA PÚBLICA, NO PERÍODO DE 2013 A 2015?

VARIÁVEL	GERAL
Conselho escolar e reuniões de pais	75%
Em todos os momentos de reunião realizadas no coletivo e por segmento	25%

Figura 8. Espaço reservado aos profissionais que atuam na UME, na construção e fortalecimento do espaço democrático da escola pública em porcentagem



ANÁLISE

Identificamos que 75% dos gestores utilizam o espaço do conselho escolar e reuniões de pais e mestres para a construção e fortalecimento do espaço democrático da escola pública. 25% declararam que utilizam em todos os momentos de reunião realizadas no coletivo e por segmento. A necessidade de implementação de mecanismos democráticos na organização escolar se fez presente desde a promulgação da LDBEN N° 9394/96. A autonomia escolar precisa estar respaldada pelos processos da gestão democrática ao afirmar que “a autonomia e a descentralização constituem-se um binômio construído reciprocamente, mediante processos de democratização, isto é, tendo a prática democrática como centro”. (LÜCK, 2000, p. 27)

A. EM SUA VISÃO GESTORA, VOCÊ ACREDITA QUE NA CONSTRUÇÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, O PROCESSO DE AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA SE CONVERTE EM RECURSO PEDAGÓGICO PARA O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM?

SIM () Por quê? NÃO () Por quê?

VARIÁVEL	GERAL
Sim	75%
Não	25%

A figura a seguir, ilustra as respostas obtidas nessa questão:

Figura 9. Credibilidade na construção do projeto político pedagógico e no processo de avaliações externas se convertem em recurso pedagógico, para o processo de ensino e aprendizagem em porcentagem



Quanto às justificativas dos respondentes, o quadro a seguir sintetiza as mesmas para uma melhor análise:

QUESTÃO 3 (VARIÁVEIS) - FIGURA 9

<p>UME (1) Sim, porque a ANRESC Prova Brasil tem influência na prática docente, é medida que os professores reveem o que está sendo feito e o que precisa melhorar em relação ao processo de ensino e de aprendizagem. Por isso, ela se transforma em recurso pedagógico e faz parte do PPP, no ano da aplicação;</p>	GERAL
<p>UME (2) Sim, porque tem efeitos positivos na aprendizagem dos alunos, pois os professores tomam conhecimento da situação dos alunos e passam a trabalhar de maneira que eles avancem nos estudos. Quanto ao Projeto Político Pedagógico, a escola lança o período e o IDEB das avaliações externas Prova Brasil;</p>	25%
<p>UME (3) Sim, porque esta prova tem uma importância de caráter nacional, além de avaliar a situação das redes de ensino, ela faz um balanço da situação educacional do país. A Prova Brasil permitiu identificar os progressos e as dificuldades dos alunos, levando as modificações na forma de ensinar visando melhorias, levando a refletir as práticas educacionais realizadas no cotidiano. Vai no PPP como mais um recurso pedagógico;</p>	25%
<p>UME (4) Não, opinaram que não a reconhecem como uma ferramenta potente para o aumento da qualidade do ensino, discordando do uso da avaliação externa no ensino e na aprendizagem da Educação Básica. Declararam ainda que ela é regulatória, classificatória e gera competições entre as UMES.</p>	25%
TOTAL	100%

ANÁLISE

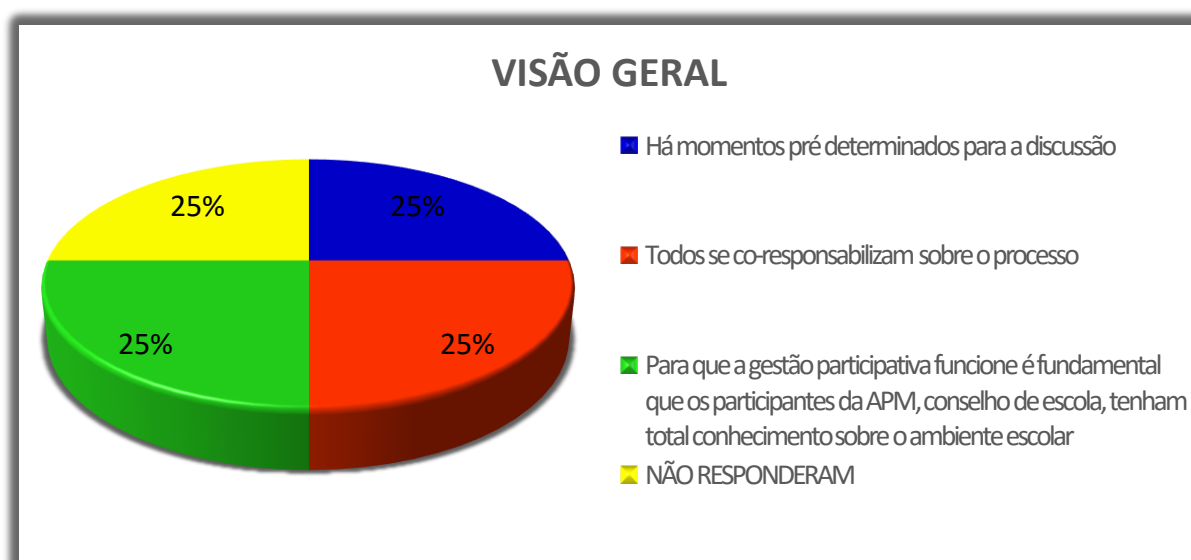
Identificamos que 75% dos respondentes declararam credibilidade no uso da avaliação em larga escala afirmando que ela se converte em recurso pedagógico e participa da construção do Projeto Político Pedagógico – PPP, atribuindo ao Instrumento Externo significados de cunho diagnóstico. Os Gestores consideram que os resultados permitem que a escola identifique suas potencialidades e fragilidades em relação ao desempenho de seu município, devendo o instrumento externo Prova Brasil constar como Recurso Pedagógico na construção do Projeto Político Pedagógico. 25% declararam que não reconhecem A ANRESC Prova Brasil como uma ferramenta potente para o aumento da qualidade do ensino, discordando do uso da avaliação externa no ensino e na aprendizagem da Educação Básica. Declararam ainda que ela é regulatória, classificatória e gera competições entre as UMES.

4. QUAIS AS FACILIDADES E DIFICULDADES QUE VOCÊ PERCEBE NA IMPLEMENTAÇÃO DA GESTÃO PARTICIPATIVA E DEMOCRÁTICA DAS ESCOLAS PÚBLICAS?

QUESTÃO 4.A

VARIÁVEL – FACILIDADES	GERAL
Há momentos pré determinados para a discussão	25%
Todos se co-responsabilizam sobre o processo	25%
Para que a gestão participativa funcione é fundamental que os participantes da APM, conselho de escola, tenham total conhecimento sobre o ambiente escolar	25%
NÃO RESPONDERAM	25%

Figura 10. Facilidades percebidas na implementação da gestão participativa e democrática nas escolas públicas em porcentagem



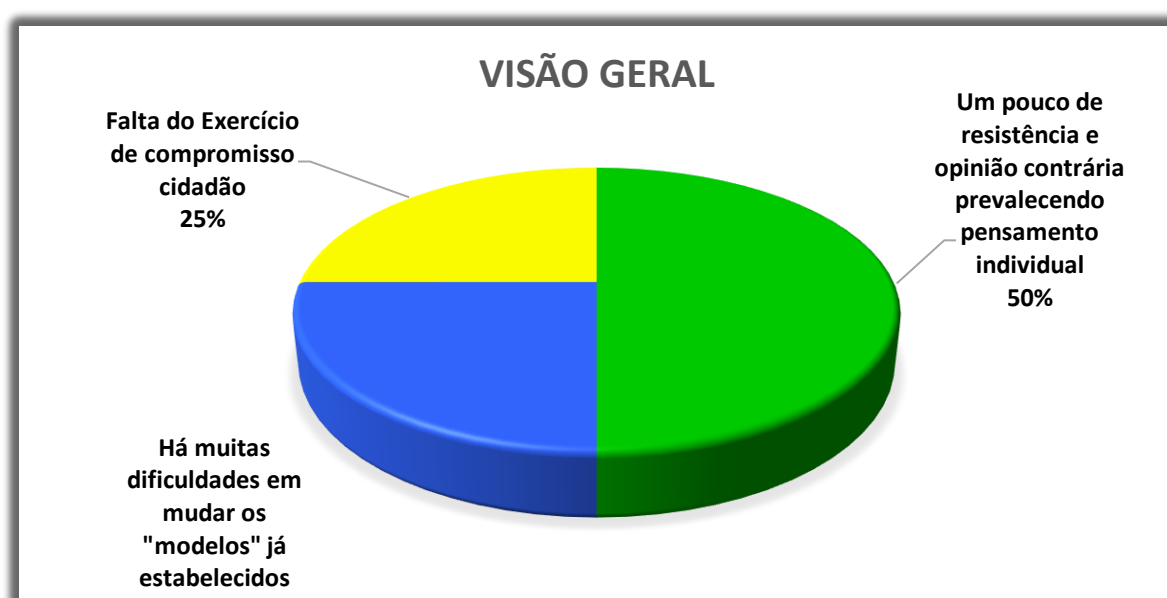
ANÁLISE

As visões são diversificadas e divididas equitativamente entre os Gestores sujeitos da pesquisa, Identificamos que 25% dos Gestores consideraram que existem “Facilidades” na implementação da Gestão participativa e democrática nos momentos pré determinados para a discussão. 25% avaliaram que a mesma se dá, quando todos colaboram e responsabilizam-se sobre o processo. 25% alegaram ser fundamental que os membros da APM e Conselho de Escola tenham conhecimento sobre o “ambiente escolar” para que a gestão participativa funcione. 25% dos Gestores não responderam a questão.

QUESTÃO 4.B

VARIÁVEL – DIFICULDADES	GERAL
Um pouco de resistência e opinião contrária prevalecendo pensamento individual	50%
Há muitas dificuldades em mudar os "modelos" já estabelecidos	25%
Falta do Exercício de compromisso cidadão	25%

Figura 11. Dificuldades percebidas na implementação da gestão participativa e democrática nas escolas públicas em porcentagem



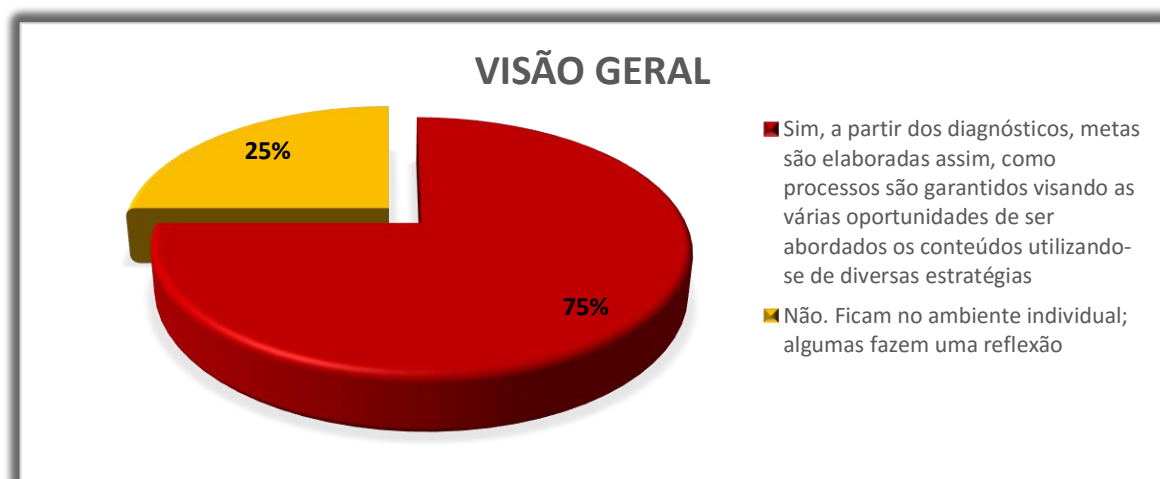
ANÁLISE

Identificamos que dentre as principais dificuldades enfrentadas pelos gestores no exercício de suas funções, destacam-se as dificuldades pedagógicas, relacionadas a resistência e opinião divergente do Corpo Docente por 50% dos respondentes. Identificamos que 25% encontram dificuldades na mudança de modelos estabelecidos e que 25% pontuaram a falta do exercício de compromisso cidadão. A falta de engajamento das Comunidades escolar e local (participação democrática dos pais) no processo de planejamento e construção do Projeto Político Pedagógico – PPP, bem como a avaliação de sua consolidação nas UMES, não foram citados pelos respondentes, como dificuldades na implementação da Gestão democrática-participativa.

5. O CORPO DOCENTE E A EQUIPE GESTORA REFLETIRAM E /OU CRIARAM NOVAS ESTRATÉGIAS DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM DECORRENTES DOS RESULTADOS DE DESEMPENHO DOS ALUNOS, APÓS A APLICAÇÃO DA AVALIAÇÃO EXTERNA - PROVA BRASIL, NAS EDIÇÕES DE 2013 E 2015?

VARIÁVEL	GERAL
Sim, a partir dos diagnósticos, metas são elaboradas assim, como processos são garantidos visando as várias oportunidades de ser abordados os conteúdos utilizando-se de diversas estratégias	75%
Não. Ficam no ambiente individual; algumas fazem uma reflexão	25%

Figura 12. Resposta positiva/negativa referente ao corpo docente e a equipe gestora refletirem e/ou criarem novas estratégias de ensino e de aprendizagem decorrentes dos resultados de desempenho dos alunos, após a aplicação da avaliação externa em porcentagem



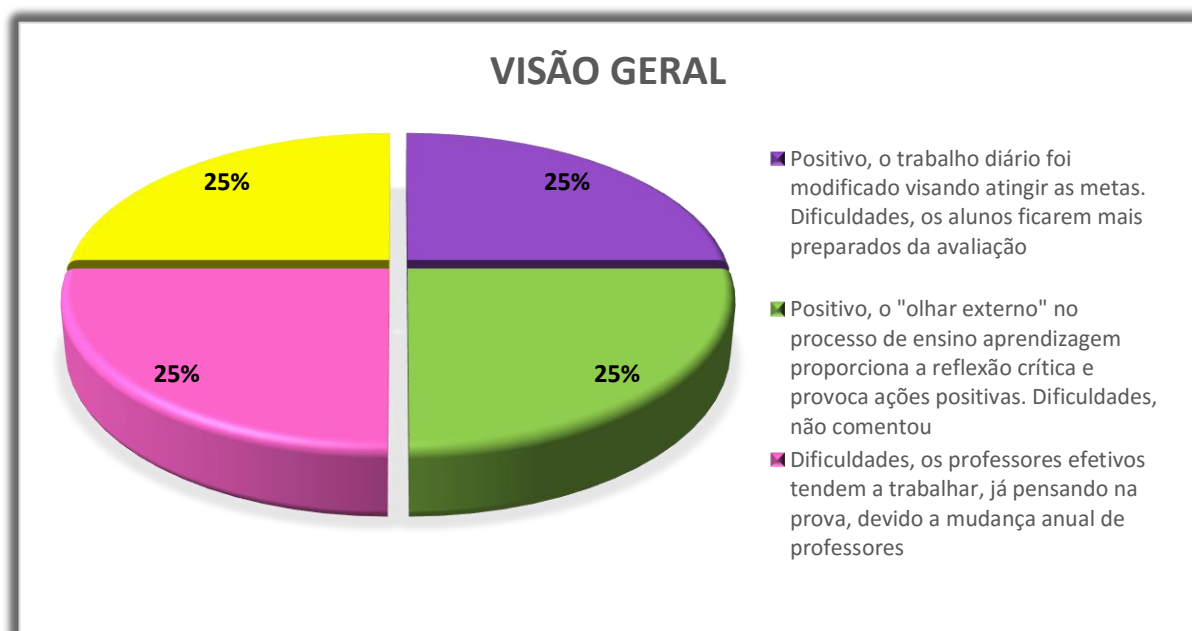
ANÁLISE

Identificamos que 75% dos gestores classificam a ANRESC/Prova Brasil como Avaliação diagnóstica e que “metas” são processos garantidos que oportunam a revisão dos conteúdos, com novas abordagens. 25% dos Gestores declararam que não foram criadas na Unidade de Educação, estratégias de ensino e de aprendizagem para sanar as defasagens apresentadas pelos alunos, após os resultados de desempenho e que foram realizadas apenas reflexão individual. Investigamos nesses estudos que as “metas” declaradas são as estabelecidas por meio do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) como o controle da qualidade da educação básica em todas as escolas do Brasil, calculado através de dois indicadores: fluxo escolar e desempenho dos alunos avaliado pela instrumento externo Prova Brasil nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática.

6. NA SUA OPINIÃO, AS DIRETRIZES IMPLEMENTADAS PELA APLICAÇÃO DA ANRESC PROVA BRASIL, NAS EDIÇÕES 2013 E 2015, ALTERARAM O PADRÃO DO PROCESSO DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM DA UME, APÓS A DIVULGAÇÃO DE SEUS RESULTADOS? EM CASO POSITIVO, EM QUE ASPECTOS? EM CASO NEGATIVO, POR QUÊ?

VARIÁVEL	GERAL
Positivo, o trabalho diário foi modificado visando atingir as metas. Dificuldades, os alunos ficam mais preparados da avaliação	25%
Positivo, o "olhar externo" no processo de ensino aprendizagem proporciona a reflexão crítica e provoca ações positivas. Dificuldades, não comentou	25%
Dificuldades, os professores efetivos tendem a trabalhar, já pensando na prova, devido a mudança anual de professores	25%
Não responderam	25%

Figura 13. Resposta positiva/negativa referente à opinião sobre as diretrizes implementadas pela aplicação da ANRESC Prova Brasil, nas edições de 2013 e 2015, se alteraram o padrão do processo de ensino e de aprendizagem da UME, após a divulgação de seus resultados em porcentagem



ANÁLISE

Identificamos em 25% dos Gestores que os resultados da ANRESC/Prova Brasil aplicada nas eduções de 2013 e 2015, foram considerados positivos porque, segundo os

sujeitos da pesquisa proporciona reflexão crítica e replanejamento da prática docente visando atingir as metas estabelecidas.

Outros 25% dos Gestores garantiram ser positivo e que este olhar externo revela com clareza e objetividade, o desempenho dos alunos do ensino fundamental, o que permite uma análise e a reflexão crítica destes resultados e provocam ações positivas. 25% dos Gestores apenas citaram as dificuldades e se omitiram sobre os resultados e 25% não responderam a questão. No item dificuldades, 25% foram enfáticos em afirmar que: os professores efetivos tendem a trabalhar, já pensando na prova, devido a mudança anual de professores. (Sic). 25% declararam ainda nesse ítem, que os alunos ficam mais preparados para a Avaliação. Averiguamos que em suas declarações os Gestores atribuíram ao Instrumento Externo Prova Brasil significados de legitimidade, competitividade e seletividade.

Entretanto será que de fato a Avaliação Externa Prova Brasil faz esse diagnóstico se apenas gera uma classificação para cada aluno?

Da maneira como as questões são organizadas e aplicadas é possível avaliar o processo educativo como um todo?

Como apresentar fidedignamente e pedagogicamente garantido, à qualidade da Educação Básica no Brasil avaliando tão-somente a competência leitora dos alunos?

A Avaliação é um teste composto apenas de itens calibrados e pertencentes a uma escala previamente definida. Parte da premissa de que “se o aprendizado da leitura é um direito, é necessário definir operacionalmente o que é saber ler para uma criança de 11 anos ou um jovem de 14”. Portanto, apresenta um grande repertório de textos de gêneros, tamanhos, complexidade e temas diferentes que, se lidos e entendidos, atestam o domínio da competência leitora. Basicamente isto que é feito na Prova Brasil, definindo através de uma escala de medida de 0 a 500 pontos a competência leitora do aluno. (KUSIAK, 2012, p. 3)

7. QUANTO A AVALIAÇÃO NACIONAL DO RENDIMENTO ESCOLAR PROVA BRASIL HOUVE A ARTICULAÇÃO E INTERVENÇÃO DO GESTOR ESCOLA E E/OU DA EQUIPE GESTORA PARA:

A. QUESTÃO 7A. ORIENTAR OS ALUNOS PARA O PREENCHIMENTO DO GABARITO E DAS ROTINAS ESPECIFICAS DECORRENTES DE SUA APLICAÇÃO

VARIÁVEL	GERAL
Sim	100%
Não	0%

Figura 14. Resposta positiva/negativa referente à Avaliação Nacional do Rendimento Escolar – Prova Brasil, em relação à intervenção do Gestor Escola e/ou da equipe gestora para orientar os alunos para o preenchimento do gabarito e das rotinas específicas decorrentes de sua aplicação em porcentagem



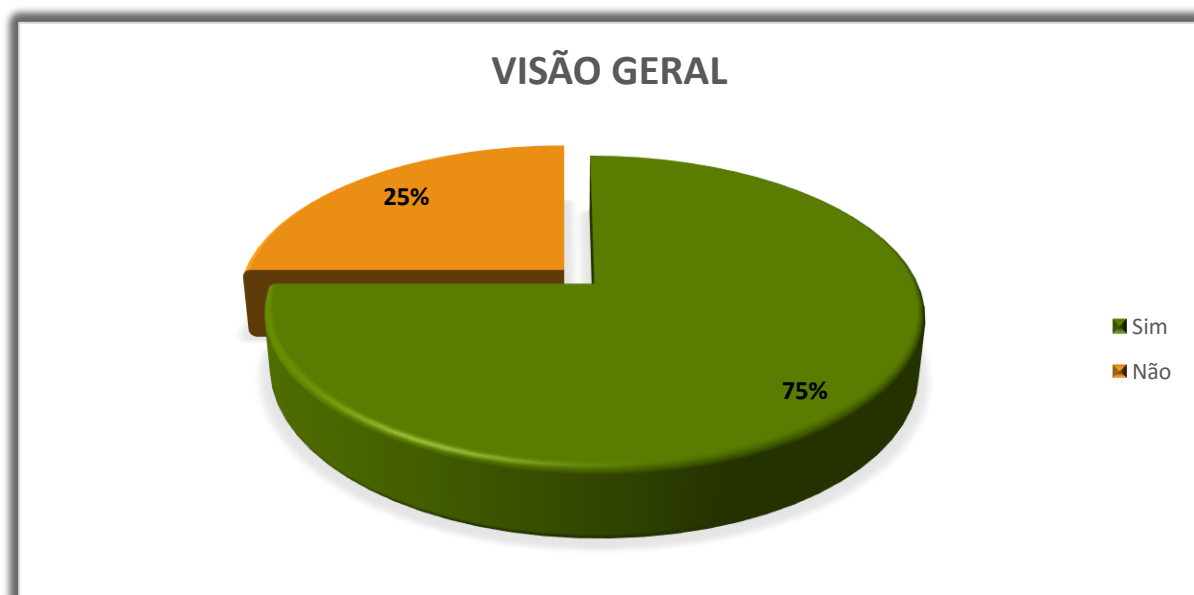
ANÁLISE

7A. Verificamos que 100% dos Gestores foram unânimes em assegurar que orientam os alunos para o preenchimento do Gabarito e sobre os procedimentos referentes à rotina específica, nas edições da Avaliação em Larga Escala Prova Brasil.

7B. IDENTIFICAR OS CONHECIMENTOS COM DEFASAGENS EM LÍNGUA PORTUGUESA (LEITURA, INTERPRETAÇÃO DE TEXTOS, TPOLOGIAS TEXTUAIS) E EM MATEMÁTICA (RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS SIGNIFICATIVOS) DOS ALUNOS QUE, APÓS APLICAÇÃO DA PROVA BRASIL, APRESENTARAM RENDIMENTO INSUFICIENTE E NECESSITAM DE INTERVENÇÃO PARA PROPORCIONAR A APRENDIZAGEM EM SALA DE AULA?

VARIÁVEL	GERAL
Sim	75%
Não	25%

Figura 15. Resposta positiva/negativa referente à avaliação externa – Prova Brasil, em relação à articulação e intervenção do Gestor Escola e/ou da equipe gestora para identificar os conhecimentos com defasagens em Língua Portuguesa (Leitura, Int. e Tip. Textual) e em Matemática (resolução de problemas significativos) dos alunos que, após a aplicação da Prova Brasil, apresentaram rendimento insuficiente e necessitam de intervenção para proporcionar a aprendizagem dos alunos em sala de aula em porcentagem



ANÁLISE

Na questão 7 (B) 75% dos respondentes comprovaram que existe a articulação e intervenção gestora para identificar os conhecimentos com defasagem de ensino e de aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática que necessitam de intervenção para

proporcionar a aprendizagem em sala de aula. 25% contestaram e declararam que não existe a articulação e intervenção Gestora nesses procedimentos pedagógicos.

A ANRESC/Prova Brasil é composta por questões que são agregadas a uma análise pedagógica e a uma reflexão sobre a prática docente. Entretanto, avalia em Língua Portuguesa, o ensino da leitura e em Matemática, a resolução de problemas significativos dos processos que ocorrem na sala de aula, todavia, seus resultados não refletem a aprendizagem de todas as áreas do conhecimento da Matriz Curricular que são desenvolvidas na Unidade de Educação.

A Avaliação Externa Prova Brasil foi criada com base nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Sua matriz de referência não engloba todo o currículo escolar, e sim as habilidades e competências que precisam ser aferidas. Cada uma delas é sintetizada por um descritor.

Portanto, no que se refere ao ensino da Língua Portuguesa, o desafio seria rever e reorientar esta prática, o planejamento e a didática utilizada pelos professores no ensino da língua, reelaborando estratégias de ensino e de aprendizagem para que o aluno adquira a competência ou habilidade que ainda não tenha assimilado completamente.

No entanto, a forma que vem sendo realizada a Prova Brasil, “não será possível realizar um diagnóstico concreto e real desta situação em nossas escolas e verificar, portanto, o processo da escrita como uma das grandes deficiências do ensino público, pois o foco é apenas na leitura de textos”. A escrita contribuiria para a aprendizagem. E desta forma, o aprendizado seria mais significativo para o aluno e o processo educativo ganharia qualidade. (KUSIAK, 2012, p.8)

A prova de Língua Portuguesa, por sua vez, avalia apenas habilidades de leitura, representadas por 15 descritores para o 5º ano. Eles estão agrupados em seis blocos: procedimentos de leitura; implicação do suporte, do gênero e/ou do enunciador na compreensão do texto; relação entre textos; coerência e coesão no processamento do texto; relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido e variação linguística.

Na prova de Matemática para o 5º ano, são 28 descritores e são avaliadas as habilidades de resolver problemas em quatro temas: espaço e forma; números e operações; grandezas e medidas; e tratamento da informação.

8. VOCÊ CONSIDERA QUE A AVALIAÇÃO EXTERNA PROVA BRASIL TEM INFLUÊNCIA NA PRÁTICA DOCENTE, À MEDIDA QUE OS PROFESSORES REVEEM O QUE ESTÁ SENDO FEITO E O QUE PRECISA MELHORAR EM RELAÇÃO AO PROCESSO DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM. OS PROFESSORES AO TOMAR CONHECIMENTO DA SITUAÇÃO, PASSAM A TRABALHAR PARA QUE OS ALUNOS AVANCEM NOS ESTUDOS.

VARIÁVEL	GERAL
Sim	100%
Não	0%

Figura 16. Resposta referente à Avaliação Externa Prova Brasil, em relação à influência na prática docente à medida que os professores veem o que está sendo feito e o que precisa melhorar em relação ao processo de ensino e aprendizagem. Os professores ao tomar conhecimento da situação, passam a trabalhar para que os alunos avancem nos estudos em porcentagem



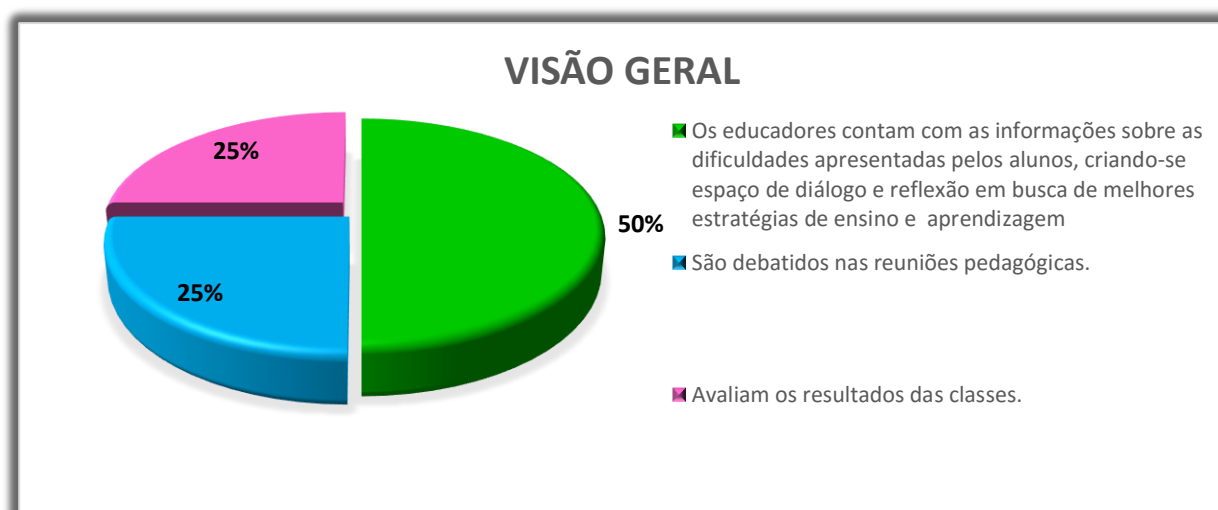
ANÁLISE

Identificamos que 100% dos gestores comprovaram a influência da Prova Brasil na práxis docente. “[...] Como instrumento de diagnóstico a Prova Brasil poderia proporcionar à educação brasileira um grande salto, apontando as dificuldades de aprendizagem que ocorrem na grande parte das instituições públicas,” verificar a aprendizagem como um processo complexo, servir de subsídio e fornecer informações para que os professores possam analisar sua própria prática docente e avançar na qualidade do processo de ensino-aprendizagem, especialmente no ensino fundamental. (KUSIAK, 2012 p. 7)

9. O QUE A UNIDADE DE EDUCAÇÃO FAZ COM OS RESULTADOS DA APLICAÇÃO DA PROVA BRASIL?

VARIÁVEL	GERAL
Os educadores contam com as informações sobre as dificuldades apresentadas pelos alunos, criando-se espaço de diálogo e reflexão em busca de melhores estratégias de ensino e aprendizagem	50%
São debatidos nas reuniões pedagógicas.	25%
Avaliam os resultados das classes.	25%

Figura 17. Resposta referente ao que a unidade escolar faz com os resultados da aplicação da Prova Brasil em porcentagem



ANÁLISE

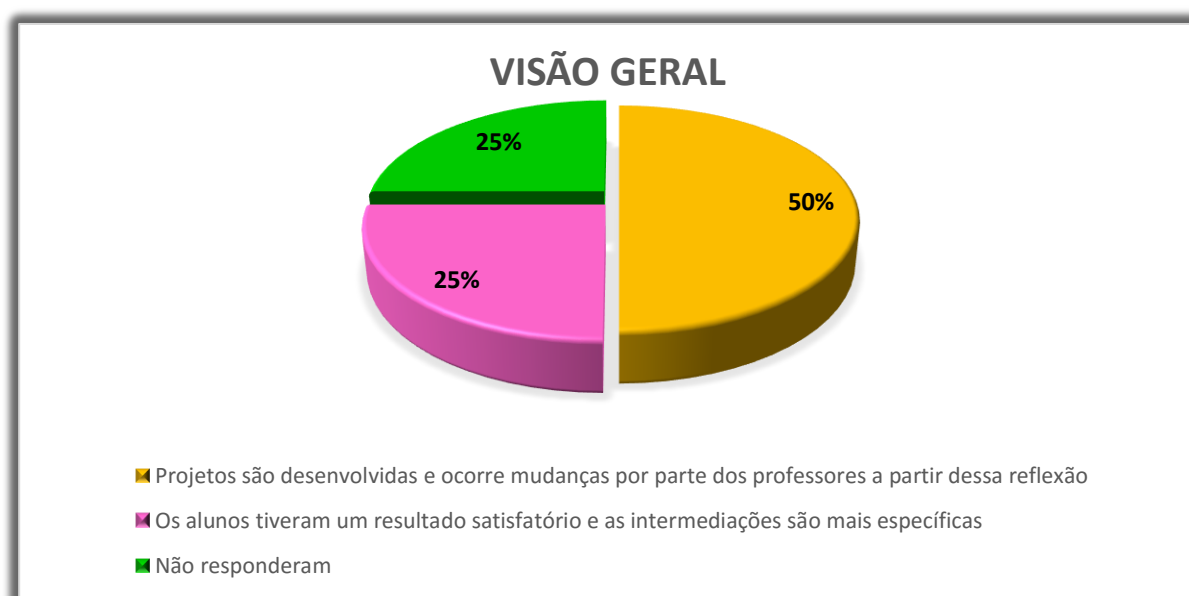
Identificamos que 50% dos gestores declararam que os educadores contam com as informações (diagnósticos) sobre as dificuldades apresentadas pelos alunos e criam espaços de diálogo e reflexão em busca de melhores estratégias de ensino e de aprendizagem, 25% dos respondentes afirmaram que os resultados da (ANRESC) Prova Brasil são debatidos nas reuniões pedagógicas e outros 25% aludiram que avaliam os resultados das classes.

De acordo com Witmann (2008, p.1191) a avaliação é um instrumento significativo para o planejamento das políticas de educação. Todavia é necessário o envolvimento da comunidade escolar; conhecimento da finalidade e objetivos dos programas e projetos avaliativos; e oportunizar o acesso das informações a todos, com isso possivelmente será possível o manejo e utilização dos resultados.

10. APÓS A DIVULGAÇÃO DOS RESULTADOS DA AVALIAÇÃO EXTERNA PROVA BRASIL DAS EDIÇÕES DE 2013 E 2015 FORAM IMPLEMENTADAS AÇÕES PARA MELHORAR O ENSINO E A APRENDIZAGEM, COM A INTENÇÃO DE REVERTER OS RESULTADOS APRESENTADOS PELOS ALUNOS DO 5ºS ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL? SE SIM, QUAIS AÇÕES? SE NÃO, POR QUÊ?

VARIÁVEL	GERAL
Projetos são desenvolvidas e ocorre mudanças por parte dos professores a partir dessa reflexão	50%
Os alunos tiveram um resultado satisfatório e as intermediações são mais específicas	25%
Não responderam	25%

Figura 18. Resposta referente após a divulgação dos resultados da Prova Brasil de 2015 se foram implementadas ações para melhorar o ensino e a aprendizagem, com a intenção de reverter os resultados apresentados pelos alunos do 5º ano do ensino fundamental em porcentagem



ANÁLISE

Identificamos que 50% dos Gestores praticaram e desenvolveram Projetos e afirmaram que ocorrem mudanças na práxis dos professores, a partir dessa reflexão. Outros 25% responderam que os alunos tiveram um resultado satisfatório e as intermediações são mais específicas e 25% se omitiram das respostas.

11. EM QUE MOMENTOS, A UME E A COMUNIDADE ESCOLAR REFLETIRAM A RESPEITO DO RESULTADO DE DESEMPENHO DOS ALUNOS, EM RELAÇÃO A APLICAÇÃO DA AVALIAÇÃO EXTERNA PROVA BRASIL?

VARIÁVEL	GERAL
Conselho Escolar e Reunião de Pais	25%
Apenas durante a avaliação dos resultados	75%

Figura 19. Resposta referente a quais momentos a UME e a comunidade escolar refletiram a respeito do resultado de desempenho dos alunos, em relação a aplicação da avaliação externa Prova Brasil em porcentagem



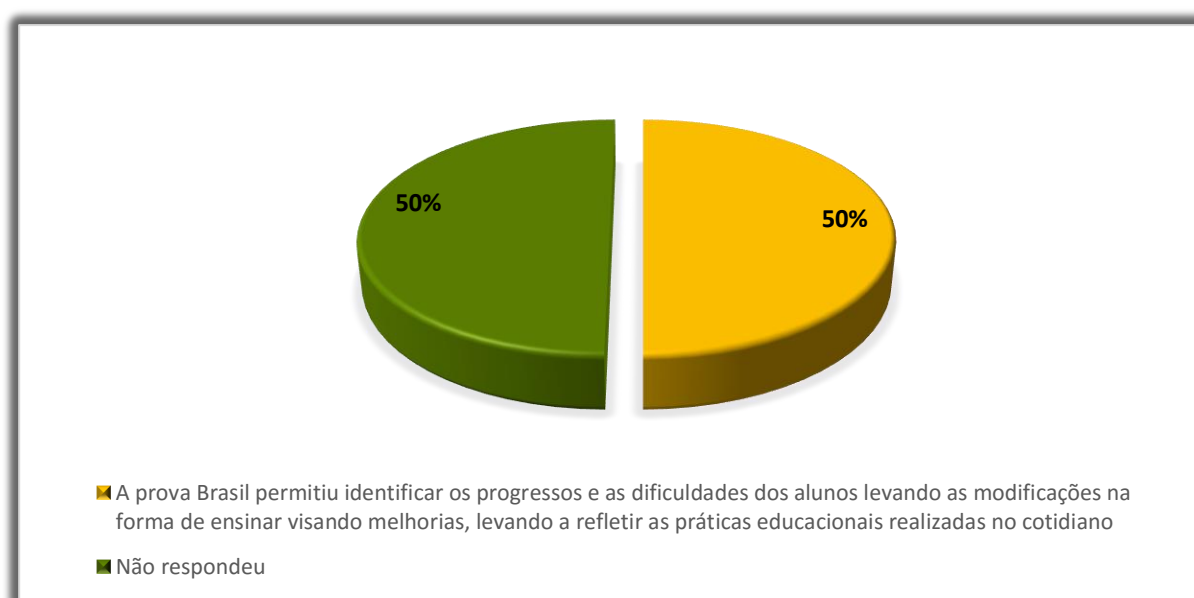
ANÁLISE

Dos dados encontrados analisamos que 25% dos Gestores promovem a reflexão a respeito dos resultados de desempenho dos alunos aferidos pela aplicação da ANRESC Prova Brasil nas Reuniões do Conselho Escolar e nas Reuniões de Pais e Mestres. 75% dos Gestores contestaram que este momento só é proporcionado apenas durante a avaliação dos resultados. Embora sejam reconhecidas as contribuições dos Colegiados à gestão escolar, identifica-se também a necessidade de promover avanços no seu processo participativo, no sentido de uma nova concepção da escola como unidade básica de gestão pedagógica e administrativa, gerida colegiadamente, mediante a participação de professores, pais e comunidade. Cabe destacar que a participação dos Colegiados implica no poder real da comunidade escolar e da comunidade local, de participarem ativamente na gestão da escola e na promoção de seus processos educacionais. (LÜCK, 2009, p. 75)

12. EM SUA GESTÃO, QUE MUDANÇAS SIGNIFICATIVAS OCORRERAM NA UNIDADE ESCOLAR POR TER PARTICIPADO DA APLICAÇÃO DA (ANRESC) PROVA BRASIL, NAS EDIÇÕES DE 2013 E 2015?

VARIÁVEL	GERAL
A prova Brasil permitiu identificar os progressos e as dificuldades dos alunos levando as modificações na forma de ensinar visando melhorias, levando a refletir as práticas educacionais realizadas no cotidiano	50%
Não respondeu	50%

Figura 20. Resposta referente a gestão, sobre as mudanças significativas que ocorreram na UME por ter participado da aplicação da (ANRESC) Prova Brasil nas edições 2013 e 2015, em porcentagem



ANÁLISE

Verificamos que 50% dos gestores responderam que as mudanças significativas ocorreram porque a Prova Brasil possibilitou identificar os progressos e as dificuldades dos alunos possibilitando modificações na forma de ensinar visando melhorias e reflexão das práticas educacionais realizadas no cotidiano. 50% dos Gestores não responderam.

13. EXPLIQUE, COM AS SUAS PALAVRAS, A AFIRMAÇÃO: "PARA OS GESTORES, MEDIÇÕES COMO A PROVA BRASIL TORNAM POSSÍVEIS LEITURAS DA SITUAÇÃO EDUCACIONAL DE CADA ESCOLA, MUNICÍPIOS E ESTADO. A PARTIR DISSO, ELES PODEM TOMAR DECISÕES POLÍTICAS, PEDAGÓGICAS, ADMINISTRATIVAS E FINANCEIRAS MAIS EFICAZES PARA PROMOVER A MELHORIA DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO",

VARIÁVEL	GERAL
Sim, essa prova tem uma importância de caráter Nacional, além de avaliar a situação das redes de ensino. Ela faz um balanço da situação Educacional Nacional	$\frac{3}{4}$
Não respondeu	$\frac{1}{4}$

Figura 21. Explicação referente à afirmação: “Para os gestores, medições como a Prova Brasil tornam possíveis leituras da situação educacional de cada escola, municípios e estado. A partir disso, eles podem tomar decisões políticas, pedagógicas, administrativas e financeiras mais eficazes para promover a melhoria da qualidade da educação” em porcentagem



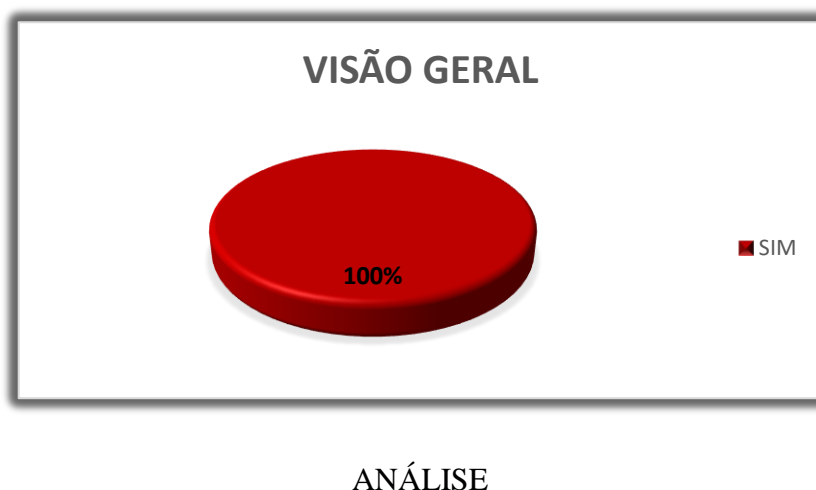
ANÁLISE

Identificamos que 75% dos Gestores asseguraram que a ANRESC/Prova Brasil tem uma importância de caráter Nacional, além de avaliar a situação das redes de ensino. Ela faz um balanço da situação educacional Nacional. 25% dos Gestores não responderam. O instrumento externo Prova Brasil, é considerado pelos Gestores como um instrumento que contribui para dimensionar os problemas da educação básica nacional

14. APÓS AS ÚLTIMAS EDIÇÕES DA ANRESC PROVA BRASIL, FORAM DESENVOLVIDOS MECANISMOS COMO POR EXEMPLO O PDE-ESCOLA ELABORADO NO ÂMBITO DAS ESCOLAS. COMO GESTOR ESCOLAR, VOCÊ RECONHECE OS MECANISMOS DESENVOLVIDOS POR ESSA POLÍTICAS EDUCACIONAL?

VARIÁVEL	GERAL
Sim	100%
Não	0%

Figura 22. Após as últimas edições das provas, foram desenvolvidos mecanismos como por exemplo o PDE-ESCOLA elaborado nos âmbitos dos municípios e das escolas, respectivamente. Como Gestor Escolar, você reconhece os mecanismos desenvolvidos por essa Política educacional em porcentagem



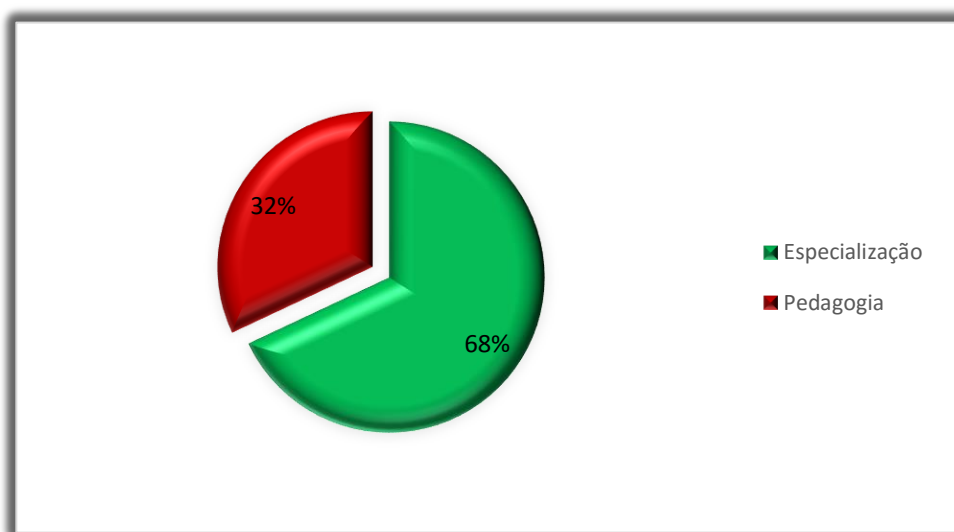
Verificamos que 100% dos Gestores reconhecem e gerenciam os mecanismos desenvolvidos pelo PDE-Escola. O PDE-Escola constitui um empenho da escola para produzir decisões e ações fundamentais que moldam e guiam o que ela é, o que faz, com um foco no futuro em relação a todos os demais planos da escola, é construído participativamente envolvendo pais de alunos e comunidade. (LÜCK, 2009 p. 39).

Define o que é a escola, o que ela pretende fazer, aonde ela pretende chegar, de que maneira e com quais recursos. A estruturação do PDE-Escola considera: i) a visão estratégica, composta de valores, visão de futuro, missão e objetivos estratégicos de desenvolvimento da escola, ii) e o plano de suporte estratégico, envolvendo estratégias, metas e planos de ação. (BRASIL, 2011)

PERFIL DO CORPO DOCENTE

VARIÁVEL	UME 1	UME 2	UME 3	UME 4	GERAL
Especialização	5/22	6/22	2/22	2/22	15/22
Pedagogia	3/22	2/22	2/22	0/22	7/22

Figura 23. Formação Docente (Escolaridade) em porcentagem



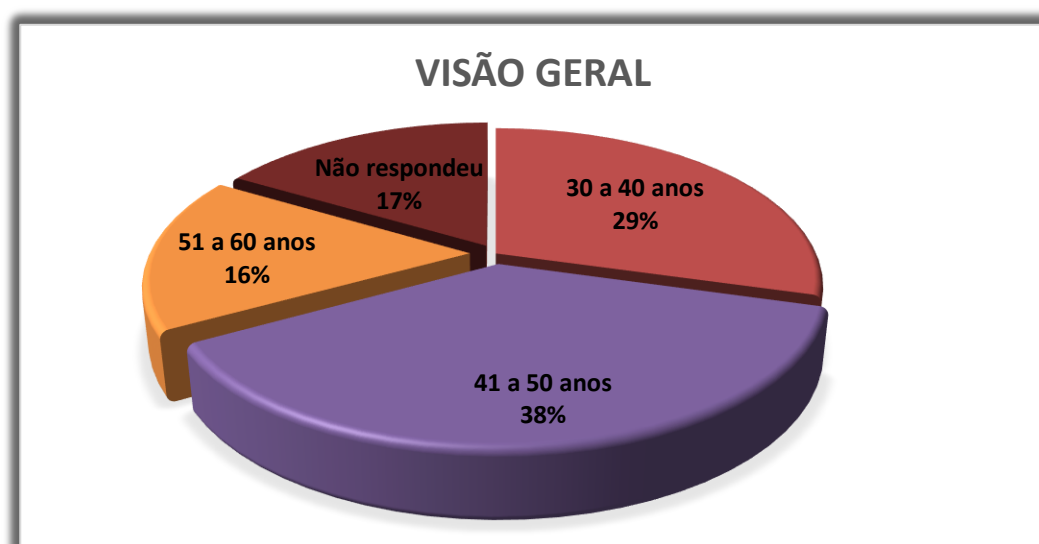
ANÁLISE

Identificamos nas informações dos respondentes sobre a formação acadêmica do Corpo Docente, que atua nos anos iniciais do Ensino Fundamental, na Rede Municipal de Ensino de Santos que ela é composta em 100% de docentes que possui o nível superior de ensino, distribuídos em 32% na área de Pedagogia, 68% em Pedagogia e Licenciaturas, denominados de “Especialistas”.

FAIXA ETÁRIA DO CORPO DOCENTE

VARIÁVEL	UME 1	UME 2	UME 3	UME 4	GERAL
30 a 40 anos	3/22	3/22	1/22	0/22	7/22
41 a 50 anos	3/22	2/22	3/22	1/22	9/22
51 a 60 anos	2/22	1/22	0/22	1/22	4/22
Não respondeu	0/22	2/22	0/22	0/22	2/22

Figura 24. Faixa etária do Docente em porcentagem



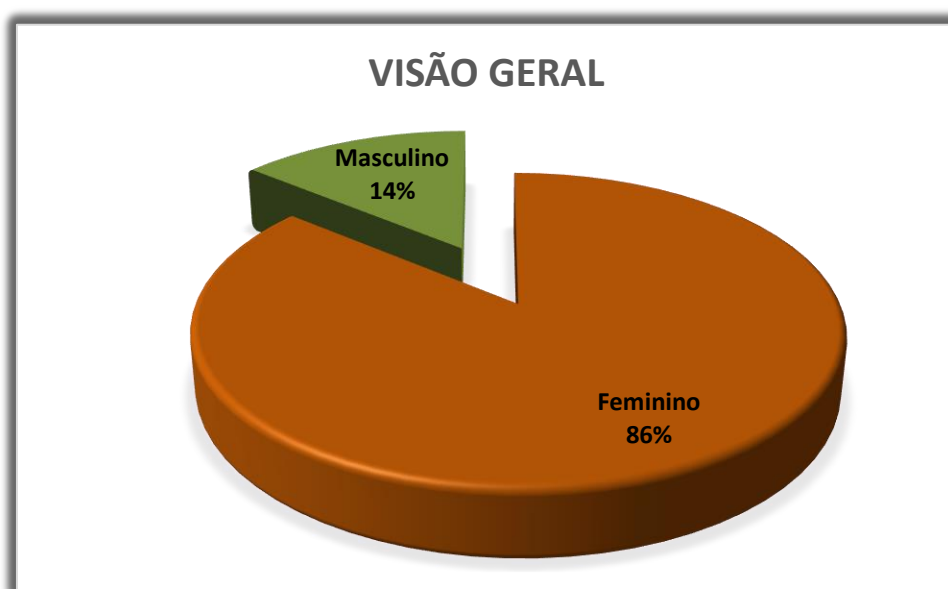
ANÁLISE:

Analisando a faixa etária dos Docentes que ministram aulas nos anos iniciais das UMES selecionadas que serviram de amostragem nesta pesquisa averiguamos que estes, se encontram na faixa etária de 30 a 60 anos.

GÊNERO DO CORPO DOCENTE

VARIÁVEL	UME 1	UME 2	UME 3	UME 4	GERAL
Feminino	6/22	7/22	4/22	2/22	19/22
Masculino	2/22	1/22	0/22	0/22	3/22

Figura 25. Gênero do Docente em porcentagem

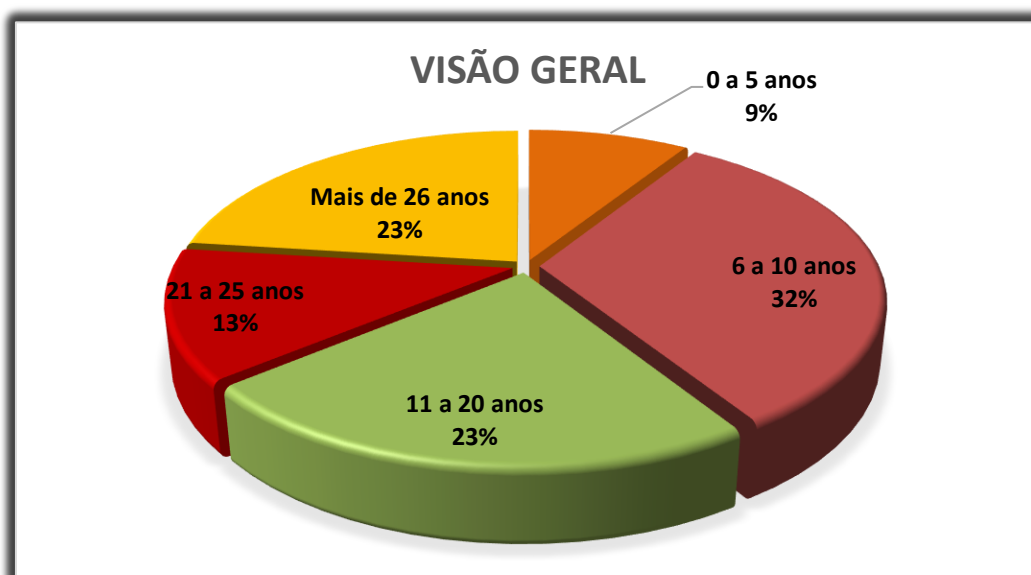


Identificamos que 58% dos Docentes que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental são pertencentes ao gênero Feminino e 14% ao gênero Masculino.

TEMPO DE CARREIRA

VARIÁVEL	UME 1	UME 2	UME 3	UME 4	GERAL
0 a 5 anos	1/22	1/22	0/22	0/22	2/22
6 a 10 anos	3/22	2/22	1/22	1/22	7/22
11 a 20 anos	2/22	2/22	1/22	0/22	5/22
21 a 25 anos	2/22	1/22	0/22	0/22	3/22
Mais de 26 anos	0/22	2/22	2/22	1/22	5/22

Figura 26. Tempo de carreira em porcentagem



ANÁLISE

Em relação ao tempo de carreira dos profissionais docentes por amostragem, identificamos que é composto por: 23% de 0 a 5 anos; 32% de 6 a 10 anos; 23% de 11 a 20 anos; 13% de 21 a 25 anos e 9% estão na carreira docente há mais de 26 anos com tempo e previsão de aposentadoria na função.

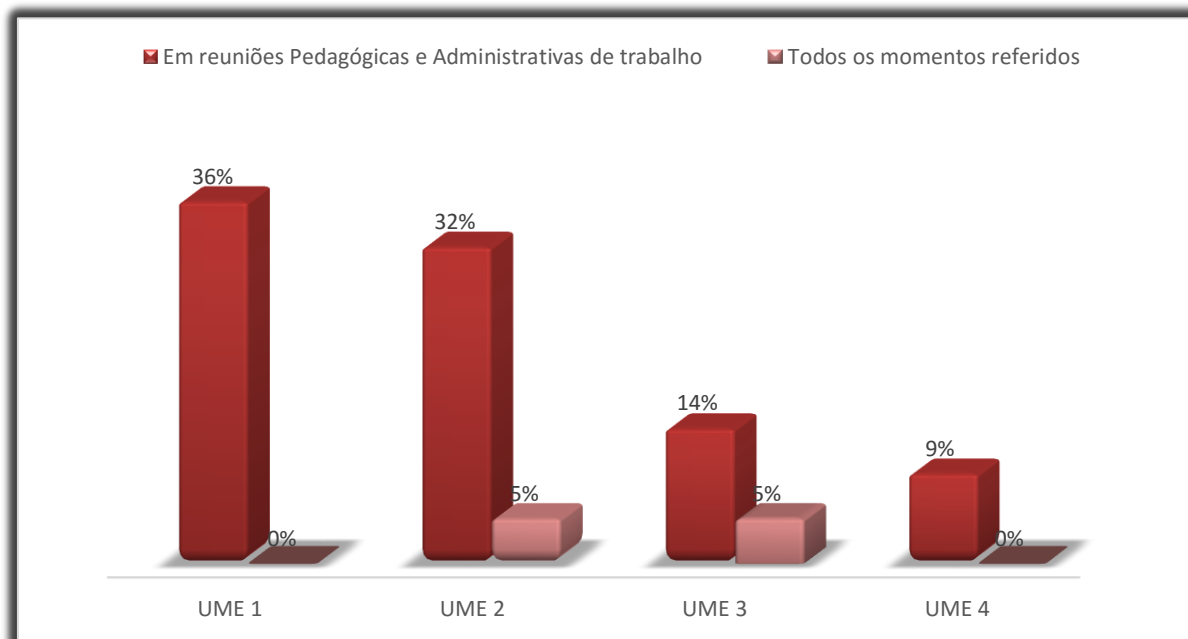
01. A GESTÃO DEMOCRÁTICA PRECISA DE UM AMBIENTE PROPÍCIO PARA QUE ELA SE DESENVOLVA. QUAIS OS MOMENTOS DISPONÍVEIS PARA DISCUSSÃO ENTRE PROFESSORES E GESTORES?

VARIÁVEL	UME 1	UME 2	UME 3	UME 4	GERAL
Em reuniões Pedagógicas e Administrativas de trabalho	8/22	7/22	3/22	2/22	20/22
Todos os momentos referidos	0/22	1/22	1/22	0/22	2/22

Figura 27. Momento disponível para discussão entre professores e gestores em porcentagem



Figura 28. Momento disponível para discussão entre professores e gestores na visão por escola em porcentagem



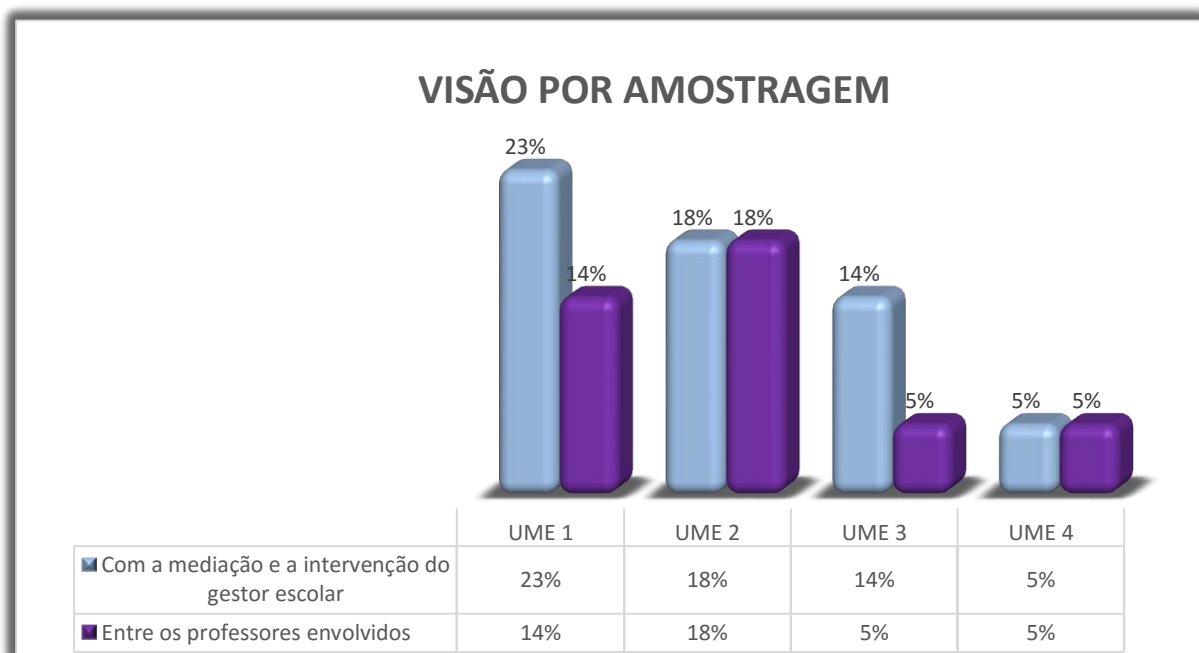
02. QUANDO OCORREM CONFLITOS OU DIVERGÊNCIAS ENTRE PROFESSORES, DE QUE FORMA ESTES SÃO RESOLVIDOS?

VARIÁVEL	UME 1	UME 2	UME 3	UME 4	GERAL
Com a mediação e a intervenção do gestor escolar	5/22	4/22	3/22	1/22	13/22
Entre os professores envolvidos	3/22	4/22	1/22	1/22	9/22

Figura 29. Tipos de resoluções de conflitos ou divergências entre professores em porcentagem



Figura 30. Tipos de resoluções de conflitos ou divergências entre professores por escola em porcentagem



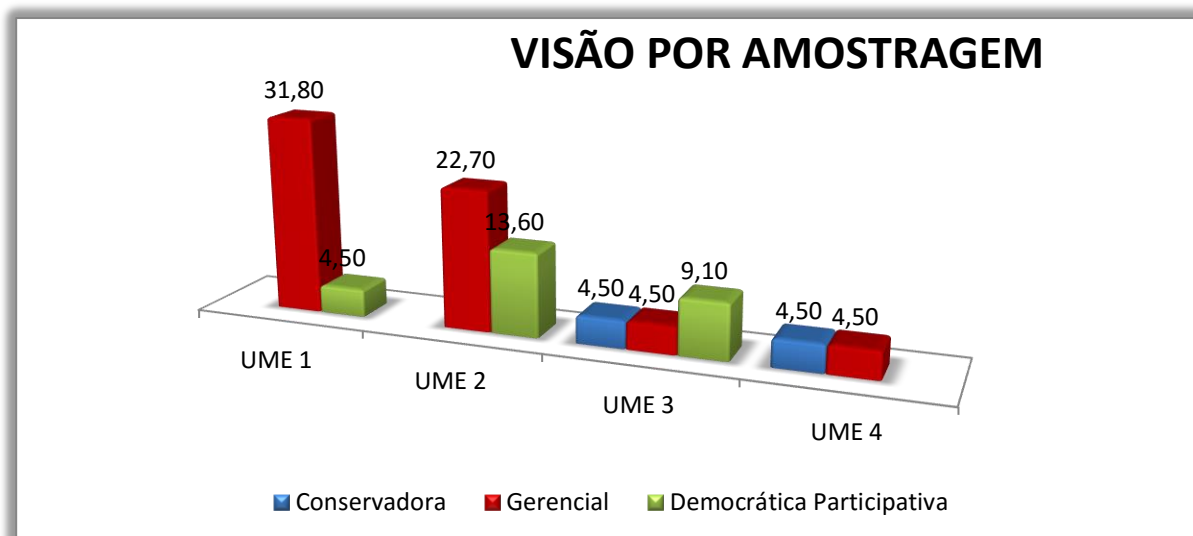
03. AS TRÊS TENDÊNCIAS: A CONSERVADORA, A GERENCIAL E A DEMOCRÁTICA PARTICIPATIVA CARACTERIZAM O PERFIL DO GESTOR ESCOLAR, NOS MODOS DE CONCEBER A SUA FUNÇÃO. SENDO QUE CADA CONCEPÇÃO DE GESTÃO ADOTADA REPORTA-SE À UMA FORMA DE ORGANIZAR O TRABALHO DA GESTÃO ESCOLAR, COMO VOCÊ QUALIFICARIA O PERFIL DA GESTÃO ESCOLAR DA UME

	UME 1	UME 2	UME 3	UME 4	GERAL
Conservadora	0/22	0/22	1/22	1/22	2/22
Gerencial	7/22	5/22	1/22	1/22	14/22
Democrática Participativa	1/22	3/22	2/22	0/22	6/22

Figura 31. Tipos de tendências que caracterizam o perfil da gestão escolar da UME em porcentagem



Figura 32. Tipos de tendências que caracterizam o perfil da gestão escolar da UME por escola em porcentagem



04. SE VOCÊ PUDESSE AVALIAR O GESTOR DE UME, EM RELAÇÃO A SUA FORMAÇÃO, COMO A QUALIFICARIA?

VARIÁVEL	UME 1	UME 2	UME 3	UME 4	GERAL
O Gestor é um técnico, mas apresenta dificuldades nas relações interpessoais	0/22	0/22	1/22	0/22	1/22
Gestor busca continuamente a formação	8/22	8/22	2/22	1/22	19/22
Outros	0/22	8/22	1/22	1/22	10/22

Figura 33. Avaliação do gestor da UME em relação a sua formação em porcentagem

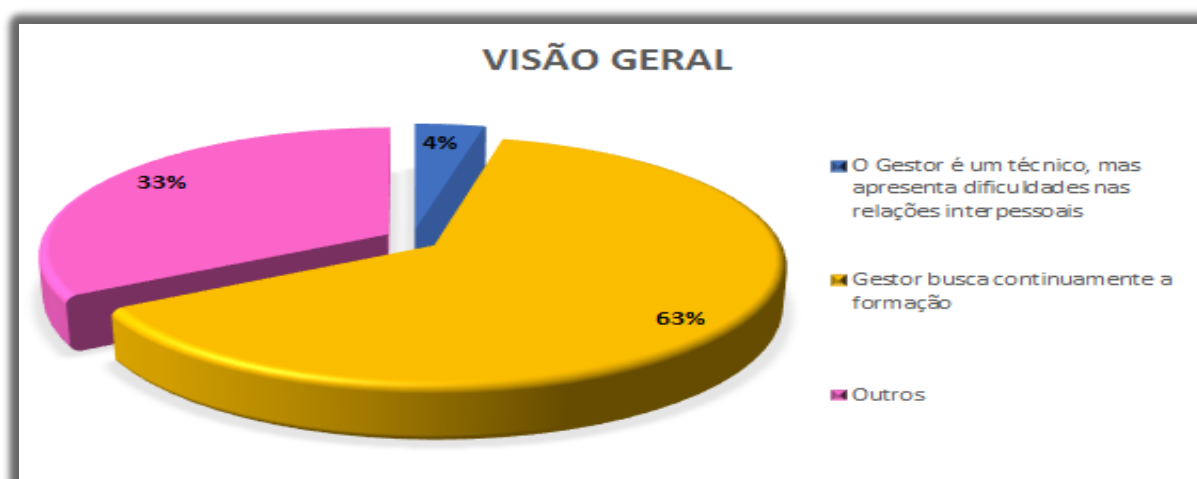
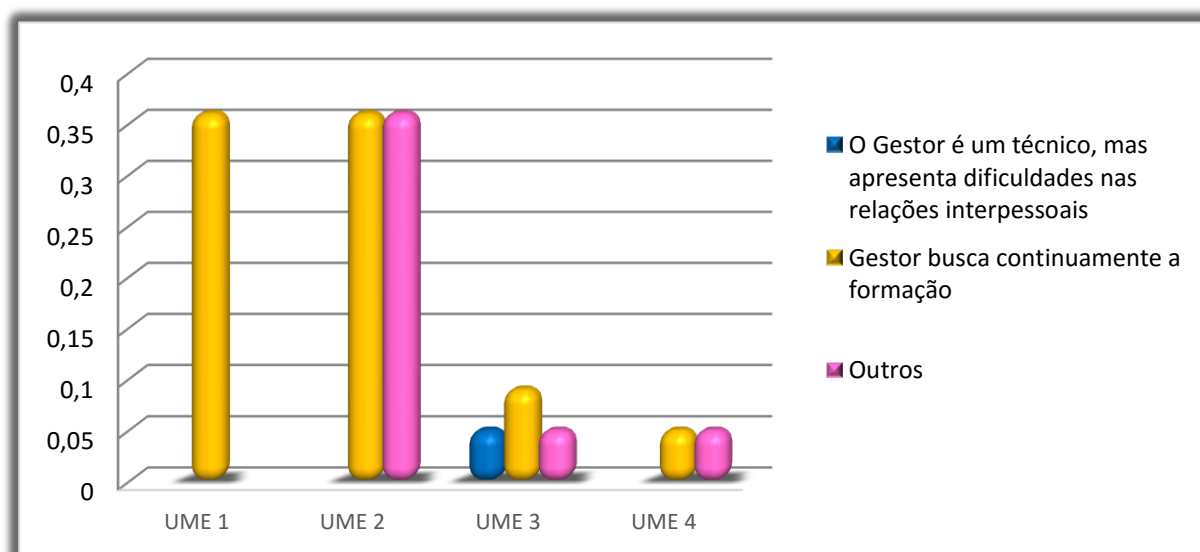


Figura 34. Avaliação do gestor da instituição/escola em relação a sua formação por escola em porcentagem



05. NA SUA OPINIÃO, AS AVALIAÇÕES EXTERNAS DE DESEMPENHO DISCENTE COLABORAM COM O PROCESSO DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM DO ENSINO FUNDAMENTAL?

VARIÁVEL	UME 1	UME 2	UME 3	UME 4	GERAL
Sim	6/22	5/22	2/22	2/22	15/22
Não	2/22	3/22	2/22	0/22	7/22

Figura 35. Resposta referente às avaliações externas de desempenho discente se colaboram com o processo de ensino e de aprendizagem em porcentagem

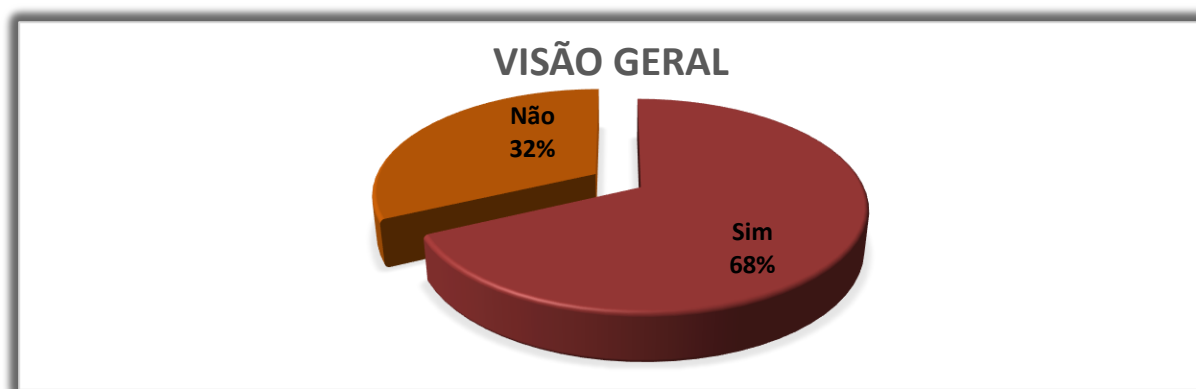
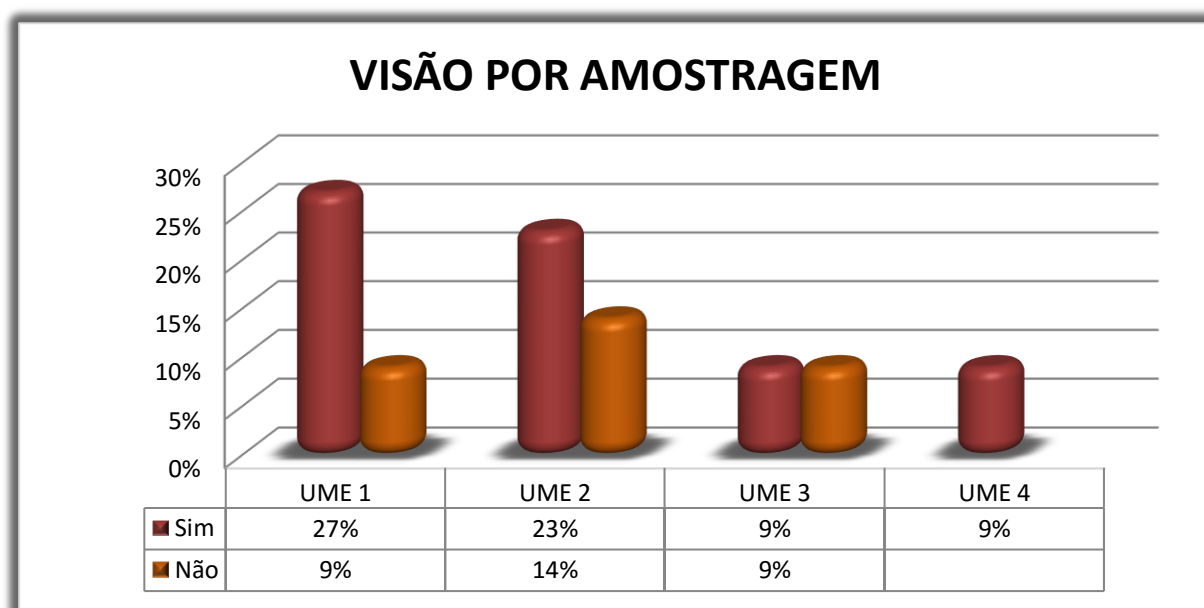


Figura 36. Resposta referente às avaliações externas de desempenho discente se colaboram com o processo de ensino e de aprendizagem por escola em porcentagem



05. O QUE A UME FAZ COM OS RESULTADOS DE DESEMPENHO DOS ALUNOS DECORRENTES DA ANRESC/PROVA BRASIL?

VARIÁVEL	UME 1	UME 2	UME 3	UME 4	GERAL
Divulga aos professores e disponibiliza resultados para análise e publica na escola	0/22	0/22	2/22	0/22	2/22
Analisa os resultados e procura implementar ações para melhorar o conteúdo que está em defasagem e refaz sua proposta pedagógica	0/22	0/22	2/22	0/22	2/22
Avalia os pontos onde há a necessidade de rever o conteúdo em defasagem e promover ações para que os alunos aprendam de forma satisfatória	2/22	0/22	0/22	0/22	2/22
Utiliza como termômetro e instrumento de análise da prática docente e discussão sobre maneiras de atingir melhores resultados	4/22	0/22	0/22	0/22	4/22
Avalia o nível de conhecimento de cada aluno e tenta adequar o trabalho dos professores baseado nessas avaliações	1/22	0/22	0/22	0/22	1/22
INDETERMINADA (NÃO HOUE)	1/22	0/22	0/22	0/22	1/22
Identificamos os resultados e trabalhamos os conteúdos com os alunos para melhorar o desempenho e superar as dificuldades	0/22	0/22	0/22	2/22	2/22
"Gráfico" e "Aponta" onde precisamos melhorar efetivamente nos resultados do ensino de aprendizagem	0/22	4/22	0/22	0/22	4/22
Os resultados mostram as dificuldades apresentadas pelos alunos e a unidade planeja estratégias para sanar essas dificuldades	0/22	2/22	0/22	0/22	2/22
Analisa quais foram as dificuldades e como solucioná-las. O compromisso da escola com a comunidade escolar é a nota, melhorar, logo planejar	0/22	1/22	0/22	0/22	1/22
Comunica os resultados aos professores e pede empenho e dedicação no ensino dos conteúdos que apresentam grande defasagem	0/22	1/22	0/22	0/22	1/22

Figura 37. O que a Unidade Escolar, faz com os resultados da aplicação da ANRESC/Prova Brasil em porcentagem



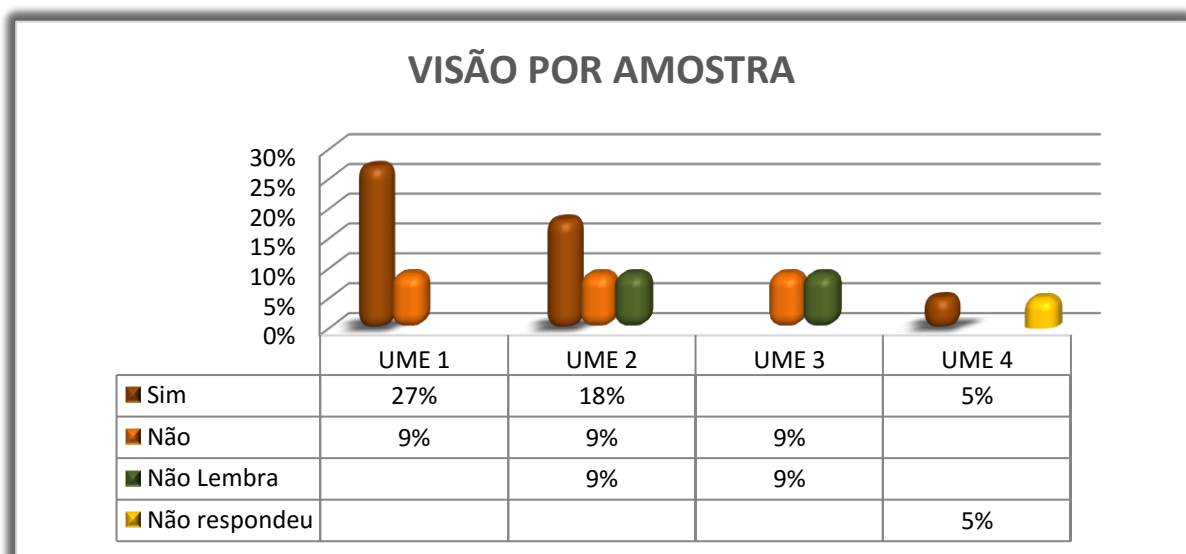
07. VOCÊ CONHECE O RESULTADO DO IDEB, QUE A UNIDADE DE EDUCAÇÃO APRESENTOU NAS EDIÇÕES DE 2013 E 2015?

VARIÁVEL	UME 1	UME 2	UME 3	UME 4	GERAL
Sim	6/22	4/22	0/22	1/22	11/22
Não	2/22	2/22	2/22	0/22	6/22
Não Lembra	0/22	2/22	2/22	0/22	4/22
Não respondeu	0/22	0/22	0/22	1/22	1/22

Figura 38. Conhecimento do resultado do IDEB referente ao que a sua escola apresentou em porcentagem



Figura 39. Conhecimento do resultado do IDEB referente ao que a sua escola apresentou por escola em porcentagem



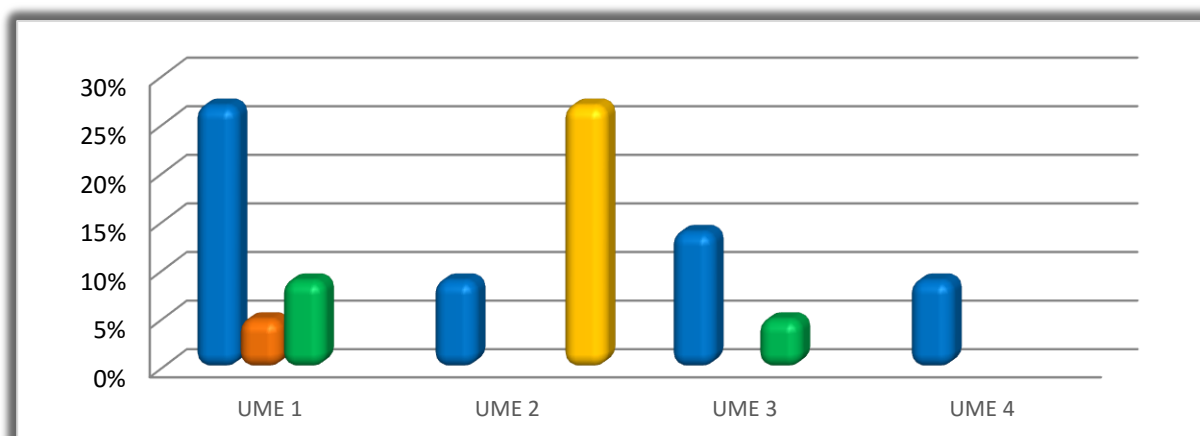
08. APÓS A DIVULGAÇÃO DOS RESULTADOS DA PROVA BRASIL DE 2015, FORAM IMPLEMENTADAS AÇÕES, PARA MELHORAR O ENSINO E A APRENDIZAGEM, COM A INTENÇÃO DE REVERTER OS RESULTADOS APRESENTADOS PELOS ALUNOS DOS 5ºS ANOS?

VARIÁVEL	UME 1	UME 2	UME 3	UME 4	GERAL
Sim	5/22	2/22	3/22	2/22	12/22
Não	1/22	0/22	0/22	0/22	1/22
Não Lembra	2/22	0/22	1/22	0/22	3/22
Não responderam	0/22	6/22	0/22	0/22	6/22

Figura 40. Resposta referente à implementação de ações para melhorar o ensino e a aprendizagem, com a intenção de reverter os resultados apresentados pelos alunos do 5ºs anos, após a divulgação dos resultados da Prova Brasil de 2015 em porcentagem



Figura 41. Resposta referente à implementação de ações para melhorar o ensino e a aprendizagem, com a intenção de reverter os resultados apresentados pelos alunos do 5ºs anos, após a divulgação dos resultados da Prova Brasil de 2015 por escola em porcentagem



09. QUANTO À AVALIAÇÃO EXTERNA PROVA BRASIL HOUVE ARTICULAÇÃO E INTERVENÇÃO DO GESTOR ESCOLAR PARA ORIENTAR OS ALUNOS SOBRE O PREENCHIMENTO DO GABARITO E DAS ROTINAS DE SUA APLICAÇÃO E IDENTIFICAR OS CONHECIMENTOS EM QUE OS MESMOS APRESENTARAM RENDIMENTO INSUFICIENTE E NECESSITAM DE INTERVENÇÃO PARA PROPORCIONAR A APRENDIZAGEM EM SALA DE AULA?

VARIÁVEL	UME 1	UME 2	UME 3	UME 4	GERAL
Sim	7/22	7/22	2/22	2/22	18/22
Não	0/22	0/22	2/22	0/22	2/22
Não respondeu	1/22	1/22	0/22	0/22	2/22

Figura 42. Existência de articulação e intervenção do gestor escolar para orientar os alunos sobre o preenchimento do gabarito e das rotinas de sua aplicação e identificar os conhecimentos em que os mesmos apresentaram rendimento insuficiente e necessitam de intervenção para proporcionar a aprendizagem em sala de aula, quanto à Avaliação Externa Prova Brasil, em porcentagem.

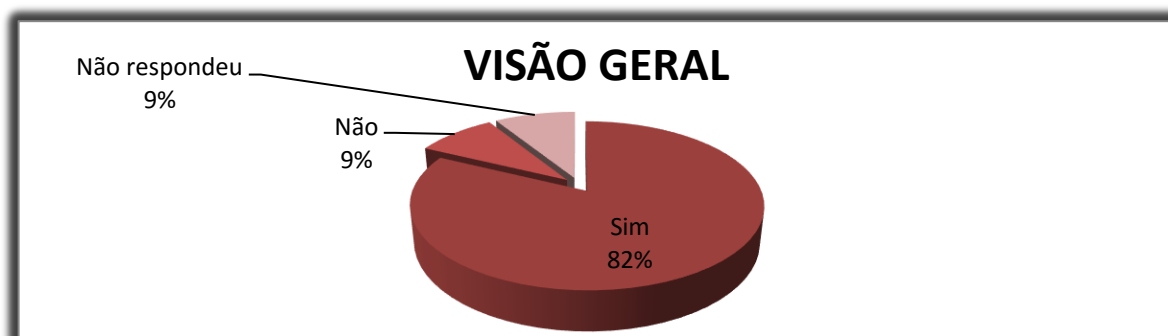
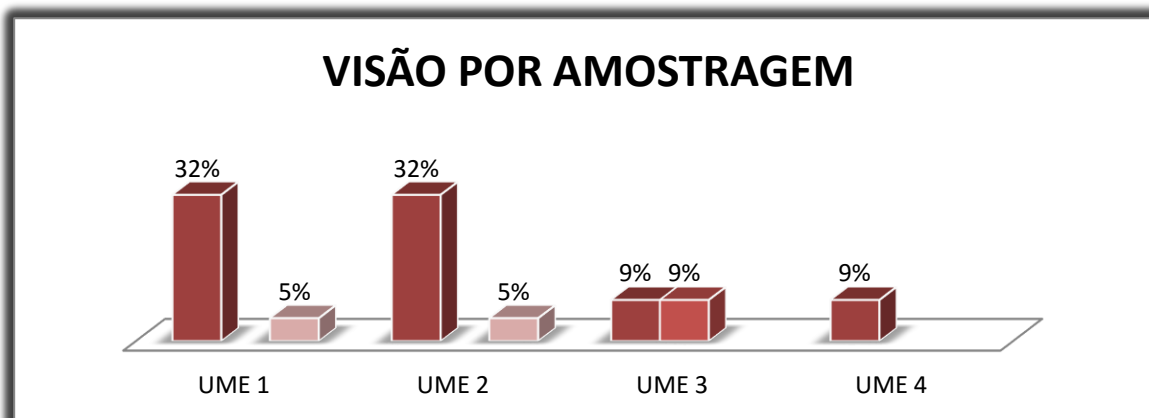


Figura 43. Existência de articulação e intervenção do gestor escolar para orientar os alunos sobre o preenchimento do gabarito e das rotinas de sua aplicação e identificar os conhecimentos em que os mesmos apresentaram rendimento insuficiente e necessitam de intervenção para proporcionar a aprendizagem em sala de aula, quanto à Avaliação Externa Prova Brasil por escola, em porcentagem.



10. NA SUA OPINIÃO, A PROVA BRASIL PODE CONTRIBUIR PARA A PRÁTICA DOCENTE À MEDIDA QUE OS PROFESSORES REVEEM O QUE ESTÁ SENDO FEITO E O QUE PRECISA MELHORAR EM RELAÇÃO AO PROCESSO DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM?

VARIÁVEL	UME 1	UME 2	UME 3	UME 4	GERAL
Sim	7/22	7/22	4/22	2/22	20/22
Não	1/22	0/22	0/22	0/22	1/22
Não respondeu	0/22	1/22	0/22	0/22	1/22

Figura 44. Resposta referente a Prova Brasil pode contribuir para a prática docente à medida que os professores reveem o que está sendo feito e o que precisa melhorar em relação ao processo de ensino e de aprendizagem em porcentagem

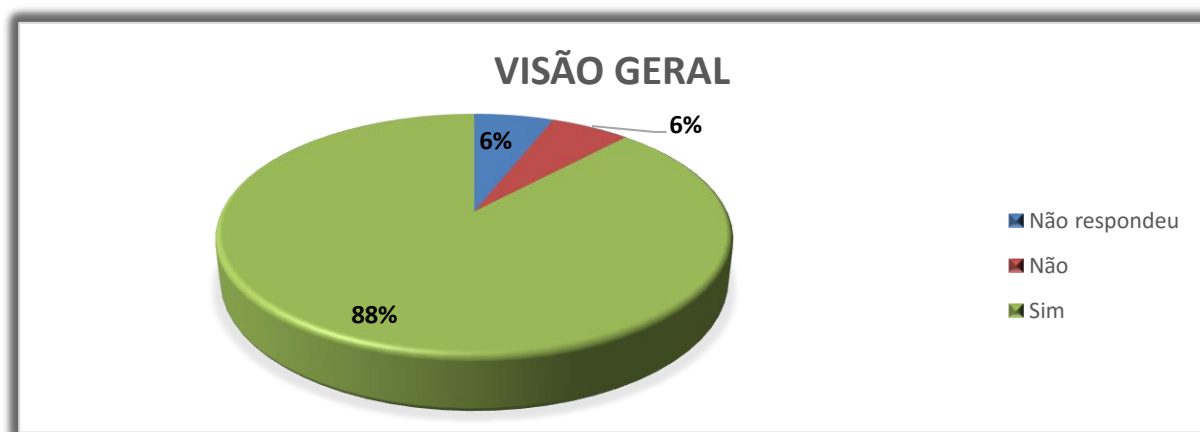
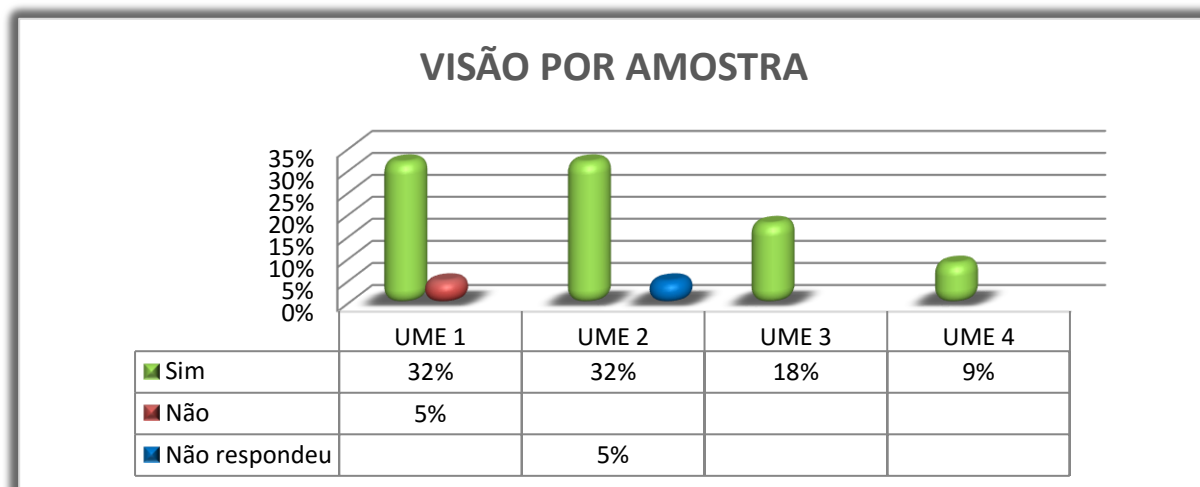


Figura 45. Resposta referente a Prova Brasil pode contribuir para a prática docente à medida que os professores reveem o que está sendo feito e o que precisa melhorar em relação ao processo de ensino e de aprendizagem por escola em porcentagem.



11. ENQUANTO DOCENTE, VOCÊ CONSIDERA QUE O INSTRUMENTO EXTERNO PROVA BRASIL PODE CONTRIBUIR POSITIVAMENTE NA APRENDIZAGEM DOS ALUNOS, POIS OS PROFESSORES TOMAM CONHECIMENTO DA SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM DOS MESMOS E ASSIM PASSAM A TRABALHAR PARA QUE OS ALUNOS AVANCEM NOS ESTUDOS?

VARIÁVEL	UME 1	UME 2	UME 3	UME 4	GERAL
Não	7/22	8/22	4/22	2/22	21/22
Sim	1/22	0/22	0/22	0/22	1/22

Figura 46. Resposta referente a Prova Brasil pode contribuir positivamente na aprendizagem dos alunos, pois os professores tomam conhecimento da situação de aprendizagem dos mesmos e assim passam a trabalhar para que os alunos avancem nos estudos em porcentagem

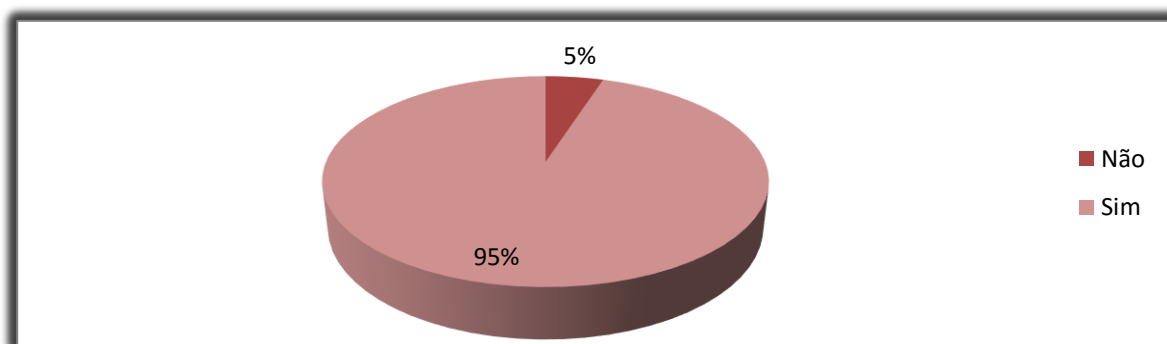
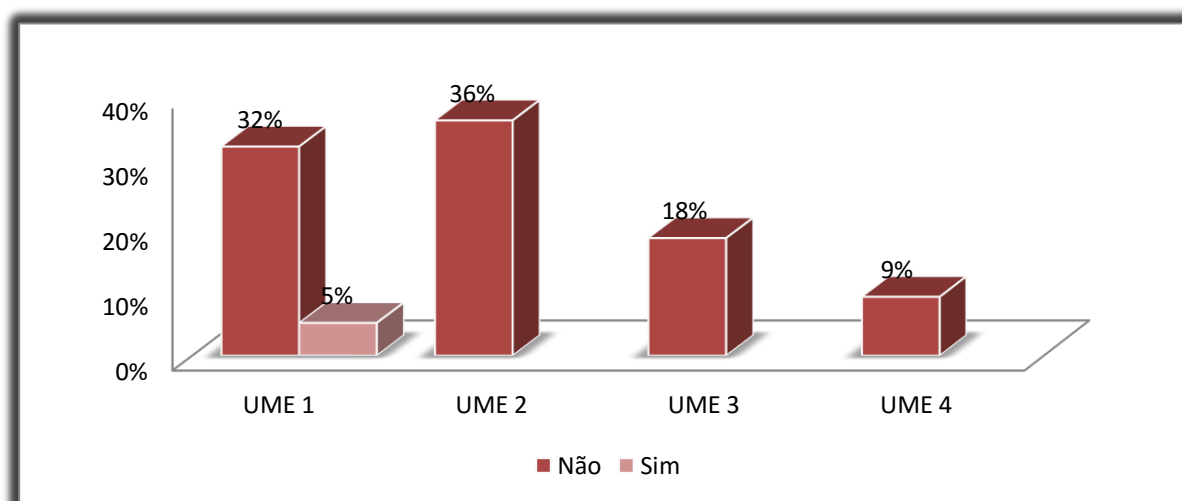


Figura 47. Resposta referente a Prova Brasil pode contribuir positivamente na aprendizagem dos alunos, pois os professores tomam conhecimento da situação de aprendizagem dos mesmos e assim passam a trabalhar para que os alunos avancem nos estudos por escola em porcentagem



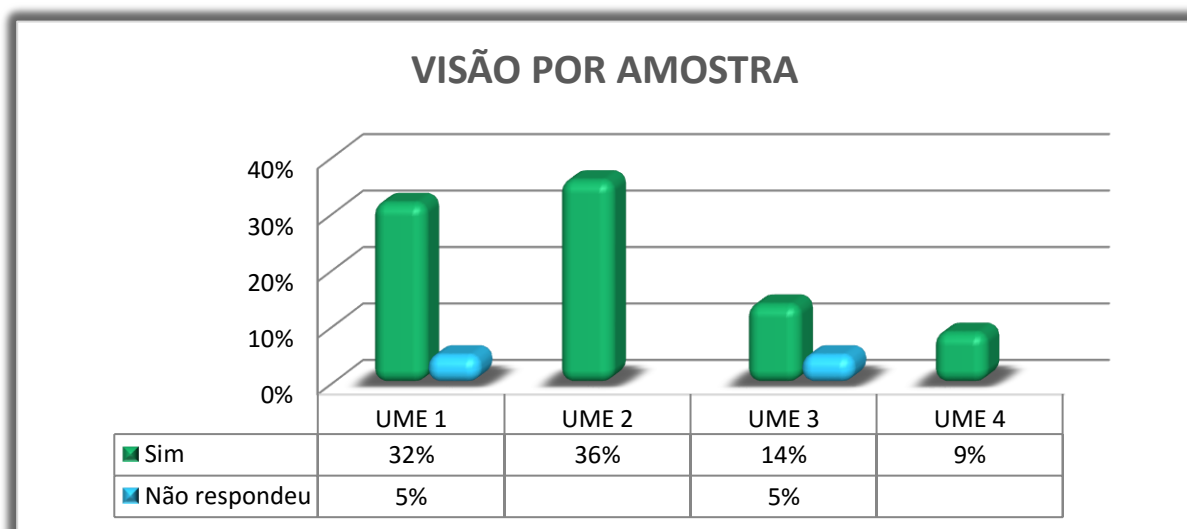
12. NA CONSTRUÇÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, O USO DE AVALIAÇÕES EXTERNAS, PODEM SE CONVERTER EM UM RECURSO PEDAGÓGICO PARA ALAVANCAR O PROCESSO DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM?

VARIÁVEL	UME 1	UME 2	UME 3	UME 4	GERAL
Sim	7/22	8/22	3/22	2/22	20/22
Não respondeu	1/22	0/22	1/22	0/22	2/22

Figura 48. Resposta referente a construção do Projeto Político Pedagógico, o uso de avaliações externas, podem se converter em um recurso pedagógico para alavancar o processo de Ensino e de Aprendizagem em porcentagem



Figura 49. Resposta referente a construção do Projeto Político Pedagógico, o uso de avaliações externas, podem se converter em um recurso pedagógico para alavancar o processo de Ensino e de Aprendizagem por escola em porcentagem



13. ENQUANTO DOCENTE, VOCÊ CONSIDERA QUE MUDANÇAS SIGNIFICATIVAS OCORRERAM NA UME POR TER PARTICIPADO DA APLICAÇÃO DA AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA PROVA BRASIL?

VARIÁVEL	UME 1	UME 2	UME 3	UME 4	GERAL
Sim	7/22	7/22	1/22	2/22	17
Não	0/22	1/22	2/22	0/22	3
Não respondeu	1/22	0/22	1/22	0/22	2

Figura 50. Resposta referente a Enquanto docente, você considera que mudanças significativas ocorreram na UME por ter participado da aplicação da Avaliação em larga escala Prova Brasil em porcentagem

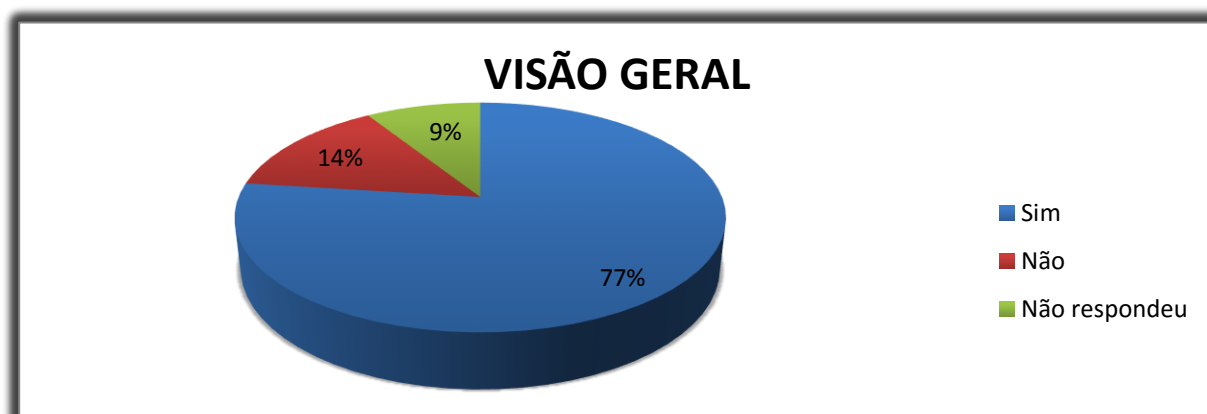
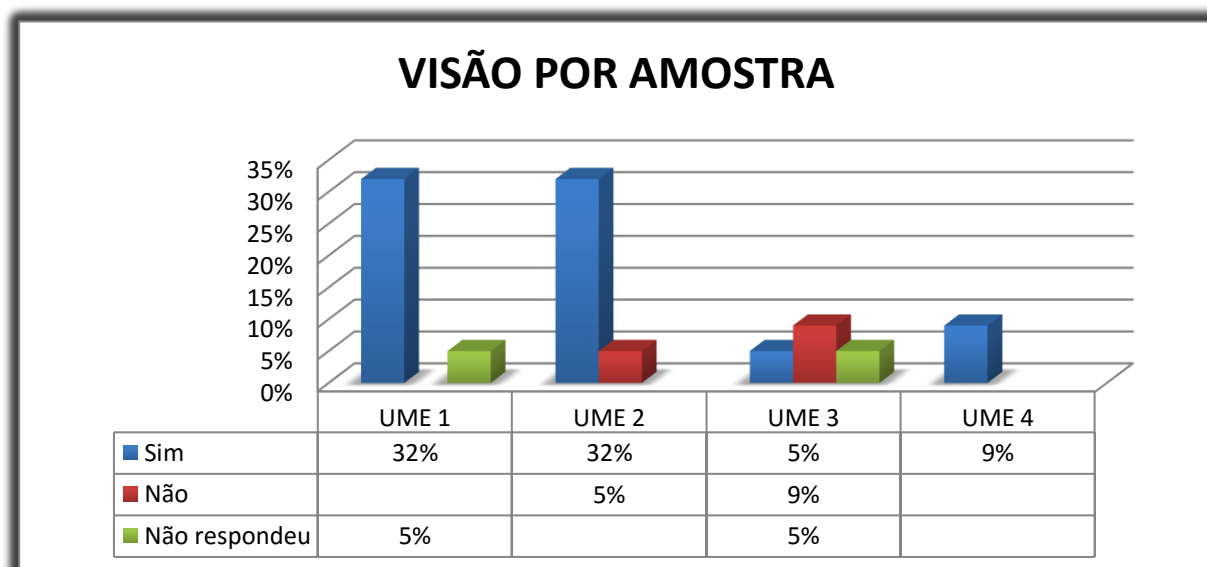


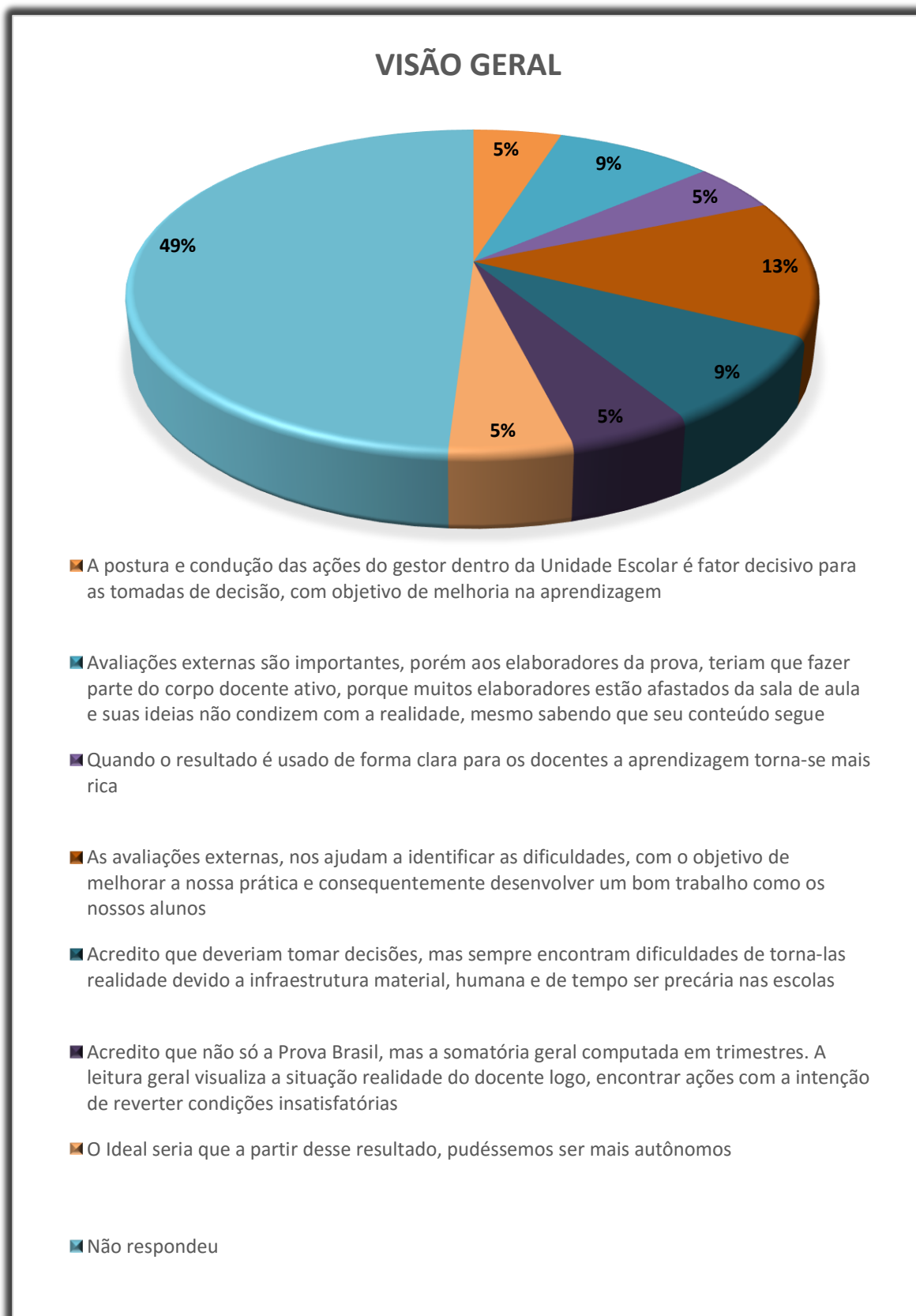
Figura 51. Resposta referente a Enquanto docente, você considera que mudanças significativas ocorreram na UME por ter participado da aplicação da Avaliação em larga escala Prova Brasil por escola em porcentagem



14. ESPAÇO ABERTO PARA FAZER AS CONSIDERAÇÕES QUE DESEJAR

VARIÁVEL	UME 1	UME 2	UME 3	UME 4	GERAL
A postura e condução das ações do gestor dentro da Unidade Escolar é fator decisivo para as tomadas de decisão, com objetivo de melhoria na aprendizagem;	1/22	0/22	0/22	0/22	1/22
Avaliações externas são importantes, porém aos elaboradores da prova, teriam que fazer parte do corpo docente ativo, porque muitos elaboradores estão afastados da sala de aula e suas ideias não condizem com a realidade, mesmo sabendo que seu conteúdo segue o plano de curso do ano aplicado;	1/22	1/22	0/22	0/22	2/22
Quando o resultado é usado de forma clara para os docentes a aprendizagem torna-se mais rica;	0/22	1/22	0/22	0/22	1/22
As avaliações externas, nos ajudam a identificar as dificuldades, com o objetivo de melhorar a nossa prática e consequentemente desenvolver um bom trabalho como os nossos alunos;	0/22	2/22	0/22	1/22	3/22
Acredito que deveriam tomar decisões, mas sempre encontram dificuldades de torná-las realidade devido a infraestrutura material, humana e de tempo ser precária nas escolas;	0/22	2/22	0/22	0/22	2/22
Acredito que não só a Prova Brasil, mas a somatória geral computada em trimestres. A leitura geral visualiza a situação realidade do docente logo, encontrar ações com a intenção de reverter condições insatisfatórias;	0/22	1/22	0/22	0/22	1/22
O Ideal seria que a partir desse resultado, pudéssemos ser mais autônomos;	0/22	1/22	0/22	0/22	1/22
Não responderam	6/22	0/22	4/22	1/22	11/22

Figura 52. Resposta referente às considerações realizadas em porcentagem



VI. DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Todo ponto de vista é a vista de um ponto. [...] Cada um lê com os olhos que tem. E interpreta a partir de onde os pés pisam. Todo ponto de vista é a vista de um ponto. Para entender como alguém lê, é necessário saber como são seus olhos e qual é a sua visão de mundo. [...] Isso faz da compreensão sempre uma interpretação. (BOFF, 1998, p. 9)¹¹

Definidos os documentos e os dados coletados para análise iniciamos os procedimentos de apropriação da inferência e da interpretação. Os dados foram examinados qualitativamente sob a perspectiva da análise de Conteúdo pautada em Bardin (2011), que considera as significações, a forma e a distribuição desses conteúdos. A autora define como análise de conteúdo,

[...] um conjunto de técnicas de análise de comunicações. Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou, com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto as comunicações. (BARDIN, 2011, p. 37).

Segundo Bardin (2011) para uma aplicabilidade coerente do método, de acordo com os pressupostos de instrumentos metodológicos, que se aperfeiçoa constantemente e que se aplicam a discursos diversificados deverá ter como ponto de partida, uma organização do conjunto de material coletado durante o processo de investigação e um movimento analítico constituído ao longo da pesquisa. Utilizamos durante as duas etapas de coleta de campo: diagnóstico e entrevistas, um diário de campo, que nos possibilitou registrar as informações importantes para a caracterização do contexto estudado e análise. Os registros ainda contemplaram anotações referentes às características físicas e pedagógicas e o contexto social em que está inserida a Unidade de Educação.

Para a realização das entrevistas semiestruturadas elaboramos um roteiro das perguntas, com a intencionalidade de responder aos objetivos geral e específicos da pesquisa. Todas as entrevistas foram áudio-gravadas individualmente e transcritas de maneira fidedigna a fim de preservar as palavras oralizadas pelos sujeitos participantes. Após a transcrição desse material de coleta dos dados, realizamos a leitura munuciosa dos resultados das falas dos

¹¹ BOFF, Leonardo. **A Águia e a galinha**: uma metáfora da condição humana.

gestores e docentes, iniciando os procedimentos de análise diante do que foi respondido. Desprovida ainda de categorias pré-estabelecidas, realizamos a atividade denominada por Bardin (2011) de “leitura flutuante” cujo processo consiste em ler para compreender o conteúdo, analisando por meio de sucessivas leituras os discursos dos sujeitos, se permitindo invadir por impressões e orientações que se elucidam com mais significância ao que o objeto da pesquisa se propõe.

Apontamos e identificamos os aspectos relevantes, tendências, pontos que eram convergentes e, ainda, divergências e contradições entre os sujeitos, suas expressões e as considerações que se configuraram como pontos relevantes, para análise diante das informações externalizadas pelos gestores e docentes, sujeitos da pesquisa.

Adotamos nesse movimento de análise, portanto, o recurso de categorização, pois optamos por analisar as respostas por meio de eixos de significância, já que essa maneira de uso dos dados possibilita explorar os sentidos das opiniões coletivas de forma não excludente, mas caracterizada dentro do contexto. Segundo Lefreve e Lefreve (2005, p. 31), “a análise de eixos é semanticamente mais rica, pois é mais plena de conteúdos significativos, fazendo emergir os variados detalhamentos individuais de uma mesma opinião coletiva diante do tema pesquisado”.

Apresentamos na discussão, os resultados desse movimento do processo de descrição e análise dos dados, à luz dos objetivos da pesquisa e dos referenciais teóricos adotados neste estudo. Apontamos a análise dos resultados da coleta dos dados, correspondendo às entrevistas semiestruturadas, ao estudo bibliográfico, à análise documental e à pesquisa de campo, no contexto escolar.

A pesquisa apresentou como objeto identificar os princípios norteadores e as concepções da Gestão Democrática, visando caracterizar sob as percepções docentes, o perfil do Gestor Escolar, sua práxis, articulações e intervenções nos resultados de desempenho escolar apresentados pelos alunos dos 5ºs anos do Ensino Fundamental I, matriculados na Rede Municipal de Ensino, decorrentes da ANRESC/Prova Brasil, nas edições de 2013 e 2015. Outrossim, pretendeu-se investigar as influências e significados que o instrumento externo Prova Brasil vem gerando na práxis dos Gestores e Docentes e como eles, enquanto educadores compreendem o seu *Modus Operandi* e utilizam os seus resultados.

No procedimento de análise de dados da pesquisa, utilizamos o processo de triangulação entre as três fontes de coleta de dados sustentadas teoricamente pelos aportes teóricos que fundamentaram a pesquisa: o estudo bibliográfico, o estudo documental dos

documentos oficiais correspondentes à ANRESC Prova Brasil e às questões dos respondentes nas entrevistas semiestruturadas.

A triangulação dos dados coletados refere-se ao uso de múltiplos métodos, técnicas de coleta e fontes de dados, na tentativa de extrapolar parcialmente as deficiências que decorrem de uma investigação ou de um método. Propõe ainda, movimentos investigativos em diferentes esferas como complementares diante do objetivo a que o estudo se propõe, direcionando os dados à uma triangulação.

Realizamos a triangulação de dados do estudo bibliográfico, das entrevistas semiestruturadas e dos documentos oficiais, para agregar informações de modo que, elas se entrelacem com os princípios da Gestão democrática e com o que se propõe em seu discurso oficial a Avaliação em Larga Escala Prova Brasil, bem como aos significados atribuídos pelos Gestores e Docentes dos anos iniciais da Educação Básica.

Estruturamos a análise dos dados relacionando-os diretamente com o objeto da pesquisa. A análise bibliográfica e documental sobre a política de Avaliação em Larga Escala Prova Brasil apontaram paradoxalmente, duas direções ou vertentes da realidade e da prospecção: a primeira vertente elucidada por Bonamino (2002, p.143) “ênfatisa a monitoração centralizada da educação básica, com vistas a subsidiar políticas voltadas para a equidade, qualidade e eficácia do sistema escolar”. Consideramos a visão de Bonamino (2002) para a triangulação dos dados coletados.

A segunda vertente foi destacada por SORDI (2008) quando afirma “não há como contestar a importância da avaliação para revitalizar projetos educacionais e elevar a qualidade de ensino, como bandeira de luta histórica dos educadores que compreendem o valor que a educação exerce na vida dos homens e mulheres de nossa sociedade”.

Nesse contexto, Bonamino (2002) aponta que o objetivo da implementação da Avaliação Externa Prova Brasil e sua monitoração visam dar “subsídios às políticas voltadas para a qualidade e eficácia do sistema escolar”. Porquanto, Sordi (2008) ressalta a sua importância para elevar a qualidade de ensino e para a revitalização da Educação Básica.

6.1 Percepções do Corpo Docente, em relação à práxis do Gestor Escolar

Analizamos as variáveis inseridas nas entrevistas semiestruturadas dos Gestores Escolares, delineando o seu perfil nas figuras das páginas 163 à 168, quanto à formação, faixa etária, gênero, jornada de trabalho, tempo exercido na função e perfil de atuação profissional. A análise dos dados coletados com os Gestores sujeitos da pesquisa foram realizadas abaixo das figuras representativas das questões das entrevistas elencadas nas páginas 169 a 179.

Nas UMES que foram sujeitos da pesquisa coletamos dados dos Docentes que ministram aulas nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em específico, dos Professores Especialistas que atendem às disciplinas de Língua Portuguesa e de Matemática, por meio das entrevistas semiestruturadas, cujas questões similares foram agrupadas em suas características relacionais, pedagógicas e administrativas. Vale ressaltar a limitação das variáveis analisadas que não abordaram todas as dimensões de atuação desempenhadas pelo gestor escolar.

Quanto à práxis do Gestor Escolar, nas questões das entrevistas semiestruturadas que abrangem aspectos da Categoria 1: Gestão Democrática, os dados revelam uma variação dos valores agregados nas variáveis que tratam da práxis, articulações e intervenções do gestor escolar relacionadas ao trabalho pedagógico e administrativo da UME.

- *A gestão democrática precisa de um ambiente propício para que ela se desenvolva. Em sua Unidade de Educação, quais os momentos disponíveis para discussão entre professores e gestores?*
 - a) *Somente na escola, informalmente.*
 - b) *Em datas festivas ou comemorativas, na escola.*
 - c) *Fora da escola.*
 - d) *Em reuniões Pedagógicas e Administrativas de trabalho.*
 - e) *Todos os momentos referidos.*
 - f) *Não existe momento determinado.*
 - g) *Outros... quais?*

Identificamos que 91% dos docentes assinalam que os momentos disponíveis para discussão entre gestores e docentes, num ambiente propício e democrático acontecem em reuniões pedagógicas e administrativas e 9% apontaram que acontece em todos os momentos referidos. A gestão da escola, liderada democraticamente compreende as práticas relativas à garantia do funcionamento da Unidade Escolar no que se refere a rotina escolar, que visa a

conciliar a manutenção de um ambiente propício para a aprendizagem e um trabalho coletivo de visão e metas compartilhadas entre a equipe técnica, de forma que os recursos nela existentes, possam ser usados para atender às necessidades de aprendizagem dos alunos. (SOARES, 2007, p. 154)

- *Quando ocorrem conflitos ou divergências entre os professores, de que forma estes são resolvidos?*
 - a) *Com a mediação e a intervenção do gestor escolar.*
 - b) *Com uma conversa informal de outros membros da Equipe Gestora.*
 - c) *Entre os professores envolvidos.*
 - d) *Com a interferência da Supervisão de Ensino.*

Nas situações de conflitos ou divergências entre o corpo docente, averiguamos que a mediação e a intervenção dos gestores se dá em 59% e que se resolvem entre os docentes foi identificado em 41% dos Docentes respondentes.

Os Gestores na condução dos processos de gestão, demonstram construir consensos, tanto com os pares, quanto com a comunidade escolar e com o Sistema de Ensino. Esse grau de concordância entre as instâncias políticas (professores e comunidade, Gestores e sistema de ensino) pode ser só aparente, ou demonstrar a aspiração dos dirigentes, mas ao mesmo tempo “demonstra a consciência que essas pessoas têm na compreensão de que a sua função é de mediação e coordenação político-pedagógica, cujas tarefas se articulam [...] com a necessidade de contornar crises e contradições entre aquelas instâncias”. (SOUZA, 2008, p.284)

- *As três tendências: a conservadora (burocrática), a democrática (participativa) e a gerencial (autonomia centralizada) caracterizam o perfil do gestor escolar, nos modos de conceber a sua função. Sendo que cada concepção de gestão adotada reporta-se à uma forma de organizar o trabalho da gestão escolar, como você qualificaria o perfil da gestão escolar da UME?*

Identificamos nas análises dos dados associadas ao perfil dos gestores e sob a percepção docente, que 64% dos gestores apresentam na gestão escolar, a tendência predominantemente gerencial. Nesta tendência, a formação dos gestores, ainda que valorize dimensões técnicas e políticas, redireciona os aspectos pedagógicos, exclusivamente, para a lógica de mercado. Na tendência gerencial, o gestor escolar se “caracteriza como um líder, altamente capacitado para a gerência, com vistas à racionalidade e eficiência gerenciais, controle da qualidade e capacidade de mobilização e motivação interpessoais”. (LIBÂNEO,

OLIVEIRA E TOSCHI, 2012, p. 122) .

Averiguamos que 9% da tendência conservadora são adotadas nas UMES. Nesta tendência, o gestor assume um perfil “burocrático e autoritário, com ênfase no controle, no comando, na eficiência, no cumprimento de normas e na centralização”. (Ibid., p. 122)

Identificamos também que 27% dos gestores, sob a percepção docente revelaram em seu perfil, uma tendência democrática participativa. A tendência democrática tem sua maior característica na participação das comunidades escolar e local, para articulação coletiva dos diversos interesses presentes no contexto escolar. Nesta tendência o gestor é “como um líder organizacional, com competência e habilidades de relações interpessoais e mobilização para a definição de diretrizes da escola e para a garantia das condições necessárias ao desenvolvimento de seu projeto pedagógico”. (Ibid., p.123)

As comunidades escolar e local precisam usufruir da vivência da prática democrática de gestão, porque a sua participação darão respaldo para governos encaminharem propostas, “que mais efetivamente atendam às necessidades educacionais da população, tendo a expectativa de que os pais atuem, aliados aos Gestores na concepção democrático-participativa, segundo canais de participação bem esclarecidos e definidos”. (Ibid., p. 123)

- *Se você pudesse avaliar o Gestor Escolar da sua Unidade de Educação, em relação a sua formação, como a qualificaria?*
 - a) *O gestor busca continuamente a formação.*
 - b) *O gestor não apresenta uma formação adequada para sua atuação.*
 - c) *O gestor é um bom técnico, mas apresenta dificuldades nas relações interpessoais.*
 - d) *O gestor apresenta uma boa relação interpessoal, mas não é um bom técnico.*
 - e) *Outras*

Em relação a formação do Gestor, 63% dos Docentes o qualifica como um profissional que busca continuamente à sua formação. 4% declaram que o Gestor é um técnico, mas apresenta dificuldades nas relações interpessoais. 33% dos Docentes afirmam que a formação dos Gestores se insere em “outras”, no entanto, não declararam quais seriam.

O trabalho de gestão escolar exige o exercício de múltiplas habilidades e competências específicas dos mais variados matizes, aliados ao dinamismo e a prontidão frente à complexidade do contexto escolar. “A sua diversidade é um desafio para os gestores. [...] essa multiplicidade de competências e a dinâmica constante das situações impõe novos desdobramentos e novos desafios ao gestor [...]”. (LÜCK, 2009, p. 56)

6.2 As Percepções Docentes sob a ANRESC/Prova Brasil

Realizamos o processo analítico dos dados coletados, sob a percepção docente acerca da ANRESC/Prova Brasil e os efeitos deste instrumento externo, na prática desses profissionais, com a finalidade de perceber em que medida, os demais discursos analisados nestes estudos se entrecruzam na produção de verdades, a partir da Política de avaliação em larga escala Prova Brasil, no processo de ensino e de aprendizagem.

Em nossa investigação procurou-se identificar os discursos docentes produzidos na relação com os discursos que implementaram a ANRESC/Prova Brasil e com o processo vivenciado no espaço escolar em que ela se concretiza. Pretendeu-se compreender os diferentes discursos que constroem as narrativas dos docentes, fazendo emergir as complexas relações que problematizam o instrumento externo Prova Brasil, questionando a forma como as docentes percebem a relevância da II categoria de análise: Desempenho dos alunos do Ensino Fundamental.

E identificar como os docentes refletem sobre os significados e as influências que a III categoria de análise pretendida *o Modus Operandi* (dimensão, objetivos, metas, matriz de referências, aplicação, contribuição e utilização dos resultados de desempenho obtidos) que o Instrumento Externo Prova Brasil vem produzindo sobre a sua práxis docente nos anos iniciais do ensino fundamental e, conseqüentemente, na formação dos alunos inseridos nas UMES.

Nos depoimentos das entrevistas com os professores participantes da pesquisa, investigamos o que eles sabiam sobre o instrumento de avaliação Prova Brasil, para que serve o instrumento e qual a finalidade da Prova Brasil em seu entendimento, dentre outros. Durante a entrevista, eles demonstraram em seus relatos significados que divergiram entre si, mesmo sendo a Prova Brasil um instrumento de avaliação com seis edições bianuais já realizadas e prestes a passar pela sétima edição prevista para novembro de 2017.

- *Na sua opinião, as avaliações externas de desempenho discente colaboram com o processo de ensino e de aprendizagem?*

Quanto à contribuição da Avaliação Externa Prova Brasil para o processo de ensino e da aprendizagem, a partir dos conhecimentos dos alunos detectados na aplicação e na conversão das Avaliações como recurso pedagógico identificamos em 68% dos participantes a afirmação positiva atribuindo à avaliação significados de cunho diagnóstico. 32% responderam que a Avaliação Externa Prova Brasil, não colabora com o processo educativo,

sem justificar os motivos. Os Docentes não revelaram em suas afirmações, em momento algum das entrevistas, se eles consideram o instrumento externo Prova Brasil como único e suficiente para caracterizar a qualidade da Educação Básica no País.

A ANRESC Prova Brasil, que tem como objeto declarado em seu discurso subsidiar a melhoria da qualidade do ensino e, embora na percepção dos gestores e docentes seja considerada como ferramenta pedagógica de contribuição no desempenho escolar, consideramos que este arquétipo de avaliação externa faz com que, a aprendizagem escolar se reduza a escalas e valores quantitativos dimensionados pelas ações governamentais e pela mídia, já que os resultados são expostos em *rankings* nacionais.

- *O que a Unidade Escolar, faz com os resultados de desempenho dos alunos, após a aplicação da Avaliação Nacional do Rendimento Escolar - Prova Brasil?*

Identificamos na análise os delineamentos e significados relacionados à compreensão da percepção docente, quanto ao uso dos resultados do Instrumento Externo Prova Brasil. Averiguamos no agrupamento das respostas similares à questão: para que servem os resultados da Prova Brasil que para a maioria resume-se no significado de cunho diagnóstico ou da defasagem do processo educativo e, em que meta se quer chegar demonstrando qual posição sua escola ocupa, de acordo com o IDEB obtido.

Para alguns docentes tem sido compreendido como fonte de informação numérica para classificação da UME. Nesse sentido, poder-ia-se afirmar que os Docentes têm atribuído aos resultados da Prova Brasil significados de cunho diagnóstico, quantitativo e de competitividade. Identificamos que os resultados da ANRESC/Prova Brasil colocam o docente “sob a égide do medo e da autorresponsabilização. A forma pela qual, a divulgação dos resultados obtidos tem sido realizada na sociedade destaca o produto gerado pela escola, como certificação da qualidade ou ineficiência” e traz paralelamente aos professores, a competitividade e a significação de seletividade. (BONAMINO; SOUSA, 2012).

Nesse contexto, a ANRESC/Prova Brasil é uma ferramenta de poder que legitima “uma verdade” valorizada pelos profissionais da Educação, mesmo que eles, em determinadas instâncias não concordem com o instrumento, a Avaliação Externa influencia o trabalho docente, “mas distancia-se de um dispositivo pedagógico de avaliação externa em prol da melhoria da qualidade do ensino no Brasil”. (MAIA, 2016, p. 98)

- *Você conhece os resultados do IDEB, que a Unidade de Educação apresentou nas edições 2013 e 2015?*

Os dados analisados revelam incoerências entre o previsto pelo INEP/MEC e o acontecido na prática do cotidiano escolar. Conquanto haja a divulgação multimidiática por meio das campanhas na TV, jornais, revistas, sites, folders e material disponível no site do INEP/MEC, onde o acervo informativo permanece disponível, 27% dos respondentes declararam que não tiveram acesso às informações e nem participaram efetivamente, do processo que antecede e/ou decorre da ANRESC/Prova Brasil, argumentando que não ministravam aulas nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nas edições 2013 e/ou 2015.

Identificamos que 18% dos Docentes afirmaram não lembrar-se desses resultados e 5% se omitiram das respostas às indagações. 50% dos Docentes declararam que possuem conhecimento do IDEB da UME em que atua. Ressaltamos que a linha de tempo com todas as edições da ANRESC Prova Brasil realizadas e os IDEB (s) obtidos são publicados na entrada das UMES para às comunidades escolar e local.

- *Após a divulgação dos resultados da ANRESC Prova Brasil de 2015, foram implementadas ações, para melhorar o ensino e a aprendizagem, com a intenção de reverter os resultados apresentados pelos alunos do 5ºs anos? Quais as ações propostas?*

Averiguamos que 54% dos Docentes revelam que os gestores desenvolveram ações, com a finalidade de divulgar e envolver à comunidade, ou que já iniciaram um cronograma com espaços e ações para leitura e entendimento da Política de Avaliação em Larga Escala. 27% dos docentes se omitiram da resposta às indagações e 14% afirmaram não lembrar de ações propostas e relacionadas ao uso dos resultados da avaliação externa Prova Brasil. 5% dos Docentes garantem que essas ações, com a intenção de reverter os resultados de desempenho obtidos, não existem. Destacamos que cabe ao gestor escolar cumprir com o papel de “mediação dialógica entre as dimensões e o todo, entre o intrínseco e o extrínseco, entre o instrumental e o substantivo do processo educacional”. (SANDER, 2009, p. 95)

Concentrando-se na articulação e intervenção constante para que à comunidade escolar reflita e ratifique as contradições que permeiam a realização dos processos avaliativos em larga escala e os classifiquem não só como alternativa para realizar diagnósticos e redimensionar os rumos da aprendizagem. Entretanto, as informações disponibilizadas pela mídia sobre o processo avaliativo ANRESC Prova Brasil, são publicadas e encaminhadas para

a Unidade de Educação em tempo tardio, para que ocorra a ação-reflexão-ação dos gestores e docentes. Todavia, mesmo tardiamente, a sua divulgação podem ser amplamente socializadas e debatidas democraticamente no contexto escolar pelos Gestores e Docentes, considerando as limitações apresentadas pelos respondentes entrevistados. Argumentamos que “uma rede pública pode ir criando em si mesma as condições de ser democrática, na medida em que a sociedade, historicamente, venha experimentando mais democracia”. (FREIRE, 2001, p. 203)

- *Quanto à Avaliação Externa Prova Brasil houve articulação e intervenção do gestor escolar para orientar os alunos sobre o preenchimento do gabarito e das rotinas de sua aplicação e identificar os conhecimentos em que os mesmos apresentaram rendimento insuficiente e necessitam de intervenção para proporcionar a aprendizagem em sala de aula?*

Identificamos em 82% dos Docentes que as mediações dos Gestores são presentes na orientação dos alunos para o preenchimento do gabarito e para as rotinas específicas da aplicação da ANRESC Prova Brasil. Esses mesmos Docentes argumentaram que a orientação dos Gestores se faz presente na análise da identificação e diagnóstico dos conhecimentos, em que os alunos apresentaram rendimento insuficiente e necessitam de intervenção para proporcionar a aprendizagem e sanar as dificuldades diagnosticadas. Averiguamos que 9% contestaram que a articulação e intervenção dos Gestores são inexistentes e 9% dos respondentes se omitiram de fornecer respostas.

Nessa indagação pretendia-se captar a relação entre os índices do IDEB e as articulações e intervenções dos Gestores. Identificamos uma combinação reconhecida e favorável ao trabalho docente, resultando possivelmente, na melhoria do processo de ensino e de aprendizagem e, conseqüentemente, dos resultados de desempenho dos alunos na ANRESC Prova Brasil para a elevação do IDEB, validando o pressuposto teórico coexistentes de que: “dentro da escola há dois importantes processos que interagem para a produção do desempenho dos alunos: a gestão escolar e o ensino”. (SOARES, 2007, p. 153)

Podemos inferir com o resultado da análise que, quanto mais os professores percebem a articulação e a mediação dos Gestores em sua Unidade de Educação, durante o processo educativo e no Processo de Avaliação em Larga Escala e Institucional. melhores são os resultados de desempenho apresentados pelos seus alunos e o envolvimento e a participação docente no processo educacional.

- *Na sua opinião, a ANRESC Prova Brasil pode contribuir para a prática docente à medida que os professores reveem o que está sendo feito e o que precisa melhorar em relação ao processo de ensino e de aprendizagem?*

Identificamos que 88% dos Docentes respondentes consideram positiva a contribuição da Avaliação Externa Prova Brasil em sua práxis. 6% dos Docentes negaram essa contribuição, contudo, não explicaram as causas. 6% se omitiram de responder às perguntas realizadas nesse quesito. Identificamos nas entrevistas que os resultados da ANRESC Prova Brasil, na percepção docentes tem cunho diagnóstico para o replanejamento da aprendizagem.

Entretanto, averiguamos sob a perspectiva desses mesmos docentes, o quanto à Avaliação Externa Prova Brasil tem sido utilizada nas escolas para fins de regulação. O uso para fins de regulação, só ocorre quando práticas informais e formais da avaliação são direcionadas com a pretensão de primordialmente ajustar o desempenho das escolas a padrões fixados pela União. A função de regulação estimula a competição e privilegia o controle ao desempenho e da produtividade (FREITAS, 2012)

- *A Avaliação Externa Prova Brasil pode contribuir positivamente na aprendizagem dos alunos, pois os professores tomam conhecimento da situação de aprendizagem dos mesmos e assim passam a trabalhar para que os alunos avancem nos estudos?*

Identificamos que 95% do Corpo Docente consideram o instrumento externo Prova Brasil como um instrumento de ensino e de aprendizagem, porque oferece a oportunidade de rever os conteúdos e trabalhar estratégias para sanar as defasagens diagnosticadas. 5% afirmaram que a avaliação externa Prova Brasil é considerada um instrumento de monitoramento que desconsidera a realidade social dos alunos avaliados atribuindo à Prova Brasil significados de monitoramento e regulação.

Documentalmente, “o objetivo das avaliações educacionais está relacionado à melhoria da qualidade da Educação Básica, Entretanto, “pela voz dos professores pudemos compreender que a ênfase é dada nos resultados”. (MAIA, 2016. p. 117)

No que se refere à qualidade, destacamos que “Qualidade não é ‘algo dado’, não existe ‘em si’[...] critérios de avaliação não se dá de modo dissociado das posições, crenças, visão de mundo e práticas sociais de quem os concebe. É um conceito que nasce da perspectiva filosófica, social e política”. (SOUSA, 1997, p. 267)

- *Na construção do Projeto Político Pedagógico, o uso de avaliações externas podem se converter em um recurso pedagógico para alavancar o processo de Ensino e de Aprendizagem?*

Averiguamos que 91% dos docentes apontaram o uso da Avaliação Externa Prova Brasil, na construção do PPP e que pode se converter em recurso pedagógico para alavancar o processo de ensino e de aprendizagem na UME. Porquanto 9% assinalaram que a Prova Brasil não pode se converter a esse recurso pedagógico.

Os gestores devem articular a gestão pedagógica da UME, com as políticas públicas da educação que visam à melhoria do desempenho escolar e a partir da articulação do PPP, sempre com a intencionalidade de respaldar o corpo docente e oferecer subsídios para a superação das dificuldades diagnosticadas, nos resultados de desempenho apresentado pelos alunos do Ensino Fundamental. (LÜCK, 2009, p.12)

- *Enquanto docente, você considera que mudanças significativas ocorreram na UME por ter participado do processo da ANRESC Prova Brasil? Quais?*

77% dos professores consideram que a ANRESC Prova Brasil ocasionaram mudanças significativas na UME, mas não declaram quais mudanças. 14% dos docentes apontaram que não ocorreram mudanças e 9% se omitiram das respostas, quando indagados.

Durante as entrevistas os Docentes não relataram experiências de ação-reflexão-ação ou mecanismos democráticos que envolvam a comunidade escolar e local para discussões, planejamentos ou análise dos resultados de desempenho dos alunos decorretes da aplicação da ANRESC Prova Brasil, em prol da melhoria do processo de ensino e de aprendizagem.

O que se descobre na fala dos docentes é a apresentação dos resultados em valores quantitativos e o apontamento das metas a ser alcançadas. A apresentação dos dados numéricos são aliados à leitura quantitativa, deixando de lado à reflexão e a análise mais profunda sobre os resultados. Fato que caracteriza o monitoramento da gestão baseado apenas na socialização dos resultados como uma prática de checagem, sem necessariamente oferecer um apoio direto aos docentes frente às suas dificuldades, ou momentos de discussão e análises para posteriores mudanças e redirecionamento do PPP.

- *Espaço aberto para fazer as considerações que desejar.*

Nesse espaço aberto para as considerações dos docentes, averiguamos que a maioria

apontam a articulação dos gestores como fundamental e que as Avaliações Externas Prova Brasil são importantes, todavia não condizem com a realidade dos alunos; outros declaram as problemáticas da infraestrutura como impedimento para desenvolver as atividades propostas que colaboram para o aprendizado; Alguns citaram a “autonomia” da escola como ideal e uma minoria assinalou que à avaliação externa deveria ser a somatória geral dos trimestres para a média dos alunos, não apenas a ANRESC Prova Brasil. Averiguamos que 50% dos docentes não quiseram se pronunciar neste espaço aberto e livre para as considerações.

6.3 Análise dos Dados coletados na pesquisa de campo do contexto escolar

[...] não se melhora uma escola simplesmente melhorando seus planos de ação, seu projeto político-pedagógico, suas condições físicas e matérias, suas normas e regulamentos, a organização de seu espaço, etc. Nenhuma melhoria ocorrerá mediante a simples modificação de tais aspectos, tal como se tem observado através de décadas de políticas educacionais orientadas para essas mudanças, sejam isoladas ou em conjunto. Caso não sejam promovidas mudanças nas práticas do cotidiano, mantém-se o “statu quo” nas escolas, embora se alterem os discursos oficiais a respeito delas e do seu trabalho. (LÜCK, 2009, p.128)

A abordagem da pesquisa de campo teve como cenário, quatro amostragens de Unidades Municipal de Educação situadas em zonas diferenciadas (zonas noroeste, central e leste) do Município de Santos e os profissionais que nelas atuam. A pesquisa de campo realizou-se após o estudo bibliográfico dos teóricos que estudaram as políticas públicas, a política de Avaliação ANRESC Prova Brasil e a gestão educacional e escolar em suas abordagens, após a análise de documentos oficiais a nível federal, estadual e municipal.

Embasada nesses pressupostos, investigamos *in loco* à práxis do gestor escolar e a sistemática da rotina da gestão escolar das Unidades de Educação. Portanto, a investigação adotou dupla perspectiva: a pesquisa qualitativa, com caráter de exploração, que teve por objeto investigar, compreender e examinar a práxis, as articulações e intervenções do gestor da Rede Municipal de Ensino, durante o cotidiano escolar.

Após análise e tabulação dos dados coletados junto aos Gestores e Docentes por meio das entrevistas semiestruturadas descrevemos a análise realizada por meio dos registros da coleta de campo, com foco na observação do contexto escolar para os resultados encontrados. As UMES pesquisadas nos permitiram conhecer as múltiplas faces do cotidiano escolar, compreender seus desdobramentos e reconhecer os fatores que mantêm as práticas comuns,

dentre outros fatores decisivos para nossas considerações finais.

O cotidiano escolar é considerado como o conjunto das práticas, atitudes relacionais e momentos culturais que ocorrem efetivamente no contexto da Unidade de Educação. São vistos pelos profissionais da educação como episódios rotineiros e triviais que desconsideram na maioria das vezes, as diretrizes e metas do Projeto Político Pedagógico que se constituem em substrato do processo educacional.

Destacamos a relevância do debruçar-se sobre o cotidiano escolar, com um olhar observador e perspicaz nesses estudos, a fim de que se pudesse vislumbrar a essência da escola real e concreta, no sentido de analisar os registros realizados sobre o trabalho inerente à práxis gestora, estendendo estas observações às interações sociais e as relações interpessoais entre os segmentos de profissionais que participam direta ou indiretamente do processo educacional que se consolida na vida cotidiana da escola.

É sobre o cotidiano escolar que o gestor escolar atua e a relevância de suas regularidades constitui-se em elementos, pelo qual promove à melhoria do desempenho educacional. Consideramos que nenhuma Unidade Escolar é igual a outra, por expressarem elementos comuns da Rede Municipal pertencente.

Essa singularidade está expressa na concepção do cotidiano escolar como sendo uma “caixa preta” que revela a cultura organizacional e o que está por trás do que ocorre na prática escolar, além da teia de significados que se estabelecem e que envolvem os diversos fazeres e saberes desenvolvidos no cotidiano escolar. (ALVES; OLIVEIRA, 2002, p. 79)

Pontuamos em nossas observações do contexto escolar, o conjunto de ações que contribuem para a realização dos objetivos educacionais. Identificamos em algumas amostragens, que a maioria das atividades propostas em sala de aula, não são desenvolvidas de maneira lúdicas, embora os projetos inseridos no Planejamento sejam desenvolvidos.

Examinamos que quando se propõe aos alunos, momentos de ludicidade, dialogicidade e integração dos grupos, nota-se que os alunos participam de forma integral e prazerosa. Contudo esses momentos restringe-se às aulas de Educação Física e eventos culturais e pedagógicos propostos.

Averiguamos nas análises dos registros das observações de campo, que em sala de aula, os conteúdos permanecem estanques na maioria das propostas de ensino e de aprendizagem, divergentes de qualquer proposta significativa com abordagem interdisciplinar, contribuindo para a realização dos objetivos educacionais do ensino fundamental. Nas atividades propostas do cotidiano percebemos que os conteúdos trabalhados abordam de

maneira rara, os descritores de Língua Portuguesa e Matemática da ANRESC/Prova Brasil. E quando esse ensino é proposto transparece nos docentes a revolta da imposição do “ter que ensinar esse conteúdo porque vai cair na Avaliação Externa!” (sic) (expressão captada no docente, durante o período de observação). Os docentes sentem o peso da responsabilização e dão à Prova Brasil significados de regulação e monitoramento.

Identificamos ainda, que a avaliação externa Prova Brasil está alterando a constituição do professor brasileiro o qual, segundo Maia (2016), diante das “responsabilidades” impostas pelas metas a serem alcançadas e pelas “dificuldades de ensino” fundamentadas nos descritores faz com que, cada vez mais surjam diversificadas concepções pedagógicas, em Unidades de Educação pertencentes à uma mesma rede de ensino.

Na responsabilização das metas a ser alcançadas, os educadores tem atribuído uma importância significativa e exacerbada à ANRESC Prova Brasil. O que se evidencia nesse controle do Estado regulador é a escola prestando contas à sociedade na lógica das políticas de responsabilização educacional (*accountability*) (BONAMINO; SOUSA, 2012).

Nesse movimento dos docentes para alcançar melhores resultados nas edições da Avaliação Externa Prova Brasil, foi possível identificarmos a mescla de concepções pedagógicas que coexistem, o que conseqüentemente interfere também nas questões metodológicas de como se ensina, para que se ensina, para quem se ensina e como se aprende.

Os docentes no contexto escolar demonstraram por suas ações, que percebem as diferenças nas concepções de ensino e aprendizagem, contudo, demonstraram também, que não se importam como ocorram o ensino e aprendizagem, desde que ele resulte em resultados positivos para os alunos.

Identificamos que o processo educativo focado em dois Componentes Curriculares para preparar o aluno para a avaliação externa e, não contemplar a integralidade do currículo dos alunos faz com seja relegado a consolidação do Projeto Político Pedagógico e enfatiza a competitividade entre docentes e escolas da rede municipal como se “a qualidade fosse produto da própria competição e não de uma construção coletiva” (FREITAS, 2004, p. 148).

Destacamos que ainda neste ano letivo de 2017, os alunos dos 5ºs anos passarão pela sétima edição da Avaliação Externa Prova Brasil e embora se tenha conhecimento das Matrizes de Referências e dos descritores da ANRESC/Prova Brasil divulgados MEC, à fim de proporcionar a familiaridade dos docentes com o material que os testes avaliam, evidenciamos que ainda permeia no contexto escolar, as indagações de vários docentes - sobre o que ensinar e o que avaliar neste contexto. “Sem compreender o que se faz, a prática

pedagógica é uma reprodução de hábitos e pressupostos dados, ou respostas que os professores dão a demandas ou ordens externas” (SACRISTÁN, 1995; GÓMEZ, 1998, p.77)

A dinâmica ou a formalização das práticas sociais construídas a partir das atividades diversificadas exercidas pelos profissionais que atuam na Unidade de Educação e, que constituíram os sujeitos desta pesquisa, nos possibilitaram identificar os eixos situacionais em que se inserem as UMES e reconhecer que as atividades do cotidiano escolar promovem a produção e a reprodução do indivíduo social e traduzem o ideário dos seus executores.

O cotidiano é singular em cada Unidade de Educação, portanto, sua própria identidade institucional, sua lógica. Muito embora se encontrem semelhanças entre as UMES, essa lógica é pontuada pelos sujeitos sociais que dão vida e fazem a prática cotidiana. “Esses sujeitos e sua história são únicos, daí porque é única a cotidianidade de cada escola. Nela vamos observar a intensidade da energia [...], o direcionamento de seus esforços e a clareza de seus objetivos, dentre outros aspectos “ (LÜCK, 2009, p.131).

Quanto às características das tendências da gestão escolar, confirmamos por meio dos registros de observação do contexto escolar, a percepção docente quanto a existência das três tendências da gestão escolar nas UMES: a tendência gerencial, a conservadora e a democrática participativa.

Em nossa análise do cotidiano, corroboramos com as percepções docentes e identificamos que a maioria (64%) das UMES situam-se na tendência da gestão gerencial, com a possibilidade de identificação da lógica gerencial na dinâmica da escolar, todavia cumprem as normativas emanadas da SEDUC na implementação de projetos educacionais e comparecem às convocações de formação e capacitação.

Identificamos em uma mínima minoria (9%) a tendência conservadora, em que os gestores que estão no exercício da função há muito tempo cultivavam, um estilo tradicional, autoritário e centralizador da gestão da escola. Apresentaram portanto, as características de uma escola fechada, autoritária, com departamentalização de responsabilidades pela divisão e especialização de tarefas, a univocidade que anula a diversidade na determinação dos rumos e com foco ressaltado no cumprimento das normativas estabelecidas pela SEDUC.

Dentre às UMES que serviram de amostragem, identificamos (27%) que apresentam as características da gestão democrática participativa orientada por visão do futuro, proativa, focada no ensino e na aprendizagem, em contínua renovação e desenvolvimento de competência na realização de educação de qualidade. Na tendência democrática foi possível perceber a promoção de mudanças qualitativas nas ações docentes e no desempenho do gestor

escolar por meio do processo de tomada de decisão coletivamente, competência técnica e compromisso político articuladas com o Projeto Político Pedagógico e com o PDE-Escola e com as políticas públicas da educação, voltadas para a melhoria da qualidade da educação.

Compreendemos que existem nas tendências da Gestão, a possibilidade dos gestores serem híbridos demonstrando no exercício da função, em momentos de sua práxis, características democráticas em várias dimensões, embora apresentem tendências conservadoras, ou gerenciais em outras dimensões de sua atuação. Esses mesmos gestores demonstraram nas observações do contexto escolar, competências em sua práxis e a nítida expectativa esperançosa de adotarem uma tendência democrática, que aponte a consolidação de um estilo de gestão que procura buscar consensos de tomadas de decisões coletivas e abrir espaço nos Colegiados para a pluralidade de idéias evoluindo para a participação democrática.

Entretanto, apesar da prontidão, não estão totalmente seguros para adotarem essa tendência e anularem definitivamente a lógica gerencial e o conservadorismo da gestão escolar. Eles precisam de orientações, respaldo, incentivo e colaboração para sentirem-se confiáveis nesta caminhada de transição na gestão escolar, que não é nova, todavia, necessita de novos horizontes formativos, para que haja materialização ampla dessa expectativa.

Vale destacar que a compreensão teórico-prática da gestão democrática da educação ainda está se fazendo, no próprio processo de construção do Projeto Político Pedagógico e da autonomia da escola, que embora já seja uma convicção e uma prática em desenvolvimento, ainda, não é uma realidade da vida social e profissional da Gestão Escolar. (FERREIRA, 2004, p.22)

Registramos no período de pesquisa de campo a escassa participação e contribuição dos pais nas escolas. Consideramos fundamental a participação de pais na definição da proposta educativa. Essa participação, segundo a Lei é um direito, todavia, não se trata de discutir o direito legal, já que a comunidade escolar a reconhece.

Tendo em vista a complexidade do processo educativo, no exercício da gestão escolar os educadores necessitam promover mecanismos para trazer a comunidade local para dentro da Unidade de Educação, na intencionalidade de possibilitar a sua plena participação e envolvimento nos colegiados, nas práticas a serem realizadas no contexto e na gestão escolar. Essa questão é importante como uma nova forma de organização política e social da escola, tendo em vista que esta é a condição mínima, para a efetiva gestão democrática participativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma crítica não consiste em dizer que as coisas não estão bem como estão. Ela consiste em ver sobre que tipos de evidências, de familiaridades, de modos de pensamento adquiridos e não refletidos repousam as práticas que se aceitam. [...] A crítica consiste em mostrar que as coisas não são tão evidentes quanto se crê, fazer de forma que isso que se aceita como vigente em si, não o seja mais em si. Fazer a crítica é tornar difíceis os gestos fáceis demais [...]. (FOUCAULT, 2009, p. 180)

Para alcançarmos o objetivo geral da pesquisa perpassamos por algumas importantes etapas no estudo, que incluíram as seguintes especificidades: caracterizar, sob as percepções docentes, o perfil do Gestor Escolar da Rede Municipal de Ensino Fundamental de Santos e investigar os mecanismos democráticos inseridos em sua práxis, articulações e intervenções, no processo da análise dos resultados de desempenho escolar apresentados pelos alunos dos 5ºs anos, decorrentes da aplicação da Avaliação em Larga Escala Prova Brasil.

Ancorados nesses propósitos, buscou-se ampliar os conhecimentos na área de gestão educacional tendo presente as dimensões política e técnica do trabalho da gestão escolar, o discurso da democratização e da qualidade de que estão impregnados os projetos de reforma de ensino em desenvolvimento, a função social da escola compreendida como espaço público, com capacidade de estabelecer as regras de sua existência, levando-se em conta as características sociais da comunidade em que se insere, os encaminhamentos do sistema de ensino e seus próprios limites e potencialidades como instituição social.

Nesses estudos evidenciamos que os gestores anseiam pela democratização do ensino público e pela participação da comunidade local na Unidade de Educação e que de fato, esta será consolidada no momento em que, juntos e integrados, comunidade escolar e local em seus Colegiados, compreenderem o processo democrático de participação, conhecerem a legislação que fundamenta a Gestão Democrática e examinem coletivamente o contexto das políticas educacionais propostas e articuladas no contexto escolar.

A análise dos dados associados às questões das entrevistas direcionadas aos docentes e associadas ao perfil dos gestores, nos possibilitaram caracterizar os gestores sujeitos da pesquisa, bem como confirmar a presença de três tendências da gestão escolar inseridas nas UMES. Concluímos após a triangulação dos dados coletados e analisados, que os gestores da Rede Municipal de Santos apresentam características delineadas em seu perfil em 64% da tendência predominantemente gerencial e na proporção de 27% evidenciamos a tendência

democrática participativa de gestão. Enquanto uma mínima porcentagem, ou seja, 9% dos Gestores assumem a tendência conservadora da Gestão Escolar.

Nesses pressupostos, constatamos que a tendência democrática como espaço coletivo de articulação e que deveria estar presente no contexto escolar, no sentido de estabelecer as ações consubstanciadas no seu Projeto Político Pedagógico, lamentavelmente, ainda não substituiu ou aboliu em 100%, as demais tendências presentes na gestão das UMES. Isso requer espaços de estudo e discussão com a finalidade de compreender a função política e social da escola e a superação do processo de centralização das decisões e pleitear uma maior descentralização dos recursos para a Unidade de Educação.

A LDBEN Nº 9394/96 reclama premente, uma abordagem democrática na gestão escolar, na perspectiva democrática que valoriza o pensamento crítico e adota a participação como estratégia político e pedagógica, que consiste em provocar rupturas e se difere das propostas erigidas em torno de um modelo de escola pautado numa abordagem tecnicista e burocrática, fincada no capitalismo e nas quais, os gestores adotam as competências gerenciais e restritas ao modelo representativo, uma vez que não prevê a participação direta de comunidade local.

Constatamos que os gestores e docentes destacam e reconhecem os mecanismos e os princípios democráticos para a proposta de autonomia da escola, firmada nos documentos legais e validada nos projetos de reforma implementados na rede pública de ensino. Torna-se necessário respaldar esses educadores com orientações técnicas da Supervisão de Ensino e com formação permanente assegurada no horário de sua jornada de trabalho, para que esses mecanismos possam ser implementados gradualmente, em substituição à lógica da gestão gerencial presente na rede pública de ensino de Santos.

Nas observações de campo, constatamos que a autonomia decretada por direito legal, não tem servido à definição de uma identidade própria da UME fortalecida ou consolidada em seu Projeto Político Pedagógico e este, por sua vez, em sua construção coletiva, se faz presente no discurso, no entanto, distancia-se do processo de renovação da práxis docente observada nas salas de aulas.

Esse fato se evidencia, porque essa “autonomia” não tem tornado a escola mais eficaz, ou ideal para causar os resultados pretendidos. A autonomia, simplesmente se tornou um mero mecanismo das políticas públicas que não são efetivamente políticas sociais, transferindo responsabilidades para às escolas, acordando aos intuitos de desresponsabilização do Estado para com o ensino público.

O peso da responsabilização transferida aos gestores e educadores é de uma dimensão sem igual, que estes, talvez desconheçam sua força e poder enquanto educadores, ou talvez, por cansaço ideológico, não se apropriam dessa autonomia, como espaço de luta pela definição das prioridades educativas.

Constatamos que a gestão democrática da escola se apresenta aos Gestores como valor desejável e como alternativa para a democratização da gestão escolar. Sem anular, contudo, a responsabilização do Estado Neoliberal quanto à qualidade da Educação Básica associada aos fatores internos, que prejudicam a evolução do processo educativo e são revelados nos problemas de infraestrutura da escola pública, devido a escassez de recursos e renovação e manutenção das ferramentas tecnológicas.

Este é um problema político, que não pode ser sanado, nem mesmo com o emprego de estratégias mirabolantes ou gerenciais, que buscam a eficácia e a produtividade, em detrimento da qualidade social da educação. A qualidade da Educação, nesse viés, tende a resumir-se a procura por melhores resultados, melhores índices, desconsiderando a realidade da aprendizagem dos alunos.

Constatamos por meio da pesquisa de campo, que a comunidade local não está envolvida no processo de Avaliação em Larga Escala como controle social de prestação de contas ao Estado regulador e uma possibilidade de controle público do desempenho do sistema escolar pelo qual, seus filhos são avaliados. Consideramos que os Gestores necessitam proporcionar mais espaços envolvendo os membros da comunidade local para a socialização da finalidade da Política de Avaliação Externa Prova Brasil, como estratégias de monitoramento e controle de qualidade que visa à melhoria da Educação Básica.

Verificamos um caráter contraditório da ANRESC/Prova Brasil, visto que suas matrizes teórico-metodológicas estão ancoradas em pressupostos da gestão democrática, no entanto, seu *Modus Operandi* desvenda aderência à tendência da gestão gerencial. Essa constatação indica tratar-se de um Política Pública Educacional com características híbridas, uma vez que conjugam, de forma articulada, ideologias de regulação e democráticas, exigindo reflexões mais profundas dos gestores e docentes, sobre as suas intencionalidades e os objetivos não revelados na sua sistematização na rede pública de ensino.

Averiguamos que os gestores e docentes ainda que desconheçam o *Modus Operandi* da ANRESC/Prova Brasil, consideram que a Avaliação pode ser uma ferramenta de ensino e de aprendizagem, porque oferece a oportunidade de rever os conteúdos para sanar as dificuldades diagnosticadas; em equivalência pode ser considerada também um instrumento

de monitoramento e regulação que desconsidera a realidade dos alunos avaliados.

Averiguamos que a maioria dos gestores e docentes participantes da pesquisa têm conhecimento dos resultados dos IDEB (s) provenientes das edições da Avaliação Externa Prova Brasil. Reiteiramos que todas às UMES que possuem IDEB divulgam em placa, os resultados de desempenho e a linha das edições da ANRESC/Prova Brasil, como um retrato fidedigno do processo educacional ali desenvolvido, afixada ao lado da porta principal, ou em local de fácil visualização dos pais e público em geral. Essa determinação estabelecida pela Lei Nº 2.790/2011 foi sancionada pelo Executivo da Prefeitura Municipal de Santos.

Quanto a influência na prática docente, constatamos que a filosofia do Estado avaliador, que dá prioridade à pedagogia de resultados e estimula à competitividade, encontra-se presente durante as entrevistas na voz dos educadores, os quais têm atribuído ao Instrumento Externo Prova Brasil significados de avaliação do trabalho docente e de controle.

Nas percepções dos gestores e docentes, a compreensão quanto ao uso dos resultados do instrumento externo Prova Brasil evidenciou divergências, expressando pela voz dos docentes, conflitos no contexto escolar. A maioria dos sujeitos da pesquisa afirmaram compreender que os resultados servem como fonte de informação numérica para classificação das UMES. Porquanto, outros afirmaram que serve para a conversão das Avaliações como recurso pedagógico, com a intencionalidade de avaliar o aprendizado dos alunos, replanejar o processo educacional e redimensionar o Projeto Político Pedagógico.

Desse modo, para a maioria dos gestores e docentes, resume-se em diagnóstico da defasagem de ensino e de aprendizagem e no alcance das metas previstas, de acordo com o IDEB obtido demonstrando que posição de classificação a UME e rede de ensino ocupam. Constatamos que os Gestores e docentes atribuem aos resultados do Instrumento Externo Prova Brasil, significados de cunho diagnóstico, quantitativo, de competitividade e seletividade.

Quanto à divulgação dos resultados de desempenho à comunidade escolar, constatamos que esta fica prejudicada pela complexidade com que os dados técnicos por meio dos IDEB (s) são apresentados às escolas, o que por si só, pouco esclarece. Os procedimentos estatísticos, utilizados nesta metodologia, dificultam as discussões e as reflexões mais profundas, a respeito do impacto na qualidade do ensino das redes públicas.

A relevância dos resultados da ANRESC/Prova Brasil para os gestores nas Unidades escolares que participam desta avaliação está expressa na Portaria Nº 47, publicada em 2007, no art. 2o, no inciso III “fornecer informações sobre as unidades escolares, que sejam úteis

aos gestores da rede a qual pertençam às escolas avaliadas.” (BRASIL, 2007)

Não obstante, nunca se pretendeu nessa pesquisa examinar ou medir o efeito destes fatores sobre o desempenho dos alunos, uma vez que para esse objeto de investigação necessitaríamos desenvolver um estudo mais aprofundado e quantitativo, para medir o efeito agregado pela escola à aprendizagem dos alunos. O que se torna impossível, devido a insuficiência de informações nos dados coletados e, pela possível imprecisão das variáveis que compõem o modelo, tanto pela fragilidade dos itens que os compõem, quanto pelo número de respondentes que foram os sujeitos dessa pesquisa.

No transcorrer da pesquisa, nossos questionamentos expandiram nosso senso crítico, quanto à Política de Avaliação em Larga Escala ANRESC/Prova Brasil compreendida como um instrumento de classificação para ranquear às escolas e os municípios, os quais são classificados, comparados e expostos na mídia, para toda a sociedade, em decorrência do IDEB gerado. No entanto, estes questionamentos não foram respondidos pelos participantes da pesquisa, devido à projeção da gestão escolar, como foco principal da pesquisa. Essa análise crítica desponta para além da análise dos dados coletados e versa sobre as exigências mercadológicas do instrumento externo Prova Brasil, no contexto educacional.

Os resultados da pesquisa permitiram-nos examinar o quanto a ANRESC/Prova Brasil carrega consigo, características contrárias à educação que se almeja e distancia-se das exigências de uma escola pública democrática para todos. Neste modelo de Avaliação Externa, quando quantifica-se o desempenho da Educação Básica corre-se o risco de perder o sentido dos valores que são desenvolvidos na formação escolar dos discentes, que são colocados em situação de mensuração externa e competitividade.

O Estado, quando estabelece uma política de avaliação em larga escala com característica reguladora fere constitucionalmente à autonomia das Unidades de Educação, cuja natureza autônoma e laica, os gestores e educadores precisariam atuar para salvaguardar. De acordo com esses princípios, a função social da escola é prejudicada e à formação dos alunos, com a universalização desse nível de ensino, transmuda a produção do conhecimento, que passa a ser tratada como se fosse uma mera mercadoria a ser mensurada.

Sendo assim, a qualidade educacional associa-se intrínsecamente aos resultados alavancados pelos testes padronizados que fortalecem às políticas de avaliação em larga escala. Nesta, a relação entre avaliação, prestação de contas e responsabilização (*accountability*) nem sempre se vincula a processos educacionais democráticos, como os defendidos pela Constituição Federal/88. Estes procedimentos são apontados como pilares de

um sistema amplo e complexo de *accountability* que despontam com a intencionalidade de fortalecer as regras de um Estado que é mínimo na sua atuação, mas que não pode abrir mão, de um campo tão coeso e ideológico como o da educação. A implementação de um sistema de *accountability* no sistema educacional produz fortes consequências ao conceito de qualidade e ao que se objetiva quando se defende a melhoria eficaz da qualidade educacional. Corre-se o risco de restringir a qualidade unicamente, ao que os instrumentos de avaliação em larga escala conseguem aferir recorrendo às habilidades em apenas duas áreas de conhecimento: Língua Portuguesa e Matemática.

A legitimidade da Avaliação Externa Prova Brasil se expressa na avaliação da prática dos Gestores e Docentes, que por sua vez, demonstraram nos resultados da pesquisa, preocupação em orientar e preparar os alunos para a aplicação da Avaliação e com os resultados de desempenho obtidos, o que provalvemente causa o estreitamento do currículo. Constatamos que o significado de legitimidade atribuído pelos educadores é igualmente destacado quando estes assumiram a responsabilização das metas a ser alcançadas.

Constatamos que em suas influências no processo educacional, a Avaliação em Larga Escala Prova Brasil têm produzido significados de monitoramento da prática docente, de responsabilização e de controle, que se interliga conectado ao discurso sobre a Educação, com à finalidade de envolver os participantes e responsabilizá-los pelos resultados almejados.

É o Estado neoliberal delegando aos educadores a sua responsabilização.

A ANRESC/Prova Brasil é uma avaliação técnico-burocrática de base neotaylorista, que traz em seu bojo a duvidosa e complexa melhoria da propalada qualidade educacional. As políticas de *accountability* correspondem às requisições de um modelo de Estado que se caracteriza pela descentralização, competição, eficiência, eficácia e, pela avaliação, prestação de contas e responsabilização. Frente à este modelo de avaliação, proposto como indicador único e principal de qualidade de ensino da Educação Básica destacamos alguns dos seus focos estabelecidos no processo educacional, que angustiam os Educadores:

O produto mensurável traduzido nas notas individuais de cada Unidade de Educação e o estabelecimento de *rankings* institucionais estimulando a competição exacerbada entre elas e as redes de ensino, os questionários socioeconômicos que alteram a realidade social dos alunos e sua utilização para à gestão escolar, como sinônimo de excelência ou de malogro escolar, caracterizado nos resultados obtidos (IDEB) atestando ou invalidando a sua eficiência e eficácia no processo educacional. Constatamos, portanto, que a avaliação em larga escala Prova Brasil tratada com o foco centrado exclusivamente no produto, gerando, a concorrência

e a hierarquia entre as Unidades de Educação não está associada e nem relaciona-se, com o legado pedagógico de Freire (1983). Uma pedagogia da autonomia não pode ser signatária de ranqueamentos e competições com um teor meritocrático e comparativo. Nossa crítica ao modelo consolidado da Avaliação Externa Prova Brasil, se fundamenta nas concepções Freireanas, uma vez que a avaliação centrada em produtos não se descola em momento algum, da educação bancária, onde não há espaço para a diversidade ou a pluralidade. Nesta ótica da educação bancária, avaliar enquanto ação do Estado regulador, nada mais significa do que retirar um “extrato” para fazer a conferência do investimento depositado.

Em nossas considerações, após a conclusão da pesquisa, compreendemos que a implementação da ANRESC/Prova Brasil, que faz parte da agenda dos gestores escolares que atuam na Rede Municipal de Ensino de Santos e que mensura por meio do IDEB, a qualidade da educação nacional, apesar de ser parte integrante e sistematizada no processo educacional desenvolvido nas Unidades de Educação de Ensino Fundamental, não contribui para a melhoria da Educação Básica. Partindo desses pressupostos justificamos a ausência desta contribuição nos destacados questionamentos fragmentados:

É possível uma metodologia com foco centrado no produto (característica típica das avaliações em larga escala) medir a tríade “pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” descrita na LDBEN Nº 9394/96? Os fins instituídos legalmente para a educação podem ser aprisionados em números, *rankings* e tabelas? É possível avaliar com os mesmos critérios e parâmetros em realidades onde o conhecimento se processa tão diversificadamente?

E as matrizes de referência e dos testes padronizados consideram as peculiaridades regionais? As ferramentas de quantificação são capazes de abranger as idiosincrasias ou a singularidade da Unidade de Educação, seus conflitos e vivências cotidianas?

Qual o conceito de “qualidade na educação” que se pretende desenvolver com a política das avaliações em larga escala ANRESC/Prova Brasil? Será que as dificuldades educacionais deixarão de ser consideradas enigmas indecifráveis ou situações problemas, apenas transferindo a responsabilização à Unidade de Educação e aos seus Educadores, diante das situações de insucesso ou fracasso escolar?

Numa outra vertente do discurso, será que na concepção democrática, os Gestores frente à culpabilização transferida pelo Estado, por meio da ANRESC/Prova Brasil contribuem para despertar os docentes do seu cansaço ideológico, para juntos hastearem uma bandeira de luta, contra o modelo imposto deste instrumento externo de avaliação única, da

qualidade da Educação Básica? Frente a este desafio será que em sua práxis, os Gestores adotarão mecanismos democráticos, para articular juntamente com o respaldo dos seus colegiados, o *Modus Operandi* da ANRESC Prova Brasil e torná-la um objeto de ação-reflexão-ação com a finalidade de aprofundar discussões para compreender e intervir nas significações que esse instrumento vem produzindo nos ideais dos Educadores?

Por essas perspectivas, constatamos que a ANRESC/Prova Brasil quando tratada com o foco centrado no produto, gerando a concorrência entre Unidades de Educação, sobretudo por seu modelo que não coloca como central o currículo articulado nas salas de aula, não incentiva, e, conseqüentemente, não promove seu objeto de criação: à melhoria da qualidade da Educação. Colabora unicamente para alimentar competição e concorrência exacerbada, por limitar e hierarquizar conteúdos e habilidades, adicionando ou suprimindo experiências culturais e intelectuais, na construção de matrizes de referência uniformes para toda uma comunidade, a despeito da diversidade que a constitui e da realidade social que vivencia.

Constatamos que a ANRESC/Prova Brasil é uma consequência do capitalismo que representa uma forma global de vida na sociedade atual, e como tal, ele se define por um aglomerado de instituições sociopolíticas. O espírito do capitalismo é o egoísmo competitivo, excludente e dominador, o que justifica a organização reivindicativa dos despossuídos. Nesse encadeamento, o homem é restringido à condição de instrumento de produção capitalista, ou ao papel de meroconsumidor a serviço do capital. Isto extingue qualquer proposta de um processo educativo voltado para a formação plena do aluno. Isto significa uma completa inversão ontológica que ascende à posição do capital desumanizado e reduz o homem.

Sendo assim, o conjunto das liberdades civis e políticas passa a exercer um papel secundário. Portanto, toda a vida social, e não simplesmente as relações econômicas interligadas, fundam-se na supremacia (hegemonia) cabal dessa razão de mercado e a Instituição Escolar por ser pertencente ao Estado acaba sendo destituída da sua função social para cumprir com a responsabilização delegada.

Outrossim, ainda que se considerem as limitações apontadas e a abrangência de um estudo exploratório, as análises apresentadas levantam importantes pistas sobre a construção das percepções docentes acerca da gestão escolar democrática e sobre a relação entre esta e os resultados de desempenho dos alunos. Os resultados da pesquisa abalizaram a direção para novos estudos abrangendo a análise da atuação do Gestor Escolar em outros contextos da Gestão Educacional e da Avaliação em Larga Escala Prova Brasil, por meio da proposição de novos instrumentos de pesquisa e do aprofundamento sobre o eixo temático dessa pesquisa.

**UNIVERSIDADE METROPOLITANA DE SANTOS
PRÁTICAS DOCENTES DO ENSINO FUNDAMENTAL**

JANETE RODRIGUES QUINTELA CABOCLO

**A MUDANÇA DESEJADA NO CONTEXTO ESCOLAR
OFICINAS DE CAPACITAÇÃO
E APERFEIÇOAMENTO PROFISSIONAL – OCAP**

SANTOS/SP

2017

INTRODUÇÃO

O trabalho de gestão escolar exige, pois, o exercício de múltiplas competências específicas e dos mais variados matizes. A sua diversidade é um desafio para os gestores. Dada, de um lado, essa multiplicidade de competências, e de outro, a dinâmica constante das situações, que impõe novos desdobramentos e novos desafios ao gestor, não se pode deixar de considerar como fundamental para a formação de gestores, um processo de formação continuada, em serviço, além de programas especiais e concentrados sobre temas específicos. (LUCK, 2009, p. 25)

No campo da gestão escolar, os dados coletados com um grupo de Gestores e Docentes, sujeitos da pesquisa, fomentam a proposta de intervenção apresentada como produto final dessa pesquisa. Pretende-se contribuir com uma proposta pedagógica subsidiada por informações decorrentes desse estudo, por meio de Oficinas de Capacitação e Aperfeiçoamento Profissional (OCAP) destinada aos gestores da Rede Municipal de Ensino de Santos, por meio da Supervisão de Ensino, em sua dimensão formativa, com a anuência e respaldo da Secretaria de Educação - SEDUC.

A proposta de um Plano de Ação que engloba às OCAP é abalizada nos princípios da gestão democrática a qual pressupõe leitura de mundo e relações dialógicas, e tem como objeto principal sensibilizar e conscientizar os Gestores para ações democráticas, que lhes atribuam um perfil de Gestor democrático na Unidade de Educação, em que atua.

Nesses pressupostos recorreremos às duas direções que delimitam o campo de conhecimento para a formação do gestor, a primeira delas, de natureza técnica específica privilegia um modelo de formação que tem como princípio, o domínio das técnicas administrativas de gestão enquanto forma de exercer o controle na organização do trabalho e está “calcada nos princípios e métodos da empresa capitalista”, de “apelo gerencial”. A segunda direção põe em evidência a necessidade de uma formação pautada em uma perspectiva pedagógica e está fundamentada “nas potencialidades da educação como prática democrática. (PARO, 2009, p. 453)

Corroborando Gracindo (2009, p. 136) afirma coexistirem atualmente, dois modelos distintos de gestão escolar. O primeiro modelo reporta uma “volta ao passado” pautada “numa postura neotecnista da administração gerencial desenvolvida em larga escala no sistema educacional brasileiro nos anos de 1970”. O foco do segundo modelo é a preocupação com os princípios de uma gestão democrática que intenciona envolver “todos os segmentos escolares, tanto na concepção, como na implementação e avaliação do trabalho escolar”.

Contribuindo para a execução de políticas de educação e controle externo e social, a favor do ensino e da aprendizagem que visa o êxito dos alunos, as OCAP serão embasadas nos aportes teóricos e nas concepções Freireanas que contribuíram teoricamente na fundamentação para esses estudos e nos instrumentos normativos de gestão da educação, destacando como seus principais focos a Gestão Democrática e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar Prova Brasil associada a fundamental importância de um construir e fazer pedagógico, que resulte na esperada ampliação da qualidade do ensino.

O escopo é que, apesar da rígida regulação que traz em seu *Modus Operandi*, a ANRESC Prova Brasil precisa da ação-reflexão-ação dos Gestores para que ocorra a sua dinâmica articulação e intervenção que visa à consolidação do processo educacional e do PPP em suas metas propostas. Isto posto, conseqüentemente realizar-se-á a elevação do IDEB. Nessa proposta de intervenção, oferecemos um projeto de aperfeiçoamento e capacitação profissional no itinerário formativo dos Gestores incorporado à formação continuada oferecida pela SEDUC.

O olhar que se projetou nessa proposta de intervenção foi o de repensar às maneiras de aperfeiçoar a práxis dos gestores nas dificuldades encontradas, na trajetória do exercício da função e colaborar com este segmento subministrando a oportunidade de aplicar conhecimentos teóricos, em mecanismos democráticos e atividades práticas propostas nas OCAP mediadas pela ação dialógica.

Pretende-se contemplar a aquisição de conhecimentos teóricos das concepções e tendências da Gestão Escolar e conceitos próprios de referências que permitam uma leitura de mundo mais humanizada e democrática, compatível com a realidade educacional em que vivemos. As OCAP, se constituem como uma ferramenta que possibilita a reflexão sobre o processo formativo, compatível com o momento de uma realidade contemporânea que requer um novo perfil de Gestão, já estabelecido na Legislação, todavia, até o momento não foi devidamente interpretada e adotada pelos Gestores, como estabelece a Legislação.

A expectativa da OCAP é possibilitar aos Gestores o aprimoramento de sua formação, por meio das oficinas pedagógicas de aperfeiçoamento profissional, como uma formação complementar, que possibilitará o desenvolvimento político, pedagógico, social, cultural e profissional da Gestão Escolar. Cabe aos Gestores o direito de desenvolver suas potencialidades e aprimorar a sua práxis. Consideramos que, se os Gestores têm a responsabilidade de estabelecer políticas capazes de construir uma pedagogia interacionista, que abrange as dimensões pedagógicas, administrativas e financeiras da Gestão precisam

apropriar-se de três saberes: o saber científico, o saber da experiência e o saber pedagógico.

O saber científico é proveniente da sua formação acadêmica e aperfeiçoado nas literaturas, em seminários, encontros de formação oferecidos pela SEDUC e cursos de *lato sensu e strictu sensu*, na área educacional. É a teoria propriamente dita. É este saber que dá embasamento aos gestores para exercer a sua função. O saber da experiência ou profissional é constituído pela interação da teoria e da a prática do cotidiano escolar.

As vivências profissionais e a prática da gestão escolar não vem fragmentada, elas vão acumulando conhecimentos que dão o suporte para superar as dificuldades encontradas nesse contexto. O percurso dessa prática deixa transparecer onde se erra e onde se acerta. No entanto, busca-se novos caminhos, novos conhecimentos e novos horizontes, sempre com a finalidade de evoluir profissionalmente.

Consideramos o saber pedagógico, ou seja, o metodológico, o mais importante e gratificante, pois possibilita o contato direto na construção e evolução do conhecimento, produzido por meio da prática refletida na organização do ensino, no planejamento, na organização metodológica de como articular e intervir no trabalho da gestão escolar.

A Unidade de Educação precisa ser um espaço de sociabilidade que possibilite a construção e socialização do processo educacional que justifica-se e legitima-se diante da sociedade, quando cumpre a finalidade para a qual foi criada, ou seja, a função social da educação e da escola é uma prática social que deve ser vivenciada coletivamente.

“As vantagens de uma Administração Escolar participativa, em que as decisões são tomadas pelo grupo, não se referem apenas à democratização interna da escola, mas também ao fortalecimento da Unidade Escolar externamente. [...]” (PARO, 2012, p. 214)

Em razão de sua dinâmica específica, a Unidade de Educação representa um grupo complexo, internamente diferenciado, o que requer uma gestão adequada e competente que promova articulação dos meios e dos objetivos para assegurar o ensino e a aprendizagem dos alunos. Os objetivos são decorrentes de uma gama de exigências econômicas, políticas, sociais, culturais e constitucionais que são apresentadas à escola pela sociedade civil organizada, concretizadas pelo currículo da escola que se efetiva com as atividades de ensino na busca da qualidade cognitiva e operativa das aprendizagens. (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012)

A organização escolar é o processo em que se caracterizam as interações humanas e sociais que permitem à organização escolar, se diferenciar da empresa. Ela representa uma forma ordenada de uma estrutura que requer o planejamento da ação e o provimento das

condições necessárias para realizá-las. É o planejamento do trabalho da escola, da racionalização de recursos, coordenar e avaliar o trabalho das pessoas, tendo em vista os objetivos. A organização e a gestão da Unidade de Educação se referem ao conjunto de normas, diretrizes, estrutura organizacional, ações e procedimentos que asseguram a racionalização de recursos materiais, humanos, financeiros e intelectuais, bem como a coordenação e acompanhamento do trabalho dos profissionais que atuam na UME.

Nesta ótica os autores assinalam duas definições importantes:

[...] a gestão faz parte da organização, mas aparece junto a ela por duas razões: a) a escola é uma organização em que tanto seus objetivos e resultados quanto seus processos e meios são relacionados com a formação humana, ganhando relevância, portanto, o fortalecimento das relações sociais, culturais e afetivas que nela têm lugar; b) as instituições escolares, por prevalecer nelas o elemento humano, precisam ser democraticamente administradas, de modo que todos os seus integrantes canalizem esforços para a realização de objetivos educacionais, acentuando-se a necessidade da gestão participativa e da gestão da participação. (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 412)

A gestão é a atividade que mobiliza os meios e procedimentos para atingir os objetivos da organização. A gestão canaliza o trabalho conjunto das pessoas, orientando-as rumo aos objetivos, colocando em ação as decisões da organização. Na perspectiva da gestão democrática, o gestor escolar tem um papel significativo na organização. Isso se deve ao fato de que a participação, o diálogo, a discussão coletiva e autonomia são indispensáveis.

Entretanto, na organização escolar é necessário destacar o aspecto informal, que corresponde aos comportamentos, opiniões, ações e formas de relacionamento espontâneo entre a comunidade escolar, denominando-se de cultura organizacional. (Ibid., p. 438).

A cultura organizacional escolar é complexa e envolve as características culturais dos educadores, alunos, funcionários e pais participativos, que por sua vez, adquirem por meio de suas inserção na sociedade, o conjunto de conhecimentos, valores, crenças, costumes, modos de agir e de comportar-se, ou seja, são grupos distintos que levam à organização escolar, diversas bagagens que podem ocasionar conflitos de ideologia. A cultura organizacional manifesta-se sob duas formas, a instituída e a instituinte. A instituída refere-se às normas legais e a estrutura definida por órgãos oficiais. A instituinte são aquelas normas que os membros da escola criam. Nesse contorno, a Instituição Escolar possui sua própria cultura, que pode ser modificada de acordo com as aspirações da comunidade escolar.

Dessa forma, o esforço coletivo de todos os segmentos poderá ser considerado e reforçado, consolidando uma real contribuição para a construção do PPP que orientará as ações dos profissionais, permitirá críticas à realidade, avaliando-a e transformando-a.

Em decorrência, o PPP deve explicitar os fundamentos teórico-metodológicos, os objetivos, o tipo de organização, às formas de implementação e a avaliação da Unidade de Educação delineando sua identidade e construído cooperativamente e participativamente, aglutinando as competências individuais e suas formações específicas num único objetivo.

Nesse contexto, a participação dos pais na escola faz sentido, seja, na reflexão, construção, acompanhamento e avaliação do PPP, ou na forma de organização da escola com a sua dinâmica organizacional. Para explicitar a organização e a gestão escolar, nessa pesquisa ancoramo-nos na concepção democrático-participativa, pois, constitui-se na participação de todos os membros na busca pela tomada de decisão.

Alonso (1976, p.154-155) abaliza que o equilíbrio da organização escolar deve ser o objetivo máximo da ação administrativa do diretor e aponta que o diretor não pode ser considerado “como mero aplicador de leis ou provedor de recursos materiais para a escola, deve antes ser pensado como criador de novas atitudes, o estimulador do progresso e o mediador na solução de problemas e dificuldades dos vários elementos da escola”.

Destarte, a gestão escolar compreende um conjunto de funções específicas para a organização e direção do trabalho escolar. Alonso (1976) defende o gestor como responsável para que o resultado da escola seja alcançado, ressaltando-o como o cérebro da administração escolar e considera que a administração “é a função que atende aos objetivos da ação administrativa para a determinada escola [...] como o instrumento de realização dos objetivos educacionais propostos para a escola em geral e, para determinada escola em particular.”

Ressalta ainda, o conceito de liderança, no papel do diretor que “deverá ser o de um líder do corpo docente, possuindo entusiasmo e interesse pelo progresso do ensino, estimulando o trabalho das equipes e assegurando as condições básicas para um desempenho efetivo das funções essenciais”. (ALONSO, 1976, p. 130)

Nessas perspectivas, na gestão escolar, a liderança

[...] é aquele comportamento que garante a iniciação de uma nova estrutura ou "procedimento" necessário ao alcance dos objetivos da organização, ao passo que o comportamento do administrador pode ser identificado com a "utilização de estruturas" e "processos" existentes em direção aos objetivos estabelecidos. Portanto, a administração é vista como uma força de estabilização, enquanto a liderança, como força de inovação ou renovação. [...] (ALONSO, 1976, p. 152).

Em consonância, Paro (2012) conclui que na escola não se generaliza o modo de produção capitalista e que a administração escolar precisa buscar na sua organização, os meios para atingir os fins visando à transformação social, que extrapole o âmbito das reformas propostas pelo Estado capitalista:

No atual contexto da sociedade capitalista em que vivemos, a transformação social precisa ser entendida num sentido que extrapole o âmbito das meras “reformas”, de iniciativa da classe que detém o poder, e que visam tão somente a acomodar a seus interesses os antagonismos emergentes na sociedade. Em seu sentido radical, a transformação social deve estar comprometida com a própria superação da maneira como se encontra a sociedade organizada. [...] (PARO, 2012, p. 106)

O conceito de administração escolar é assinalado como uma “[...] atividade administrativa, enquanto utilização racional de recursos para a realização de fins, é condição necessária da vida humana, estando presente em todos os tipos de organização social. [...]” (Ibid., p. 162)

Portanto, a propostas das OCAP se justifica na capacitação e aperfeiçoamento do Gestor Escolar para superação da tendência gerencial revelada predominantemente nos modelos de gestão escolar da Rede Municipal de Ensino. O que se pretende é orientar e respaldar os Gestores para a condução democrática das atividades, na Unidade de Educação, como o despertar do esforço humano coletivo, as alternativas colegiadas de administração e um longo processo de mudança na Gestão Escolar.

Se justifica ainda, na necessidade premente da participação dos diversos setores da escola e da comunidade, numa gestão cooperativa. A participação efetiva dos profissionais que atuam na escola e da comunidade local, fundamentam as características da Gestão Escolar amplamente democrática. É por meio dela que são fornecidas as melhores condições para que “os diversos setores participem efetivamente da tomada de decisões, já que estas não se concentram mais nas mãos de uma única pessoa, mas nas decisões coletivas de grupos ou equipes representativos de todos.” (Ibid., p.212)

A gestão democrática passou a ter amparo legal como princípio na organização do trabalho nas escolas públicas pelas legislações, na Constituição Federal de 1988 (CF/88) em seu Artigo 206 (BRASIL, 1988). A inovação da gestão democrática na CF/88 causou à oposição de sua implementação, nos grupos da classe burguesa, que foram contra este tipo de gestão. Todavia, os grupos da classe proletária, relacionados às redes públicas foram totalmente a favor. Para solucionar a problemática erigida, a solução encontrada foi a de

destinar a gestão democrática para a classe proletária, ficando como caráter opcional para a classe burguesa. A LDBEN N° 9394/96 reafirmou a gestão democrática em seu artigo 3º e o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2014 em seu artigo 2º confirma o princípio da gestão democrática como uma de suas diretrizes. (BRASIL, 2014)

As três Leis federais asseguram como princípio e diretriz da educação a gestão democrática na escola pública e, para que ela ocorra efetivamente, as legislações apontam mecanismos de construção democrática, como os colegiados Associação de Pais e Mestres e o Conselho de Escola. Entretanto, a democratização da escola pública exige a aplicação de recursos e uma reforma administrativa, garantindo a descentralização e a desburocratização da máquina estatal. A participação dos pais foi acrescentada e promulgada nas legislações como um direito legal e uma forma de efetivar a gestão democrática.

Nesses pressuposições,

[...] dificilmente será conseguida alguma mudança se não se partir de uma postura positiva da instituição com relação aos usuários, em especial pais e responsáveis pelos estudantes, oferecendo ocasiões de diálogo, de convivência verdadeiramente humana, numa palavra, de participação na vida da escola. Levar o aluno a querer aprender implica um acordo tanto com educandos, fazendo-os sujeitos, quanto com seus pais, trazendo-os para o convívio da escola, mostrando-lhes quão importante é sua participação e fazendo uma escola pública de acordo com seus interesses de cidadãos. (PARO, 2007, p.16-17)

Vale destacar que sendo a educação um direito de todos e dever do Estado e da família no Artigo 205 da CF/88 (BRASIL, 1988) ela é “[...] promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.”

No entanto, Paro (2007) afirma que essa colaboração não significa que a família deverá trabalhar para a escola, a não ser em regime de cooperação e participação nos eventos culturais e educativos propostos, na construção do PPP e nas tomadas de decisões que versam o processo educativo da UME. As OCAP tencionam sensibilizar e conscientizar os Gestores de que a participação é uma conquista processual e o exercício democrático é um processo lento, gradual e inacabado, assim como a participação.

Todos têm a oportunidade de opinar e de decidir juntos, o que ocasiona por vezes, cansaço e o descrédito no reconhecimento da democracia. A perspectiva de participação traz em seu bojo, a dificuldade de se construir a democracia. A participação política sugere que os

interesses e ideias de indivíduos e grupos se focalizem, tendo como eixo a organização da vida coletiva, configurando-se na convivência de respeito, integração e colaboração.

Nessa circunstância, o desenvolvimento da gestão escolar enfrenta, como um dos principais desafios, a profissionalização fundamental para a qualidade do processo educativo. Trata-se, em primeiro lugar, de promover um novo tipo de liderança, motivada pela capacidade de diálogo, que alie uma sólida base conceitual e prática sobre gestão da educação, trabalhe com as diferenças, resolva conflitos, analise avanços e promova a intervenção nos processos avaliativos do processo educacional.

E principalmente, que promova em sua gestão a integração entre todos os segmentos da comunidade e as representações sociais, facilite o relacionamento interpessoal entre seus pares e, sobretudo, tome decisões democráticas e coletivas que visem à melhoria e elevação dos padrões dos resultados de desempenho dos alunos.

No contexto histórico em que se situa a discussão da avaliação da Educação Básica no Brasil a reflexão-ação-reflexão teórica a respeito da problemática da avaliação, deve contar com a relevante a intervenção dos Gestores nesse processo. As reformas educacionais implementadas nas últimas décadas, caracterizam-se pela utilização de avaliações em larga escala como instrumento de gestão de redes públicas de ensino fundamental e de responsabilização dos profissionais da educação.

Essa política de Avaliação geram na comunidade educacional um discurso no qual há diversificadas posições, que vão da contraposição extremada da regulação e monitoramento ao reconhecimento da contribuição de cunho diagnóstico das avaliações em larga escala e das medidas educacionais como norteadoras de políticas e programas educacionais.

Por sua vez Freitas (2007) aponta que “As avaliações planejadas em nível estadual e federal têm um caráter censitário que as tornam custosas e um instrumento de opressão sobre as escolas, numa crença de que se você individualizar e responsabilizar cada escola, elas apresentarão melhoras”. O autor ressalta que as políticas públicas devem ter um sistema de avaliação amostral e que as provas deixaram de ser avaliações e passaram a ser auditorias de sistema, o que pode prejudicar alunos e professores de áreas mais pobres.

Corroborando com o imprescindível de analisar com os Gestores esta temática, Severino (2006, p. 304) nos alerta:

Uma lógica perversa compromete o esforço da humanização. São adversas as condições para se assegurar a qualidade necessária para a educação. Em que pese a existência, nas esferas do Estado brasileiro, de um discurso muito elogioso e favorável à educação, a prática real da sociedade política e das

forças econômicas desse atual estágio histórico não corresponde ao conteúdo de seu discurso. Esse discurso se pauta em princípios e valores elevados, mas que não são sustentados nas condições objetivas para sua realização histórica no plano da realidade social.

Diante deste quadro, a proposta das OCAP apontará aos Gestores, as principais críticas e considerações às avaliações em larga escala, presentes nos argumentos favoráveis e contrários, o papel e a validade das avaliações em larga escala nas reformas educacionais e o uso de seus resultados para a gestão de sistemas e escolas e seu entendimento como indicador único e principal de qualidade de ensino.

No entanto, como a divulgação dos resultados ocorrem somente no ano posterior, os gestores perdem um tempo significativo de análise e de planejamento das práticas educativas que possibilitariam um alinhamento no PPP e no processo educativo proposto para o próximo ano letivo.

Ademais, a rotatividade representada pelas mudanças constantes dos Gestores inviabiliza essa reflexão-ação-reflexão, pois o Gestor Escolar que assume a função precisa se apropriar dos processos retroativos e priorizar os que já estão à sua frente.

Consideramos que a função do Gestor Escolar é antes de tudo, política. Portanto, sua formação não pode circunscrever-se a cursos meramente técnicos, notadamente pautados em uma lógica perversa de competitividade entre instituições educativas.

É inegável a importância da formação de habilidades técnicas, relacionadas ao conhecimento sobre a legislação educacional, tarefas administrativas e burocráticas, inerentes à função do gestor escolar, no entanto, ela por si só, não é suficiente para garantir a eficácia da Gestão Escolar.

2 OBJETIVOS

O Objetivo Geral das OCAP consiste em:

Sensibilizar e conscientizar os Gestores para promover a articulação e intervenção nos resultados de desempenho dos Alunos e para que a concepção democrática-participativa de gestão, que se fundamenta na participação de todos os envolvidos, evidenciando a importância das comunidades escolar e local seja adotada em substituição às tendências da gestão gerencial e conservadora, constatadas na Rede Municipal de Ensino.

Em virtude de termos constatado que são necessários maiores esclarecimentos direcionados aos Gestores sobre a Política de Avaliação em Larga Escala ANRESC/Prova Brasil e a proposta da melhoria da qualidade na Educação Básica, os estudos desta complexa temática merece uma atenção especial deste Plano de Ação, por todos os desdobramentos que apontamos ao longa da pesquisa. Considerando o Objetivo Geral da OCAP foram constituídos como Objetivos Específicos:

- Contribuir para o desenvolvimento de um perfil de liderança democrática, comprometida eticamente com a construção do Projeto Pedagógico da Escola e com a gestão da Unidade de Educação;
- Desenvolver competências em gestão das dimensões pedagógicas, administrativas, financeiras e relacional;
- Desenvolver a autonomia de estudos dos gestores nas perspectivas de sua formação continuada que contribuem para o fortalecimento do processo de democratização e autonomia das UMES;
- Planejar as articulações de estratégias, ações ou intervenções, após a aplicação da ANRESC Prova Brasil, como forma de sanar as defasagens diagnosticadas no processo de ensino e de aprendizagem; visando aprimorar os resultados de desempenho dos alunos;
- Analisar o *Modus Operandi* da ANRESC/Prova Brasil (objetivos, metas, dimensão, matriz de referências, aplicação, resultados obtidos (IDEB) e contribuição no processo educacional) e os significados atribuídos pelos Educadores.

3 PLANO DE AÇÃO

As OCAP constituem seis etapas denominadas de Oficinas estruturadas em propostas dinâmicas de estudos compartilhados de textos legais sobre a Gestão Educacional, *Modus Operandi* da ANRESC/Prova Brasil, Legislações educacionais, vídeos e depoimentos de educadores sobre a gestão da escola, estratégias de participação das comunidades escolar e local na construção do PPP, mecanismo de participação da comunidade na gestão escolar e procedimentos para descentralizar os processos de decisão. Os encontros dos Gestores serão presenciais, por meio dos múltiplos espaços de participação.

Oficina I: serão abordados conteúdos sobre a a função social da UME; organização administrativa e pedagógica da UME; articulação entre escola e comunidade; relações entre cultura e escola, pressupostos que fortificam a gestão democrática; socialização de experiências da gestão escolar na rede municipal de ensino.

Oficina II: tem por objeto revelar as concepções e tendências da Gestão escolar; as possibilidades e os limites das experiências de gestão democrática e participação na escola; abordagem de temas sobre legislação e conceito de gestão democrática, participação, autonomia e construção de mecanismos de participação da comunidade escolar, tais como: Conselho Escolar; Associação de Pais e Mestres; e Grêmio Estudantil que visam a “assegurar a autonomia da escola, buscar novas oportunidades e articulá-las com os objetivos e as atividades do projeto pedagógico”. (DOURADO, 2001, p. 48)

Oficina III: as dimensões da Gestão Escolar; concepções e tendências da Gestão Escolar; princípios democráticos para a proposta da autonomia da Unidade de Educação.

Oficina IV: a participação das comunidades escolar e local na construção do Projeto Político Pedagógico, articulado às diversas formas de planejamento da organização escolar. Por que e como construir coletivamente o PPP? Que dimensões e princípios orientam o PPP? Como articular o PPP e a prática pedagógica? O objeto desta Oficina é orientar os gestores sobre as estratégias democráticas para a construção e consolidação do PPP.

Oficina V: Os princípios básicos que estão estabelecidos na Constituição Federal de 1988, art. 37: legalidade, moralidade, no exercício da gestão financeira; o processo hierárquico na destinação dos recursos financeiros; instrumentos utilizados para verificar a aplicação dos recursos financeiros, normas para a prestação de contas de despesas realizadas com recursos financeiros; como gerenciar os recursos financeiros na UME, em função da desconcentração da aplicação dos recursos pela qual passam os sistemas de ensino público.

Oficina VI: Avaliações em larga escala como instrumento de responsabilização de profissionais da educação; *Modus Operandi* da ANRESC/Prova Brasil; as principais críticas e considerações às avaliações em larga; o uso de seus resultados para a gestão de sistemas e escolas e seu entendimento como indicador único e principal de qualidade de ensino; a qualidade da Educação Básica mensurada em números, *rankings* e tabelas dos IDEB.

Pretende-se que as OCAP desencadeie uma inadiável discussão sobre a continuidade desta política de Avaliação centrada em exames de larga escala e *rankings*, que mais serve a interesses mercantis do que contribuído para a melhoria dos sistemas educativos, conforme argumenta o autor, em sua criticidade:

A indústria da avaliação, da tutoria, da logística de aplicação de testes, das editoras, entre outras, compõe um conglomerado de interesses que são responsáveis por formar opinião e orientar políticas públicas a partir de Movimentos, ONGs, institutos privados, indústrias educacionais, mídia e outros agentes [...] A estes, somam-se os interesses eleitorais dos políticos em postos de comandos em municípios e estados, desejosos de apresentar resultados na esfera educacional [...]. (FREITAS, 2011, p. 09)

Os testes padronizados, de acordo com Freitas (2011) demandam uma complexa cadeia tecnológica que estados e municípios não têm como dominar, fato que possibilita a abertura de espaços para a evolução da indústria da avaliação, além do óbvio controle ideológico da educação e à conversão da educação em mais espaço mercadológico. Estas forças são representadas no Brasil pelo Movimento Todos pela Educação e através de ONG, Institutos e Organizações Sociais, sem fins lucrativos, que visa à criar as condições políticas e ideológicas de implementação de práticas que demandem a cadeia tecnológica que garantam os objetivos desta coalisão de interesses. (Ibid., p. 11)

Diante deste cenário relacionado aos rumos tomados pelas políticas educacionais de cunho avaliativo/regulatório, conclui-se que a Mercantilização, padronização, terceirização e responsabilização são os conceitos que vem compondo o cenário das avaliações em larga escala atualmente no Brasil, seguindo a mesma lógica de outros países que aderiram ou que se submeteram à lógica concorrencial das políticas de cunho neoliberal (FREITAS, 2011).

A partir do momento em que se desvelam as ações políticas neoliberais camufladas, não é mais possível acreditar ou confiar no paradoxo das suas autenticidades e intencionalidades. O descrédito requer a transformação e a desesperança se torna denúncia, em nome da Educação gerando a essencialidade da nossa irrefreável intervenção. (grifos nossos)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os Gestores são profissionais da área da educação, comprometidos e respeitados no exercício das suas funções. Entretanto, apesar de vários deles pertencerem a correntes filosóficas distintas, alguns deles identificados na pesquisa de campo como progressistas e, outros como conservadores, não foram observados grandes abismos teóricos ou divergências entre os Gestores que atuam na Rede Municipal de Ensino Fundamental de Santos, o que ficou comprovado pela forma como cada Gestor se organiza no contexto escolar.

Os gestores são profissionais polivalentes, flexíveis, criativos, que atuam em todas as frentes, possuem conhecimentos nas dimensões administrativa, pedagógica e financeira; atendem aos anseios da comunidade escolar, acatam e respeitam as orientações da Supervisão de Ensino, sem perder de vista as ações da Secretaria de Educação - SEDUC.

Destarte, ainda que alguns Gestores promovessem discussões acerca dos pressupostos da gestão democrática e defendessem a construção coletiva do Projeto Político Pedagógico como pressuposto para a autonomia da escola, por si só esses elementos não são suficientes para que a UME tenha como fim uma gestão democrática participativa.

Concluimos que os gestores tendo como escopo à aprendizagem de todos os alunos e a sua formação plena precisam dar conta das diferentes "gestões" do espaço físico, dos recursos financeiros, das questões legais, do planejamento e construção do PPP, da interação com a comunidade, das relações interpessoais com todos os segmentos de profissionais que atuam na UME, professores e famílias e do entrosamento com os programas e metas das Secretaria da Educação e da responsabilização atribuída pela Avaliação em Larga Escala, dentre outros que lhes são atribuídos, ou inerentes à função.

Nesses pressupostos, nosso empenho maior ao término desses estudos é contribuir com esses Gestores por meio da dimensão formativa da Supervisão de Ensino e com a intencionalidade de oferecer subsídios, capacitação e aperfeiçoamento profissional, com a proposta das OCAP. Estas oficinas teóricas e práticas primam por uma formação dinâmica e informal, considerada desejável e ideal ao gestor escolar.

Trata-se de uma percepção interessante. De um lado, a constatação de que os gestores ainda estavam distantes de uma gestão escolar democrática, mas por outro, a percepção de que os Gestores são afeitos à desafios e são criativos, em sua maioria. Portanto, a oportunidade da introdução dos mecanismos democráticos para a aquisição da prática democrática, deve ser assimilada como uma conquista em prol do crescimento profissional e

como um instrumento de organização da Gestão Escolar.

A tendência democrática constatada em minoria na Rede Municipal de Ensino assume contornos formais, mais próximos de uma concepção gerencial de democracia do que de uma visão emancipatória das práticas participativas democráticas adotadas no campo da gestão escolar. Contudo, a intencionalidade das OCAP será analisar de forma criteriosa, as perspectivas que se erguem à partir das propostas apresentadas para capacitação dos gestores escolares, especialmente com as mudanças acenadas pelo PNE 2014-2024 e pela LDBEN Nº 9394/96 que regulamentou o processo da Gestão Democrática nas Unidades Escolares da educação básica, pertencentes à rede pública de ensino.

Nos desígnios dos princípios democráticos constituídos na Legislação, possibilitaremos aos gestores, a articulação de ações que os preparem para superar as contradições e o campo de tensões que envolvem a gestão escolar na implementação da gestão democrática, nas UMES da rede pública municipal de ensino.

Examinando essas questões, julgamos necessário e primordial travar um amplo debate no âmbito do município de Santos, acerca das concepções de gestão, presentes nas iniciativas de formação vislumbradas, a partir do estudo de suas matrizes teórico-metodológicas e de seus percursos formativos, de modo a tensionar esse campo, considerando iniciativas de formação pretendidas para o posterior ano letivo e as propostas já em curso no sistema de ensino municipal.

Também se faz mister problematizar a concepção de gestão escolar dos Especialistas de Educação I como candidatos, que se inscrevem para a substituição na função de gestor escolar das escolas públicas municipais, tendo em vista assegurar processos realmente democráticos no âmbito do exercício da função.

Com o propósito de atender aos objetivos das OCAP, as Oficinas de estudo buscarão analisar aspectos conceituais que envolvem a gestão educacional no Brasil, situando a Gestão Democrática nesse contexto. Considerando a necessidade de discussão acerca da democratização das escolas de educação básica e da persuasão dos gestores e de sua competência para consolidar ações que se instituem como elementos modificadores da realidade em que estão inseridos.

Quanto a ANRESC/Prova Brasil, do modo como estão sendo organizadas e são praticadas as avaliações em larga escala constituem uma sequência periódica e regular de processos ou ações de levantamento, tratamento e difusão de resultados, consolidando-se como peça central dos mecanismos de controle sobre o processo educacional, deslocando o

foco de atenções dos processos para os produtos sendo que a avaliação, nesse caso, verifica uma espécie de produto da ação da escola, certificando a partir disso, a sua qualidade. A constatação dessa pesquisa indica tratar-se de uma Política de Avaliação com características híbridas, exigindo reflexões mais profundas sobre as intencionalidades e os objetivos não revelados na pesquisa. O que implica em preparação dos Gestores para lidar com eficácia e de forma articulada com ideologias neoliberais e democráticas.

A educação é um processo histórico de produção da existência humana. A escola, como prática social da educação, é uma intervenção intencional nesse processo de formação humana. Consoante Severino (2008), a partir de uma perspectiva histórico-antropológica elucidada que a educação tem como corolário a mediação universal da existência dos homens e, em cada etapa de sua trajetória histórica, a “humanidade carece incessantemente de se refazer, reaprendendo-se”.

Toda sociedade precisa de educação. Não é preciso insistir muito nessa exigência de cunho histórico-antropológico. A nossa é uma espécie que precisa da aprendizagem. E em cada etapa de sua história, a humanidade carece incessantemente de se refazer, reaprendendo-se. Assim, a educação se dá como mediação universal da existência histórica dos homens, uma vez que é através dela que as novas gerações se introduzem ao tríplice universo das práticas que viabilizam essa existência: a prática produtiva, representada pelo trabalho transformador da natureza física e criador dos bens naturais de reposição da vida; a prática social, representada pela participação na condução da vida política da sociedade e a prática simbolizadora, representada pela produção e fruição da cultura simbólica. (SEVERINO, 2008, p. 2)

Visando uma intervenção de excelência consideramos que a compreensão de que a teoria aliada à capacitação e aperfeiçoamento profissional é fundamental, a partir do momento em que promove-se um esforço para explicar conceitualmente, as questões que a práxis impõe. Desse modo, a prática “ganha coerência e tem sentido na medida em que ela é iluminada pela teoria” (SAVIANI, 2010, p. 220).

REFERÊNCIAS

- ABRUCIO, Fernando Luiz. *O impacto no modelo gerencial na administração pública: um breve estudo sobre a experiência internacional recente*. Brasília: Enap, 2003. (Série Cadernos Enap, 10)
- AFONSO, Almerindo Janela. *Políticas avaliativas e accountability em educação – subsídios para um debate iberoamericano*. Sísifo, n. 9, p. 57-69, mai/ago 1999.
- _____. *Avaliação Educacional: regulação e emancipação: para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas*. 4. Ed. São Paulo: Cortez, 2009, p. 49.
- _____. *Um olhar sociológico em torno da accountability em educação*. In: ESTEBAN, Maria Teresa; AFONSO, Almerindo Janela (Org.). *Olhares e interfaces: reflexões críticas sobre a avaliação*. São Paulo: Cortez, 2010. p. 148.
- _____. Para uma conceitualização alternativa de accountability em educação. *Educação & Sociedade*, v.33, n.33, p. 472, abr/jun. 2012.
- _____; OLIVEIRA, Inês Barbosa. *Uma história da contribuição dos estudos do cotidiano escolar ao campo do currículo*. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. *Currículo: debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez, 2002. V. 2. p. 79-95.
- ALONSO, Myrtes. 1976. *O papel do diretor na administração escolar*. São Paulo: DIFEL/EDUC.
- AZEVEDO, Janete M. Lins de. *A educação como política pública*. 2. ed. ampl. Campinas: Autores Associados, 2002; 2004. (Coleção polêmicas do nosso tempo. v. 56).
- _____. Prefácio. *Cadernos do Observatório da Educação*, São Paulo/Rio de Janeiro, v. 2, 2001. Número dedicado à análise do Plano Nacional de Educação.
- _____. Implicações da nova lógica de ação do Estado para a educação municipal. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 80, setembro/2002, p. 49-71.
- BARBU, Z. *Democracy end Dictatorship: Their psychology and patterns of life*. New York: Grove Press, 1956, p. 12.
- BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 2011.
- BAUER, A.; SILVA, V. G da. *Saeb e qualidade de ensino: algumas questões*. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 16, n. 31, p. 133-152, jan./jun. 2005.
- BONAMINO, Alicia Maria Catalano. *O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB): referências, agentes e arranjos institucionais e instrumentais*. Tese. PPG Educação. PUC/RJ. 2000.
- _____. *Tempos de avaliação educacional: o Saeb, seus agentes, referências e tendências*. Rio de Janeiro: Quartet, 2002. p.89-143.

_____; SOUSA, S. Z. L. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 34-375, abr./jun. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v38n2/aopep633.pdf>>. Acesso em: 17 maio 2017.

BOFF, Leonardo. *A Águia e a galinha: uma metáfora da condição humana*. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 1998, p. 9.

BONAMIGO, Carlos Antônio; CORREA, Carla Maria Aparecida; FAENELLO, Daniele Aparecida; RAHIER, DhiandraLeicy. História da educação básica brasileira: *uma avaliação do plano nacional de educação PNE 2001-2010*. IX ANPED SUL: Seminário de Pesquisa em educação da região sul, 2012. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index>. Acesso em: junho, 2017.

BRASIL. *Lei Nº 4.024, de 20 de Dezembro de 1961*. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L4024.htm>. Acesso em 09 jun. 2015.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria Geral. *Serviço de Documentação*. Acordos, contratos, convênios. Rio de Janeiro, 1967.

_____. *Constituição da República Federativa do Brasil*, texto constitucional promulgado em 5 out. 1988. com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 3/2006 e pelas Emendas Constitucionais de revisão nos 1 a 6/94. Brasília: Senado Federal, 2007. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 18. out. 2015.

_____. Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1o e 2o graus, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1971.

_____. *Plano Diretor da Reforma do Estado - PDRE*. 1995, p. 01.

_____. Lei 9394. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *LDBEN Nº 9394*, de 20 de dezembro de 1996. In Diário Oficial da União. Ano CXXXIV, no248, 23.12.96, pp.27.833-27.841.

_____. Lei Nº 10.172. *Plano Nacional de Educação*. PNE 2001-2010. Brasília: 2001.

_____. Portaria Nº 931, de 21 de março de 2005. Brasília: DF. Institui o *Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB*, que será composto por dois processos de avaliação: a Avaliação Nacional da Educação Básica – ANEB, e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar – ANRESC. Diário Oficial da União, Brasília, Seção 1, p. 17, n. 55, 22 mar. 2005.

_____. MEC/INEP. Portaria Nº 69, 4 de maio de 2005. Estabelece a sistemática da *Avaliação Nacional do Rendimento Escolar ANRESC* no ano 2005. Brasília: DF. 2005.

_____. MEC/INEP. Portaria Nº 89, de 25 de maio de 2005. Institui a sistemática para a realização da Avaliação Nacional da Educação Básica – ANEB no ano de 2005. Brasília: DF. 2005.

_____. *Decreto 6.094*, de 24 de abril de 2007, Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Acesso em: 06/10/2016.

_____. MEC/INEP. Portaria Nº 47, de 3 de maio de 2007. Estabelece a sistemática para realização da ANRESC Prova Brasil e do SAEB em 2007. Brasília: DF. 2007.

_____. *Emenda Constitucional 59*, “Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de 4 a 17 e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao *caput* do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI.” de 11 de novembro de 2009.

_____. Conselho Nacional De Educação. Resolução Nº 4, de 13 de julho de 2010. Define *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica*.

_____. *Conferência Nacional de Educação (CONAE)*, 2010, Brasília, DF Construindo o Sistema Nacional articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias de ação. Documento final. Brasília, DF: MEC, 2010.164p. p. 25 Disponível em: http://CONAE.mec.gov.br/images/stories/pdf/documentos/documento_final_sl.pdf> Acesso em: junho, 2017.

_____. Ministério da Educação. Portaria Nº 1.410, de 03 de dezembro de 2012: Dispõe sobre a *II Conferência Nacional de Educação - CONAE/2014*.

_____. INEP. Microdados da Prova Brasil. 2013. Nota Técnica. *Indicador de Nível Socioeconômico das Escolas de Educação Básica*. Acesso: 30 de nov. 2016.

_____. Lei no 13.005, 24 de Junho de 2014. Aprova o *Plano Nacional de Educação – PNE* e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L4024.htm>. Acesso em 10 jul. 2017.

_____. IDEB: *Índice de Desenvolvimento da Educação Básica: Resultados e Metas*. Disponível em: <<http://sistemasideb.inep.gov.br/resultado/>>. Acesso em: 16/10/2016.

CAMBA, Mariângela. *As políticas públicas de avaliação: análise da produção acadêmica em periódicos nacionais 1995-2001*. (Mestrado) Dissertação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 2003.

_____. *As políticas de avaliação de rendimento escolar e as interfaces na esfera nacional e estadual: análise do SARESP como política de avaliação no Estado de São Paulo*, Brasil. Tese (Doutorado). Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2011, p. 7.

CANCIAN, Renato. *Estado do bem-estar social: história e crise do welfare state*. Pedagogia & Comunicação. Página 3, 29 de maio de 2007. Disponível

e<<http://educacao.uol.com.br/disciplinas/sociologia/estado-do-bem-estar-social-historia-e-crise-do-welfare-state.htm>> Acesso em: 06 ago.2017.

CARNOY, Martin. *Estado e teoria política*. São Paulo: Editora Papirus, 1994, p. 93.

CERVI, Gicele Maria. *Política de gestão escolar na sociedade de controle: problematizando o conceito de democracia*. 2010. Tese de Doutorado Ciências Sociais.

COSTA, L. C. *O Golpe na Educação*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

_____. *A Educação nas Constituições Brasileiras: análise e propostas*. Revista Educação & Sociedade, São Paulo: Cortez, ano VIII, n. 23, p. 924, abr. 1986.

_____. *Questão social e políticas sociais em debate*. Sociedade em debate. Pelotas: Universidade Católica de Pelotas; *Educat*, v. 12, n.2, p.59, jul. dez, 2006.

_____. *Questão social e políticas sociais em debate*. Sociedade em debate. Pelotas: Universidade Católica de Pelotas; *Educat*, v. 12, n.2, p.59, jul. dez, 2006.

CURY, C.R.J. *Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença*. Cadernos de Pesquisa, Fundação Carlos Chagas, Campinas: Autores Associados, n. 116, jul. 2002. p. 164.

DI GIORGI, Cristiano Amaral Garboggini; LEITE, Yoshie Ussami Ferrari. *A qualidade da escola pública, na perspectiva democrática e popular*. Série-Estudos: Campo Grande. n. 30, 2010. p. 300-320 (Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB).

DOURADO, Luiz Fernandes. Reforma do Estado e as Políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90. *Educação e Sociedade*, Campinas: Cedes, v. 23, Nº 80, set. 2002, p. 235-253.

_____. Plano Nacional de Educação: avaliações e retomada do protagonismo da sociedade civil organizada na luta pela educação. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (org.). *Políticas Públicas e Gestão da Educação: polêmicas, fundamentos e análise*. Brasília: Líber Livro Editora, 2006, p.79-82.

_____. *Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas*. Educação & Sociedade, Campinas, v. 28, Nº100 – Especial, p. 921-946, out. 2007.

ESTEBAN, Maria Paz Sandín. *Bases conceituais da pesquisa qualitativa*. In: _____. Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições. Porto Alegre: AMGH, 2010. p. 122-129.

FERREIRA, N.S.C. *Gestão democrática da educação: ressignificando conceitos e possibilidades*. In: FERREIRA, N.S.C.; AGUIAR, M.A. *Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2004; 2005. p. 306.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi. *Políticas educativas no Brasil no tempo da crise*. In: _____. Bartolozzi; OLIVEIRA, Dalila Andrade (Orgs.). *Crise da escola e políticas educativas*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. p. 253-270.

FONSECA, Marília. *O Banco Mundial e a educação brasileira: uma experiência de cooperação internacional*. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela de (Org.). *Política educacional: impasses e alternativas*. São Paulo: 2 ed. Cortez, 1998. p. 1-20.

FREIRE, Paulo. *Educação Como Prática da Liberdade*. 32.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967. p. 88-89.

_____. *Educação: o sonho possível*. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). *O educador: vida e morte*. 2.ed. Rio de Janeiro: Graal, 1982. p. 89-101.

_____. *Pedagogia do Oprimido: saberes necessários à prática educativa*. 12.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1983. p. 71.

_____. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1987.p. 48-49.

_____. *Política e educação*. São Paulo: Cortez,1997. p. 29-49.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2007,128 p.

_____. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Unesp, 2005; 2007.

FREITAS. LUÍS CARLOS de. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 28, Nº 100 - Especial, p. 965-987, out. 2007 Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Campinas, SP: Autores Associados, 2007. Acesso em 10.08.2017

_____. *Responsabilização, meritocracia e privatização: conseguiremos escapar ao neotecnicismo?* In: III Seminário de Educação Brasileira e Simpósio PNE: Diretrizes para Avaliação e Regulação da Educação Nacional. CEDES, fev. 2011, São Paulo

_____. *Avaliação e as Reformas dos anos de 1990, novas formas de exclusão, velhas formas de subordinação*. *Revista Educação e Sociedade*, v. 25, n. 86, 2004. Disponível em: <<http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=873137180008>>. Acesso em: 5 abr. 2017.

GADOTTI, Moacir. *Pressupostos do Projeto Pedagógico*. In: *Conferência nacional de educação para todos*, 1994, Brasília. *Anais*. MEC, 1994. p. 574

GANZELI, P. *Reinventando a escola pública por nós mesmos*. Campinas, SP. Editora Alínea. 2011.

GATTI, Bernadete Angelina. *Avaliação e qualidade da educação*. Cadernos ANPAE, Porto Alegre, v. 1, n. 4, p. 53- 62, 2007.

GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GRACINDO, Regina Vinhaes. *Gestão Democrática Nos Sistemas e na Escola*. Brasil:

Universidade de Brasília, 2007. 72 p.

GRAMSCI, A. *Cadernos do cárcere*. Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. Volume 2, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

_____. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 8a edição. Rio de Janeiro-RJ: Civilização Brasileira, 1991.

HÖFLING, Eloisa M. (2001). *Estado e políticas (públicas) Sociais*. Cadernos Cedes, vol 21, Nº 55, pp. 30-41.

KUSIAK, Sandra Mara. *Uma Análise da Prova Brasil com Enfoque nos Processos de Leitura e Escrita*. Artigo. UPF, 2012, p.1-8.

LEFREVE, A. M.; LEFREVE, F. *Depoimentos e discursos: uma proposta de análise em pesquisa social*. Brasília: Liber Livro, 2005.

LÊNIN, Wladimir. 1965. *Cahiers Philosophiques*. Paris: Ed. Sociales M.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra (Orgs.). *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. 10. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2001; 2008; 2012. (Coleção docência em formação: saberes pedagógicos).

LÜCK, Heloísa. *Perspectivas da Gestão Escolar e Implicações quanto à Formação de seus Gestores*. In: Em Aberto, nº 72 (Gestão Escolar e Formação de Gestores, Jun. de 2000;2007 p.11-34).

_____. *A gestão participativa na escola*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006. Série: Caderno de gestão. p. 17.

_____. *Dimensões de gestão escolar e suas competências*. Curitiba: Editora Positivo, 2009 p.13-131).

LUCKESI, Carlos Cipriano. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. 11.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MAIA, Gabriela Fischer. *A Prova Brasil Sob Perspectiva de Professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental*. Tese de Doutorado, 2016.

MARX, Karl. *Glosa Críticas al artigo “El Rey de Prussia Y La Reforma Social. Por Um Prussiano.”* In:____,Engels, f. Obras Fundamentales. Traducción de Wenceslao roces. México: Fondo de Cultura Económica, 1987, v. 1, p. 319.

MICHAEL Foucault. *A ordem do discurso*. São Paulo: Edições Loyola, 2009. p.180

MINAYO, Maria Cecília de Souza; GOMES, S.F.D.R. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 31 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

NÓVOA, Antonio. Para uma análise das instituições escolares. In: NÓVOA, Antonio (org.). *As organizações escolares em análise*. Lisboa: D. Quixote, 2005.

OLIVEIRA, Dalila de Andrade. *O papel do diretor no quadro de reestruturação do trabalho pedagógico*. Secretaria Municipal da Educação. SMED. Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação. 1994. p. 36-98. Disponível em: <<http://www.pbh.gov.br/smed/cape/artigos/textos/dalila.htm>> Acesso em: 16 jan. 2017.

_____. *A gestão democrática da educação no contexto da reforma do Estado*. In: FERREIRA, N. S. C; AGUIAR, M. A. da S (orgs). *Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2004, p.6

OLIVEIRA, Ana Angélica Rodrigues de. *A eleição para diretores e a gestão democrática na escola pública*. Rio de Janeiro, 1994. Dissertação (mestrado) — FE, UFRJ. p. 36-98.

OLIVEIRA, Ana Paula Matos de. *A Prova Brasil como política de regulação da rede pública do distrito federal*, 2011, p. 137-138.

OLIVEIRA, João Ferreira de. *A função social da educação e da escola pública: tensões, desafios e perspectivas*. In: FERREIRA, Eliza Bartolozzi; OLIVEIRA, Dalila Andrade (Orgs.). *Crise da escola e políticas educativas*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. p. 246-252.

OLIVEIRA, J. F. de; TOSCHI, M. S. As tendências da gestão na atual política educacional brasileira: autonomia ou controle? *Gestão e políticas da educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2012;2013.

PARO, Vitor H. *Administração escolar: introdução crítica*. 16a edição. São Paulo: Editora Cortez, 2002^a; 2010^a [1986].

_____. *Gestão Democrática da Escola Pública*. São Paulo: Editora Ática, 2002b
3 ed. São Paulo: Ática, 2000; 2004; 2008.

_____. *Formação de gestores escolares: a atualidade de José Quirino Ribeiro*. Educação & Sociedade, Campinas, vol. 30, n. 107, p. 453-467, maio/ago. 2009. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 12 jul. 2017.

_____. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 36, Nº 3, p. 763-775, set./dez. 2010b

SAES, Décio Azevedo Marques de. *Cidadania e Capitalismo: uma crítica à concepção liberal de cidadania*. Caderno no 8. Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo, 2000.

SACRISTÁN, J. G. *La dirección de centros: análisis de tareas*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia/Cide, 1995 p. 15.

_____. Os professores como Planejadores. IN: SACRISTÁN, Gimeno; GÓMEZ, Pérez A.I. *Compreender e Transformar o Ensino*. 4º ed. São Paulo: Artmed, 1998. p.77.

SANDER, Benno. *Administração da educação no Brasil: genealogia do conhecimento*. Brasília: Liber Livro, 2009. p. 28-95.

_____. *Gestão educacional: concepções em disputa*. Retratos da Escola, Brasília, v. 3, n. 4,

- p. 28-74, jan./jun. 2009. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>> Acesso em 20 ago. 2017.
- SANTOS, Clovis Roberto. *O Gestor Educacional de uma Escola em Mudança*. São Paulo: Thonsom, 2002.
- SANTOS, Elise Cordeiro dos. *As Dimensões da Ação Supervisora de Ensino do Município de Santos* (Dissertação de Mestrado) Universidade Católica de Santos, 2016, 160 f. p. 70.
- SANTOS, Iris Pereira De Lima dos. *A gestão Democrática da Escola: as relações político-pedagógica do coletivo docente e seu gestor*, 2011.
- SANTOS, São Paulo. *Plano Municipal De Educação*. In: Conselho Municipal de Educação, 2015.
- SAVIANI, Dermeval. *Educação e Sociedade.*, Campinas, vol. 28, Nº 100 - Especial, p. 1231-1255, out. 2007 Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>
- _____. *PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação*. Análise Crítica da Política do MEC. Campinas: Autores Associados, 2009, p. 32.
- _____. *Interlocuções pedagógicas: conversa com Paulo Freire e Adriano Nogueira e 30 entrevistas sobre educação*. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.
- _____. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*, 11a ed. Campinas: Autores Associados. 2011.
- SCHNECKENBERG, M. *O princípio democrático na atuação do diretor de escola: um estudo comparativo entre diretores eleitos e reeleitos*. In: *Gestão em rede*, n.75, 2007, p. 8 –14.
- SEVERINO, Antonio Joaquim. *A filosofia contemporânea no Brasil: conhecimento, política e educação*. (5a edição). Petrópolis: Rio de Janeiro, 2008, p.2-6. 255 p.
- _____. *Fundamentos Ético-Políticos da Educação no Brasil de Hoje*. In: LIMA, Júlio César França e NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Orgs.). *Fundamentos da educação escolar do Brasil Contemporâneo*. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2006, p.304.
- SOARES, J. F. *Melhoria do desempenho cognitivo dos alunos do Ensino Fundamental*. *Cadernos de Pesquisa*, v. 37, Nº 130, p. 153-155, jan./abr. 2007. doi:10.1590/S0100-15742007000100007
- SORDI, Maria Regina L. de. *A avaliação como processo de qualificação*. *Revista Educação*, São Paulo: Segmento, ano 11, Nº 131, 2008. p.44-45.
- SOUZA, Ângelo Ricardo de. *Perfil da gestão escolar no Brasil*. 2006. 302 f. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica-PUC/SP, São Paulo, Alegre, v. 1, n. 4, p. 52-62, 2007.
- _____. *A produção do conhecimento e o ensino da gestão educacional no Brasil*. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v. 24, n.1, p. 52-84, jan./abr. 2008.
- SOUZA, Sandra Zákia Lian de; OLIVEIRA, Romualdo Portela de. *Políticas de avaliação da*

educação e quase mercado no Brasil. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 24, n. 84, p. 873-895, set. 2003.

SOUSA, S. Z. L.; OLIVEIRA, R. P. de. Sistemas estaduais de avaliação: uso dos resultados, implicações e tendências. *Cadernos de Pesquisa*, v. 40, n. 141, p. 793-883, set./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v40n141/v40n141a07.pdf>>. Acesso em: 12 jun. 2017.

SOUZA, E. R. de. *Accountability de professores: um estudo sobre o efeito da Prova Brasil em escolas de Brasília*. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

TEIXEIRA, Elenaldo Celso. *O papel das políticas públicas no desenvolvimento local e na transformação da realidade*. Salvador: AATR, 2002. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/dados/cursos/aatr2/a_pdf/03_aatr_pp_papel.pdf>. Acesso em 25 jan. 2016.

TEIXEIRA, Anísio Spínola. *Educação para a democracia: introdução à administração educacional*. 3. ed. Rio de Janeiro-RJ: Editora UFRJ, 2007, p. 222.

TORRES, Rosa Maria. *Educação para todos: a tarefa por fazer*. Porto Alegre: ARTMED. 2001. p. 8.

UNESCO. MEC; Educação – *Um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. 10 edição. São Paulo, Cortez; Brasília, DF: MEC; UNESCO, 2006.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. *Perspectivas para reflexão em torno do projeto político-pedagógico*. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves de (Orgs.). *Escola: espaço do projeto político-pedagógico*. Campinas, SP: Papirus, 1998. p. 9-32. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

VIEIRA, Sofia Lerche; FARIAS, Isabel Maria Sabino. *Política Educacional no Brasil: introdução histórica*. Brasília: Plano Editora, 2003, p. 16.

_____. Educação e gestão: extraindo significados da base legal. In. CEARÁ. SEDUC. *Novos Paradigmas de gestão escolar*. Fortaleza: Edições SEDUC, 2007, p. 10-26.

ZANTEN, Agnès Van. *Pesquisa qualitativa em educação: pertinência, validade e generalização. Perspectiva*, Florianópolis, v.22, n. 01, p. 38-40. jan./jun.2004

WITTMANN, Maria José de Moraes. *Avaliação da Educação Básica em Larga Escala em Nível Nacional: Previstos e Acontecidos*. Educere, 2008 Curitiba: PUC/ Paraná. *Educ.Soc.*,Campinas,vol.25,n.89, p.12271249.

ZANARDINI, Isaura Monica Souza. *A Ideologia da pós-modernidade e a política de gestão educacional brasileira*. Tese de Doutorado – UNICAP – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, SP: 2006.

APÊNDICE A**UNIVERSIDADE METROPOLITANA DE SANTOS – UNIMES**

ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA DA PESQUISA - ANO 2017
 REALIZADA COM OS GESTORES ESCOLARES DAS UNIDADES MUNICIPAIS DE
 EDUCAÇÃO DE SANTOS QUE FORAM SUJEITOS DA PESQUISA, INTITULADA:

**OS DESAFIOS DO GESTOR ESCOLAR: PRÁXIS E INTERVENÇÃO NOS
 RESULTADOS DA ANRESC PROVA BRASIL
 A MUDANÇA DESEJADA NO CONTEXTO ESCOLAR**

I. Dados pessoais

Cargo/Função: _____

Escolaridade: Superior () Especialização () Mestrado () Doutorado ()

FAIXA ETÁRIA: _____ GÊNERO (Sexo): F (___) M (___)

Jornada de Trabalho na Unidade Municipal de Educação:

Quantos anos atuando como Gestor Escolar no Ensino Fundamental:

0 a 5 (___), 6 a 10 (___), 11 a 20 (___), 21 a 25 (___), mais de 26 (___).

Já exerceu outra função na Equipe Gestora? SIM () NÃO ()

Qual? Quanto tempo permaneceu na função declarada?

UNIDADE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (UME):

Bairro: _____

Zoneamento de Santos: _____

II. Questões direcionadas para as entrevistas semiestruturadas

01) Como você qualificaria seu perfil gestor na atuação da sua prática?

a) Centralizadora - b) Autoritária - c) Burocrática - d) Flexível/dinâmica - e) Participativa

02) Qual foi o espaço reservado aos Profissionais que atuam na UME, para a construção e fortalecimento do espaço democrático da escola pública, no período de 2013 a 2015?

03) Em sua visão Gestora, você acredita que na construção do Projeto Político Pedagógico, o uso das avaliações em larga escala se convertem em recurso pedagógico para o Processo de ensino e de aprendizagem?

04) Quais as facilidades e dificuldades que você percebe na implementação da gestão participativa e democrática das escolas públicas?

05) O Corpo Docente e a Equipe Gestora refletiram e /ou criaram novas estratégias de Ensino e de Aprendizagem após a aplicação da Avaliação Externa - Prova Brasil e da divulgação dos resultados de desempenho dos alunos?

06) Na sua opinião, as diretrizes implementadas pela aplicação da Avaliação Externa-Prova Brasil, nas edições de 2013 e 2015, alteraram o padrão do Processo de Ensino e de Aprendizagem da UME, após a divulgação de seus resultados?

Em caso positivo, em que aspectos? Em caso negativo, por quê?

07) Quanto à Avaliação Nacional do Rendimento Escolar Prova Brasil houve a articulação e intervenção do gestor escola e e/ou da equipe gestora para:

a) Orientar os alunos para o preenchimento do gabarito e das rotinas específicas decorrentes de sua aplicação;

b) Identificar os conhecimentos com defasagens em língua portuguesa (leitura, int.textos, tipologias textuais) e em matemática (resolução de problemas significativos) dos alunos que, após aplicação da ANRESC Prova Brasil apresentaram rendimento insuficiente e necessitam de intervenção, para proporcionar a aprendizagem em sala de aula?

08) Você considera que a Prova Brasil tem influências na prática docente, à medida que os professores reveem o que está sendo feito e o que precisa melhorar em relação ao processo de ensino e de aprendizagem. Os professores ao tomar conhecimento da situação, passam a trabalhar para que os alunos avancem nos estudos?

09) O que a Unidade de Educação faz com os resultados da Avaliação Externa Prova Brasil?

10) Após a divulgação dos resultados da ANRESC/Prova Brasil nas edições de 2013 e 2015 foram implementadas ações para melhorar o ensino e a aprendizagem, com a intenção de reverter os resultados de desempenho, apresentados pelos alunos do 5ºs anos do Ensino Fundamental? Se sim, quais ações propostas? Se não, por quê?

11) Em que momentos, a UME criou mecanismos democráticos para refletir com as comunidades escolar e local, sobre os resultados de desempenho dos alunos, decorrentes da aplicação da ANRESC/Prova Brasil?

12) Em sua Gestão, que mudanças significativas ocorreram na UME por ter participado da aplicação da ANRESC/Prova Brasil ?

13) Explique, com as suas palavras, a afirmação:

"Para os gestores, medições da Avaliação em Larga Escala, como a ANRESC/Prova Brasil tornam possíveis leituras da situação educacional de cada escola, municípios e estado. A partir disso, eles podem tomar decisões políticas, pedagógicas, administrativas e financeiras mais eficazes para promover a melhoria da qualidade da educação".

14) Após as últimas edições da ANRESC/Prova Brasil, foram desenvolvidos mecanismos como por exemplo o PDE-ESCOLA (plano de desenvolvimento da escola), elaborado no âmbito das escolas. Enquanto gestor escolar, você reconhece os mecanismos desenvolvidos por essa políticas educacional.

APÊNDICE B

UNIVERSIDADE METROPOLITANA DE SANTOS – UNIMES

ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA DA PESQUISA - ANO 2017
REALIZADA COM O CORPO DOCENTE DOS ANOS INICIAIS (5ºS ANOS) DO
ENSINO FUNDAMENTAL DAS UNIDADES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO DE
SANTOS QUE FORAM SUJEITOS DA PESQUISA, INTITULADA:

OS DESAFIOS DO GESTOR ESCOLAR: PRÁXIS E INTERVENÇÃO NOS RESULTADOS DA ANRESC PROVA BRASIL A MUDANÇA DESEJADA NO CONTEXTO ESCOLAR

I. Dados pessoais

Cargo/Função: _____

Escolaridade: Superior () Especialização () Mestrado () Doutorado ()

FAIXA ETÁRIA: GÊNERO (Sexo): F (___) M (___)

Jornada de Trabalho na Unidade Municipal de Educação:

Quantos anos atuando como professor(a):

0 a 5 (___), 6 a 10 (___), 11 a 20 (___), 21 a 25 (___), mais de 26 (___)

UNIDADE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (UME)

Bairro: _____

Zoneamento de Santos: _____

II. Questões direcionadas para as entrevistas semiestruturadas

01. A gestão democrática precisa de um ambiente propício para que ela se desenvolva. Em sua Unidade de Educação, quais os momentos disponíveis para discussão entre professores e gestores?

- a) Somente na escola, informalmente.
- b) Em datas festivas ou comemorativas, na escola.
- c) Fora da escola.
- d) Em reuniões Pedagógicas e Administrativas de trabalho.
- e) Todos os momentos referidos.
- f) Não existe momento determinado.

g) outros... quais?

02) Quando ocorrem conflitos ou divergências entre os professores, de que forma estes são resolvidos?

- a) Com a mediação e a intervenção do gestor escolar.
- b) Com uma conversa informal de outros membros da Equipe Gestora.
- c) Entre os professores envolvidos.
- d) Com a interferência da Supervisão de Ensino.

03) As três tendências: a conservadora (burocrática), a democrática (participativa) e a gerencial (autonomia centralizada) caracterizam o perfil do gestor escolar, nos modos de conceber a sua função. Sendo que cada concepção de gestão adotada reporta-se à uma forma de organizar o trabalho da gestão escolar. Como você qualificaria o perfil da gestão escolar da UME?

04) Se você pudesse avaliar o Gestor Escolar da sua Unidade de Educação, em relação a sua formação, como a qualificaria?

- a) O gestor busca continuamente a formação.
- b) O gestor não apresenta uma formação adequada para sua atuação.
- c) O gestor é um bom técnico, mas apresenta dificuldades nas relações interpessoais.
- d) O gestor apresenta ter uma boa relação interpessoal, mas não é um bom técnico.
- e) Outras

05) Na sua opinião, as avaliações externas de desempenho discente colaboram com o processo de ensino e de aprendizagem?

06) O que a Unidade Escolar, faz com os resultados de desempenho dos alunos, após a aplicação da Avaliação Nacional do Rendimento Escolar/Prova Brasil?

07) Você conhece os resultados do IDEB, que a sua Unidade de Educação apresentou nas edições 2013 e 2015?

08) Após a divulgação dos resultados da ANRESC/Prova Brasil de 2015, foram implementadas ações, para melhorar o ensino e a aprendizagem, com a intenção de reverter os resultados apresentados pelos alunos do 5ºs anos? Quais as ações propostas?

09) Quanto à Avaliação Externa Prova Brasil houve articulação e intervenção do gestor escolar para orientar os alunos sobre o preenchimento do gabarito e das rotinas de sua aplicação e identificar os conhecimentos em que os mesmos apresentaram rendimento insuficiente e necessitam de intervenção para proporcionar a aprendizagem em sala de aula?

10) Na sua opinião, a ANRESC Prova Brasil pode contribuir para a prática docente à medida que os professores reveem o que está sendo feito e o que precisa melhorar em relação ao processo de ensino e de aprendizagem?

11) Na sua opinião, a Avaliação Externa Prova Brasil pode contribuir positivamente na aprendizagem dos alunos, pois os professores tomam conhecimento da situação de aprendizagem dos mesmos e assim passam a trabalhar para que os alunos avancem nos estudos?

12) Na construção do Projeto Político Pedagógico, o uso de avaliações externas podem se converter em um recurso pedagógico para alavancar o processo de Ensino e de Aprendizagem?

13) Enquanto Docente, você considera que mudanças significativas ocorreram na UME por ter participado do processo da ANRESC/Prova Brasil?
Quais as mudanças perceptíveis?

14) Espaço aberto para fazer as considerações que deseja.

ANEXO A**UNIVERSIDADE METROPOLITANA DE SANTOS - UNIMES
CENTRO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)****I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DO SUJEITO DA PESQUISA****Dados de Identificação**

Nome : JANETE RODRIGUES QUINTELA CABOCLO

Documento de Identidade Nº 12.252.579-6 - SSP/SP

Sexo: () M (X) F

ENDEREÇO : AV. DR. MOURA RIBEIRO N. 125 APT. 145, TORRE BOLSA DE CAFÉ –
ACQUAPLAY - Bairro: MARAPÉ - Cidade: SANTOS/SP

CEP: 11070-061 – TELEFONES: (13) 982091712 – (13) 2202 8062

II – DADOS SOBRE A PESQUISA

Título do Protocolo de Pesquisa:

**OS DESAFIOS DO GESTOR ESCOLAR: PRÁXIS E INTERVENÇÃO
NOS RESULTADOS DA ANRESC - PROVA BRASIL
A MUDANÇA DESEJADA NO CONTEXTO ESCOLAR****RESUMO**

Esta pesquisa teve por objeto investigar os princípios norteadores e as concepções da Gestão Democrática, visando delinear sob as percepções docentes, o perfil do Gestor Escolar da Rede Municipal de Ensino, considerando sua práxis, articulações e intervenções no processo educacional da Unidade de Educação em que atua, face à Política de Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC) Prova Brasil nas edições de 2013 e 2015, a fim de estabelecer relações entre os resultados de desempenho obtidos (Índices de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB) pelos alunos matriculados nos 5ºs anos do Ensino Fundamental e o seu redirecionamento no processo de Ensino e de Aprendizagem. Os aportes teóricos que fundamentaram a pesquisa concentraram-se em Afonso, Azevedo, Bonamino, Dourado, Libâneo, Lück, Oliveira, Paro, Sander, Toschi e Vieira aliados à contribuições de diversos precursores teóricos, como apoio epistemológico para a discussão das Políticas Educacionais, Gestão Educacional e Gestão Escolar, sob o ponto de vista teórico, histórico e político, no cenário educacional. O método aplicado consistiu no descritivo exploratório, com abordagem qualitativa. Os instrumentos de coleta *in loco* embasaram a pesquisa de campo com a observação do contexto escolar e as entrevistas semiestruturadas e direcionadas aos Gestores e Docentes, além das fontes secundárias: análise documental e investigação bibliográfica. Os dados coletados foram agrupados em três categorias de análise pretendidas e comprovadas na Análise de Conteúdo de Bardin (2011) que consideraram a triangulação entre os embasamentos teóricos, os documentos legais e as elementos obtidos: I. Gestão Democrática, II. Desempenho dos alunos do Ensino Fundamental, III. *Modus Operandi* da ANRESC/Prova Brasil. Como resultados da pesquisa constatou-se que as concepções de gestão escolar

adotadas na Rede Municipal de Ensino de Santos caracterizam-se em três tendências: gerencial, conservadora e democrática. Os gestores e docentes apontam como válida a implementação da ANRESC/Prova Brasil para a reflexão e replanejamento da práxis docente, embora desconheçam o seu *Modus Operandi*. A Avaliação Externa Prova Brasil tem produzido nos educadores, significados de cunho diagnóstico, de legitimidade técnica, de responsabilização (*accountability*), de competitividade, seletividade e classificação para o *ranking* das escolas, em consequência dos IDEB (s) gerados. A pesquisa fomenta um Plano de Ação com a intencionalidade de oferecer subsídios aos Gestores, com a proposta de Oficinas de Capacitação e Aperfeiçoamento Profissional (OCAP) que englobam a Gestão Democrática e o *Modus Operandi* da Política de Avaliação em Larga Escala Prova Brasil.

Palavras-chave: Gestão Democrática. Gestão escolar. Avaliação em Larga Escala. (ANRESC) Prova Brasil. Rede Municipal.

Pesquisadora: JANETE RODRIGUES QUINTELA CABOCLO

Documento de Identidade N° 12.252.579-6 – SSP/SP – Sexo: feminino

Cargo/Função: SUPERVISORA DE ENSINO (Especialista de Educação III)

COSUP – Secretaria Municipal de Educação de Santos – SEDUC

III – REGISTRO DAS EXPLICAÇÕES DO PESQUISADOR AO SUJEITO DA PESQUISA SOBRE A PESQUISA, CONSIGNANDO:

IV – ESCLARECIMENTOS DADOS PELO PESQUISADOR SOBRE GARANTIAS DO SUJEITO DA PESQUISA.

1. Acesso, a qualquer tempo, às informações sobre procedimentos, riscos e benefícios relacionados à pesquisa, inclusive para dirimir eventuais dúvidas:

Pesquisadora: JANETE RODRIGUES QUINTELA CABOCLO

E-mail: janetequintela@santos.sp.gov.br

Comitê de Ética da Universidade Metropolitana de Santos

Rua da Constituição, nº 374, Vila Nova, Santos – SP – CEP: 11015-470 – fone: (13) 3226.3400 – ramal: 3477 – e-mail: xandu@unimes.br

2. Liberdade de retirar seu consentimento a qualquer momento e de deixar de participar do estudo, sem que isto traga prejuízo à continuidade da assistência;

3. Salvaguarda da confidencialidade, sigilo e privacidade;

V– CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO

Declaro que, após convenientemente esclarecido pelo pesquisador e ter entendido o que me foi explicado, consinto em participar do presente Protocolo de Pesquisa.

Santos, _____ de _____ de _____

Endereço: _____ Tel: _____

Assinatura do participante - Identidade:

Assinatura do pesquisador (carimbo ou nome legível)

ANEXO B

APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA
PLATAFORMA BRASIL
PARA A DEFESA DA PESQUISA

SANTOS/SP
2017