



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ - UECE
CENTRO DE EDUCAÇÃO – CED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE
CURSO DE MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

CLÁUDIA CUNHA MELO BARROS

**A GESTÃO ESCOLAR E SUA RELAÇÃO COM O IDEB:
ESTUDO DE CASO EM DOIS MUNICÍPIOS DO MACIÇO DE
BATURITÉ/CE**

**FORTALEZA/CE
2014**

CLÁUDIA CUNHA MELO BARROS

**A GESTÃO ESCOLAR E SUA RELAÇÃO COM O IDEB:
ESTUDO DE CASO EM DOIS MUNICÍPIOS DO MACIÇO DE
BATURITÉ/CE**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Acadêmico em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de mestre em educação. Área de concentração: Formação de Professores.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Sofia Lerche Vieira.

**FORTALEZA/CE
2014**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

Universidade Estadual do Ceará

Sistema de Bibliotecas

Barros, Cláudia Cunha Melo.

A gestão escolar e sua relação com o IDEB: estudo de caso em dois municípios do Maciço de Baturité [recurso eletrônico] / Cláudia Cunha Melo Barros. - 2014.

1 CD-ROM: il.; 4 ¼ pol.

CD-ROM contendo o arquivo no formato PDF do trabalho acadêmico com 136 folhas, acondicionado em caixa de DVD Slim (19 x 14 cm x 7 mm).

Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Estadual do Ceará, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2014.

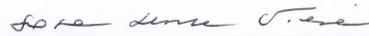
Área de concentração: Formação de Professores.
Orientação: Prof.^a Ph.D. Sofia Lerche Vieira.

1. Gestão pedagógica. 2. IDEB. 3. Gestão escolar.
4. Coordenador pedagógico. 5. Diretor escolar. I.
Título.



ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

Aos vinte e nove dias do mês de agosto de dois mil e quatorze, **CLÁUDIA CUNHA MELO BARROS**, aluna regularmente matriculada no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UECE) Curso de Mestrado Acadêmico (CMAE), na área de concentração em Formação de Professores, defendeu a dissertação intitulada: **A GESTÃO ESCOLAR E SUA RELAÇÃO COM O IDEB: ESTUDO DE CASO EM DOIS MUNICÍPIOS DO MACIÇO DE BATURITÉ**. A Banca de Defesa foi composta pelas professoras: Dra. Sofia Lerche Vieira (Presidente – PPGE/UECE), Dra. Eloisa Maia Vidal (UECE – Externo ao Programa) e Dra. Ana Maria Iório Dias (PPGE/UECE). A defesa ocorreu das 9:20 às 11:20, tendo sido a aluna submetida à arguição, dispondo cada membro da banca de tempo hábil para tal. Em seguida, a banca reuniu-se em separado e concluiu por considerar aprovada a mestranda **Cláudia Cunha Melo Barros**, por sua dissertação e sua defesa pública terem recebido conceito satisfatório e nota 8,0. Eu, Sofia Lerche Vieira, que presidi a Banca de Defesa de Dissertação, assino a presente ata, juntamente com os demais membros, e dou fé.



Prof. Dra. Sofia Lerche Vieira (Presidente – PPGE/UECE)



Prof. Dra. Eloisa Maia Vidal (UECE – Externo ao Programa)



Prof. Dra. Ana Maria Iório Dias (PPGE/UECE)

À Minha querida e admirável mãe
Lucimar, pelo grande amor que
nos une.

Aos meus filhotes amados, Edu,
Renan e Melina. Obrigada pela
compreensão.

À Eduilton Barros pelo amor e
companheirismo.

À minha sogra Rita de Cássia
pelo apoio e torcida.

AGRADECIMENTOS

À Deus, Pai de misericórdia que esteve comigo nos momentos mais difíceis.

À orientadora, Professora Doutora Sofia Lerche Vieira, educadora exemplar, pessoa maravilhosa. Minha gratidão pelos ensinamentos e acolhimento no Programa de Pós-Graduação.

À banca de qualificação e de defesa, composta pelos Professores Doutores Eloísa Vidal, Jacques Therrien e Ana Lório pelas valiosas observações e tolerância com o processo de construção da Dissertação.

À Neila Drabach pelo incentivo e orientação na caminhada até o Mestrado.

As “meninas da pesquisa Observatório do Maciço de Baturité”: Alana, Karine, Willana, Kecy, Steffany, pelo prazer de compartilhar aprendizagens e angústias. E agradecimento especial à Rosalina Moraes pelas contribuições preciosas.

À Professora Doutora Marina Dias pela convivência pedagógica na disciplina de Didática e na tutoria do Curso de Pedagogia à distância.

Aos colegas, com os quais tive a alegria de compartilhar conhecimentos nas disciplinas do Mestrado.

Ao corpo docente do PPGE e especialmente à Professora Doutora Isabel Sabino, pela competência em coordenar o Programa, especialmente pelos esforços na melhoria da infraestrutura.

E por fim, à Prefeitura de Fortaleza, representada pela Secretaria Municipal de Educação, à qual estou vinculada, pela liberação parcial para concluir a pesquisa.

RESUMO

A pesquisa investiga a relação entre o trabalho desenvolvido pela gestão escolar e os resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Neste sentido, o foco da discussão se volta para as figuras do diretor escolar e do coordenador pedagógico, aqui representando a gestão da escola. O *lócus* do estudo são escolas públicas municipais de Acarape e Redenção, municípios localizados na região do Maciço de Baturité. A estratégia metodológica foi investigar escolas com resultados diferentes na série histórica 2005 – 2007 – 2009 – 2011 do IDEB. Neste sentido, na escolha da amostra deste estudo foram incluídas as escolas que atingiram o maior e o menor IDEB no ano de 2011. Esta iniciativa se insere no âmbito de uma ampla pesquisa denominada “Observatório da Educação no Maciço de Baturité”, financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e desenvolvida em parceria pela Universidade Estadual do Ceará (UECE) e Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (UNILAB). O objetivo foi averiguar as contribuições da gestão escolar no desempenho de escolas de alto e baixo IDEB. A gestão pedagógica apresenta sua centralidade ao apontar como meta principal, a aprendizagem, refletindo através das práticas nas escolas e nos resultados apontados pelo IDEB. Sobre o perfil dos sujeitos da pesquisa: O diretor escolar e o coordenador pedagógico constata-se que possuem vasta experiência em docência. Em se tratando da formação continuada, os sujeitos ressaltaram as contribuições de ações como o PROGESTÃO e o curso Executivos Escolares, além do acompanhamento da Secretaria de Educação. Averiguou-se que todos os gestores entrevistados ingressaram na gestão por meio de indicação política. Apontam como desafios da gestão a baixa aprendizagem dos alunos; problemas de infraestrutura; insuficiência de recursos financeiros diante das demandas da escola; carência de iniciativas de formação para os docentes; limitada participação da família na aprendizagem dos alunos. Para concluir, cabe destacar que apesar dos desafios e dificuldades, os gestores mostram otimismo quanto às possibilidades de melhoria da aprendizagem. O panorama dos municípios aponta para investimentos satisfatórios no avanço da educação. O esforço de gestores municipais, gestores escolares e demais atores envolvidos, é visível, tanto nos relatos obtidos quanto nas ações observadas, o que reflete na melhoria dos números do indicador IDEB nos dois municípios pesquisados.

Palavras-chave: Gestão pedagógica. IDEB. Gestão escolar. Coordenador pedagógico. Diretor escolar.

ABSTRACT

The research investigates the relationship between the work of the school management and the results of the Index of Basic Education Development (IDEB). In this sense, the focus of the discussion turns to the figures of the school director and the pedagogical coordinator, here representing the school management. The Locus of the study are public schools in Acarape and Redenção, cities located in the Baturité Massif region. The methodological strategy was to investigate different schools with results IDEB. In this sense, the choice of the sample were included schools that reached the highest and the lowest IDEB the time series of 2005-2007-2009-2011. This initiative falls within the framework of a broader research project "Centre for Education in the Baturité Massif", funded by the National Council for Scientific and Technological Development (CNPq) and developed in partnership by the State University of Ceará (UECE) and University of International Integration Afro-Brazilian Lusophone (UNILAB). The aim was to examine the contributions of school management on the performance of schools with high and low IDEB. The pedagogical management presents its centrality to the point as the main goal, learning, reflecting through the practices in schools and the results indicated by IDEB. On the profile of research subjects: The school principal and the pedagogical coordinator, contact-that have extensive experience in teaching and all are effective teachers of their school networks. When it comes to continuing education, the subjects highlighted the contributions of actions like Progestão School Executives and the course, and monitoring of the board of education. It was found that all interviewed managers joined the management by means of political statement. Managers point to the challenges of managing low student learning; infrastructure issues; insufficient financial resources given to the demands of the school; lack of training initiatives for teachers; limited family involvement in student learning. To conclude, it is worth noting that, despite the challenges and difficulties, managers showed optimism about the possibilities of improving learning. The panorama of municipalities indicates satisfactory investment in the advancement of education. The effort of city managers, school administrators and other stakeholders, is visible in both reports obtained as the actions observed, reflecting the improved indicator numbers IDEB in both cities surveyed.

Keywords: educational management. IDEB. School management. Pedagogical coordinator. School director.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 -	Situação das escolas em relação ao IDEB.....	24
Tabela 2 -	Resultados do IDEB nos municípios da pesquisa.....	25
Tabela 3 -	IDEB por escolas na rede de Acarape.....	54
Tabela 4 -	Prova Brasil por escolas.....	54
Tabela 5 -	Taxa de aprovação nas escolas.....	55
Tabela 6 -	Dados de evolução no IDEB de Acarape em %.....	55
Tabela 7 -	IDEB por escolas na Rede de Redenção.....	56
Tabela 8 -	Prova Brasil por escolas.....	57
Tabela 9 -	Taxa de aprovação nas escolas.....	58
Tabela 10 -	Dados de evolução no IDEB de Redenção em %.....	59
Tabela 11 -	Resultados do IDEB nos municípios da pesquisa.....	60
Tabela 12 -	População residente – Acarape -2000 / 2010.....	63
Tabela 13 -	Indicadores educacionais no Ensino Fundamental – Acarape – 2011.....	64
Tabela 14 -	Matrículas na Educação Infantil de Acarape: creche.....	66
Tabela 15 -	Matrículas Educação Infantil de Acarape: pré-escola.....	67
	Matrículas no Ensino Fundamental de Acarape.....	68
Tabela 16 -	Taxas de aprovação, reprovação e abandono.....	68
Tabela 17 -	População residente – Redenção - 2000 / 2010.....	70
Tabela 18 -	Educação – docentes e matrícula inicial – Redenção –	
Tabela 19 -	2011.....	71
Tabela 20 -	Indicadores educacionais no Ensino Fundamental – Redenção – 2011.....	71
Tabela 21 -	Matrículas na Educação Infantil de Redenção: creche.....	73
Tabela 22 -	Matrículas na Educação Infantil de Redenção: pré-escola	73
Tabela 23 -	Matrículas no Ensino Fundamental de Redenção.....	74
Tabela 24	Taxa de rendimento na rede municipal.....	74
Tabela 25	Quantitativo de gestores capacitados e beneficiados.....	107

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Iniciativas de avaliação no âmbito federal.....	45
Quadro 2 -	Caracterização do município de Acarape.....	62
Quadro 3-	Número de docentes na rede municipal de Acarape.....	64
Quadro 4 -	Índice de Desenvolvimento e população extremamente pobre (com renda de R\$ 70,00 – Acarape).....	69
Quadro 5 -	Caracterização do município de Redenção.....	70
Quadro 6 -	Número de docentes na rede municipal de Redenção...	72
Quadro 7 -	Índice de desenvolvimento e população extremamente pobre – Redenção.....	75
Quadro 8 -	Características da gestão escolar democrática.....	78
Quadro 9 -	Concepções de gestão participativa e suas características.....	80
Quadro 10 -	Distribuição de recursos através da política de fundos no Brasil.....	89
Quadro 11 -	Perfil dos gestores escolares de Acarape.....	98
Quadro 12 -	Perfil dos gestores escolares de Redenção.....	99
Quadro 13 -	Principais dificuldades/desafios enfrentados nas escolas de Acarape.....	113
Quadro 14 -	Principais dificuldades/desafios enfrentados nas escolas de Redenção.....	115

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Centralidade da gestão pedagógica.....	40
Figura 2 - Organograma SAEB.....	42
Figura 3 - Macrorregião do Maciço de Baturité.....	61

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 -	IDEB do município de Acarape.....	53
Gráfico 2 -	IDEB do município de Redenção.....	56
Gráfico 3 -	Estimativa da população de Acarape – 2002 – 2011.....	63

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AMAB -	Associação dos Municípios do Maciço de Baturité
ANA -	Avaliação Nacional da Alfabetização
ANEB -	Avaliação Nacional da Educação Básica
ANRESC -	Avaliação Nacional do Rendimento no Ensino Escolar
CE -	Ceará
CEE -	Conselho Estadual de Educação
CEFEB -	Coordenadoria de Formação de Executivos Escolares
CF -	Constituição Federal
CNPq -	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONSED -	Conselho Nacional de Secretários de Educação
CP -	Coordenador Pedagógico
EaD -	Educação à Distância
EEF -	Escola do Ensino Fundamental
EMEIEF -	Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental
ENCEJA -	Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos
ENEM -	Exame Nacional do Ensino Médio
FNDE -	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB -	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF -	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IBGE -	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBOPE -	Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística
IDEB -	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH -	Índice de Desenvolvimento Humano
IDHM -	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
IDM -	Índice de Desenvolvimento Municipal
IES -	Instituição de Ensino Superior
INEP -	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

IPECE -	Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará
LDB -	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LSI -	Laboratório de Sistemas Integráveis
MAG -	Magistério
MEC -	Ministério da Educação e Cultura
OBEM -	Observatório da Educação no Maciço de Baturité
PAIC -	Programa de Alfabetização na Idade Certa
PAR -	Plano de Ações Articuladas
PCCS -	Plano de Cargos, Carreiras e Salários
PDE -	Plano de Desenvolvimento da Educação
PIBID -	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PNLD -	Programa Nacional do Livro Didático
PNUD -	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPGE -	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP -	Projeto Político Pedagógico
PROGESTÃO -	Programa de Capacitação a Distância para Gestores Escolares
SAEB -	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SATE -	Secretaria de Apoio às Tecnologias Educacionais
SEDUC -	Secretaria de Educação do Ceará
SIMEC -	Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle
SPAECE -	Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará
TICs -	Tecnologias da Informação e Comunicação
TRI -	Teoria de Resposta ao Item
UDESC -	Universidade do Estado de Santa Catarina
UECE -	Universidade Estadual do Ceará
UEX -	Unidade Executora
UFC -	Universidade Federal do Ceará
UNDIME -	União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação
UNED -	<i>Universidad Nacional de Educación a Distancia</i>
UNESCO -	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF -	Fundo das Nações Unidas para a Infância

UNILAB - Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-
Brasileira

ZAPs - Zonas de Atendimento Prioritário

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO: OS CONTORNOS DA INVESTIGAÇÃO	20
2	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E CATEGORIAS DE ANÁLISE	27
2.1	NATUREZA E CARACTERÍSTICAS DA PESQUISA	27
2.2	OBJETIVOS	32
2.2.1	Geral.....	32
2.2.2	Específicos.....	32
2.3	CATEGORIAS DE ANÁLISE	33
2.3.1	Trabalho do diretor, do coordenador pedagógico e gestão pedagógica.....	33
2.4	AVALIAÇÃO DE LARGA ESCALA NA ESCOLA E O ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (IDEB)	44
2.5	ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (IDEB)	48
2.5.1	O IDEB segundo os entrevistados.....	52
3	CARACTERIZAÇÃO E TIPIFICAÇÃO DOS MUNICÍPIOS	61
3.1	O MUNICÍPIO DE ACARAPE	62
3.2	O MUNICÍPIO DE REDENÇÃO	70
4	GESTÃO: UM OBJETIVO, VÁRIAS DIMENSÕES	77
4.1	GESTÃO DEMOCRÁTICA E PARTICIPATIVA	77
4.2	GESTÃO DE PESSOAS	83
4.3	GESTÃO ADMINISTRATIVA, DE INFRAESTRUTURA, RECURSOS E SERVIÇOS	87
4.4	GESTÃO FINANCEIRA	89
4.5	GESTÃO PEDAGÓGICA	94
5	O GESTOR ESCOLAR: PERFIL, FORMAÇÃO E FORMA DE INGRESSO NA FUNÇÃO	98
5.1	PERFIL DO GESTOR ESCOLAR	98
5.2	FUNÇÕES ESPECÍFICAS E COMPARTILHADAS DO DIRETOR E DO COORDENADOR PEDAGÓGICO	104
5.3	FORMAÇÃO DO GESTOR	108

5.3.1	PROGESTÃO.....	108
5.3.1.1	Metodologia do PROGESTÃO.....	109
5.3.2	Curso executivos escolares.....	110
5.3.2.1	Metodologia do curso executivos escolares.....	111
5.4	FORMAS DE INGRESSO NA GESTÃO.....	112
6	ENTRAVES NO COTIDIANO DA GESTÃO PEDAGÓGICA.....	115
6.1	DIFICULDADES E DESAFIOS.....	115
6.2	GESTÃO DO CURRÍCULO.....	122
6.3	GESTÃO DAS METAS DE APRENDIZAGEM.....	125
7	CONCLUSÃO.....	129
	REFERÊNCIAS.....	134

1 INTRODUÇÃO: OS CONTORNOS DA INVESTIGAÇÃO

A gestão escolar e pedagógica tem sido objeto de investigação pela importância que representa nos processos e resultados educacionais. Constata-se maior volume de pesquisas que apontam para a importância da gestão nos contextos escolares, destacando atores envolvidos, principalmente o diretor (a) e coordenador (a) pedagógico. Estes favorecem a qualidade satisfatória da educação e aprendizagens significativas, através de ações exitosas e acompanhamento sistemático dos demais envolvidos.

É fato que mudanças contextuais ocorridas nos anos 1990 e 2000 consolidam o avanço do neoliberalismo e globalização do capital, modificando as relações econômicas e sociais e interferindo diretamente na maneira de gerir a escola, tanto no âmbito educacional, como escolar. Sendo a escola um espaço de formações e relações as mais diversas, as mudanças citadas interferem nos processos pedagógicos e nos resultados, demandando eficiência e eficácia na forma de se fazer a educação para uma sociedade em transformação.

A pesquisa em tela ressalta o trabalho dos gestores escolares, aqui representados pelo diretor escolar e pelo coordenador pedagógico. A escolha desses sujeitos é motivada pelo interesse da autora em aprofundar estudos sobre o trabalho de gestores e desempenho escolar em contextos pedagógicos similares, porém com resultados qualiquantitativos diversos.

Compreende-se a gestão como mediadora e produtora de ações exitosas que colaboram para o sucesso escolar. Neste sentido, cabe destacar a concepção de Vieira (2007, p.49), segundo a qual o sucesso da gestão está atrelado ao sucesso dos alunos:

Sendo a escola um espaço próprio à difusão do saber, todo esforço nela realizado deve convergir para aprendizagem daqueles para quem foi criada – sejam crianças, desde a mais tenra idade, sejam jovens e adultos. Por óbvia que tal afirmação pareça, é necessário nela insistir. Tantos são os problemas da prática, que a gestão corre o risco de desviar-se

dessa finalidade aparentemente tão simples. De perder-se no emaranhado dos fios do novelo cotidiano. E isso, bem se sabe, não pode nem deve ocorrer. O sucesso de uma gestão escolar, em última instância, só se concretiza mediante o sucesso de todos os alunos.

Este contexto explicita a importância dos gestores enquanto sujeitos que trabalham com processos complexos, responsáveis pela organização geral da escola, formação dos professores no que diz respeito ao acompanhamento pedagógico (registro e execução). Pesquisadores do campo da gestão apontam que por si só o fato de haver diretor e coordenador pedagógico, não garante o sucesso escolar.

Se a discussão sobre sucesso escolar é tão complexa, como se atingir e consolidar esse sucesso? O sucesso é composto por um conjunto de fatores, dentre eles, a articulação dos sujeitos e a maneira como estes lideram o grupo e enfrentam desafios.

Vieira et al. (2014, p. 7-8) consideram que a discussão sobre sucesso escolar deve estar sempre articulada ao entendimento dos conceitos de eficiência, eficácia e qualidade. Neste sentido, “[...] a referência a insucesso ou fracasso escolar diz respeito exatamente à ausência destes elementos (eficácia, eficiência, qualidade) associada a outros fatores.”

A trajetória de pesquisa situa-se na perspectiva de autores como Lück (2009, 2010); Placco e Souza (2010), Vieira e Vidal (2011, 2013), Vieira et al. (2014), Siqueira et al. (2014), Carmo et al. (2014), Therrien et al. (2014), Vidal e Moreira (2014), dentre outros que estudam temas direcionados à Política Educacional e à gestão educacional e escolar.

O interesse pela gestão, principalmente o trabalho do diretor e do coordenador pedagógico emerge, em um primeiro momento, em consequência da trajetória profissional de outrora como professora e coordenadora pedagógica. Contudo, como docente da rede pública municipal de ensino de Fortaleza faltava-lhe espaço e tempo para investir em estudos que permitissem compreender os desafios da gestão escolar, e dos profissionais responsáveis pela melhoria da aprendizagem na escola.

O desejo inicial de aprofundar estudos sobre a gestão escolar foi redimensionado e ressignificado com o ingresso no Mestrado Acadêmico do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Estadual do Ceará (UECE); na linha de pesquisa “Formação e Política Educacional”, núcleo “Política e Gestão Educacional”. No programa nos vinculamos ao Grupo de pesquisa “Política Educacional, Gestão e Aprendizagem” onde abriu-se, a partir dessa aproximação, a possibilidade de uma experiência ímpar com pesquisadores experientes, bolsistas de iniciação científica e outros estudantes de pós-graduação. Essas relações e esse ambiente onde se vive o fazer cotidiano da pesquisa contribuíram para nosso aprendizado e autorreflexão como estudante de Pós-Graduação e pesquisadora.

As vivências do Mestrado oportunizaram participar da pesquisa Observatório da Educação no Maciço de Baturité (OBEM)¹, realizada em 15 (quinze) municípios² cearenses.

De acordo com Vidal et al. (2014), destes, 13 (treze) compõem a região do Maciço de Baturité e mais dois (Caridade e Guaiúba) foram incorporados ao estudo em função de estarem filiados à Associação dos Municípios do Maciço de Baturité (AMAB).

O objetivo da iniciativa foi levantar indicadores educacionais bem como investigar a política educacional e a gestão escolar em cada município, a partir da análise dos indicadores e de pesquisa de campo. Além da análise, o OBEM também propôs e desenvolveu estratégias de intervenção para a Região do Maciço como um todo e para cada município em particular.

A pesquisa teve duração de dois anos e concluiu suas atividades com a oferta de curso de formação continuada, na modalidade Educação à Distância (EaD), para gestores municipais e escolares, incluindo

¹ A pesquisa, cuja coordenação é da Prof.^a Dr.^a Sofia Lerche Vieira, foi financiada pelo CNPq e realizada pela Universidade Estadual do Ceará (UECE) em parceria com a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (UNILAB).

² Acarape, Aracoiaba, Aratuba, Barreira, Baturité, Capistrano, Caridade, Guaiúba, Guaramiranga, Itapiúna, Mulungu, Ocara, Pacoti, Palmácia e Redenção.

técnicos das Secretarias de Educação dos municípios da região.

O ambiente do Mestrado e a experiência de pesquisa no OBEM foram importantes no sentido de oportunizar o acesso a estudos diversos acerca da gestão escolar e de outros temas próprios da área de Política Educacional - a qual nos vinculamos no programa de Pós-Graduação. Desse contexto emergiram questionamentos e revelaram-se possibilidades de se investir em novas pesquisas. Tantas dúvidas e questionamentos convergiram para a sistematização de duas indagações centrais: Por que municípios de uma mesma região apresentam resultados tão diversos no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)?³ O que ocorre no cotidiano dessas escolas que propicia avanços expressivos nesse indicador? Após apurado o processo de reflexão e leitura detida, optou-se por eleger o trabalho do diretor e do coordenador pedagógico para direcionar o escopo da pesquisa.

No percurso do trabalho de campo do OBEM, visitou-se quatro municípios da região do Maciço de Baturité: Acarape, Capistrano, Itapiúna e Redenção. Foi a partir desse trabalho nos quatro municípios que definiu-se como *locus* desta investigação, os municípios de Acarape e Redenção. Nesse recorte a intenção foi abarcar 4 (quatro) escolas, sendo 2 (duas) de cada município. Como critério de escolha das unidades educacionais, utilizou-se os resultados do IDEB de 2011 nas séries iniciais, assim, em cada município foi escolhida a escola de maior e a de menor IDEB.

A escolha dos dois municípios se deu em função de apresentarem similaridades de clima, região geográfica, vulnerabilidade social e econômica. Por outro lado, apresentam diferenças substanciais no Índice de Desenvolvimento Humano (IDH); quantitativo populacional, rede escolar, escolaridade dos pais e características diversas em várias

³ O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) criado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) em 2007, reunindo num só indicador o fluxo escolar e médias de desempenho nas avaliações; através dos dados do Censo Escolar e resultados das avaliações do SAEB e PROVA BRASIL.

dimensões nas variáveis quantitativas e qualitativas.

Utilizou-se como fonte de dados, as seguintes bases: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP); Ministério da Educação e Cultura (MEC); Atlas do Desenvolvimento Humano dos Municípios do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD); Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE); Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará (IPECE); Censo Escolar; Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC). Além disso, dispôs de dados obtidos a partir de entrevistas coletadas na Secretaria Municipal de Educação (SME) dos dois municípios escolhidos e das quatro escolas que apresentam maior e menor IDEB no ano de 2011. Também são agregadas informações de entrevistas com os gestores escolares, documentos oficiais federais e municipais, assim como do Plano de Cargos, Carreira e Salário dos Professores.

As escolas⁴ pesquisadas na amostra localizam-se na zona rural (verificar informação) dos Municípios de Acarape e Redenção e foram escolhidas, conforme já mencionamos, pelo critério de apresentar maior e menor IDEB no ano de 2011. A Tabela 1 apresenta a situação das escolas em relação ao IDEB.

Tabela 1 - Escolas das redes de Acarape e Redenção: foco da pesquisa

ESCOLA	MUNICÍPIO	IDEB 2005	IDEB 2007	IDEB 2009	IDEB 2011
A1	Acarape	-	2.6	3.8	4.9
A2	Acarape	-	-	2.6	4.0
B1	Redenção	-	-	5.5	-
B2	Redenção	-	-	2.8	3.1

Fonte: Elaborado pela autora com base em dados do INEP.

Ao analisar a Tabela 1, é possível observar que as escolas não

⁴ Por questões éticas as escolas foram codificadas da seguinte forma: A1, A2, B1, B2.

atenderam os critérios definidos para participação na Prova Brasil⁵ na edição de 2005. Porém, o Município havia participado através de outras escolas que garantiram a pontuação apresentada na Tabela 2. Destacase o esforço das escolas de maior IDEB, ao se constatar a evolução crescente no indicador de desempenho escolar. Observa-se que a escola B1 não atendeu aos critérios de aplicação da Prova Brasil no ano de 2011. Durante a análise das entrevistas em momento algum, foi citado a não participação na PROVA BRASIL.

Tabela 2 - Resultados do IDEB nos municípios da pesquisa

IDEB	2005	2007	2009	2011
ACARAPE	2.6	3.0	3.1	4.1
REDENÇÃO	3.2	3.3	4.3	4.7

Fonte: Elaborado pela autora com base em dados do INEP.

Tomando como análise o IDEB dos municípios (Tabela 2), constata-se que o trabalho articulado, numa perspectiva macro, apresentou resultados satisfatórios, haja vista a evolução no IDEB (nas respectivas séries históricas), dos dois municípios.

O indicador de aprendizagem do INEP aponta para um resultado baixo na edição de 2005. Porém, observa-se evolução crescente, tanto no município de Acarape, quanto no de Redenção, guardadas as devidas proporções.

Essa dissertação está dividida em seis capítulos detalhando desde o motivo da escolha da temática da gestão escolar e do IDEB como indicador de resultados do trabalho realizado pelo diretor e o coordenador pedagógico.

Trata-se de uma pesquisa iluminada por uma pesquisa maior (OBEM), já apresentada anteriormente, apontando possibilidades

⁵ Maiores informações sobre a Prova Brasil disponíveis em: <http://portal.inep.gov.br/web/saeb/aneb-e-anresc>.

através da investigação do trabalho dos gestores e o efeito dessa liderança nesses resultados. Sem deixar de analisar os demais fatores e dimensões da gestão, imbricados no processo, em sua totalidade.

O segundo e terceiro capítulos aprofundam sobre a avaliação em larga escala, para explicar melhor sua importância para a produção da aprendizagem.

Os capítulos quatro e cinco aprofundam sobre a compreensão da logística da gestão até o foco das diferentes dimensões, tendo como centralidade a gestão pedagógica. O último capítulo acompanhado da conclusão do estudo de caso, apresenta os achados da pesquisa no que diz respeito ao trabalho dos gestores escolares para o bom desempenho do IDEB das escolas de Acarape e Redenção, percebido através da gestão pedagógica.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E CATEGORIAS DE ANÁLISE

2.1 Natureza e características da pesquisa

A metodologia da pesquisa mostra o percurso de investigação a partir dos questionamentos realizados: Como? Por quê? Para quê? Em que contexto histórico? Onde? Quando? Os rumos do trabalho foram traçados com base em pesquisa mais ampla (OBEM), referida anteriormente, a partir da qual foi feito este recorte no qual concentraram-se as escolas de maior e menor IDEB nas séries iniciais nos municípios já referidos. Neste sentido focalizam-se os dados qualitativos e resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), a partir do ano de 2009. Mas para este recorte o resultado considerado para seleção da amostra refere-se ao ano de 2011.

Como método de investigação optou-se pelo estudo de caso, com enfoque qualitativo, em dois municípios cearenses. Destaca-se que conhecer sobre o objeto pesquisado é condição *sine qua non* para o desenvolvimento da pesquisa. Para tanto, utiliza-se a revisão de literatura de Triviños (1987); Szymanski *et al.* (2004); André (2005); Yin (2005); Ludke (2013, *on line*).

Os procedimentos de coleta de dados utilizados foram diversificados. Além de entrevistas e documentos, conforme observado buscou-se informação nas bases de dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais / Ministério da Educação e Cultura (INEP/MEC); Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará (IPECE); Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC); Secretarias de Educação de Acarape/CE e de Redenção/CE; legislação estadual e municipal; bem como os *sites* dos municípios pesquisados.

Importante destacar que o trabalho teve características de pesquisa colaborativa, pois o projeto maior constitui uma investigação

dessa natureza, através do trabalho de pesquisadores⁶, para elucidar os questionamentos defendidos na investigação.

Acreditamos que esta escolha possibilitará maior aproximação com o objeto e o conhecimento mais apurado de suas características. Sobre o conhecimento científico e sua relação com o fenômeno investigativo, expressa-se:

[...] o conhecimento se inicia com a perplexidade desencadeada pelo problema e se encerra com a resolução da situação problemática. A lógica é o processo indagativo, reflexivo; o conhecimento é o resultado desse processo e o já conhecido é o referencial utilizado na investigação. O ato investigativo, por sua vez, requer atitude sistematizada que implica em problematizar, investigar e concluir, diferenciando-se, portanto, da mera definição ou demonstração. (TIBALLI apud NÓBREGA-TERRIEN et al., 2011, p. 133).

Chizzotti (2010) ensina que a pesquisa científica caracteriza-se por um esforço sistemático, com critérios claros e explícitos, estruturados a partir de teoria, método e linguagem adequada. O trabalho do pesquisador constitui-se de um esforço contínuo na busca de desvendar e compreender as “raízes” de seu objeto de estudo e suas ramificações, mormente suas possibilidades e limites.

Sobre o nascimento da pesquisa qualitativa, Triviños (1987), André (2005) e Yin (2005), apontam que seu surgimento na América Latina se deu na década de 70. Contrariando o positivismo⁷ a pesquisa qualitativa tem sua ênfase na descrição e compreensão dos fenômenos sociais.

Lofland (apud TRIVIÑOS, 1987) explica que a expressão “fenômenos sociais” pode apresentar-se demasiadamente geral, vaga,

⁶ Eloísa Maia Vidal (UECE), Fátima Portella (UNILAB), Jacques Therrien (UECE), Sâmia Nagib Maluf (UNILAB), Stela Meneghel (UNILAB), Sofia Lerche Vieira (UECE/UNILAB – proponente/coordenadora).

⁷ O termo “positivismo” foi adotado por Augusto Comte (séc. XIX) para sua filosofia, representado por três teses fundamentais: 1ª A ciência é o único conhecimento possível; 2ª O método da ciência é puramente descritivo, no sentido de descrever os fatos e mostrar as relações constantes entre os fatos expressos pelas leis; 3ª O método da ciência, por ser o único válido, deve ser estendido a todos os campos de indagação e da atividade humana.

imprecisa, difícil de delimitar e de analisar. Para tanto, esse autor descreve e delimita o fenômeno social em seis categorias: atos, atividades, significados, participação, relação e situações. Pode-se compreender melhor sua colocação na passagem a seguir:

a) Atos – Ações que se desenvolvem em uma situação cujas características principais estariam representadas por sua brevidade (relacionadas ao tempo: segundos, minutos, horas); b) Atividades – Estão representadas por ações em uma situação mais ou menos prolongada e que poderiam ser estudadas através de dias, semanas e meses. c) Significados – Manifestam-se através das produções verbais das pessoas envolvidas em determinadas situações e que comandam as ações que se realizam. d) Participação – É o envolvimento do sujeito ou adaptação do mesmo a uma situação em estudo. e) Relações – Surgem no intercâmbio que se produz entre várias pessoas que atuam numa situação simultaneamente e toma as características de interrelações. f) Situações – Estão constituídas pelo foco em estudo, pela unidade que se pretende analisar. (LOFLAND apud TRIVIÑOS, 1987, p.126-127).

As temáticas apresentadas estão diretamente relacionadas à pesquisa em tela, o trabalho da gestão como fator de influência no bom desempenho do IDEB, muito embora fatores como forma de ingresso na gestão, ou carreira na função gestora, impliquem em descontinuidade e interrupção do trabalho destes profissionais. Por ser um cargo de confiança o gestor escolar pode ser desligado a qualquer tempo, de acordo com a livre conveniência da administração municipal.

No que tange ao estudo de caso, destacam-se características de natureza descritiva e aprofundamento de uma determinada realidade. A análise qualitativa pode ter apoio quantitativo, e no estudo de caso, os resultados são válidos só para o caso que se estuda. Esse autor defende o valor do estudo de caso a partir do fornecimento de conhecimento aprofundado de uma realidade delimitada em que os resultados atingidos podem permitir e formular hipóteses para o encaminhamento de outras pesquisas (TRIVIÑOS, 1987).

Alguns autores enfatizam que o estudo de caso, não é um método específico, mas um tipo de conhecimento.

De acordo com Stake apud (ANDRÉ, 2005, p. 16), “estudo de

caso não é uma escolha metodológica, mas uma escolha do objeto a ser estudado.” Uma questão fundamental, segundo ele, é o conhecimento derivado do estudo de caso; ou melhor, o que se aprende ao estudar o caso.

Yin (2005), por sua vez, concebe o estudo de caso como uma investigação empírica, um método que abrange tudo – planejamento, técnicas de coleta de dados e análise dos mesmos.

Para a autora, o estudo de caso possibilitou a imersão através do campo e dados coletados, possibilitando a compreensão dos processos, como se fosse uma lente de aumento das possibilidades, vista através do IDEB das escolas, trabalho dos gestores e gestão pedagógica.

Ao analisar as definições de estudo de caso, é possível identificar quatro características essenciais no estudo de caso qualitativo: 1) particularidade: análise de uma situação em particular, é um tipo de estudo de fenômenos práticos do dia a dia; 2) descrição: o produto final de um caso é uma descrição abrangente do fenômeno; 3) heurística: o estudo de caso ilumina a compreensão do leitor sobre o fenômeno estudado, podendo revelar novos significados ou confirmar os já conhecidos; 4) indução: em última instância o estudo de caso se baseia em lógica indutiva (MERRIAM apud ANDRÉ, 2005).

Ao discutir o trabalho de Stake, Ludke (2013) enfatiza o caráter natural e prático do estudo de caso, um método que procura responder à exigência de melhores e mais efetivas contribuições da pesquisa para a realidade da prática educacional. A autora defende que ao privilegiar a visão do todo e estimular o uso da interpretação pessoal, o estudo de caso permite ao pesquisador ir além do que a simples apresentação de dados numéricos permitiria. O pesquisador é instado a integrar esses dados numa perspectiva muito mais ampla, composta por sua própria experiência em educação e o contexto onde o caso se situa.

O estudo de caso caracteriza-se também pela diversidade de técnicas de coleta de dados que pode utilizar. Entre elas, uma bem

comum é a entrevista.

Szymanski et al. (2004, p. 11), referem-se aos dados das entrevistas dividindo-os entre os de natureza objetiva – fatos “concretos” – que podem ser obtidos por outros meios e os de natureza “subjéitiva”, como atitudes, valores, opiniões, que “só podem ser obtidos com a contribuição dos atores sociais envolvidos. ”É válido destacar a entrevista como um meio fundamental para análise nesse estudo de caso, pois o delineamento da investigação em tela tem como forte subsídio esse instrumento de coleta de dados.”

De acordo com a referida autora, a entrevista é considerada um encontro interpessoal no qual se inclui a subjetividade dos protagonistas, podendo ocorrer um momento de construção de um novo conhecimento, nos limites da representatividade da fala. Acrescenta ainda que os momentos da entrevista são: contato inicial e a condução da entrevista propriamente dita, que pode incluir atividades de aquecimento (especialmente no caso de entrevistas coletivas), seguidas da apresentação da questão geradora, planejada com antecedência, e das expressões de compreensão do pesquisador, das sínteses, das questões de esclarecimento, focalizadoras, de aprofundamento e, finalmente, a devolução (SZYMANSKI et al., 2004).

Entende-se que as características do estudo de caso se inserem nessa pesquisa de forma satisfatória, pois busca-se investigar as contribuições do diretor escolar e do coordenador pedagógico de forma detalhada, visando compreender o liame entre esses atores e o bom desempenho das escolas no IDEB. Lançando mão da coleta de dados através de entrevistas, documentos e bases de dados, procuramos desvendar e caracterizar as nuances de cada município.

O processo de devolução de resultados proposto pela pesquisa OBEM ocorreu através de diversos encontros na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), com os secretários de educação dos municípios, técnicos das secretarias de educação e gestores escolares. Nesses encontros foram socializados os

resultados dos estudos no primeiro semestre letivo de 2012 e apresentada à proposta do curso⁸ de formação de gestores.

O curso aconteceu no primeiro semestre de 2014 e teve como público-alvo, os gestores municipais e escolares. Foi ofertado na modalidade de educação à distância através da Secretaria de Apoio às Tecnologias Educacionais (SATE) da Universidade Estadual do Ceará (UECE), no ambiente virtual *moodle* 2.0, contando ainda com alguns encontros presenciais. A organização do curso se deu em 5 (cinco) módulos didáticos, intitulados: 1. Fatores associados ao sucesso escolar; 2. Planejamento e gestão no cotidiano da escola; 3. Leitura e *Internet* na escola; 4. Os parceiros na gestão da escola; 5. Os números ajudam a pensar.

No próximo tópico apresentam-se os objetivos geral e específicos, relativos às hipóteses concernentes ao objeto de pesquisa. Para tanto, utiliza-se como escopo, a pergunta central: De que forma a gestão escolar contribui para o avanço no IDEB das escolas?

2.2 Objetivos

2.2.1 Geral

Analisar as contribuições da gestão escolar no desempenho de escolas de alto e baixo IDEB, com centralidade na gestão pedagógica, no ano de 2011, nos municípios de Acarape e Redenção no Estado do Ceará.

2.2.2 Específicos

- Mapear as práticas da gestão, que contribuem satisfatoriamente para os resultados no IDEB;

⁸ O curso foi previsto no projeto enviado ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

- Compreender a inter-relação entre gestão pedagógica, o trabalho do diretor escolar, do coordenador pedagógico e IDEB;
- Analisar a influência do trabalho dos gestores na execução da política de avaliação externa federal no âmbito municipal, em escolas de maior e menor IDEB no ano de 2011).

2.3 Categorias de análise

Como aporte teórico far-se-á uma incursão aos autores, estudiosos e pesquisadores que se dedicam à temática de pesquisa, através das palavras-chave: 1. Trabalho do diretor e do coordenador pedagógico e gestão pedagógica; 2. Avaliação externa / larga escala e IDEB; 3. Desempenho escolar em Acarape e Redenção.

2.3.1 Trabalho do diretor, do coordenador pedagógico e gestão pedagógica

A gestão pedagógica colabora diretamente nos processos de ensino e aprendizagem por acompanhar o trabalho dos professores, o rendimento dos alunos, dentre outros aspectos envolvidos, juntamente com as outras dimensões da gestão. Para tanto, é necessário uma articulação entre tempo, espaço e compreensão do paradigma de gestão ao qual estamos investigando. Nesta via de raciocínio, Lück (2009, p. 26-27) apresenta as dimensões da gestão escolar:

a) Dimensões de organização: fundamentos e princípios da educação e da gestão escolar; planejamento e organização do trabalho escolar; monitoramento de processos e avaliação institucional; gestão de resultados educacionais. b) Dimensão de implementação: gestão democrática e participativa; gestão de pessoas; gestão pedagógica; gestão administrativa; gestão da cultura escolar; gestão do cotidiano escolar.

A pesquisa está focada nas duas dimensões apresentadas, por se tratar de um estudo de caso e que para tanto, utiliza-se das práticas dos sujeitos para compreender a realidade investigada. Nessa interface,

entra o trabalho do diretor e do coordenador pedagógico, que em sua prática cotidiana, lideram e organizam as atividades escolares, dando “vida” à gestão pedagógica.

Conforme Andrade (apud MACÊDO, 2011, p. 81) “a gestão supera limitações da administração, situando-a num tempo histórico de exigências cada vez mais complexas.”

A administração escolar, por sua vez, fundamenta-se na racionalidade capitalista, valendo-se das teorias da administração geral, através do Fordismo, Taylorismo e Fayolismo⁹.

Educadores brasileiros fundamentam-se dessas teorias ao empregá-las no âmbito da administração escolar, principalmente pela influência da Escola Nova e as ideias da educação norte-americana, baseada nos princípios da Administração Científica.

Nas palavras de Drabach e Mousquer (2009, p. 3):

[...] A ideia de Ciência estava ligada ao progresso, tendo em vista os anseios pelo progresso educacional é possível compreender a logicidade da administração escolar, adotar os princípios desta Administração Científica.

Paro (apud DRABACH; MOUSQUER, 2009, p. 3) ressalta que:

A administração capitalista teve origem a partir dos interesses e necessidades do capital, estando em decorrência disso, tanto na empresa produtora de bens e serviços, onde ela foi engendrada, quanto na sociedade em geral, onde ela cada vez mais se dissemina comprometida com os objetivos e interesses da classe capitalista, ou seja, da classe que detém o poder político e econômico em nossa sociedade; não se pode esperar, por isso, que essa administração não continue, na escola, servindo a estes mesmos propósitos da classe hegemônica, que são nitidamente a favor do *status quo*.

Os princípios da Administração Científica relacionam-se com a

⁹ A Administração Geral ou abordagem Clássica da Administração é composta por duas correntes que se desenvolveram no início do século XX, embora em contextos distintos: nos Estados Unidos a Escola de Administração Científica, tendo como principais expoentes Frederick Winslow Taylor (1856-1915) e Henry Ford (1863-1947); na França desenvolveu-se a Teoria Clássica, a partir dos trabalhos de Henri Fayol (1841-1925). A primeira corrente desenvolveu uma teoria administrativa com ênfase nas tarefas, enquanto a segunda a ênfase estava na estrutura (CHIAVENATO apud DRABACH; MOUSQUER, 2009).

política de desenvolvimento e progresso vivida nos países ricos com a chamada “Era de Ouro”, onde houve acumulação do capital jamais vista. O autor afirma ainda que no Brasil dos anos 1980, com a revolução tecnológica, foi necessário repensar as relações sociais e econômicas, visto que a dívida externa sufocava a economia, sendo necessário criar um plano de desenvolvimento para a educação que permitisse o ajuste do novo modelo de desenvolvimento (ANDREOTTI et al., 2013).

Neste contexto, as lutas da sociedade civil organizada em prol da democratização se alargavam, produzindo um contexto favorável à reorganização dos movimentos sociais. A campanha das “Diretas Já” e lutas pela redemocratização, uniu os brasileiros numa causa única; a condução democrática do Estado brasileiro.

Desses movimentos, a pauta da gestão democrática entra em evidência, tanto num sentido abrangente de gerenciamento da política educacional, como num sentido mais particular de gestão nas unidades de ensino nos diversos níveis (ANDREOTTI et al., 2013). E continua o autor:

Acompanhando o pensamento desses autores, destacamos que a pauta de reivindicações versava sobre as seguintes bandeiras: 1. Descentralização administrativa e pedagógica; 2. Gestão participativa na educação; 3. Eleições diretas (com voto secreto) para dirigentes de instituições de ensino; 4. Constituição de comissões municipais e estaduais de educação autônomas e amplamente compostas para acompanhamento e atuação nas políticas educativas; 5. Supressão do Conselho Federal de Educação, de cunho marcadamente privatista; 6. Instituição de colegiados escolares, eleitos pela comunidade, com o intuito de frear arbitrariedades perpetradas pela administração do sistema e da escola. (ANDREOTTI et al., 2013, p. 181).

Nos dias atuais, embora muito já se tenha avançado neste sentido, persiste ainda a luta pela efetivação de alguns elementos dessa pauta de reivindicações. Cabe destacar que os municípios possuem autonomia administrativa para nomear os gestores escolares, como melhor lhe convêm. Contudo, muitas vezes com essa prerrogativa, acabam por utilizar os cargos como moeda de troca política.

Esse tipo de comportamento fere o princípio constitucional da

gestão democrática da escola incluído pela Constituição de 1988 e retomado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB - Lei nº 9304/96) uma vez que a gestão escolar ilumina a prática da gestão democrática.

Rememorando o contexto histórico da educação brasileira, o princípio da gestão democrática, uma vez determinado na Constituição Federal (CF) de 1988, sofre oposição de grupos representantes de escolas privadas, filantrópicas e confessionais, principalmente por questões de aplicação e destinação dos recursos públicos. A Constituição de 1988 excluiu o setor privado de se adequar ao princípio e remeteu a definição de gestão democrática para a legislação complementar. Cabe refletir sobre as palavras de Paro (apud DRABACH, 2009) quando afirma sobre a manutenção do *status quo*.

Ao tratar dos princípios norteadores do ensino brasileiro, a LDB preconiza, no artigo 3º, inciso VIII, que este seja ministrado com base no princípio da “gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino” (BRASIL, 1996).

A norma determina ainda, no seu artigo 14, que:

Art. 14. 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.

Novamente, abre-se a reflexão sobre o que afirma Andreotti et al. (2013, p. 192):

[...] A LDB pouco disse sobre algumas questões mais essenciais da educação, mas que deixou aberta muitas brechas para serem preenchidas em momento oportuno. Uma das questões que reafirmam o caráter limitado da “democracia”, ao definir os termos da gestão democrática da escola pública, pouco fez além de repetir a Constituição.

É fato que no contexto das décadas de 80, 90 e anos 2000, ocorreram transformações e avanços na educação brasileira que conferem evolução nas formas de gestão da educação nacional. Os embates ocorridos entre as forças políticas e a sociedade civil, são uma prova de que o olhar sobre a escola e, principalmente sobre a gestão, fortalece o princípio democrático na escola pública através da participação dos atores nela envolvidos. A Lei de Diretrizes e Bases de 1996, com sua abertura democrática, representa essa necessidade.

Corroborando com essa questão, Vieira (2006, p.29) afirma que:

[...] A LDB por sua vez, mantém o espírito da Carta Magna, detalhando seus princípios e avançando no sentido de encaminhar orientações gerais para o conjunto do sistema educacional. A importância de conhecer a base legal decorre do fato de que esta, embora por si não altere a fisionomia do real, indica um caminho que a sociedade deseja para si e quer ver materializado.

Esse “caminho a ser materializado” pode estar inserido nas “brechas” deixadas pelos textos da base legal. Segundo Lück (2007, p.47-48):

Verifica-se que, de modo equivocado, o termo gestão tem sido muitas vezes utilizado como se correspondesse a simples substituição ao termo administração. [...] Conclui-se que a mudança é significativa, uma vez que paradigmática, isto é, caracterizada por mudanças profundas e essenciais em seu modo de ser e de fazer, mediante uma mudança de visão do conjunto todo.

Os autores são unânimes ao defenderem a mudança de concepção profunda entre administração e gestão. Os educadores precisam se identificar com essa mudança paradigmática, já que a gestão é feita pelo grupo, através de um trabalho colaborativo, de um novo modelo de liderança (VIEIRA; VIDAL, 2013).

A gestão pode ser entendida como a materialização das intenções do Poder Público e no caso da gestão pública, caracteriza-se por três dimensões: o valor público, as condições de implementação e as condições políticas (VIEIRA, 2007).

É interessante esta caracterização para a compreensão da gestão em seu sentido concreto, cotidiano da política pública. E a educação é uma política pública social que necessita de uma base legal, teórica que norteie sua concretude nas unidades escolares.

Vieira (2007, p. 25) apresenta a gestão como:

Ação que se situa na esfera das coisas que têm de ser feitas. Por isso, é feita em interação com o outro, pressupondo diálogo, negociação e exercício da tolerância. Nesse sentido, o gestor que não é um líder em sua área de atuação, pode enfrentar dificuldades adicionais em seu trabalho.

No percurso deste trabalho, a gestão pedagógica, emerge como pressuposto do foco desta pesquisa. Até porque o liame entre o trabalho do diretor e do coordenador pedagógico e a aprendizagem é o fio condutor para compreender o bom desempenho no IDEB das escolas de Acarape e Redenção.

Conceituando a gestão escolar como uma dimensão central da educação, Lück (2009, p. 24) afirma que:

Por meio dela, se observa a escola e os problemas educacionais globalmente e se busca, pela visão estratégica e as ações interligadas, abranger tal como uma rede, os problemas que, de fato, funcionam e se mantêm em rede.

A citação aponta para a dimensão da gestão administrativa. Os gestores têm oportunidade de visualizar o todo das instituições, as relações existentes, o trabalho de cada um, numa concepção sistêmica onde todos estão envolvidos nos problemas e nas soluções.

Cury (apud MACÊDO, 2011) apresenta o diálogo como elemento característico da gestão, pois implica um ou mais interlocutores com os quais comunica-se pela arte de interrogar e pela paciência em buscar respostas que possam auxiliar no governo da educação segundo a justiça. Nessa perspectiva, a gestão implica o diálogo como forma de encontro das pessoas e solução de conflitos.

Sobre a importância do diálogo, Vieira (2007, p. 60), afirma que,

Por melhores e mais nobres que sejam as intenções de qualquer gestor ou gestora, suas ideias precisam ser viáveis (condições de implementação) e aceitáveis (condições políticas).” Reforçamos então que o diálogo, as condições de implementação e as condições políticas, se unem para viabilizar a gestão, tanto no âmbito macro, como no micro.

Neste percurso, envereda-se para a gestão pedagógica da escola, que na esfera micro do sistema educacional, vai concretizar a qualidade da educação. Inúmeros estudiosos pesquisam sobre o fenômeno da aprendizagem que decorre de processos complexos interligados a um conjunto de fatores. A gestão pedagógica está situada na dimensão da esfera dos fenômenos sociais e políticos da sociedade.

Libâneo (2010, p. 30), afirma que “o pedagógico refere-se a finalidades da ação educativa, implicando objetivos sociopolíticos a partir dos quais se estabelecem formas organizativas e metodológicas da ação educativa”.

“A pedagogia é considerada uma ciência sobre a atividade transformadora da realidade educativa” (SUCHOLDOSKI apud LIBÂNEO, 2010, p. 30).

Essa qualidade de transformar é eminentemente pedagógica, sob a perspectiva da transformação humana. Nessa linha de raciocínio, emerge o trabalho do diretor escolar e do coordenador pedagógico em colaboração com os professores, pode contribuir para que o trabalho pedagógico avance do êxito no IDEB das escolas pesquisadas.

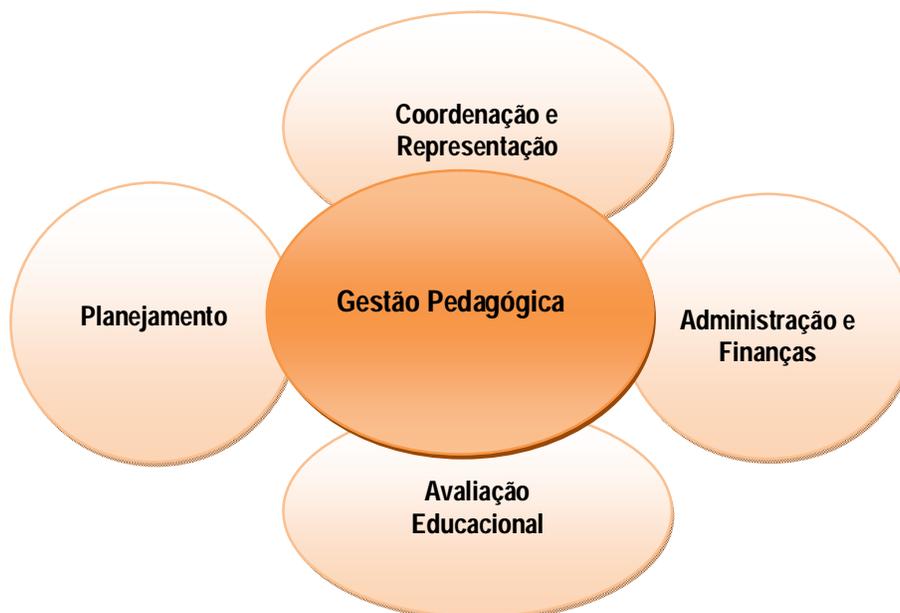
Elementos agregadores se unem à gestão para fazê-la funcionar, dentre eles destacamos o diálogo e a autonomia, essa última constituindo-se numa luta constante, dependendo das condições políticas, e da persistência e liderança dos gestores. O diálogo, por sua vez, implica a predisposição de dois ou mais interlocutores que juntos debatem e buscam ações que possam auxiliar na gestão da educação.

As práticas de gestão são componentes das práticas pedagógicas, corroborando para a melhoria ou não da qualidade do ensino e da aprendizagem. Fazer parte da equipe gestora da escola não

confere a qualidade de líder e sim, uma conquista de trabalho diário, decorrente de acordos e diálogos constantes (MELO, 2012).

Para Lück (2009, p. 95) “a gestão pedagógica é de todas as dimensões da gestão escolar, a mais importante, pois, está diretamente envolvida com o foco da escola que é a aprendizagem.” A figura a seguir abaixo ilustra bem essa premissa.

Figura 1 - Centralidade da gestão pedagógica



Fonte: Portela e Gouveia (apud LÜCK, 2009, p. 95).

A figura 1 apresenta a gestão pedagógica como o centro da aprendizagem, onde as demais convergem para apoiá-la nos processos escolares. A gestão pedagógica é a dimensão que agrega os objetivos da educação, que envolvem o aprender, o desenvolvimento de competências e a formação dos discentes.

Nesse trabalho de pesquisa, concebemos a Pedagogia como a Ciência da Educação e para tanto, nos apoiamos nas palavras de Libâneo (2010, p. 38).

A Pedagogia é um campo de estudos com identidade e problemáticas próprias. Seu campo compreende os elementos da ação educativa e sua contextualização, tais como o aluno como sujeito do processo de socialização e aprendizagem; os

agentes de formação (inclusive a escola e o professor); as situações concretas em que se dão os processos formativos (entre eles o ensino); o saber como objeto de transmissão/assimilação; o contexto socioinstitucional das instituições (entre elas as escolas e salas de aula).

O adjetivo “pedagógico” sendo oriundo da Pedagogia tem como premissa a maneira de organizar; sistematizar e implementar o processo ensino-aprendizagem para grupos de pessoas, que envolve os aspectos da gestão, da comunicação e da relação interpessoal em grupo (NOT apud LÜCK, 2009).

As práticas pedagógicas devem estar descritas no Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição escolar, bem como o conteúdo cultural que os centros educacionais tratam de difundir naqueles que o frequentam, bem como os efeitos que tal conteúdo provoca em seus receptores (SACRITÁN, 2013), o qual chamamos de currículo. A importância dessas duas construções (currículo escolar), nos inspira a fazer a seguinte indagações: Que interferência esse currículo apresenta na gestão pedagógica? Como centralidade do trabalho do gestor, a gestão da aprendizagem é organizada por esse conjunto de conteúdos culturais, permitindo analisar como se processam nas condições objetivas da escola. Principalmente ao se constatar que em Acarape e Redenção, percebe-se o fenômeno da redução de currículo para favorecer as disciplinas de língua portuguesa e matemática (cobradas na PROVA BRASIL).

O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) consolidou-se nos anos 1990, não por acaso. Sua implantação está relacionada à mudança de cenário econômico, ao processo de globalização, à aceitação de recomendações de organismos internacionais, como o Banco Mundial, assim como às orientações de conferência como a Declaração Mundial de Educação Para Todos, em Jomtien¹⁰ (MACÊDO, 2011).

¹⁰ Declaração de Jomtien foi elaborada durante a Conferência Mundial Sobre Educação para Todos na Tailândia em 1990. Fornecendo definições e novas abordagens sobre as necessidades básicas de aprendizagem tendo em vista

Nesse cenário, o Brasil precisava definir um padrão mínimo de qualidade da aprendizagem para seus sistemas escolares. Seguindo este objetivo, em meados de 2003, Universidades foram chamadas a contribuir com a participação de especialistas em gestão escolar, docência e currículo. Neste período, a avaliação buscava legitimidade acadêmica e reconhecimento social. Todavia, não se constituía integrante da prática das escolas por não apresentar a realidade de cada unidade.

Vieira (apud DANTAS, 2012, p. 46), explica essa problemática argumentando que diante da

[...] diversidade e singularidade dos diferentes sistemas educacionais existentes no país, a forma como o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), vinha sendo realizado até 2003, não atendia às demandas de informações, principalmente dos municípios e escolas que não se reconheciam nos resultados.

Assim, a Portaria Ministerial n.º 931 de 2005, ampliou o SAEB, redimensionando-o em duas avaliações: a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEAB) e a Avaliação Nacional do Rendimento no Ensino Escolar (ANRESC). Conforme se visualiza na figura 2, hoje, além dessas duas avaliações em larga escala o SAEB conta ainda com a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), incluída ao sistema em 2013.

Figura 2 – Organograma SAEB



Fonte: Disponível em: <<http://provabrasil.inep.gov.br/>> Acesso em: 09 dez. 2013.

O objetivo do SAEB é:

[...] avaliar a Educação Básica brasileira e contribuir para a melhoria de sua 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, 2014, *on line*).

As avaliações que o compõem medem a proficiência em Língua Portuguesa e Matemática no Ensino Fundamental e Médio.

A ANEB e ANRESC ou Prova Brasil são realizadas a cada dois anos ao passo que a ANA é realizada anualmente. A ANEB abrange escolas públicas e privadas de áreas urbanas e rurais do país, preservando a metodologia do SAEB de anos anteriores o que possibilita a comparação da série histórica dos resultados. Ela aplicada de forma amostral com alunos de

[...] 4ª série/5º ano e 8ª série /9º ano do Ensino Fundamental e no 3º ano do Ensino Médio, tendo como principal objetivo avaliar a qualidade, a equidade e a eficiência da educação brasileira. Apresenta os resultados do país como um todo, das regiões geográficas e das unidades da federação” (INEP, 2014, *on line*).

A ANRESC também denominada Prova Brasil, diferente da ANEB, circunscreve-se apenas à escola pública e ao Ensino Fundamental. De acordo com o INEP (2014, *on line*):

[...] trata-se de uma avaliação censitária envolvendo os alunos da 4ª série/5º ano e 8ª série/9º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas das redes municipais, estaduais e federal, com o objetivo de avaliar a qualidade do ensino ministrado nas escolas públicas.

A ANA, agregada há apenas um ano ao SAEB, é uma avaliação censitária, assim como a ANRESC. Envolve

[...] os alunos do 3º ano do ensino fundamental das escolas públicas, com o objetivo principal de avaliar os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa, alfabetização Matemática e condições de oferta do Ciclo de Alfabetização das redes públicas. (INEP, 2014, *on line*).

As avaliações mencionadas representam um importante passo para o avanço na educação do País, contribuindo para que os governos direcionem os recursos para os níveis de ensino mais necessitados, a despeito de *rankeamentos* e premiações existentes nas redes escolares estaduais e municipais.

Nesta pesquisa, o foco está na ANRESC / Prova Brasil por ser a avaliação externa citada pelos gestores da amostra, apontando para o impacto desta, por meio do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), no cotidiano escolar através da gestão pedagógica. Na sequência do trabalho explora-se este índice com maior profundidade.

2.4 Avaliação de larga escala na escola e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)

O capítulo que segue, trata da avaliação como componente fundamental de sustentação para o trabalho da gestão uma vez que ao mensurar objetivamente o desempenho, vincula processos e resultados (aprovação escolar, média de desempenho nas avaliações do Inep); indicados pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. O desempenho também está ligado a formulação de políticas para evolução na aprendizagem dos educandos, focando na eficiência

escolar.

Nos anos de 1990 observamos que as matrículas na Educação Básica chegam a 55 milhões de alunos. 25 milhões nas redes municipais e 23 milhões nas redes estaduais (WERLE, 2010).

Os números apontam para uma rede gigantesca que seguindo a tendência dos países de primeiro mundo, deve conhecer e investir em sua rede educacional e escolar para aperfeiçoar os esforços em busca de melhorias. Os investimentos que os governos tem feito em Educação, sobretudo após a LDB de 1996 são visíveis. Em vias de receber o maior aporte de recursos da história do país através dos *royalties* do petróleo, o Brasil mantém permanentemente a educação como destaque em sua agenda.

Os indicadores educacionais denotam a necessidade de monitoramento da rede de ensino como um todo através das avaliações externas e em larga escala. No sítio do Ministério da Educação e Cultura (MEC), encontramos os seguintes objetivos do efeito das avaliações externas de larga escala:

As informações produzidas visam subsidiar a formulação, reformulação e o monitoramento das políticas na área educacional nas esferas municipal, estadual e federal, contribuindo para a melhoria da qualidade, equidade e eficiência do ensino. (INEP, 2014, *on line*).

A Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) teve início em 1990. Essa avaliação é aplicada bianualmente seguindo uma metodologia amostral que inclui alunos provenientes de escolas públicas rurais e urbanas assim como alunos de escolas particulares.

Werle (2010) destaca que neste período, a avaliação buscava legitimidade acadêmica e reconhecimento social. O SAEB consolidou-se nos anos 1990. Revisitamos as siglas e as características de cada iniciativa de avaliação de âmbito federal, através do quadro abaixo.

Quadro 1 - Iniciativas de avaliação no âmbito federal

Ano de Criação	Iniciativa de Avaliação Federal	Características	Nível de Ensino Avaliado
2005	Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB)	De aplicação bianual, trabalha com amostras de alunos de escolas públicas rurais, urbanas e particulares de todo o Brasil. Propõe dar uma visão da população estudantil em testes de rendimento (leitura e matemática).	5º, 9º anos do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio
1990	Avaliação Nacional da Rede Escolar (ANRESC)	Comumente chamada de Prova Brasil.	5º e 9º anos do Ensino Fundamental escolas urbanas.
2002	Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCEJA)	Mede as competências e habilidades daqueles que não frequentaram a escola regular em idade própria, mediante provas correspondentes ao nível de conclusão do ensino fundamental e médio.	Pessoas acima de 18 anos.

(Continuação)

Ano de Criação	Iniciativa de Avaliação Federal	Características	Nível de Ensino Avaliado
1998	Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)	Teste de aferição da capacidade de interpretação e de resolução de problemas. É processo seletivo para ingresso	Estudantes de Ensino Médio (2ª e 3ª séries).

		nos cursos de graduação de várias universidades federais, estaduais e institutos federais de ensino superior.	
2008	PROVINHA BRASIL	Avaliação diagnóstica do 2º ano do ensino fundamental. É aplicada em dois momentos, no início e no final do ano letivo e o aplicador é o próprio professor da turma.	2º ano do Ensino Fundamental.
2013	Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA)	O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa é um compromisso formal assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade.	3º ano do Ensino Fundamental.

Fonte: Werle (2010, p. 22-30); MEC (2013).

Estas importantes iniciativas de mensurar os processos educativos dos sistemas e das escolas representam um salto de qualidade na educação básica brasileira.

Concordamos com Lückesi (2012, p. 13) que considera “a avaliação uma forma de investigar a qualidade de alguma coisa, produto, pessoa ou situação, propiciando a base para atos regulatórios.”

Para Lückesi (2012), do ponto de vista do rigor metodológico, a avaliação atua à semelhança da ciência:

- 1) Através de uma descritiva da realidade;
- 2) Através da leitura dos dados coletados, segundo determinados critérios, tendo em vista compreender como essa avaliação

funciona.

Nesta breve explanação sobre as avaliações externas e de larga escala, introduzimos o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) que é

o indicador calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no censo escolar e médias de desempenho nas avaliações do INEP: o SAEB – para as unidades da federação e para o país, e a Prova Brasil – para os municípios. (INEP, 2013, *on line*).

2.5 Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)

Toma-se como base, para explicitar a criação do indicador de qualidade do Ministério da Educação o Decreto n.º 6.094, de 24 de abril de 2007, ao determinar no art. 3º que: “A qualidade da educação básica será aferida, objetivamente com base no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)”.

Ainda segundo o documento, o IDEB se constitui dos seguintes “indicadores: (i) taxa de aprovação média nos anos/série que compõem a etapa de ensino; (ii) resultado de desempenho de aprendizagem em língua portuguesa; (iii) resultados de desempenho de aprendizagem em matemática” (BRASIL, 2007).

A criação do IDEB está associada ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação que por sua vez, é formado por diretrizes que compõem o Plano de Ações Articuladas (PAR), implementado em parceria com os Municípios, Estados e União.

Além do seu aspecto avaliativo, o IDEB tem importante função de acompanhamento e monitoramento da educação brasileira. Lück (2009, p.45), define monitoramento como:

O processo de acompanhamento sistemático e descritivo dos processos de implementação de plano ou projeto de ação, como o objetivo de garantir sua efetividade, mediante a verificação do seu ritmo de trabalho, o bom uso do tempo e dos recursos, a aplicação adequada das ações e competências previstas e necessárias, em relação aos resultados pretendidos.

Sobre o IDEB, Vieira e Vidal (2011, p. 426) afirmam que o objetivo de sua criação foi

[...] construir um padrão cujas variáveis pudessem ser desagregadas por sistemas de ensino e escolas, possibilitando que o processo de descentralização da educação adotado passasse a dispor de mecanismos de monitoramento e avaliação consistentes.

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica surgiu como indicador da qualidade da educação básica em 2007, juntamente com o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que de acordo com Saviani (2009) é uma política pública, um conjunto de medidas e metas para o país, estabelecido por decreto. Saviani (2009, p.22) afirma: “O PDE é a primeira política pública educacional a encarar a questão da qualidade do ensino como prioridade”.

O Plano Nacional de Desenvolvimento da Educação apresenta-se como política de Estado que norteia políticas nos demais Entes Federados. Tendo sido aprovado pelo Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva e pelo Ministro da Educação Fernando Haddad, em 24 de abril de 2007, com o objetivo de melhorar a Educação no País, em todas as suas etapas, em um prazo de quinze anos.

A prioridade do PDE é investir na Educação Básica, que corresponde ao ensino ofertado desde a educação infantil até o Ensino Médio. O programa prevê várias ações que visam identificar e solucionar os problemas que afetam diretamente a Educação brasileira, mas vai além, por incluir ações de combate a problemas sociais que inibem o ensino e o aprendizado com qualidade, como “Luz para todos, Saúde nas Escolas e Olhar Brasil”, entre outros. As ações deverão ser desenvolvidas conjuntamente pela União, Estados e municípios (LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL, 2014, *online*).

O IDEB foi instituído como instrumento de mensuração da qualidade da educação básica. De acordo com o INEP:

O IDEB é um indicador de qualidade que no Brasil inaugurou um novo regime de colaboração, conciliando a atuação dos entes federados sem lhes ferir a autonomia, envolvendo primordialmente a decisão política, a ação técnica e atendimento da demanda educacional, visando à melhoria dos indicadores educacionais. Sendo um compromisso fundado em vinte e oito diretrizes e consubstanciado em um plano de metas concretas e efetivas, compartilha competências políticas, técnicas e financeiras para a execução de programas de manutenção e desenvolvimento da educação básica. (IDEB, 2013, *on line*).

Como instrumento de mensuração, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, necessita de um plano de metas concretas para gerar políticas e programas que transforme a realidade, colaborando com a elaboração do Plano de Ações Articuladas (PAR); desde o ano de 2011 a 2014, com base no IDEB de (2005 – 2007 – 2009). (IDEB, 2013 *on line*)

O diagnóstico da realidade da educação local permite que o município desenvolva um conjunto de ações pautadas nas seguintes dimensões:

1. Gestão Educacional;
2. Formação de Professores e dos Profissionais de Serviço e Apoio Escolar;
3. Práticas Pedagógicas e Avaliação;
4. Infraestrutura Física e Recursos Pedagógicos.

Cada dimensão do PAR é composta por áreas de atuação, e cada área apresenta indicadores, representados por quatro níveis. De acordo com o MEC:

A pontuação gerada para cada indicador é fator determinante para a elaboração do PAR, ou seja, na metodologia adotada, apenas critérios de pontuação 1 e 2, que representam situações insatisfatórias ou inexistentes, podem gerar ações. (BRASIL, 2014, *on line*).

Na citação abaixo verifica-se as orientações para elaboração do PAR:

Ministério da Educação criou um novo sistema, o SIMEC – Módulo PAR Plano de Metas -, integrado aos sistemas que já possuía, e que pode ser acessado de qualquer computador conectado à internet, representando uma importante evolução tecnológica, com agilidade e transparência nos processos de elaboração, análise e apresentação de resultados dos PAR.

Com metas claras, passíveis de acompanhamento público e controle social, o MEC pode assim disponibilizar, para consulta pública, os relatórios dos Planos de Ações Articuladas elaborados pelos estados e municípios que aderiram ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação.

1. Síntese por indicador: resultado detalhado da realização do diagnóstico.
2. Síntese da dimensão: resultado quantitativo da realização do diagnóstico.
3. Síntese do PAR: apresenta o detalhamento das ações e subações selecionadas por cada estado ou município.
4. Termo de Cooperação: apresenta a relação de ações e subações que contarão com o apoio técnico do Ministério da Educação.
5. Liberação dos recursos: apresenta a relação de ações que geraram convênio, ou seja, a liberação de recursos financeiros. (BRASIL, 2014, *on line*).

A avaliação e o cumprimento de metas por parte dos municípios agregados aos repasses de verbas e apoio técnico, o Brasil parece perseguir um modelo de gestão que tem como base os indicadores de desempenho, baseados em metas de melhorias de índices. Esses mecanismos mostram duas faces da avaliação dos sistemas educacionais. Como revela Libâneo (apud MACÊDO, 2011), a visão economicista pautada em resultados e a autorregulação institucional.

Reafirmando o que argumentou-se ao longo deste trabalho, as políticas estão situadas num momento histórico social e os programas e projetos direcionados à avaliação da educação brasileira se inserem nessa percepção. Há críticas em relação às limitações do IDEB como indicador de qualidade, como fraudes nos resultados e incapacidade de medir o avanço dos estudantes de baixa renda ao IDEB e pesquisadores apontam limitação ao indicador.

Schwartzman (2013, *on line*) comenta em seu *blog* que:

A interpretação ingênua do IDEB como nota da escola, é muito problemática, pois toma como reais construções estatísticas como, por exemplo, um IDEB de 5 não é tão baixo como uma nota 5 e escolas com IDEB de 4 e 5 estão muito longe umas das outras, ao invés de próximas, como as notas sugerem. O IDEB também tem alta correlação com o nível socioeconômico do alunado, pois ao atribuir a esse indicador o status de síntese da qualidade da educação, assume-se que a escola pode superar toda a exclusão promovida pela sociedade e há uma farta literatura mostrando que isso é impossível.

Ainda segundo a mesma fonte, “a criação do IDEB trouxe a ideia de que o aprendizado dos alunos e seu fluxo entre as várias etapas da educação básica é hoje, a mais clara expressão do direito constitucional à educação” (SCHWARTZMAN, 2013, *online*).

2.5.1 O IDEB segundo os entrevistados

Em Redenção e Acarape, as falas dos entrevistados citam o IDEB como uma avaliação que está presente no cotidiano. Assim, gestores emitem as seguintes opiniões:

[...] Essas informações são repassadas pelo pessoal da secretaria, mas não recebemos nenhum curso sobre o IDEB. Nosso governo municipal na pessoa de nossa secretária, assim, tudo que ela encontra de novo, ela repassa pra gente, tudo em cima das provas externas. (Gestor de escola de menor IDEB).

[...] Realmente o IDEB pra gente sempre é uma expectativa, quando a secretaria chama a gente, geralmente ela chama mais os coordenadores pedagógicos pra mostrar os resultados, e dentro do que ela nos fala a gente já vai ao que realmente é necessário. No nosso caso, a nossa escola em 2010 foi a melhor do município. A preocupação é maior porque é um retrato da gente, da escola, fez a gente acordar. Como ela falou, nós atingimos 5 na média que está longe do ideal que é 6. (Gestor de escola de maior IDEB).

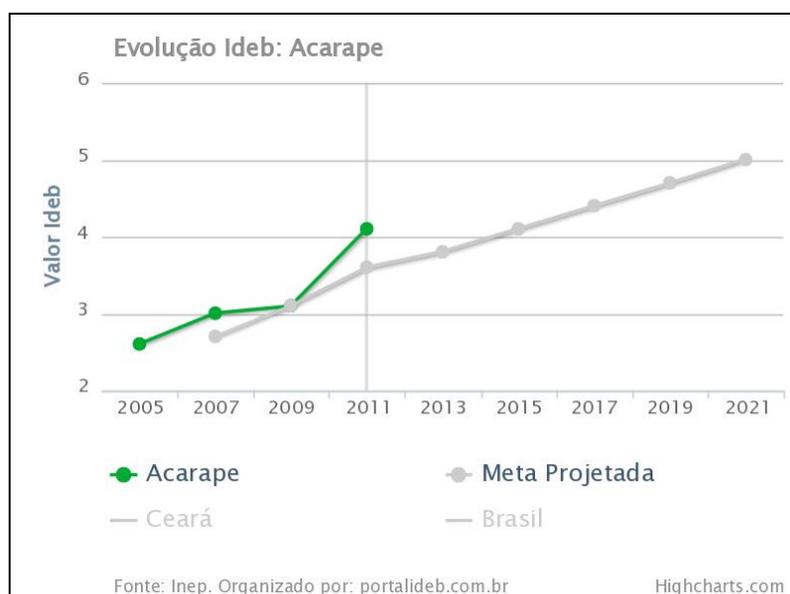
O depoimento do gestor de escola de menor IDEB aponta para o desconhecimento do indicador como norteador de aprendizagens e de políticas. Indica também certo conformismo ao não incluir a secretaria como responsável pela formação continuada. No segundo relato, se contradiz, ao reforçar que a Secretária de Educação repassa tudo que

há de novo em relação às “provas externas”. Percebe-se aí uma confusão em relação à prova e indicador. Na fala do gestor constata-se que este não compreende claramente o que seja o IDEB, pois se refere à prova, e como se sabe não se trata apenas de uma “prova”, mas de um indicador composto a partir dos resultados da PROVA BRASIL (Língua Portuguesa e Matemática) e dados do Censo Escolar.

Esse simples conhecimento é fundamental para a gestão pedagógica da escola, pois demanda que o gestor esteja atento à taxa de matrículas, frequência, evasão, reprovação, metodologia dos professores; projetos pedagógicos, formação dos docentes, enfrentamento das dificuldades pedagógicas a partir da análise dos descritores que os estudantes tiveram menor domínio. Enfim, se a secretaria não está viabilizando essa formação para os gestores, como está trazendo tudo “novo” para a escola? Ao citar o “retrato” como instrumento de autoanálise, o gestor se inclui e consegue visualizar o trabalho coletivo em busca dos resultados alcançados.

Analisa-se o IDEB dos Municípios em tela, concentrando-se numa perspectiva ampla no sentido de compreender a evolução dos mesmos.

Gráfico 1 - IDEB do município de Acarape



Fonte: INEP – Portal Ideb (2012).

A evolução do gráfico 1 apresenta crescimento vertical de 1,5 pontos entre os anos de 2005 e 2011, apontando para um trabalho satisfatório no avanço da aprendizagem dos estudantes. As entrevistas são unânimes em fortalecer esse objetivo na prática das escolas de maior e menor IDEB em 2009.

Tabela 3: IDEB por escolas na rede de Acarape

Escolas	IDEB 2005	IDEB 2007	IDEB 2009	IDEB 2011
Padre Crisostomo EEF	2,5	2,6	-	-
Anacleto Carlos Cavalcante EEF	-	-	3,1	5,2
Humberto de Campos EEF	-	2,6	3,8	4,9
José Neves de Castro EEF	-	-	-	4,7
Antônio Correia de Castro EEF	-	-	2,6	4,0
Francisco Rocha Ramos EEF	2,3	3,1	2,9	3,4

Fonte: INEP (2012).

Das seis escolas participantes, cinco evoluíram em seus IDEBs de 2011. A Escola Humberto de Campos EEF (analisada na pesquisa por ser a de maior IDEB na série histórica), continuou evoluindo satisfatoriamente.

Tabela 4: Prova Brasil por escolas

Nome da Escola	Nota Prova Brasil - 2005		Nota Prova Brasil - 2007		Nota Prova Brasil - 2009	
	Mat	LP	Mat	LP	Mat	LP
Padre Crisóstomo EEF	170,3	174,2	173,3	156,1	170,4	153,2
Anacleto Carlos Cavalcante EEF	-	-	-	-	154,5	142,2
Humberto de Campos EEF	-	-	162,0	147,1	180,6	170,2
José Neves de Castro EEF	-	-	-	-	-	-
Antônio Correia de Castro EEF	-	-	-	-	146,3	129,3
Francisco Rocha Ramos EEF	166,4	162,2	170,3	158,0	165,3	148,9

Fonte: INEP (2012).

Nas edições do IDEB analisadas as escolas apresentam melhor desempenho em Matemática. Isto indica que ainda devem ser empreendidos esforços em busca de mudanças na prática docente, da alfabetização na idade certa e implementação de políticas de criação de bibliotecas nas escolas, aplicação de recursos para aquisição de livros. No cotidiano escolar as gestoras; juntamente com os professores e demais atores, devem investir em projetos de leitura escrita e reforço nessa área de conhecimento.

Tabela 5: Taxa de aprovação por escolas

Nome da Escola	Indicador de Rendimento 2005	Indicador de Rendimento 2007	Indicador de Rendimento 2009	Indicador de Rendimento 2011
Padre Crisóstomo EEF	0,57	0,63	-	-
Anacleto Carlos Cavalcante EEF	-	-	0,88	1,00
Humberto de Campos EEF	-	0,71	0,85	0,89
José Neves de Castro EEF	-	-	-	0,90
Antônio Correia de Castro EEF	-	-	0,82	0,84
Francisco Rocha Ramos EEF	0,56	0,75	0,75	0,83

Fonte: INEP (2012).

As Escolas Anacleto Carlos Cavalcante e Humberto de Campos apresentaram maior avanço no indicador de rendimento, relacionado à melhoria da aprendizagem, sobretudo no ano de 2011.

Tabela 6: Dados de evolução no IDEB de Acarape em %

	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Crescimento		15%	3%	32%					
IDEB	2,6	3,0	3,1	4,1					
Meta		2,7	3,1	3,6	3,8	4,1	4,4	4,7	5,0

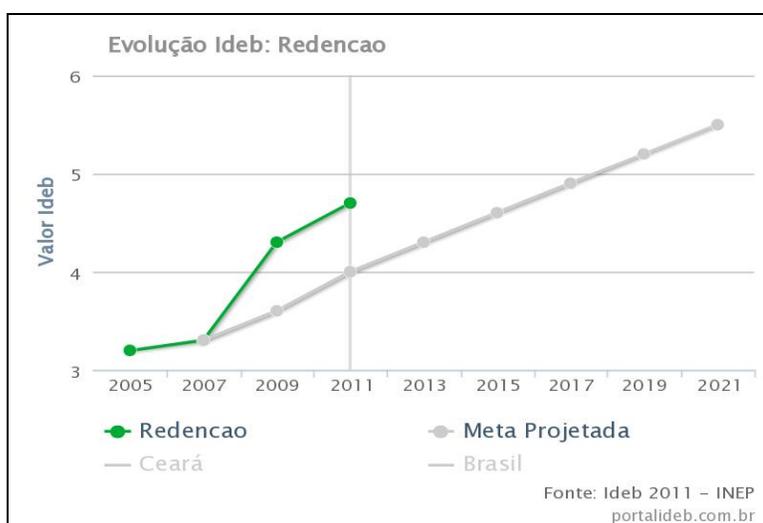
Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do INEP (2012).

Em 2005 o desempenho do Município de Acarape foi ruim, atingindo apenas 2,6. Ocorreram mudanças satisfatórias, seguida de evolução progressiva. Em 2009 atinge a meta projetada pelo INEP e em

2011, ultrapassa, chegando a um crescimento de 32% em relação aos anos de 2007 e 2009. Embora atingir a meta projetada não seja o suficiente para o estabelecimento de uma educação com a qualidade necessária, é importante destacar o esforço e crescimento do município nesse aspecto.

Feitas essas considerações acerca de Acarape pomos agora em pauta o Município de Redenção:

Gráfico 2 - IDEB do município de Redenção



Fonte: INEP – Portal Ideb (2012).

A linha projetada para cima, indica que entre 2007 e 2009, o avanço foi excelente. Esta mesma linha, demonstra que entre 2009 e 2011 o crescimento foi menor, porém continuou crescendo. O Município como um todo avança, corroborando com os dados do IDHM. A educação foi o componente de maior crescimento e o gráfico do IDEB reafirma esse resultado.

Tabela 7: IDEB por escolas na rede de Redenção

Escolas	IDEB 2005	IDEB 2007	IDEB 2009	IDEB 2011
Joaquim José da Silva EEIEF	-	-	5,5	-
Manoel Saraiva de Souza ESC MUN EIEF	-	-	4,4	-

Sebastião José Bezerra ESC MUN EIEF	-	-	4,4	-
Marcionilia Martins ESC MUN 1º GR	-	-	4,1	-
Joaquim Simão de Oliveira E MUL E I E F	-	-	4,4	-
Teodoro Conrado da Silveira ESC MUN EI EF	-	-	2,8	-
Antônio Jacó ESC MUN 1 GR DEPUTADO	-	3,0	4,3	5,4
Vicente Ferreira do Vale EMEIEF	-	-	4,4	5,2
Fco Januario da Costa EMEIEF	-	-	4,4	5,0
Terto Venancio ESC MUN EIEF	-	3,6	4,3	5,0
Dr. Edmilson Barros de Oliveira ESC MEIEF	3,1	3,3	4,3	4,8
Antônio Barbosa ESC MUN EI E EF	-	-	-	4,4
Luis Dias Damasceno ESC MUN EI E EF	-	-	4,2	4,3
Cecilia Pereira ESC EIEF	2,8	3,3	3,8	4,2
Neide Tinoco ESC MUN EIEF	-	-	3,9	4,1

Fonte: INEP (2012).

Ao analisar-se a tabela tem-se uma situação curiosa, das escolas em análise na série histórica, as seis primeiras não atenderam aos critérios de inclusão nos cálculos do Ideb na edição de 2011. Lamenta-se que não seja possível verificar o esforço das duplas gestoras e demais atores, através da edição de 2011. Porém as demais unidades escolares investiram na aprendizagem de seus alunos e na frequência escolar. Apresentando avanços satisfatórios em todas as escolas participantes da PROVA BRASIL.

Tabela 8: Prova Brasil por escolas

Nome da Escola	Nota Prova Brasil 2005		Nota Prova Brasil 2007		Nota Prova Brasil 2009		Nota Prova Brasil 2011	
	Mat	LP	Mat	LP	Mat	LP	Mat	LP
Joaquim José da Silva EEIEF	-	-	-	-	212	189	-	-
Manoel Saraiva de Souza ESC MUL EIEF	-	-	-	-	181	164	-	-

Sebastião José Bezerra ESC MUN EIEF	-	-	-	-	179	168	-	-
Marcionilia Martins ESC MUN 1 GR	-	-	-	-	166	168	-	-
Joaquim Simão de Oliveira E MUL E I E F	-	-	-	-	190	187	-	-
Teodoro Conrado da Silveira ESC MUN EI	-	-	-	-	141	136	-	-
Antônio Jacó ESC MUN 1 GR DEPUTADO	-	-	155	146	192	168	209	192
Vicente Ferreira do Vale EMEIEF	-	-	-	-	185	181	199	202
Fco Januario da Costa EMEIEF	-	-	-	-	189	178	190	185
Terto Venancio ESC MUN EIEF	-	-	173	150	182	165	195	186
Dr. Edmilson Barros de Oliveira ESC	172	170	174	156	196	183	194	179
Antônio Barbosa ESC MUN EI E EF	-	-	-	-	-	-	178	164
Luis Dias Damasceno ESC MUN EI E EF	-	-	-	-	178	167	176	166
Cecilia Pereira ESC EIEF	160	156	173	148	176	153	181	159
Neide Tinoco ESC MUN EIEF	-	-	-	-	177	152	170	159

Fonte: INEP (2012).

Constata-se a predominância de consolidação de competências em Matemática, permitindo inferir que ainda deve haver maior investimento em alfabetização na idade certa, investimento em acesso a bibliotecas nas escolas, projetos que contemplem atividades de leitura e escrita e mudanças na prática docente.

Tabela 9: Taxa de aprovação por escolas

Nome da Escola	Indicador de Rendimento 2005	Indicador de Rendimento 2007	Indicador de Rendimento 2009	Indicador de Rendimento 2011
Joaquim José da Silva EEIEF	-	-	1,00	-
Manoel Saraiva de Souza ESC MUL EIEF	-	-	1,00	-
Sebastião José Bezerra ESC MUN EIEF	-	-	0,99	-
Marcionilia Martins ESC MUN 1 GR	-	-	0,97	-
Joaquim Simão de Oliveira E MUL E I E F	-	-	0,87	-
Teodoro Conrado da Silveira ESC MUN EI	-	-	0,90	-
Antônio Jacó ESC MUN 1 GR DEPUTADO	-	0,84	0,92	0,98

Vicente Ferreira do Vale EMEIEF	-	-	0,91	0,96
Fco Januario da Costa EMEIEF	-	-	0,92	1,00
Terto Venancio ESC MUN EIEF	-	0,89	0,96	0,99
Dr. Edmilson Barros de Oliveira ESC	0,72	0,79	0,85	0,98
Antônio Barbosa ESC MUN EI E EF	-	-	-	1,00
Luis Dias Damasceno ESC MUN EI E EF	-	-	0,95	0,99
Cecília Pereira ESC EIEF	0,73	0,83	0,91	0,97
Neide Tinoco ESC MUN EIEF	-	-	0,95	1,00

Fonte: INEP (2012).

O indicador de rendimento segue melhorando, dando margem para inferir que a secretaria pode ter realizado um trabalho de acompanhamento, contribuindo para o investimento em aprendizagem dentro dos muros da escola. Visto que nas entrevistas os atores citam a orientação para a construção do plano de ação das escolas.

Tabela 10: Dados de evolução no IDEB de Redenção em %

	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Crescimento		0%	30%	9%					
IDEB	3,2	3,3	4,3	4,7					
Meta		3,3	3,6	4,0	4,3	4,6	4,9	5,2	5,5

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do INEP (2012).

Importante destacar que ambos os municípios vem atingindo as metas das séries iniciais.

À priori, os dados nos permitem inferir que em 2005 a pontuação obtida foi razoável. Em 2007, cresceu um ponto na nota do Ideb e em 2009 o avanço representou 30% de aumento no índice. Já em 2011 o crescimento foi menor, de apenas 9% no valor do índice.

Os dois municípios com suas especificidades demonstram avanços em suas redes escolares, influenciando na melhora do indicador nacional. Ações e programas desenvolvidos por parte da secretaria municipal, da gestão escolar, de professores e profissionais

da educação, melhoraram a realidade das unidades escolares.

Tabela 11: Resultados do IDEB nos municípios da pesquisa

IDEB	2005	2007	2009	2011
ACARAPE	2,6	3,0	3,1	4,1
REDENÇÃO	3,2	3,3	4,3	4,7

Fonte: Elaborado pela autora com base em dados do INEP.

Os dados quantitativos nos revelam que apesar das adversidades socioeconômicas, e dos poucos recursos, os dois municípios evoluíram em seus Ideb's. Cabendo ressaltar que o FUNDEB os recursos avançaram de forma significativa. As entrevistas apontam para a colaboração entre os gestores, demais atores e especialmente os professores, como corresponsáveis pelos avanços.

Pesquisas sobre eficácia escolar apontam para o “efeito escola”, que reúne uma série de fatores que impactam os processos de ensino e de aprendizagem e, portanto, a eficácia da instituição escolar (BONAMINO, 2014, *online*).

Tendo como objeto de investigação as contribuições da gestão escolar, representada pela figura do diretor e do coordenador pedagógico, encontramos ricas e complexas possibilidades de análise da temática em tela. O trabalho de análise das entrevistas foi imperativo para apontar inferências e possibilidades de respostas em relação a essa temática.

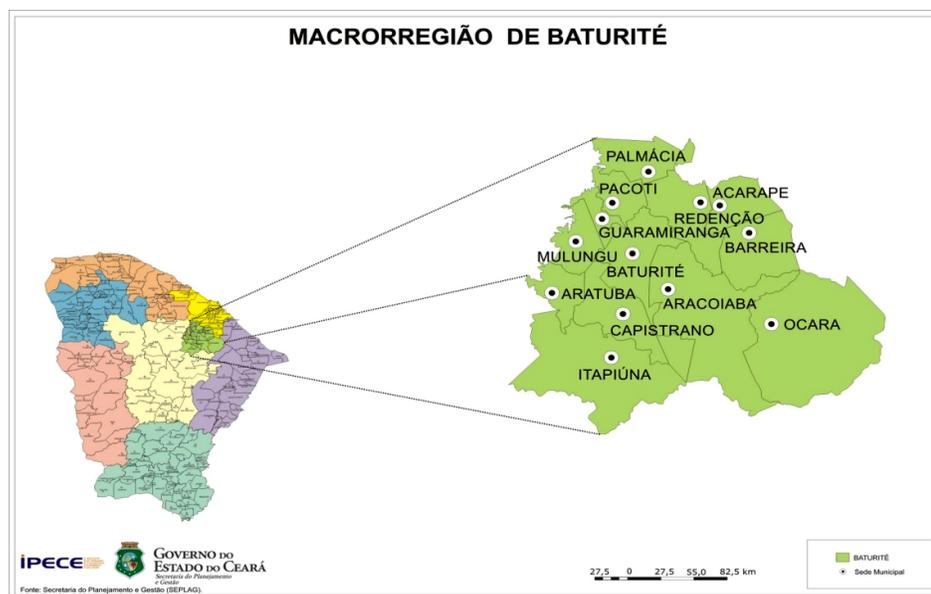
O capítulo a seguir apresenta as características dos municípios analisados mostrando suas contradições, diferenças e semelhanças, utilizando variáveis de desenvolvimento como renda, educação, população, dentre outros tendo como escopo, a compreensão sobre a gestão pedagógica e o IDEB das escolas.

3 CARACTERIZAÇÃO E TIPIIFICAÇÃO DOS MUNICÍPIOS

Este capítulo apresenta a tipificação dos municípios da pesquisa (perfil básico – caracterização geográfica, aspectos demográficos e sociais; economia e finanças; Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) e dados educacionais. Isto é feito juntamente com a estratificação de dados de educação, em relação aos anos de 2005, 2007, 2009 e 2011, considerando a série histórica em estudo.

O Maciço de Baturité, onde situam-se Acarape e Redenção, municípios abarcados na pesquisa, é composto por treze municípios¹¹ a saber: Palmácia, Pacoti, Redenção, Guaramiranga, Acarape, Aratuba, Capistrano, Aracoiaba, Ocara, Itapiúna, Baturité e Mulungu e Redenção. A área possui 3.759,1 Km², que representam 3,29% da área territorial do Estado do Ceará, de acordo com a Figura 5.

Figura 3 - Macrorregião do Maciço de Baturité



Fonte: Disponível em: <<http://gestar-aracoiaba-ce.blogspot.com.br/2009/08/macico-de-baturite-uma-bela-serra.html>> Acesso em: 13 jul. 2014.

¹¹ Os municípios de Guaiúba e Caridade fazem parte da Associação dos Municípios do Maciço de Baturité, por isto, embora não integrantes desta macrorregião administrativa, foram incluídos na pesquisa.

Três quilômetros separam os municípios aqui investigados: Acarape e Redenção. Estes apresentam características semelhantes no relevo, solo, clima e vegetação. Um dado a ser destacado é que Acarape na sua origem era distrito de Redenção (DANTAS, 2012).

Explicando melhor as similaridades e diferenças, os fatos históricos podem iluminar a compreensão dessas características. O município de Acarape emancipou-se no século XX no ano de 1987. Redenção, por sua vez, já era um município centenário com criação datada de 1868, ainda no século XIX. Essa passagem de tempo pode ser um fator importante de influência para o desenvolvimento da cidade de Redenção (DANTAS, 2012).

O quadro 2 explica melhor a origem do nome do município como se vê no tópico a seguir:

3.1 O município de Acarape

Acarape é um município de grande valor histórico em função de seu pioneirismo em relação à abolição da escravidão. Seu nome, conforme se verifica no quadro abaixo, é derivado da cultura indígena, uma homenagem a origem da cidade que em seus primórdios era “[...] habitada pelos índios Tapuias e Baturité, sendo conhecida por vila dos índios, recebeu os índios expulsos da região de Jaguaribe” (IBGE, 2014, *on line*).

Quadro 2 - Caracterização do município de Acarape

Ano de Criação	1987
Lei de Criação	Lei Estadual nº 11.308, de 15-04-1987.
Toponímia	Palavra originária do tupi, que significa Caminho dos Acarás.
Gentílico	Acarapense

Fonte: IBGE/IPECE.

A história aponta que “com o pioneirismo do Município, na libertação dos escravos no Ceará, houve-lhe por outorga honorária o nome de Redenção [...] Contudo, o então povoado de Cabocla preferiu

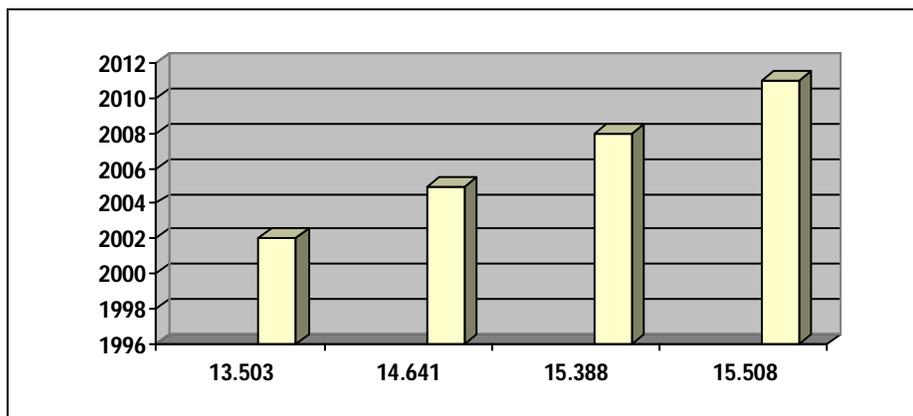
homenagear as suas maternais origens, passando a chamar-se Acarape.” O município é composto apenas pelo distrito-sede e caracteriza-se por ser bastante jovem. De acordo com a tabela 1, foi criado em 1987 tendo portanto, apenas 27 anos de emancipação (IBGE, 2014, *online*).

Tabela 12: População residente – Acarape -2000 / 2010

Discriminação	População Residente em 2000		População Residente em 2010	
Total	12.927	100,00%	15.338	100,00%
Urbana	7.025	54,34%	7.982	52,04%
Rural	5.902	45,66%	7.356	47,96%
Homens	6.471	50,06%	7.571	49,36%
Mulheres	6.456	49,94%	7.767	50,64%

Fonte: IBGE – Censos Demográficos 2000/2010.

Como se verifica na tabela acima houve evolução no quantitativo de pessoas na zona rural entre os anos 2000 a 2010. A distribuição por gênero apresenta diferença de menos de 200 habitantes entre população em urbana e rural. Um destaque da Tabela 11 é o avanço do quantitativo de residentes na zona rural que foi de 2,3%, enquanto que a população urbana retraiu na mesma porcentagem. Cabe observar que as escolas de maior IDEB situam-se na zona rural em ambos os municípios pesquisados.

Gráfico 3: Estimativa da População – Acarape – 2002 – 2011

Fonte: IBGE.

O avanço da população de Acarape foi significativo, pois cresceu aproximadamente 15%. É válido destacar que a taxa de urbanização é um indicador que orienta o planejamento e o atendimento dos serviços públicos, principalmente a educação. Com a distribuição das famílias na zona rural, o esforço despendido pelo Poder Público é maior, considerando a dificuldade para o acesso às escolas.

Um aspecto a ser destacado quando se trata do âmbito educacional, é o esforço dos municípios no que diz respeito à providência da mão de obra, ou seja, da garantia do professor em sala de aula, sobretudo nas zonas rurais. O quadro abaixo apresenta o quantitativo de docentes de Acarape no período de 2008 a 2010.

Quadro 3: Número de docentes na rede municipal de Acarape

Ano	Rede	Total de Docentes
2008	Municipal	96
2009	Municipal	96
2010	Municipal	93

Fonte: SEDUC (2012).

Observa-se que em 2008 e 2009, a quantidade de docentes se mantém estável. Já em 2010 há uma pequena redução no número de professores, considerando os percentuais, foi bem pequena, de 96 para 93 docentes na rede municipal de Acarape em 2011.

A tabela 12 a seguir, aponta indicadores educacionais importantes para se compreender o contexto da educação municipal.

Tabela 13: Indicadores Educacionais no Ensino Fundamental – Acarape – 2011

Discriminação Taxas (%)	Ensino Fundamental
	Município
Escolarização Líquida	70,46
Aprovação	84,50
Reprovação	12,90
Abandono	2,60
Alunos por sala de aula	32,21

Fonte: Secretaria de Educação Básica (SEDUC).

O município possui uma taxa de mais de 70% de escolarização líquida, registrando, portanto, um resultado abaixo da média estadual, que é de 87%, e nacional que supera os 95%. A taxa de Escolarização Líquida se refere ao percentual do público em idade própria que está matriculado. Neste caso refere-se às crianças e adolescentes entre 6 e 14 anos, idade correspondente ao Ensino Fundamental.

Os índices de abandono escolar de Acarape surpreendem positivamente uma vez que estão abaixo da média nacional que é de 3,1% e estadual de 2,9% (IBGE)¹². Contudo, chama atenção os números da reprovação no ensino fundamental, pois de 70,46% de escolarização líquida, tem-se aproximadamente 18% de alunos repetentes. A taxa de

¹² Esses dados se referem ao ano-base 2010.

repetência de Acarape é superior à do Brasil, de 10,3% e, sobretudo, à do Ceará, de apenas 8,7% (IBGE, 2014).

Esse quadro aponta para a necessidade de se adotar políticas de enfrentamento ao fracasso escolar. As escolas da amostra apontam como alternativa o reforço no contra turno e como desafios, a falta de participação da família e a dificuldade de acesso às escolas durante o inverno.

Em relação à educação infantil tem-se um cenário bastante diverso do observado no ensino fundamental. Na tabela 13 abaixo é possível visualizar os dados referentes a essa etapa de ensino na modalidade creche.

Tabela 14: Matrículas na Educação Infantil de Acarape: creche

Ano	População de 0 a 3 Anos	Creche			
		Matrícula		Taxa de Escolarização	
		Total	De 0 a 3	Líquida	Bruta
2008	1.258	126	42	3,34	10,02
2009	1.251	143	60	4,80	11,43
2010	1.051	130	65	6,20	12,40
2011	1.063	161	47	4,40	15,10

Fonte: SEDUC (2012) – adaptado.

O quantitativo da população de 0 a 3 anos previsto pelo IBGE sofre redução nos anos de 2008 a 2011. A matrícula nesse nível educacional e conseqüentemente a taxa de escolarização líquida fazem um movimento de ascensão nos anos intermediários da série histórica, contudo, caem em 2011. Uma das hipóteses para esse evento é de que esse movimento esteja atrelado à implantação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), criado em 2007 em substituição ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF). Com essa mudança alunos de

outros níveis e modalidades de ensino também representam recursos para o município.

Analisando esses dados sob a perspectiva da responsabilidade do Poder Público Municipal para com a oferta de educação infantil, abre-se um parêntese para questionamentos acerca da efetividade da oferta desse serviço. Em 2011, de 1063 crianças em idade de creche somente 47 estavam matriculadas na rede pública municipal de Acarape.

Os dados alertam para a falta de políticas públicas neste sentido. Cabe destacar que essa é uma constatação que não se limita ao município em questão. Ao investigar 12 municípios do Maciço de Baturité,

Moraes e Dantas (2014, p. 4) afirmam que:

A Educação Infantil não constitui foco da política educacional nesses municípios. Isso reforça a tese de muitos estudos recentes de que a Educação Infantil, embora tenha se desenvolvido sobremaneira nos últimos anos, ainda está à margem dos sistemas educacionais.

Concordando com as autoras, destacando-se a necessidade de construção de creches e publicização das vagas disponíveis. Afinal, esta é uma obrigação do município enquanto ente federado, segundo a Constituição Federal de 1988 e a LDB de 1996. Porém, sabe-se que os recursos ainda são escassos para se atender a esse nível de ensino.

Com foco ainda na Educação Infantil, apresentamos, na tabela 14, os dados educacionais referentes à pré-escola.

Tabela 15: Matrículas Educação Infantil de Acarape: pré-escola

Ano	População 4 a 5 anos	de	Pré-Escolar			
			Matrícula		Taxa de Escolarização	
			Total	De 4 a 5	Líquida	Bruta
2008	647		408	278	42,97	63,06
2009	636		417	305	47,96	65,57
2010	518		425	308	59,50	82,00
2011	524		383	265	50,60	73,10

Fonte: SEDUC (2012).

Na faixa etária de 4 a 5 anos a população também diminuiu seguindo a tendência do quantitativo de alunos da creche, ao longo dos anos de 2008 a 2011, provocando uma redução de 16% na matrícula desse público. Contudo, se comparados os dados das tabelas 13 e 14, percebe-se que aqui se tem um quadro mais positivo.

O movimento dos dados de escolarização líquida das crianças de 4 e 5 anos, ao longo da série histórica, é sempre ascendente; diferente do que ocorre com os dados referentes às crianças de creche. Assim, analisando os dados de 2011, constatamos a enorme diferença dos dois contextos. Enquanto a taxa de escolarização líquida das crianças de creche é de 4,40%, a taxa do mesmo ano das crianças de pré-escola passa dos 50%.

O movimento de crescimento da taxa de escolarização líquida na educação infantil contrasta com a involução que se observa na tabela 15, entre a população de 6 a 14 anos. A taxa de matrícula líquida foi reduzida em 3,6 pontos percentuais, que dá um total de 3,28% de redução entre os anos de 2008 a 2011.

Tabela 16: Matrículas no Ensino Fundamental de Acarape

Ano	População 6 a 14 anos	de	Ensino Fundamental			
			Matrícula		Taxa de Escolarização	
			Total	De 6 a 14	Líquida	Bruta
2008	2.927		2.442	2.134	72,91	83,43
2009	2.913		2.531	2.209	75,83	86,89
2010	2.730		2.374	1.996	73,10	87,00
2011	2.760		2.319	1.945	70,50	84,00

Fonte: SEDUC (2012).

Ainda que em queda, a matrícula na faixa etária de 6 a 14 anos domina o quantitativo de matrículas no município de Acarape. A taxa de escolarização líquida dessa faixa etária corresponde a 70,5%, conforme apresentado na tabela 15. Cabe salientar que, de acordo com a legislação, a oferta do ensino fundamental é uma obrigação deste ente federado com a colaboração do Estado. Significa, portanto que o

município não está cumprindo com o que lhe é devido uma vez que deixa longe da sala de aula quase 30% da população em idade própria para frequentar o ensino fundamental. Observa-se claramente que no ano de 2009 houve aumento de 3,5% nas matrículas, mesmo a população diminuindo, porém, nos anos seguintes volta a cair.

Tabela 17: Taxas de aprovação, reprovação e abandono

Ano	Aprovação						Reprovação						Abandono					
	1º ao 5º		6º ao 9º		Total		1º ao 5º		6º ao 9º		Total		1º ao 5º		6º ao 9º		Total	
	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
2008	2.584	88,68	1.704	85,11	4.288	87,23	283	9,71	222	11,09	505	10,27	47	1,61	76	3,80	123	2,50
2009	2.556	92,1	2.027	92,7	4.583	92,4	192	6,9	97	4,4	289	5,8	26	0,9	62	2,8	88	1,8
2010	2.458	96,6	2.040	94,7	4.498	95,8	66	2,6	71	3,3	137	2,9	20	0,8	43	2	63	1,3
2011	2.303	98,3	2.009	96,9	4.312	97,6	33	1,4	19	0,9	52	1,2	7	0,3	45	2,2	52	1,2

Fonte: SEDUC (2012).

A observação da tabela 16, que apresenta dados de aprovação, reprovação e abandono no ensino fundamental entre 2008 e 2011, permite visualizar que no ano de 2011 o ensino fundamental apresenta maior índice de aprovação. As taxas de reprovação e abandono continuaram diminuindo nos anos iniciais e finais do ensino fundamental.

Quadro 4: Índice de Desenvolvimento e população extremamente pobre (com renda de R\$ 70,00 – Acarape)

Índice de Desenvolvimento					População Extremamente Pobre	
IDM	Posição no Ranking	IDH	Posição no Ranking	no	URBANA	RURAL
18,28	125	0,606	117		5.688	4.808

Fonte: Instituto de Geografia e Estatística (IBGE) – Censo Demográfico 2010 e Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD).

Na tabela 17, apresentamos os dados de desenvolvimento e pobreza do município. O município ocupa a posição 125^o no *ranking* Ceará em relação ao Índice de Desenvolvimento Municipal (IDM). A situação é semelhante em se tratando do Índice de Desenvolvimento Humano onde ocupa a posição 117.

De acordo com os dados do IDHM (PNUD 2010) as dimensões que mais cresceram em termos absolutos foram Educação, Longevidade e Renda. Mas em primeiro lugar, foi a Educação. Verifica-se que o IDEB em 2011 evoluiu e as ações descritas pelos gestores, durante as entrevistas, obtiveram parte dos efeitos desejáveis.

3.2 O município de Redenção

Conforme evidenciado anteriormente, Redenção, diferente de Acarape, é um município bastante antigo, tendo sido criado por lei provincial de 1868. Convém ressaltar, que embora legalmente Acarape, enquanto município seja jovem, na prática sua origem acompanha a de Redenção, uma vez que foi do povoado de Acarape que se originou a cidade de Redenção.

Quadro 5 - Caracterização do município de Redenção

Município de Origem	Redenção
Ano de Criação	1.868
Lei de Criação	1.255
Toponímia	Homenagem à cidade que serviu de exemplo como primeiro
Gentílico	Redencianista

Fonte: IBGE/IPECE.

O nome, Redenção foi uma homenagem ao seu pioneirismo na libertação dos escravos. Conforme divisão territorial de 2007“o município

é constituído de 5 distritos: Redenção, Antônio Diogo, Barra Nova (ex-São Gerardo), Faísca e Guassi” (UNILAB, 2014, *on line*).

A tabela 18, que expõe os dados populacionais de Redenção, denota um crescimento entre 2000 e 2010 no número de residentes no município. Cabe destacar ainda, a redução da população rural e consequente aumento da população urbana entre 2000 e 2010. O quantitativo de homens e mulheres apresenta pouca diferença.

Tabela 18: População Residente – Redenção - 2000 / 2010

Discriminação	População Residente em 2000		População Residente em 2010	
Total	24.993	100,00%	26.415	100,00%
Urbana	12.787	51,16%	15.134	57,39
Rural	12.206	48,84	11.281	42,71
Homens	12.449	50,01	13.122	49,68
Mulheres	12.494	49,99	13.293	50,32

Fonte: IBGE – Censos Demográficos 2000/2010.

Adentrando no contexto educacional temos, expressos na tabela 19, os dados de docentes e de matrículas de Redenção.

Tabela 19: Educação – Docentes e Matrícula Inicial – Redenção – 2011

Dependência Administrativa	Docentes	Matrícula Inicial
Total	348	8.470
Federal	-	-
Estadual	65	1.626
Municipal	227	6.156
Particular	56	688

Fonte: SEDUC.

Entre os docentes há uma pequena parcela de 18,7% que correspondem à rede estadual e outros 16,2% da rede particular,

sendo a grande maioria dos professores pertencentes à rede municipal de ensino.

Essa maioria se expressa também nas matrículas onde as da rede pública municipal lideram com 6.156 alunos. Em segundo lugar estão às matrículas da rede estadual com 1.626 alunos e em seguida as da escola privada com apenas 688 alunos. Na rede municipal o quantitativo é de cerca de 27 alunos por professor.

Tabela 20: Indicadores Educacionais no Ensino Fundamental – Redenção – 2011

Discriminação Taxas (%)	Ensino fundamental
	Município
Escolarização Líquida	91,60
Aprovação	97,00
Reprovação	1,70
Abandono	1,30
Alunos por sala de aula	22,28

Fonte: Secretaria de Educação Básica (SEDUC).

Os dados da Secretaria de Educação do Estado indicam que há uma aprovação no ensino fundamental de 97,00%. Os três por cento restantes estão divididos entre reprovação e abandono. Estratégias de incentivo à matrícula, melhoria na infraestrutura e acompanhamento sistemático da gestão, podem apresentar efeitos positivos.

Outro dado que chama a atenção na tabela acima é a taxa de escolarização líquida no ensino fundamenta, de 91,6%. Nesse aspecto se diferencia bastante do município de Acarape, onde essa taxa é de 70%. Embora não alcance ainda a taxa nacional, de mais de 95 %, conforme mencionamos anteriormente, Redenção apresenta um resultado superior ao estadual, que conforme já foi salientado, possui taxa de escolarização líquida de 87% (IBGE).

O quadro 5 a seguir traz a evolução do quadro docente do município de Redenção na série história, 2000, 2009, 2010.

Quadro 6 - Número de docentes na rede municipal de Redenção

Ano	Rede	Total de Docentes
2008	Municipal	173
2009	Municipal	181
2010	Municipal	216

Fonte: SEDUC (2012).

Observa-se que em se tratando do quadro docente houve um aumento no número de professores ao longo dos anos 2008 a 2010 com um crescimento de 25,98%. A manutenção das crianças na escola e o êxito no desempenho confirmam esses números. Mais adiante, relaciona-se ao desempenho no IDEB dos municípios e das escolas.

Tabela 21: Matrículas na Educação Infantil de Redenção: creche

Ano	Creche	Município	População de 0 a 3 anos	Creche			
				Matrícula		Taxa de Escolarização	
				Total	De 0 a 3	Líquida	Bruta
2008	8	Redenção	2.116	287	69	3,260	13,56
2009	8	Redenção	2.083	587	280	13,44	28,18
2010	8	Redenção	1.719	568	246	14,30	33,00
2011	8	Redenção	1.727	527	270	15,60	30,50

Fonte: SEDUC (2012).

A análise da Tabela 21 destaca o aumento considerável na matrícula dessa faixa etária no ano de 2011, que em comparação ao ano de 2008, apresenta evolução de 18,36%. Este é um valor considerável, apontando para investimento na oferta e incentivo na matrícula em creche.

Tabela 22: Matrículas na educação Infantil de Redenção: pré-escola

Ano	População de 4 a 5 anos	Pré- Escolar			
		Matrícula		Taxa de Escolarização	
		Total	De 4 a 5	Líquida	Bruta
2008	1.086	888	532	48,99	81,77
2009	1.067	848	510	47,80	79,48
2010	881	888	556	63,10	100,80
2011	885	960	617	69,70	108,50

Fonte: SEDUC (2012).

A partir da análise das tabelas verificamos que em Redenção houve acréscimo na matrícula da pré-escola e, por ter uma rede maior, observa-se que aumentou consideravelmente o número de professores, fenômeno apontado pelos números que evoluíram de 181 docentes em 2009 para 216 em 2010.

Tabela 23: Matrículas no ensino fundamental de Redenção

Ano	População de 6 a 14 anos	Ensino Fundamental			
		Matrícula		Taxa de Escolarização	
		Total	De 6 a 14	Líquida	Bruta
2008	4.856	5.601	5.071	100,00	115,34
2009	4.825	5.578	4.879	100,00	115,61
2010	4.620	5.187	4.505	97,50	112,30
2011	4.642	4.946	4.252	91,60	106,60

Fonte: SEDUC (2012).

Nos anos de 2008 e 2009 constata-se que 100% das crianças de 6 a 14 anos estavam matriculadas. Entretanto nos anos de 2010 e 2011 houve redução.

A próxima tabela mostra melhor a relação matrícula, aprovação, reprovação e abandono (fatores que implicam nos resultados do IDEB).

Tabela 24: Taxa de rendimento na rede municipal

Ano	Aprovação			Reprovação			Abandono											
	1º ao 5º		Total	1º ao 5º		Total	1º ao 5º		Total									
	Abs.	%	Abs. %	Abs.	%	Abs. %	Abs.	%	Abs. %									
2008	2.584	88,68	1.704	85,11	4.288	87,23	283	9,71	222	11,09	505	10,27	47	1,61	76	3,80	123	2,50
2009	2.556	92,1	2.027	92,7	4.583	92,4	192	6,9	97	4,4	289	5,8	26	0,9	62	2,8	88	1,8
2010	2.458	96,6	2.040	94,7	4.498	95,8	66	2,6	71	3,3	137	2,9	20	0,8	43	2	63	1,3
2011	2.303	98,3	2.009	96,9	4.312	97,6	33	1,4	19	0,9	52	1,2	7	0,3	45	2,2	52	1,2

Fonte: SEDUC (2012).

O ano de 2011 apresenta melhor desempenho no que diz respeito à aprovação nos anos finais do ensino fundamental. Quanto à reprovação, em relação ao anos de 2008, também evoluiu satisfatoriamente de 283 discentes reprovados de 1º ao 5º anos, para 33. E no 6º ao 9º de 222, apenas 19 discentes foram reprovados em 2011. Estes resultados apontam para investimentos no interior da escola, principalmente na gestão da aprendizagem. Docentes e gestores trabalharam para que esses índices tomassem um rumo positivo. A tabela 25 apresenta dados socioeconômicos que interferem nos resultados escolares.

Quadro 7: Índice de desenvolvimento e população extremamente pobre – Redenção

Índice de Desenvolvimento				População Extremamente Pobre		
IDM	Posição no IDH 2010	Ranking	no IDH 2000	Posição no Ranking		
				URBANA	RURAL	
32,69	29		0,651	107	2.403	3.426

Fonte: IPECE (2011).

De acordo com a tabela 25 acima, à maioria da população extremamente pobre de Redenção concentra-se na zona rural. Cabe salientar que é exatamente nesse contexto que está inserida a escola de maior IDEB do Município de Redenção a qual investigamos neste estudo. Essa pode ser uma pista para a hipótese de que a gestão pode

colaborar para o avanço no IDEB das escolas.

Em comparação à Acarape, Redenção encontra-se em melhor posição em todos os indicadores. Neste sentido um destaque deve ser dado à posição no *ranking* do IDH, onde Redenção ocupa a 107ª e Acarape a 117ª. A diferença é muito mais acentuada em se tratando do IDM onde Redenção aponta para 32,69 ocupando a 29ª posição do *ranking* enquanto que o de Acarape é de 18,28, o que coloca o município na 127ª posição. As diferenças são visíveis, o que leva a crer que as similaridades de região, clima, costumes, são aspectos de menor relevância para números e indicadores.

O Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDMH) é 0,606, em 2010. A dimensão que mais cresceu em termos absolutos foi Educação (com crescimento de 0,179).

As informações dos dois Municípios não deixam dúvidas. Na pesquisa em tela, os dados mostram que houve esforço concentrado através da colaboração dos atores das escolas, do sistema escolar, da gestão escolar; E ações específicas para minimizar a evasão, o abandono e a oferta de creches e pré-escolas para a população. Observa-se claramente que os municípios se esforçaram na melhoria da educação através dos dados apontados pelo IDEB.

Lembrando que a linha de base deles é diferente, Acarape – 2,6 e Redenção – 3,2, assim Acarape cresce 58% e Redenção 47% nos resultados.

4 GESTÃO: UM OBJETIVO, VÁRIAS DIMENSÕES

Quando se discute a gestão escolar há que se compreender que esta se constitui de múltiplas dimensões intrinsecamente interligadas. Cada uma dessas dimensões possui características próprias e um foco específico. Convergem, contudo, para um objetivo comum: o êxito na aprendizagem dos alunos. Neste capítulo buscamos analisar, individualmente cada dimensão, respeitando a visão de conjunto, mas caracterizando elementos próprios de cada uma.

4.1 Gestão democrática e participativa

O planejamento participativo é a ferramenta mais eficaz, dentro da lógica da gestão democrática, na construção de ideais coletivos. Este propõe três momentos distintos e integrados: 1. a indicação de um horizonte ou referencial; 2. a construção de um diagnóstico que julgue a prática à luz do referencial; 3. programação de ações concretas (GANDIN apud SEBASTIANY; NUNES, 2009).

Inicialmente analisamos esta dimensão da gestão em face da valorização do dispositivo legal da Constituição Federal de 1988, que no seu artigo 206, inciso VI, prevê que no Brasil a educação siga o princípio da “gestão democrática do ensino público, na forma da lei” (BRASIL, 1988).

Esse mecanismo legal é retomado e detalhado em 1996 pela LDB n.º 9394/96 que estabelece:

Art. 14. 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 (BRASIL, 1996).

A construção do diagnóstico da escola refere-se às práticas no chão das instituições. Nesse momento, é fundamental a participação dos envolvidos de forma organizada e sistematizada, seguindo uma rigorosa metodologia de trabalho. Ressalta-se que esta não deve ser confundida com levantamento de problemas, pura e simplesmente. Para realização efetiva de um diagnóstico necessita-se de investigação para adentrar à raiz dos problemas tendo um suporte teórico. Em seguida, é necessário fazer um plano detalhado para definir com clareza ações e posturas necessárias para que se alcancem os objetivos elaborados coletivamente. Por fim, é necessário um acompanhamento permanente e a avaliação formativa, permeando todo o processo.

“Um importante dispositivo de lei que se faz presente na LDB é o Projeto Político Pedagógico (PPP)” (LÜCK, 2009, p. 69).

O termo “político” é inerente a essa concepção de normatização, pois toda ação planejada e intencional é também política, pois visa formar um tipo de cidadão. Nas palavras de Gadotti (1994, p.579) o projeto pedagógico é explicado de forma ampla:

Todo projeto 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 promessa frente a determinadas rupturas. As promessas tornam visíveis os campos de ação possível, comprometendo seus atores e autores.

A premissa do PPP é de uma escola democrática em que seus participantes estão coletivamente organizados e compromissados com a promoção da educação de qualidade para todos. Compromisso firmado pelos documentos oficiais, pelos Entes Federados e os mecanismos de gestão colegiada; através dos conselhos de classe e conselhos escolares.

Os conselhos escolares, por sua vez, representam organismos colegiados compostos pelos segmentos de pais, professores, alunos,

servidores não docentes e gestores. Em conjunto, estes contribuem para que as decisões relacionadas à gestão como um todo sejam satisfatórias.

A própria educação em seu sentido *lato* e como categoria de desenvolvimento humano, pressupõe a colaboração e participação coletiva.

Em Bordignon (apud SIQUEIRA et al., 2014, p. 42) temos um quadro-resumo com características da gestão escolar a qual reproduzimos na sequência com vistas a elucidar essas características:

Quadro 8 - Características da gestão escolar democrática

Missão	Produto	Estrutura de Poder
Estabelece três fundamentos do exercício da cidadania: A liberdade, a solidariedade e a “vida produtiva”. A liberdade só é possível aos autônomos, emancipados, a solidariedade se dá na participação e a vida produtiva requer compromisso social.	Na dimensão pessoal, o resultado da escola deverá ser sempre, e radicalmente, o de sujeitos emancipados pelo crescimento e pela afetividade. Mas, o eu não deve ser apenas identificado como si mesmo, mas contextualizado e comprometido com seu tempo e seu grupo de pertença.	A escola precisa conceber dinâmicas de ação, relações intersujeitos. A escola se organizará mais “sociogramática” do que “organogramática”, mais escola de samba do que destacamento militar. Cultiva autonomia e relações de solidariedade, participação e compromisso.

Fonte: Siqueira et al. (2014, p. 42).

Os princípios democráticos apresentados no quadro 6 acima remetem aos marcos da democracia e principalmente aos ideais revolucionários a partir da Idade Moderna. Trazendo-os para a realidade atual, trata-se de uma construção coletiva e constante que ocorre no interior das unidades escolares, apontando a forma de gerir a escola, como contribuição direta para a construção dessa interrelação.

Nas escolas da pesquisa, observam-se relatos de inconstâncias na construção participativa, principalmente, quando se comenta sobre a gestão colegiada e construção do Projeto Político Pedagógico. A seguir inserimos alguns trechos de relatos das escolas de maior IDEB que ilustram esta percepção.

O entrevistador pergunta: Vocês fazem um acompanhamento do Projeto Pedagógico da escola? Ao que o entrevistado responde: “A gente bimestralmente acompanha cada aluno, não sei se isso é a resposta que você quer! Pra ver qual é o nível que está o aluno”. O entrevistador insiste: A escola tem um projeto pedagógico? E a resposta é: “Tem um de leitura. Fora os outros que a gente já trabalha, mas em específico é o de leitura.” Em nova investida o entrevistador questiona: Quem avalia e acompanha o PPP desta escola? E o entrevistado afirma que é “O pessoal da secretaria, os supervisores”. Novamente o entrevistador especula: E essas iniciativas da escola estão reunidas num documento? O entrevistado então argumenta: “Temos uma proposta curricular, temos tudo documentado”.

O relato evidencia que o gestor citou aspectos relevantes da prática pedagógica e que estes são inseridos no PPP da escola, como baixa aprendizagem e investimento em formação leitora. Porém, a concepção e significação do PPP não estão claras. Ele se reporta ao termo proposta curricular que é algo que deve constar no Projeto Pedagógico, mas que não pode ser confundida com o PPP.

Diante disso ficam as dúvidas: Será que esse documento é um instrumento norteador “vivo” na gestão da escola? Numa perspectiva democrática, o PPP, juntamente com a proposta pedagógica deve funcionar como uma bússola, norteando as decisões do coletivo pensando sobre a educação que se tem e a educação que se vislumbra para um futuro de qualidade. Abrindo espaço para reflexões e questionamentos. Assim, pergunta-se: Como a secretaria pode sozinha, através dos técnicos, avaliar as práticas, os currículos, questões administrativas e relação escola/família; sem a participação dos atores

da escola? Estes aspectos por certo, interferem na gestão no desempenho escolar, indicado através das avaliações externas. Da mesma forma, quando os conselhos escolares¹³ não funcionam como representação democrática, ou seja, atuando apenas como unidades executoras¹⁴, o objetivo de participação democrática fica comprometido.

Em continuação à discussão sobre o princípio democrático da gestão escolar, apresentamos, no quadro a seguir, as características da dimensão de gestão participativa.

Quadro 9 - Concepções de gestão participativa e suas características

Gestão Participativa	Concepção
1. Cogestão	Baseia-se no princípio da codecisão ao orientar que estas devem ser tomadas com a anuência das partes envolvidas.
2. Administração Colegiada	Apresenta-se como nova prática de exercício do poder onde a comunidade deve participar das decisões a partir dos problemas da escola.
3. Democracia Participante	Membros escolhem delegados para que estes os representem em eventos deliberativos de governo e de estado.
4. Autogestão	O coletivo exerce os poderes do governo por meio de ação direta, fundamentada no Projeto Político Pedagógico da escola.

Fonte: Elaboração da autora adaptado de <http://escoladegestores.mec.gov.br/site/4-sala_politica_gestao_escolar/pdf/saibamais_4.pdf> Acesso em: 16 ago. 2014.

¹³ É constituído por representantes de pais, estudantes, professores, demais funcionários, membros da comunidade local e o diretor da escola. Cada escola deve estabelecer regras transparentes e democráticas de eleição dos membros do conselho. Cujas funções são deliberativa, consultiva, fiscal e mobilizadora. (VIEIRA; VIDAL, 2014 p. 99).

¹⁴ “Unidade Executora (UEX) É uma sociedade civil com personalidade jurídica de direito privado, sem fins lucrativos. Pode ser oficialmente instituída por resolução da Secretaria Estadual ou Municipal de Educação , quando o estado e/ou município assim decidir, para receber e administrar recursos destinados às escolas estaduais e municipais, ou ainda por iniciativa da própria escola e da comunidade” (LÜCK, 2009, p. 75).

Nas escolas da pesquisa observam-se relatos concernentes as concepções presentes nos itens 1 e 2 do quadro referido. A esse respeito cabe ilustrar com os relatos colhidos nas escolas A1 (maior IDEB de Acarape) e B1 (maior IDEB de Redenção), respectivamente:

Ele [Conselho Escolar] não tem uma participação muito atuante não, a gente se reúne mais pra decidir o que vai ser comprado para a escola, mas de cada segmento, temos um representante. Mas, não é atuante, porque é tanto assunto, tanta coisa da escola, que ele se torna esquecido e menos atuante e acabamos nos reunindo para decidir as compras definitivas ou não da escola e as mudanças de membros, se houver.

Tem [Conselho Escolar]. Tem representantes dos pais e da comunidade. O dos pais é para trabalhar com a gente aquele momento que for preciso, no caso, os pais de aluno. E da comunidade é nos ajudar nos eventos, com outras famílias.

Pelo relato apresentado observa-se a existência do Conselho Escolar. Uma das escolas caracteriza como ele funciona e a outra relata a participação dos pais, mas não exemplificam. Sobre a importância do conselho, explica-se,

Esses conselhos são elementos essenciais para a efetivação da gestão democrática da educação, pois os mesmos ajudam à gestão na construção de uma nova cultura escolar que tenha como questão central a participação efetiva da comunidade escolar e local no interior da escola e a formação de cidadãos críticos, conscientes e participativos. (ALVES, 2010, p.42).

Infere-se que as funções desse instrumento de gestão participativa não são exercidas nestas escolas. Parecendo ser mero “cumprimento de protocolo”. A discussão apresentada neste tópico torna óbvia a importância dos instrumentos de participação atuantes dentro e fora dos muros da escola. Pois, sendo instituição pública, deve ser gerida com a colaboração do contribuinte e usuário de seu serviço. A próxima dimensão a ser caracterizada, é a gestão de pessoas, com foco no trabalho colaborativo e na liderança da gestão.

4.2 Gestão de pessoas

Esta dimensão compreende a educação como atividade essencialmente de relações humanas efetivadas em conjunto, envolvendo cultura, comprometimento, competências e aspectos valorativos relativos a normas, costumes e hábitos. Estes aspectos formam o campo de estudo dessa dimensão que possui papel importante no contexto da gestão escolar uma vez que lida diretamente com o aspecto humano.

A dimensão em destaque se refere a um conjunto de aspectos, como: motivação, formação de equipe e compartilhamento de responsabilidades; capacitação profissional, comunicação e relacionamento interpessoal. A motivação passa pelo reconhecimento e adoção de estratégias capazes de criar na escola a pedagogia do sucesso, através do compartilhamento de experiências, organização e esforço. A motivação pode ser de dois tipos específicos: intrínseca ou extrínseca. A primeira compreende,

Uma motivação apoiada na percepção da própria competência e da realização autônoma da tarefa, que depende da própria realização desta e não de recompensas externas; também estão baseadas na escolha que o sujeito faz da tarefa que deve fazer e na utilização ótima das próprias habilidades. (SALVADOR et. al., 2000, p. 100).

A motivação intrínseca, portanto, emana do indivíduo e está relacionada à ideia de Ser, de autossatisfação, independente do que se venha a ganhar. Já a motivação extrínseca é movida por fatores externos. Trata-se, portanto, de uma

[...] motivação para trabalhar em resposta a algo externo à tarefa ou à atividade, para obter recompensas e reconhecimentos, tendo em vista os comandos ou as pressões de outras pessoas ou para demonstrar competências ou habilidades. (GUIMARÃES, apud ENGELMANN, 2010, p. 52).

A gestão escolar precisa estar atenta a esse aspecto, a motivação, assim como às competências dos atores da escola. Deste modo poderá intervir no sentido de promover condições para essa motivação da equipe. Cabe salientar que na medida em que se trabalham os aspectos individuais do grupo se está favorecendo a relação coletiva. Assim, os esforços individuais somados formam um movimento singular na construção de uma identidade positiva da escola.

É importante salientar que nem sempre a motivação intrínseca está presente, o que é bem comum em função do desgaste natural da vida cotidiana. Na escola, em meio ao acúmulo de atribuições, falta de estrutura; exigências do sistema e da comunidade entre outros fatores, a motivação intrínseca vai se desgastando. Como consequência vem o desestímulo dos atores e até problemas de saúde. Neste processo, a gestão deve estar atenta, orientando e envolvendo o grupo na busca de soluções para esta problemática.

Neste sentido, cabe mencionar o destaque de Lück, (2009, p. 85), que afirma que a motivação extrínseca constitui “um ponto de partida necessário para superar a falta de motivação intrínseca e um meio de promovê-la gradualmente.”

Nas escolas investigadas foi possível perceber esse cenário de falta de motivação. O relato de um dos gestores da escola A2, ilustra a questão:

ENTREVISTRADOR: Você é a coordenadora pedagógica, porque o IDEB ficou tão baixo?

- Um ponto que eu achava que estava faltando, porque estava assim, a autoestima deles caiu totalmente, porque estava muito solto, desorganizada a nossa educação...

O que vocês fizeram?

- Recebemos um treinamento da secretaria para fazer um plano de ação. Passamos a planejar em cima dos descritores. As estratégias foram trabalhar alguns projetos, inclusive o de leitura, porque a gente acha que o grande causador também é a questão da leitura.

A fala do gestor acerca da autoestima baixa aponta um contexto de ausência da motivação intrínseca. Ele menciona ações que

visam reverter esse quadro, portanto ações de promoção da motivação extrínseca. Contudo, a entrevista informações suficientes sobre as metas do plano, pontuando apenas a questão da leitura.

A formação de equipe e compartilhamento de responsabilidades compreende esforços coletivos que devem ser geridos com competência e afetividade. Aqui inclui-se o afeto como qualidade humana que agrega as pessoas, produzindo objetivos comuns. No exercício da liderança, os gestores devem focalizar nas potencialidades individuais para compor o desenvolvimento do trabalho em grupo. Para tanto, devem estar atentos à:

Criar um estilo e cultura do diálogo para aproximação do ponto de vista das pessoas; Dialogar frequentemente sobre concepções acerca da proposta pedagógica (missão e valores da escola) e PPP; Criar um sentido de responsabilidade colegiada; Coletivizar os desafios e responsabilidades da escola pela formação e aprendizagem dos alunos; A liderança deve ser viva e dinâmica para os processos de comunicação e relacionamento interpessoal. (LÜCK, 2009, p. 87).

Trabalhar com pessoas é um desafio complexo, pois as questões individuais, não raramente, interferem nos resultados coletivos. O sentimento de pertencimento ao grupo e de valorização do trabalho da equipe é condição essencial para o resultado satisfatório da aprendizagem. Um elemento importante que deve constar na análise desta dimensão é o bom clima escolar, que é considerado por pesquisadores, um dos fatores que contribuem para a qualidade da educação

o clima positivo é traduzido como um ambiente agradável e favorável à aprendizagem, onde professores e alunos estão a vontade; vivenciando um entorno ordenado e tranquilo, compartilhando normas sobre uso do tempo e disciplina. (RACZYNSK; MUÑOZ, 2006, p. 280).

O clima constitui uma convergência de forças, formando um todo que influencia reciprocamente reações, rituais, valores, crenças e mitos. Sobre essa temática, Lück (2010, p. 34) expõe que:

Cada escola tem uma personalidade própria, construída coletiva e historicamente por seus atores, no enfrentamento dos desafios. A capacidade do gestor de conhecer e compreender o clima e a cultura organizacional da escola corresponde à sua possibilidade de agir efetivamente como líder e orientador do trabalho escolar para a viabilização de objetivos educacionais de elevado valor social.

Ao relacionar o bom clima escolar ao desempenho das escolas da amostra, é interessante apresentar que a cultura e o clima formam um conjunto de fatores que contribuem intimamente para a qualidade dos processos educacionais. A capacidade do gestor de promover um bom clima e favorecer uma cultura organizacional positiva é determinante na constituição de sua identidade de líder.

Dentre outros aspectos que formam essa harmonia um elemento importante é a formação dos sujeitos. Com o fomento da Secretaria de Educação, os gestores da escola devem favorecer a formação em serviço, acrescentando nas práticas e refletidas no planejamento pedagógico; promovendo *feedback* das vivências interpessoais.

Como sugestão de Lück (2009, p. 89), o fluxo deve ser assim: “observação – reflexão- construção de conhecimento – ação”.

Inclui-se nesse processo a avaliação de desempenho, aqui concebida, como elemento norteador de mudanças e melhoria das práticas. Essa estratégia de gestão consiste em um processo contínuo, que permite promover uma visão mais objetiva do desempenho dos atores envolvidos. A gestão deve assegurar que esta seja contínua, processual e praticada com o espírito proativo, em busca da melhoria na aprendizagem. Aprofunda-se essa questão na discussão específica da gestão pedagógica. Porém, dando continuidade às dimensões que compõem o conjunto apresentado, apresenta-se a gestão administrativa.

4.3 Gestão administrativa, de infraestrutura, recursos e serviços

A gestão administrativa se situa no contexto das demais dimensões da gestão, estabelecendo com estas uma relação de interdependência, embora possua um dinamismo e singularidade próprios. Para ilustrar essa interligação, utiliza-se como exemplo o Prêmio de Referência em Gestão Escolar¹⁵ do ano de 2013, de iniciativa do Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), de reconhecimento pelo trabalho de escolas públicas de Ensino Fundamental que tenham realizado projetos inovadores e gestões competentes, visando a melhoria contínua da escola.

Para tanto uma comissão julgadora, organizada pelo Centro de Estudos, Pesquisas, Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC) utiliza como indicadores de qualidade, dentre outros, a Gestão de Infraestrutura, recursos e serviços através das ações de abrangência destacada abaixo:

Processos e práticas eficientes e eficazes de gestão dos serviços de apoio, recursos físicos e financeiros que envolvem toda a infraestrutura necessária para o desenvolvimento da atividade fim. Destacam-se como indicadores de qualidade: a organização dos registros escolares; a utilização adequada das instalações e equipamentos; preservação do patrimônio escolar; a interação escola/comunidade e a captação e aplicação de recursos didáticos e financeiros. (LÜCK, 2009, p. 107).

Inicia-se pela organização dos registros escolares como ação que se situa na secretaria da escola, onde se concentram as informações dos discentes, docentes e toda documentação escolar. Ressalta-se todo o trabalho envolvendo o patrimônio material, que são

¹⁵ O prêmio é uma iniciativa do Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) em parceria com a Embaixada dos Estados Unidos; Fundação Roberto Marinho; Instituto Unibanco; Fundação Santillana; Fundação Itaú Social; Instituto Gerdau; Fundação Victor Civita; União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME); Ministério da Educação (MEC); Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e Instituto Natura (CONSED, 2014, *online*).

todos os bens e recursos físicos necessários à execução do trabalho dos professores e da gestão. E o patrimônio imaterial, definido por ideias, construções pedagógicas, êxitos e planos direcionados ao trabalho escolar.

Na gestão dos recursos administrativos, a discussão sobre conservação e manutenção, aparece com frequência. Cotidianamente é sabido que ocorre destruição do patrimônio público e o próprio desgaste pela ação do tempo, em equipamentos essenciais, como carteiras escolares, armários que enferrujam torneiras que se quebram; luzes que queimam, dentre um rol de objetos mais simples aos mais sofisticados, como um retroprojctor de *slides*. O gestor deve estar acompanhando para que a dinâmica pedagógica não seja prejudicada. Também é fato, que os próprios usuários muitas vezes danificam o patrimônio público, gerando um desafio da equipe em evitar esses danos.

Deste modo, faz parte do trabalho da gestão fomentar a construção de uma cultura de preservação do patrimônio entre funcionários, professores, alunos, pais e comunidade. Neste sentido, a implementação de projetos e campanhas, reorganização do ambiente através de placas, lixeiras próprias para reciclar o lixo, dentre outras, são ações positivas que a gestão poderá desenvolver junto com o grupo. Vieira (2007, p.61) afirma que:

São tarefas específicas da escola a gestão de seu pessoal, assim como de seus recursos materiais, imateriais e financeiros. Noutras palavras, cabe a ela gerir seu patrimônio imaterial e material. O primeiro refere-se às pessoas, ideias e a cultura produzida em seu interior; o segundo diz respeito a prédios e instalações, equipamentos, laboratórios, livros, enfim, tudo aquilo que se traduz na parte física de uma instituição escolar.

Para tanto, é condição primeira, manter a equipe focada no objetivo principal da escola, que na concepção deste trabalho, é ensinar, em busca de atingir as metas de aprendizagem. O próximo ponto aborda a gestão financeira como atividade também essencial para o funcionamento da escola.

4.4 Gestão financeira

Ao consultar o dicionário sobre o termo “finança” e “financiar”, encontramos os seguintes significados:

Erário, tesouro público: a administração das finanças do estado. a ciência e a profissão do manejo do dinheiro, especialmente do dinheiro público.

Prover recursos, dinheiro, linha de crédito, estrutura financeira ou física, para que um determinado objetivo seja alcançado, gerando assim de forma futura um reembolso dos valores ou dos bens. (DICIONÁRIO INFORMAL, 2014, *on line*).

Isto porque a temática do financiamento é considerada uma tarefa árdua, constituindo-se em matéria árida e desconhecida (VIEIRA; VIDAL, 2011).

Contudo, é um tema interessante haja vista que agrega um componente político altamente relevante em seu estudo (AMARAL, 2012).

Gerir recursos públicos, além de conhecimento dos meandros administrativos, implica em compromisso e responsabilidade da gestão educacional e escolar. O financiamento é um dos fatores determinantes para a operacionalização da política e da gestão da educação (VIEIRA; VIDAL, 2011).

Uma fonte fundamental para a compreensão do financiamento no setor público é a legislação, onde se encontram as determinações e orientações acerca desse tema. No caso do financiamento da educação, merecem destaque os dispositivos legais contidos na Constituição Federal de 1988 (Artigos: 205, 206, 212) e na LDB - Lei nº 9.394/1996 (Artigos: 70 e 71). No âmbito dos Estados e dos municípios destaca-se a legislação estadual e municipal referente à Educação assim como as Constituições Estaduais e as Leis Orgânicas municipais.

Sobre o financiamento da Educação, a Constituição Federal de 1988 determina, no art. 211, que “A União, os Estados, o Distrito Federal

e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino” (BRASIL, 1988).

No parágrafo primeiro do mesmo artigo fica definido que, nesse regime colaborativo, caberá à União, além de organizar, financiar e gerir seu próprio sistema, exercer:

Função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios. (BRASIL, 1988).

A Constituição define também os percentuais de aplicação de recursos públicos pelos entes federados. Neste sentido, estabelece, no artigo 212 que:

Art. 212 - A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino. (BRASIL, 1988).

Para melhor entendimento, o quadro abaixo caracteriza e apresenta o funcionamento da política de fundos no Brasil, seguindo uma tendência mundial de descentralização da oferta educacional delegando competências de gestão administrativa, financeira e pedagógica a subsistemas (VIEIRA; VIDAL, 2011).

Quadro 10: Distribuição de recursos através da política de fundos no Brasil

A. FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério.
Finalidades	Assegurar a universalização do Ensino Fundamental e a remuneração condigna do magistério.
Regulamentação	Emenda Constitucional n. 14/96, regulamentada pela Lei 9.424/96.
Vigência	10 anos (1997 a 2006)
Porcentagem de Investimentos	Estados e Municípios passaram a aplicar 15% dos impostos e transferências em educação.
Base de Cálculo	Número de alunos matriculados de acordo com os dados do último censo escolar.

B. FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais de Educação.
Finalidades	Promover a distribuição dos recursos com base no número de alunos da educação básica pública (creches, pré-escolas, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos).
Regulamentação	Emenda Constitucional n. 53 de 19 de dezembro de 2006, regulamentada pela medida provisória n. 339, de 28 de dezembro de 2006. Sancionada pela Lei n. 11.994 de 20 de julho de 2007.
Vigência	14 anos (até 2021)
Porcentagem de investimentos	Estados, Distrito Federal e Municípios passaram a investir 20%, gradativamente em toda educação básica, com atuação supletiva e redistributiva da União de até 10%.
Base de Cálculo	Número de alunos matriculados de acordo com os dados do último censo escolar.

Fonte: Vieira e Vidal (2011, p. 125-130).

Em 1997, surge o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) que vinha a ser um fundo para cada Estado e para o Distrito Federal, destinando financiamento apenas para este nível de ensino. Há críticas com relação a área de financiamento apontando a falta de direcionamento para os outros níveis e modalidades de ensino, como Educação Infantil, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos, educação indígena, do campo e profissional (AMARAL, 2012).

Em função de contemplar apenas o Ensino Fundamental, deixando à margem outras etapas da educação básica, o FUNDEF foi substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais de Educação (FUNDEB) regulamentado pela Lei n.º 11.494 de 2007. A referida Lei estabelece, no artigo 1º que:

É instituído, no âmbito de cada Estado e do Distrito Federal, um Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de natureza contábil [...]. (BRASIL, 2007, *on line*).

A destinação dos recursos do FUNDEB é disposta no artigo 2º cuja redação explicita que:

Os Fundos destinam-se à manutenção e ao desenvolvimento da educação básica pública e à valorização dos trabalhadores em educação, incluindo sua condigna remuneração, observado o disposto nesta Lei. (BRASIL, 2007, *on line*).

Em consequência desta premissa, surge a Lei nº 11.738 de 2008, chamada “Lei do Piso” regulamentando o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da Educação Básica. Expressando o valor no Art. 2º:

O piso salarial profissional nacional para os professores do magistério público da educação básica será de R\$ 950,00 (novecentos e cinquenta reais) mensais, para formação em nível médio, na modalidade normal, prevista no Art. 62 da Lei 9.394 de 1996, estabelecendo as diretrizes e bases da educação nacional (BRASIL, 2008, *on line*).

Além de especificar o valor real do piso, a Lei indica o Ente Federativo responsável pelo cumprimento do piso, através de complementação. Todavia, o município, no caso específico, deve justificar a impossibilidade orçamentária para cumprir o valor fixado, com documentação própria (planilha de custos e documentação comprobatória).

De acordo com o *site* do MEC o histórico do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDE Escola), foi concebido no âmbito do Fundescola, sendo objeto do acordo de empréstimo firmado em 1998 entre o governo brasileiro e o Banco Mundial, cujo objetivo era melhorar a gestão escolar, a qualidade do ensino e a permanência das crianças na escola. Naquele momento, o Plano de Desenvolvimento da Escola (então chamado apenas PDE) constituía a ação principal do programa, pois previa que as unidades escolares realizassem um planejamento estratégico que subsidiaria outras ações.

Até 2005, o programa era destinado exclusivamente às unidades escolares de Ensino Fundamental localizadas nas chamadas “Zonas de Atendimento Prioritário” (ZAPs) das Regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste. Estas zonas eram escolhidas entre aquelas com baixos Índices de Desenvolvimento Humano (IDH) e abrangiam um número restrito de escolas e municípios (em média, 3.800 escolas e 450 municípios, entre 2000 e 2007). Em 2006, após a divulgação dos resultados da primeira rodada do IDEB (relativo ao período 2005), o Ministério da Educação entendeu que seria necessário criar um mecanismo que envolvesse diretamente as escolas com os Ideb’s mais críticos, optando-se então pela adoção do PDE Escola junto àquele público específico.

Além dos ajustes conceituais e técnicos na metodologia, a principal alteração foi a mudança no critério de definição do público-alvo, adotando-se o IDEB como parâmetro, o que significou incluir todas as escolas públicas que se enquadrassem nos critérios definidos. Esta decisão teve como principal consequência um aumento substancial do público elegível nos anos seguintes, sendo que o salto mais expressivo ocorreu em 2009, quando o recorte fixado, mais do que triplicou o número total de unidades escolares priorizadas e quase duplicou o número de localidades atendidas em relação a 2008.

Naquele ano, 27.885 escolas das redes estaduais e municipais foram priorizadas. Em 2010, este número foi de 22.002 escolas públicas, as quais atendiam a cerca de 14,3 milhões de alunos, distribuía-se em 4.133 municípios (em todas as Unidades da Federação) e correspondia a cerca de 17% da rede pública.

A expansão do PDE Escola envolveu a mobilização de diversos atores, em especial, das secretarias de educação estaduais e municipais. Entre setembro e novembro de 2007, foram realizados 14 encontros destinados a disseminar e pactuar a implementação do programa com os dirigentes dos Estados e municípios cujas escolas integravam o conjunto de escolas priorizadas. Em 2009, mais de 10 mil

técnicos das secretarias de educação e diretores de escolas foram formados na metodologia, em 127 turmas.

Em 2009, pouco mais de 17 mil pessoas receberam a formação, em 175 turmas espalhadas pelo país, totalizando mais de 27 mil pessoas capacitadas. Neste mesmo ano, foram realizadas reuniões de trabalho com as coordenações estaduais, visando ajustar a sistemática de análise e aprovação dos planos. Os recursos são repassados por dois anos consecutivos e destinam-se a auxiliar a escola na implementação das ações indicadas nos planos validados pelo MEC.

Os valores, transferidos para as Unidades Executoras das escolas, são definidos em função do número de matrículas do Censo Escolar do ano anterior, variando de acordo com as faixas definidas nas Resoluções publicadas pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Em 2009 foram repassados R\$ 370,2 milhões para 19.700 escolas; em 2010, R\$ 317,4 milhões beneficiaram 16.615 escolas e, em 2011, quase R\$ 200 milhões foram repassados para cerca de 9 mil escolas (PDE ESCOLA, 2014, *on line*).

Em continuidade à discussão sobre as diversas dimensões da gestão escolar, nos dedicamos, no próximo tópico, sobre a dimensão da gestão pedagógica, que neste estudo ocupa lugar de destaque.

4.5 Gestão pedagógica

Essa dimensão ocupa espaço central na pesquisa em tela pelo fato de constituir o cerne da gestão, que é a construção-colaboração das situações de aprendizagem efetiva dos educandos. O conceito de gestão pedagógica, conforme LÜCK, (2009, p.95):

Corresponde a um processo de articulação entre concepções, estratégias, métodos e conteúdos, assim como de esforços, recursos e ações, com foco direto na promoção da aprendizagem e formação dos alunos.

Como posto no curso dessa pesquisa, o trabalho dos gestores pode colaborar satisfatoriamente para o êxito escolar, indicado pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Reforça-se que o espaço privilegiado de construção dos conhecimentos planejados e sistematizados onde vivencia-se a gestão pedagógica, chama-se Escola.

Para Vieira (2006, p.28):

A razão de existir da escola está ligada intrinsecamente à tarefa de bem ensinar e aprender. Gestão escolar bem-sucedida, portanto, é aquela voltada para a aprendizagem de todos os alunos, questão central no debate sobre o desafio de promover a educação da população brasileira. Quando se fala em gestão para o sucesso escolar, trata-se de uma gestão onde o compromisso com a aprendizagem orienta todo trabalho desenvolvido. Este, caminhando lado a lado com a existência de recursos humanos, financeiros e pedagógicos necessários ao pleno funcionamento da escola. Os professores exercem papel fundamental nesse processo.

Tomando como exemplo os sentidos da educação (educação-instituição, educação-processo, educação-produto) pondera-se sobre a educação-processo, que corresponde às condições e modos pelos quais os sujeitos incorporam meios de se educar, implicando uma relação de influências entre seres humanos (MIARALET apud LIBÂNEO, 2010).

Assim, defende-se a impossibilidade de gerir a escola unilateralmente. Para tanto, as entrevistas com os gestores escolares, iluminam a compreensão da importância dessa interação:

Através do PPP e do planejamento mensal com a participação do gestor e do coordenador pedagógico. Nós temos aqui um quadro de professores bastante capacitado. Eles são assim dedicados mesmo, mas o apoio da família é muito importante.

Sobre o planejamento, a “secretária do Município A” destaca:

A gente tem um calendário de planejamento, né? A gente faz planejamento por escola, inclusive eu não gosto desse tipo de planejamento, já estou pensando em mudar e fazer um planejamento coletivo pra fazer trocas de experiências; de repente uma escola está bem e a outra não está e conversando né, pode-se fazer isso. Atualmente eu converso

primeiro com os coordenadores, oriento como deve ser e mando minha equipe estar presente nos planejamentos, para fazer algumas intervenções, ajudar em alguma coisa.

Os gestores da escola A1 apresentam o planejamento reestruturado através de plano de ação:

De agosto para cá, o plano foi feito, foi colocado ali no papel, mas assim, nós não vamos deixar no papel, nós temos que executar, então a gente está procurando fazer e trazer para o cotidiano, para a realidade as ações que a gente colocou lá.

Das falas, percebe-se envolvimento dos atores na atuação da gestão pedagógica, no sentido de rever o que não foi satisfatório e de forma sistemática, planejada, executar ações efetivas em busca da aprendizagem. Além dessas constatações, a liderança da gestão municipal age como uma referência positiva para o enfrentamento das dificuldades pedagógicas. Percebe-se também que a fala do gestor de escola de maior IDEB, é mais objetiva, apontando onde pretende chegar ao definir metas através do plano de ação. A inclusão da família como colaboradora da aprendizagem dos educandos.

Inclui-se como componente da gestão pedagógica o planejamento numa perspectiva participativa, dialógica, definindo ações que projetam resultados satisfatórios. Ao orientar esse componente, o gestor e o coordenador pedagógico devem atentar, segundo Lück (2009), para as seguintes intervenções:

- Conhecer com profundidade e abrangência os aspectos que envolvem e estão associados às situações de promoção de mudanças e resultados;
- Definir objetivos claros e observáveis no período de abrangência do plano;
- Selecionar e integrar ações e recursos necessários para concretizar os resultados propostos;
- Definir tempo e responsabilidades;

- Colocar o plano em prática, monitorá-lo e avaliar seus resultados continuamente.

Constata-se nas entrevistas que as escolas (principalmente de menor IDEB) dos dois municípios, passam por um período de reestruturação, devido à mudança recente de gestão municipal e escolar. Não foi possível constatar o curso do processo do plano de ação. Porém o IDEB de 2011 evoluiu em relação à linha de base de 2005 e séries históricas subsequentes, apontando para evolução de desempenho.

O currículo faz parte da composição do planejamento e da gestão escolar por estar inserido no processo pedagógico, com vistas à dinamicidade, numa escola heterogênea; considerado um referencial teórico que possibilita uma visão globalizada do ensino. A carga-horária das disciplinas entra em pauta devido ao fenômeno da redução de currículos em função das avaliações externas. Segundo as entrevistas dos dois municípios, ao se aproximar a aplicação da avaliação federal (PROVA BRASIL), há um maior investimento nas disciplinas de língua portuguesa e matemática, em vista de preparar os alunos para esse momento.

A secretária do Município B defende a relação interdisciplinar entre as diferentes áreas quando diz que:

Hoje está muito claro para os nossos professores que o professor de português ou matemática ou qualquer outra disciplina, ele é professor de linguagem e que todas as ações dele realmente contribuem para que aquele aluno seja realmente um aluno que possa exercer a sua cidadania.

No entanto reitera que não atingiu a todos os docentes, mas segundo a gestora pedagógica da secretaria do Município B, existe clareza nessa concepção por parte dos atores da rede. Os gestores escolares apontam para preocupação em priorizar o ensino-aprendizagem nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática, em função das avaliações externas, porém a secretaria não confirma essa prática e

reforça que a carga-horária é comum em todas as unidades escolares e dividida igualmente entre as disciplinas. Mesmo sabendo-se que historicamente, as disciplinas de língua portuguesa e matemática, possuem uma carga-horária maior.

Considera-se que gestão pedagógica se faz em conjunto e em interação com os envolvidos. Trata-se de uma construção diária que deve contar com o conhecimento da realidade de cada unidade, sem perder o foco maior, que mais uma vez reitera-se, é a qualidade do ensino e da aprendizagem de modo que os discentes aprendem a partir do legado histórico-científico construído pela humanidade.

Discutidas as múltiplas dimensões da gestão escolar, no próximo capítulo trataremos das questões pertinentes ao gestor escolar.

5 O GESTOR ESCOLAR: PERFIL, FORMAÇÃO E FORMA DE INGRESSO NA FUNÇÃO

Neste capítulo buscaremos uma aproximação com o contexto mais direto em que o gestor escolar está inserido. Sendo assim, trataremos em um primeiro momento da discussão sobre o perfil do gestor escolar, para então adentrar nos processos formativos desse profissional e por fim discorrer sobre as formas de ingresso na carreira.

5.1 Perfil do gestor escolar

Os estudos sobre o gestor escolar apontam para a predominância do sexo feminino em todos os níveis escolares da rede pública, com média de experiência de 7,9 anos. Sobre a formação acadêmica, a mais comum é Graduação em Pedagogia, havendo alta proporção de gestores com Especialização *Lato Sensu*. Os investimentos por parte de políticas públicas para complementação de formação são com foco na gestão da aprendizagem. (VIEIRA; VIDAL, 2013).

Para iniciar essa discussão elencamos alguns questionamentos que foram sendo gerados no decorrer da pesquisa: quem são os diretores e coordenadores das escolas de Acarape e Redenção? Há quanto tempo estão na educação e na função que exercem? Os quadros a seguir apresentam essas informações:

Quadro 11 - Perfil dos gestores escolares de Acarape

	SUJEITOS	ESCOLA	MUNICÍPIO	FORMAÇÃO	TEMPO DE EXERCÍCIO NA FUNÇÃO	TEMPO DE INGRESSO NA REDE PÚBLICA
ESCOL		1	ACARAPE	Licenciatura	Um ano e	Vinte anos

A DE MAIOR IDEB	DIRETOR (A)			em Pedagogia, com habilitação em Português. Com especialização em Gestão Escolar pelo Programa Pró-gestão. Formação no Curso Executivos Escolares	três meses.	de serviço público.
	COORDENADOR (A)	1		Licenciatura em Pedagogia	Quatro meses na função.	Vinte anos de serviço público.
ESCOLA DE MENOR IDEB	DIRETOR(B)	2	ACARAPE	Pós-graduada *A transcrição não informa o curso.”	Dez meses na função.	Vinte e dois anos de serviço Público.
	COORDENADOR (B)	2		Licenciatura Plena em Pedagogia	-	-

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 12 - Perfil dos gestores escolares de Redenção

	SUJEITOS	ESCOLA	MUNICÍPIO	FORMAÇÃO	TEMPO DE EXERCÍCIO NA FUNÇÃO	TEMPO DE INGRESSO NA REDE PÚBLICA
ESCOLA DE MAIOR IDEB	DIRETOR (A)	1	REDENÇÃO	Licenciatura Plena em Pedagogia.	Sete anos	Vinte e oito anos de Serviço Público.

	COORDENADOR (A)	1		Licenciatura Plena em Pedagogia	-	Quinze anos de Serviço Público.
ESCOLA DE MENOR IDEB	DIRETOR (B)	2	REDEENÇÃ O	Licenciatura Plena em Pedagogia	Sete anos	Vinte e cinco anos de Serviço Público
	COORDENADOR (B)	2		*	-	-

Fonte: Elaborado pela autora.

Os sujeitos elencados possuem experiência de mais de quinze anos no serviço público como educadores/professores. Verificamos que quatro dos oito sujeitos investigados, informou ter Licenciatura Plena em Pedagogia. Destes, dois são de Acarape e dois de Redenção. Cabe destacar que, por motivos diversos, como se verifica nos quadros, não foi possível colher informações sobre a formação dos outros três gestores.

Ao se observar os dados de matrículas e o quantitativo de professores nos sistemas de Redenção e de Acarape, é possível realizar aproximações interessantes. À luz da legislação federal, nos apoiamos no que determina o art. 62 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, ao disciplinar que:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal. (BRASIL, 1996, *on line*).

Entendemos que o texto é dúbio, muito embora, no parágrafo 4º do mesmo artigo, o legislador assegure o seguinte:

§ 4º - A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios adotarão mecanismos facilitadores de acesso e permanência em cursos de formação de docentes em nível superior para atuar na educação básica pública.

§ 5º - [...] que os mesmos entes federados, incentivarão a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica pública mediante programa institucional de bolsa de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de educação superior. (BRASIL, 1996, *on line*).

Um dado a ser destacado sobre o acesso à formação é a presença de uma universidade, a UNILAB, no Município de Redenção. Isso permite vislumbrar a possibilidade de parcerias e maior envolvimento entre essa Instituição de Ensino Superior (IES) e as escolas locais. No questionário aplicado na pesquisa há uma pergunta que trata especificamente dessa parceria: “Existe alguma parceria com a universidade? Em caso positivo, quais suas expectativas quanto a esta relação?” Algumas falas destacam-se com relação a essa temática:

[...] Logo que eu assumi da primeira vez eu falei com a Jacqueline,
-Jacqueline, eu preciso que a UNILAB esteja mais presente dentro das escolas do município. Os estagiários estarem dentro das escolas, a UECE tem o PIBID eu tinha vontade que tivesse, eu gostei deste projeto, queria levar para Acarape (Secretária Municipal de Acarape).

[...] Alguns já tem vontade de ir pra lá. Temos alunos que hoje estão na universidade, temos alunos que hoje fazem estágio aqui, é muito gratificante. Essa universidade na nossa porta que era um sonho, hoje é uma grande oportunidade, vamos aproveitar, foi como uma magia que de repente aconteceu, que acreditávamos estar tão distante, se fosse eu hoje com 15 anos, estaria louca para entrar lá. Esperamos dias melhores com isso (Gestora da escola de maior IDEB).

Segue a discussão sobre a previsão legal, através das Leis específicas dos municípios em tela, relativas a pré-requisitos relacionados à qualificação docente e cargos efetivos.

A Lei n. 377/2008, que institui o Plano de Cargos, Carreiras e Salários (PCCS/Magistério) da Prefeitura Municipal de Acarape determina que:

Art. 8º- O exercício da docência na carreira de magistério exige como qualificação mínima:

- Ensino Médio completo na modalidade normal, para a docência na Educação Infantil e nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental;
- Ensino Superior em cursos de licenciatura, de graduação plena, com habilitação específica em área própria, para a docência nas séries finais do Ensino fundamental e no Ensino Médio;
- Formação Superior em área correspondente e complementação nos termos da legislação vigente, para a docência em áreas específicas das séries do Ensino Fundamental e Médio (ACARAPE, 2008).

A normatização apresentada pelo PCCS de Acarape corrobora com a Lei 9.394/96, nos Arts. 4º e 6º do Plano de Cargo, Carreira e Salários do Grupo Ocupacional do Magistério (PCCS/MAG).

Em relação à Redenção, consta no PCCS:

Art. 4º - O quadro do Magistério é constituído dos seguintes cargos efetivos:

- Professor de Educação Básica I;
 - Professor de Educação Básica II;
 - Professor de Educação Básica III;
 - Professor de Educação Básica IV;
 - Professor de Educação Básica V
- (...)

Art. 6º - Assegurada a rígida observância às exigências da LDB, os ocupantes do Cargo de Professor de Educação Básica exercerão suas atividades na seguinte forma:

- Professor de Educação Básica I lecionará na Educação Infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do Ensino Fundamental;
- Professor de Educação Básica II sem habilitação em área específica, lecionará na Educação Infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do Ensino Fundamental;
- Professor de Educação Básica II, com habilitação em área específica, lecionará em toda educação básica;
- Professor de Educação Básica I, IV ou V, lecionará em toda Educação Básica conforme sua habilitação. (Grifo nosso). (REDENÇÃO, 2013).

Embora não esteja expressa, a norma do artigo 62 da

LDB/1996, a referida legislação de Redenção, assegura a rígida observância da Lei Federal. O texto legal não deixa dúvidas sobre a formação dos professores e educadores que devem atuar no Ensino Fundamental. E no caso da gestão, quem pode exercer? Essa questão é relevante por envolver autonomia política, eleição de dirigentes municipais e o exercício da gestão democrática.

5.2 Funções específicas e compartilhadas do diretor e do coordenador pedagógico

Ao visitar as escolas, procuramos conversar inicialmente, com dois atores: O (a) diretor (a) e/ou coordenador (a). Essas pessoas estão intimamente ligadas à dinâmica escolar; organizam, direcionam, encaminham, deliberam, decidem, compartilham e dependendo da opção política, democratizam.

Ao diretor escolar compete construir um repertório conceitual próprio focado na educação e no trabalho de liderança escolar, de modo, a saber, traduzir esse repertório em ações efetivas 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).

A autora traz à reflexão, novos paradigmas para o exercício da gestão na sociedade onde estamos inseridos, que o diretor vivencia diariamente. Reportamo-nos à formação não só teórica, mas também prática, onde Lück (2009) sugere que para ser diretor, é necessário apropriar-se de competências específicas, relativas à capacidade conceitual sobre educação; gestão escolar e seu trabalho; visão de conjunto, mediante perspectiva aberta e sólida sobre a natureza da educação; o papel educacional da escola e dos profissionais que nela atuam; a natureza e as demandas psicossocioeducacionais dos alunos;

a relação da escola com a comunidade e fundamentação sobre as dimensões da gestão escolar, apresentadas anteriormente.

Compreende-se que tanto o coordenador como o diretor devem estar em plena sintonia com o pedagógico. A diretora da unidade escolar de menor Ideb estava preocupada em obter os recursos do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e a coordenadora estava de licença maternidade. O pedagógico ficou em segundo plano, pois em situações como esta, pode ser impossível consolidar as dimensões da gestão escolar. O que se percebe nas duas redes escolares é que não há substitutos para os gestores, gerando acúmulo de funções. Esse entrave pode interferir no desempenho escolar com consequente efeito negativo no IDEB.

Nas escolas da amostra desta pesquisa observou-se que é feito pelos coordenadores pedagógicos o acompanhamento direto ao professor. Os relatos apontam que o diretor fica mais na parte administrativa. Cabe ao coordenador repassar as informações sobre o pedagógico e a aprendizagem ao diretor e demais membros do grupo escolar. Em uma das entrevistas, a diretora reforça da seguinte forma: “A gente trabalha em conjunto mesmo” (*sic*). Em outro trecho de entrevista é ressaltado que: “A coordenadora vai, se reúne com todo mundo e ela repassa os resultados e a gente discute se tá bom; o que tem que melhorar, por que se tá bom, tem que melhorar ainda” (Gestor da escola B2).

No momento em que acaba de responder à entrevista a coordenadora chega e fala sobre sua atuação na escola da seguinte forma:

O acompanhamento direto ao professor está ligado ao coordenador pedagógico, a diretora fica mais na parte administrativa, embora ela fique por dentro de tudo da parte pedagógica. Mas cabe ao coordenador passar essas informações (Coordenadora Pedagógica da escola B2).

Sobre o Coordenador Pedagógico (CP), a pesquisa de Placco

e Souza (2010), mostram um panorama para a trajetória profissional desse sujeito da educação, iniciando pela denominação dessa função, que é diferente, a depender das redes de ensino. As autoras descobriram que existem as seguintes denominações: professor coordenador, orientador pedagógico, pedagogo e supervisor pedagógico.

Em Acarape e Redenção é utilizada a denominação coordenador pedagógico. Sobre a gestão escolar e sua composição a Lei nº 1.492, de 07 de junho de 2013, Artigo 5º do Município de Redenção estabelece:

[...] Poderá haver nas secretarias de Educação ou nas Unidades Escolares, cargos em provimento em comissão de Diretor Escolar, Coordenador Pedagógico.

Art. 16 – A Gestão Escolar na Educação Básica compreende as atividades inerentes à organização, planejamento, coordenação, direção ou administração e controle em Instituição de Ensino Público Municipal, com atribuições básicas pertinentes ao processo educacional.

Art. 17 – A Gestão Escolar das Unidades Escolares será exercida por um Núcleo Gestor, que deverá ser composto, no mínimo, por um Coordenador Pedagógico e um Secretário Escolar. (REDENÇÃO, 2013).

Um dado que merece destaque nessa citação, é a possibilidade, expressa na legislação municipal, de se ter uma gestão escolar sem diretor. O artigo 17 considera que se possa ter um núcleo gestor composto apenas “[...] por um coordenador pedagógico e um secretário escolar” (REDENÇÃO, 2013).

Ressalta-se que o fato de ter gestor e coordenador nas escolas, é um avanço satisfatório, considerando o território de pobreza onde as escolas estão situadas. Considerando ainda, o custo oneroso das gratificações para os municípios em tela.

Compreende-se que o núcleo gestor (experiência vivenciada no Estado do Ceará), é uma evolução da função de diretor escolar e coordenador pedagógico, que registrado no PCCS dos municípios, não foi efetivado. O que os entrevistados chamam de núcleo gestor, quando

se referem ao diretor e ao coordenador pedagógico, constata-se efetivamente, não configurar-se núcleo gestor. É mais uma expressão coloquial. O que se constata nos municípios da pesquisa é a existência do diretor escolar e do coordenador pedagógico; em diversos momentos desta pesquisa, identificados como “dupla gestora”.

Sobre essa temática, no Estado do Ceará cria-se a denominação “núcleo gestor” para identificar a equipe eleita para gerir as escolas de Ensino Fundamental e Médio. A nomenclatura mencionada surge num documento oficial através da Lei Estadual n.º 12.442, de 08/05/1995, sofrendo modificações a partir da Lei n.º 12.861, de 18 de novembro de 1998, durante o governo Tasso, sob a gestão de NASPOLINI¹⁶ (apud RAMOS, 2005, p.138) explica que:

O núcleo gestor corresponde a um aperfeiçoamento do processo [...]. Em 1998 e 2001, eu já falava que o núcleo gestor faz a diferença. Ou seja, deixou-se de investir exclusivamente num líder, para investir num processo de liderança.

É importante ressaltar que no âmbito das escolas estaduais, a composição do núcleo gestor varia de acordo com o tamanho das escolas e quantitativo de alunos: Escola nível A – mais de 1.500 alunos – núcleo gestor completo (secretário, vice diretor, coordenador de gestão, administrativo-financeiro e diretor); Escola Nível B – de 700 a 1.500 alunos – núcleo gestor optando entre coordenador de gestão ou coordenador administrativo-financeiro; Escola Nível C - de 300 a 699 alunos – Núcleo Gestor, excetuando coordenador de gestão e coordenador administrativo-financeiro. Veremos mais adiante que em Acarape e Redenção, as diretrizes que legalizam o núcleo gestor, se apoiam na Lei nº 12.442/95 e na Lei 1.492 de 07 de junho de 2013.

¹⁶ Manuel Antenor Naspolini, Professor e Sociólogo. Foi Secretário de Educação Básica do Estado do Ceará no Governo de Tasso Jereissati (1995-1998). Desenvolveu o projeto político na SEDUC tendo como título: “Todos pela Educação de Qualidade para Todos 1995/1998”.

5.3 Formação do gestor

Sobre a formação continuada dos gestores, foram citados principalmente, por gestores de escolas de maior IDEB: o programa PROGESTÃO de iniciativa do CONSED e o Curso Executivo Escolares, de iniciativa do Conselho Estadual de Educação do Estado do Ceará. Ambas as iniciativas foram promovidas em parceria com a Secretaria de Educação do Estado e do Município. Não houve nenhum informe sobre formação de iniciativa municipal, a não ser a orientação da secretaria sobre construção do plano de ação norteado pelos descritores.

5.3.1 PROGESTÃO

O Programa de Capacitação a Distância para Gestores Escolares (PROGESTÃO) com o *slogan*, construindo saberes e práticas de gestão na escola pública, nasceu como programa de educação à distância pioneiro no Brasil, para capacitação de lideranças escolares. Foi desenhado a partir de uma demanda específica de um grupo de Secretários de Estados da Educação, no início da década de 2000, tendo como meta principal o desenvolvimento de uma gestão democrática focada no sucesso escolar do aluno.

O Programa propõe a discussão entre membros do colegiado escolar sobre temas como sucesso e permanência de alunos na escola, projeto pedagógico, avaliação institucional, gerenciamento financeiro, espaço físico, patrimônio da escola, avaliações externas, recursos humanos, entre outros. O programa foi desenvolvido pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) em parceria com as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação e contou com apoio e cooperação da Fundação FORD, da *Universidad Nacional de Educación a Distancia* (UNED) e da Fundação Roberto Marinho. O curso foi organizado em dez módulos estruturados em unidades didáticas.

A experiência do programa no Ceará formou mais de dez mil gestores de escolas públicas municipais e estaduais. Aos gestores com

nível superior, foi ofertada uma especialização *lato sensu*, sob a responsabilidade das Universidades: Universidade Estadual do Ceará (UECE), Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) e Secretaria Estadual de Educação (SEDUC) (MACHADO, 2006).

O destaque maior para o PROGESTÃO no Ceará, segundo Machado (2006), foi a mescla de gestores oriundos das redes estaduais e municipais, proporcionando a integração entre as escolas públicas dos dois sistemas, tendo por referência a política de gestão democrática e a melhoria da qualidade da aprendizagem dos alunos da rede pública cearense. A tabela 16 mostra o quantitativo de gestores capacitados e beneficiados na edição – Ceará.

Tabela 25 – Quantitativo de gestores capacitados e beneficiados

ESPECIFICAÇÃO	EDIÇÕES 1ª (2002/4)	PERCENTUAL %
Total de Gestores capacitados	10.233	-
Rede estadual	3.667	35,83
Rede municipal	6.556	64,067
Beneficiados / Municípios	184	100,00
Total de Escolas	8.908	-
Rede estadual	659	7,39
Rede municipal	8.249	96,60
Total de Alunos	2.319.085	-
Rede estadual	542.762	23,40
Rede municipal	1.776.323	76,59

Fonte: Adaptado de Machado (2006).

É possível visualizar na tabela 25 acima que os 184 municípios do Ceará foram contemplados alcançando-se, portanto, 100% das redes de ensino do Ceará. Do total de gestores formado pelo programa, 35,83% pertenciam à rede estadual de ensino e 64,067% às redes municipais.

5.3.1.1 Metodologia do PROGESTÃO

A operacionalização do programa PROGESTÃO necessitou de espaços adequados, pessoal e material para ser executado satisfatoriamente. Para tanto, utilizou-se de ambientes de aprendizagem que compreendessem: estudo individual com atividades a distância (75%), estudo em equipe e encontros presenciais (25%) nos quais foram desenvolvidas atividades de estudo e reflexão, trabalho em equipe e resolução de problemas, contextualizadas às diferentes realidades das escolas.

De acordo com Machado (2006) o programas passou por interrupção em 2003, devido a complexidades referentes à edição Ceará. Mas ao ser retomado, o Estado criou o “telenfoque” que constituía um espaço na TV no qual especialistas apresentavam referências e questões relacionadas aos módulos estudados, com a interatividade dos gestores-cursistas.

A metodologia do Programa incluía

estudo individual com atividades a distância (75%), estudo em equipe e encontros presenciais (25%) [...] trabalho em equipe e resolução de problemas, contextualizadas às diferentes realidades das escolas. (CONSED, 2013, *on line*).

Ainda de acordo com o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), esta envolvia três componentes básicos:

Materiais instrucionais - Constituem textos didáticos de caráter auto-instrucional e com conteúdos vinculados à prática dos gestores e escolas. A coleção do Progestão é composta por:

1 Guia Didático

1 Guia do Tutor

1 Suplemento ao Guia do Tutor

10 Módulos (10 Cadernos de Estudo e 10 Cadernos de Atividades)

11 Programas de Vídeos (1 de apresentação e um para cada Módulo do Programa)

Sistema de apoio à aprendizagem - Este sistema funciona (em cada estado/município onde o Progestão está sendo desenvolvido) mediante apoio tutorial, composto de um corpo de tutores, devidamente capacitados. O atendimento pode ser

individual ou tutoria coletiva mediante atendimento com equipes de uma escola ou de escolas diferentes para orientações e esclarecimento de dúvidas. Esta tutoria também está presente nas atividades dos encontros presenciais.

Sistema de avaliação - A avaliação privilegia a aprendizagem relacionada à capacidade de aplicação de conceitos, estratégias e instrumentos à prática profissional como gestor. O processo de avaliação poderá assumir feições diferenciadas nos vários estados e municípios, em função da operacionalização descentralizada do programa, pois cada Estado tem autonomia para desenvolver seu próprio sistema de avaliação. (CONSED, 2013, *on line*).

Essa capacitação sistematizada possibilitou aos gestores a oportunidade de estudar, refletir e compartilhar conhecimentos. O material didático de qualidade proporcionou a interlocução com os cursistas pela clareza e concisão dos tópicos estudados. O programa favoreceu a formação continuada de profissionais da educação, com tantas demandas administrativas impedindo que invistam na formação continuada.

5.3.2 Curso executivos escolares

O Programa de Formação para Executivos Escolares da Educação Básica, é uma iniciativa do Conselho Estadual de Educação (CEE), tendo sido idealizado pelo presidente do Conselho, Edgar Linhares e executado pela Coordenadoria de Formação de Executivos Escolares (CEFEB) deste mesmo organismo. Foi instituído em 2008, na ocasião tinha como público-alvo os diretores da rede estadual de ensino, começando por Fortaleza, com cento e cinquenta e seis participantes.

O programa voltou-se ao apoio dos estudos dos candidatos que estavam concorrendo à seleção e eleição de diretores, tornando-se posteriormente, um programa da rede municipal. A Equipe Técnica do curso foi formada pela CEFEB, professores, psicólogos, bolsistas (mestres e doutores).

5.3.2.1 Metodologia do curso executivos escolares

O curso em tela aconteceu de acordo com a seguinte organização: quinzenalmente um professor-formador deslocava-se até o município onde desenvolvia o conteúdo de sua responsabilidade. Em 2009, o programa atingiu 36 municípios, com 14 polos e 1.200 diretores cursistas. Em junho de 2013, houve a finalização da primeira parte do curso com a produção do Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas em que os diretores atuavam.

Sobre o Curso do CEFEB, destacamos a fala de um dos gestores investigados nesta pesquisa que o aponta como apoio para a construção do PPP:

E nesse curso do CEFEB que eu estou participando, que na verdade é só para executivos, eu gostaria também que os coordenadores estivessem porque é muito bom para eles, assim... a gente está construindo o PPP, é a construção, a reconstrução dos PPPs das escolas. E a gente faz lá, trás para cá, trabalha aqui, ai leva novamente. Então esse nosso curso termina só em novembro de 2013. É o trabalho (produto final do curso), que vai ser uma monografia. Vai ser justamente a construção do PPP que a gente vai apresentar lá (Gestora da escola A1).

A partir deste depoimento, vê-se que essa iniciativa colabora para a produção do Projeto Político Pedagógico da escola. Porém, a gestora não explica através de que elementos ou ações específicas ocorre essa construção. Não fica claro se essa construção se deu de forma participativa, se essa responsabilidade foi delegada, etc. Enfim, a formação corrobora com o avanço individual do participante, mas não se sabe até que ponto transforma a realidade pedagógica.

O próximo tópico apresenta como os gestores escolares assumiram a gestão das escolas da pesquisa.

5.4 Formas de ingresso na gestão

Neste capítulo, procura-se investigar como a dupla gestora ingressou na gestão das escolas, revisitando conceitos e

características/perfil de candidatos a gestor e coordenador pedagógicos de Acarape e Redenção.

Assumir a gestão da escola é uma tarefa no mínimo, desafiadora, principalmente considerando a complexidade em que a educação está mergulhada. As dimensões da gestão fartamente caracterizadas nesse trabalho iluminam esta afirmação. Então, no percurso trilhado até agora, pesquisadores da gestão educacional e escolar apontam a centralidade da gestão no êxito escolar (VIEIRA; VIDAL, 2013).

Pesquisa da Fundação Victor Civita (2010) sintetiza quatro estudos com foco nessa temática, a saber: 1. Gestão escolar nas escolas públicas do ensino básico das principais capitais brasileiras: O perfil do protagonista (2009); 2. Gestão escolar e qualidades da educação: Um estudo de dez escolas paulistas (2009); 3. A avaliação externa como instrumento de gestão educacional nos estados (2010); 4. Mapeamento de práticas de seleção e capacitação de diretores escolares (2010).

Um fato interessante nas pesquisas se refere ao reflexo da formação do gestor na aprendizagem. Quando este se especializa em áreas diferentes da área pedagógica, gera influência na aprendizagem. Em relação aos principais desafios enfrentados destaca-se a gestão da aprendizagem, sobretudo no que se refere à incorporação das metas e avaliações, principalmente nos processos pertinentes a sala de aula. Há ainda a constatação da subutilização dos resultados das avaliações assim como a ausências de políticas curriculares.

Sobre o ingresso na gestão, a pesquisa “Mapeamento de práticas de seleção e capacitação de diretores” apresenta as modalidades de seleção mais utilizadas no País: Indicação política; eleição pela comunidade; concurso público e processos mistos com adoção de exames de certificação e entrevistas.

No Brasil, a escolha do diretor se dá: por meio da tradicional nomeação pelo poder público, dificilmente aceita como “democrática”, pelo concurso público, realizado por provas e/ou títulos, a fim de evitar clientelismos, ou por influência do poder executivo; pela eleição, justificada pelo caráter político da gestão escolar e pela participação da comunidade, organizada pela via indireta, através de Colegiado ou Conselho Escolar, ou pela via direta, com voto universal ou proporcional. (MEDEIROS apud PADILHA; FERREIRA, 2006, p. 18-19).

Após análise geral da temática do ingresso na gestão, o foco volta-se para os gestores de Acarape e Redenção. Observa-se que os quatro diretores e os quatro coordenadores investigados ingressaram na gestão através de indicação política, ou seja, por nomeação do Poder Público. Importante destacar que todos já tinham experiência de quinze ou mais anos em docência no ensino fundamental, além de fazerem parte do quadro de profissionais da escola e de serem servidores públicos efetivos.

Nas entrevistas não há relatos de investimentos na carreira gestora. Por ser função política, de indicação, sofre descontinuidade. Quando isso acontece, o gestor retorna à sala de aula. Constata-se enfim, através desses depoimentos, que não há políticas referentes à criação de carreira gestora e formação continuada (para esse grupo), oferecida pelos Municípios da amostra dessa pesquisa.

Feita essa aproximação com o contexto da gestão escolar, dedicamos o próximo capítulo à análise mais concentrada dos dados das entrevistas buscando, neste sentido, discutir os desafios da gestão escolar nos dois municípios.

6 ENTRAVES NO COTIDIANO DA GESTÃO PEDAGÓGICA

6.1 Dificuldades e desafios

As discussões anteriores acerca das dimensões da gestão assim como sobre o gestor permitem compreender as dificuldades presentes no cotidiano das escolas. Transformar falas, sentimentos, percepções em análises objetivas, requer habilidade, conhecimento teórico e prático.

Neste capítulo, buscamos discutir, de forma específica, a gestão pedagógica, uma vez que esta que está mais diretamente ligada às questões da aprendizagem. Nos quadros abaixo utilizam-se palavras-chave, indicadas pelas letras: A - Acompanhamento da Secretaria de Educação; B – Avaliação; C - Infraestrutura; D - Relação Escola e Família, nas escolas de maior e menor IDEB.

Quadro 13: Principais dificuldades/desafios enfrentados nas escolas de Acarape

ACARAPE	A	B	C	D
ESCOLA DE MAIOR IDEB	Poucas formações para os professores. Baixa aprendizagem (REAL) dos alunos. Baixa autoestima dos professores por falta de acompanhamento da secretaria (gestão anterior).	Confusão entre o significado das siglas SPAECE (avaliação estadual) e SAEB (avaliação federal). Falta conhecimento e clareza a respeito da pontuação do IDEB (A escola não sabe como alcançou essa pontuação).	Problema de acesso (estradas ruins em decorrência do inverno e falta de transporte) Falta de acesso à <i>Internet</i> .	Evasão de alunos (baixa frequência), principalmente motivadas pela dificuldade de chegar à escola. Falta de acompanhamento da tarefa de casa por parte da família.
ACARAPE	A	B	C	D
ESCOLA DE MENOR IDEB	Baixa aprendizagem (REAL) dos alunos. A escola cita educação de qualidades, mas não caracteriza essa "qualidade". Professores desestimulados	Confusão entre o significado de SPAECE (avaliação estadual) e IDEB (Indicador de avaliação federal). Desconhecimento do resultado do IDEB da escola.	Problemas de acesso (estradas ruins em decorrência do inverno e falta de transporte). Falta infraestrutura Mínima nas escolas	Alunos desestimulados dando pouco crédito ao estudo.

--	--	--	--	--

Fonte: Elaborado pela autora com base nas entrevistas dos gestores.

Quadro 14: Principais dificuldades/desafios enfrentados nas escolas de Redenção

REDENÇÃO	A	B	C	D
ESCOLA DE MAIOR IDEB	<p>Faltam recursos financeiros, tudo que precisa na escola é comprado com recursos advindos do PDDE.</p> <p>A merenda precisa melhorar (na qualidade e na quantidade).</p> <p>Devido a distância da escola em relação à sede do município, os docentes quase não participam de formações.</p>	<p>Avaliação com critérios relacionados ao comportamento.</p> <p>A escola desconhece como tirou o 1º lugar no IDEB.</p>	<p>Má qualidade de materiais utilizados na reforma da escola</p> <p>Falta d' água.</p>	<p>Ausência do aluno no reforço oferecido no contra turno.</p> <p>Falta de acompanhamento da tarefa de casa.</p> <p>Falta perspectiva com relação aos estudos.</p> <p>Pouco compromisso da família.</p>
REDENÇÃO	A	B	C	D
ESCOLA DE MENOR IDEB	<p>Coordenadora Pedagógica está de licença maternidade, não foi enviado substituto.</p> <p>Necessidade de maior apoio pedagógico da secretaria.</p>	<p>Dificuldades de compreensão por parte dos alunos na leitura das questões das avaliações externas, não entendem a pergunta. A leitura não está boa.</p> <p>Os alunos saíram-se mal num simulado.</p> <p>Se alguém ler para eles, respondem</p>	<p>Falta acesso de Internet na escola</p> <p>A diretora afirma que não domina o uso do computador e os PC que chegaram do MEC, estão guardados na escola, (pois não há antena e nem acesso à Internet).</p>	<p>Pais analfabetos que não sabem orientar as tarefas dos filhos.</p> <p>As famílias" pensam pequeno", não dão importância à educação.</p>

		corretamente. Há pais jovens de dezoito anos, que leem pouquíssimo (semianalfabetos).	Falta infraestrutura de acessibilidade para cadeirantes. Problemas de acesso, devido aos transtornos causados pelas chuvas, deixando as estradas intransitáveis.	
--	--	--	--	--

Fonte: Elaborado pela autora com base nas entrevistas dos gestores.

As falas dos sujeitos relativas às palavras-chave colaboram para análises e aproximações a respeito da centralidade da gestão pedagógica e desempenho do IDEB, apresentando, em sua maioria, resultados convergentes. Um dos aspectos mais marcantes foi relativo à categoria de infraestrutura (palavra-chave C), que é problema recorrente nas zonas rurais. Considerando que não é fato novo, aponta para a inexistência de planejamento e ação política para minimizar os danos decorrentes dessa infraestrutura.

A quadra invernososa é anual e se não houver colaboração e organização do poder público, para criar mecanismos necessários ao acesso dos estudantes à escola, há riscos de evasão, transferência e conseqüente fracasso escolar. Não havendo manutenção dos transportes, que são de um tipo específico (tração nas quatro rodas), os problemas persistirão. O relato de um dos gestores aponta para esse entrave:

A estrada é ruim, muita lama e o transporte quebrava e a escola perdendo a credibilidade, perdendo aluno e na secretaria a preocupação era pouca em mandar consertar o transporte, eu ficava ligando [...] ficava sem os alunos que moram mais distante por uma semana, todo esse período de inverno aqui tem isso. (Trecho da fala do gestor de escola de maior IDEB).

A partir da análise da palavra-chave B, constata-se o enfrentamento de dificuldades de leitura e interpretação por parte dos

estudantes. Saber ler, ter o domínio do sistema alfabético, é um diferencial para o bom desempenho no IDEB, que é calculado a partir de dois componentes: taxa de rendimento escolar (aprovação) e médias de desempenho nos exames padronizados aplicados pelo INEP, pois, para avaliar competências e habilidades dos estudantes em Língua Portuguesa e Matemática, é necessário que estes tenham o domínio da língua escrita e falada (INEP, 2014, *on line*).

Os descritores¹⁷ presentes nos itens da PROVA BRASIL, servem de base para elaboração dos itens das provas de Português e Matemática. A partir dos dados do PNUD - IDH 2010 a pesquisa OBEM constatou que ¼ da população de 15 anos ou mais, não dispõe de competências consolidadas, para operações elementares de Matemática e Língua Portuguesa (VIDAL; MOREIRA, 2014).

A escola B2 de Redenção apresenta uma iniciativa de parceria com o Banco HSBC, através da submissão de um projeto para montar uma biblioteca. O projeto foi aprovado dentre 10 escolas de todo Brasil. A gestora deposita esperanças no avanço da aprendizagem através desse trabalho.

Além da importância social e histórica que o domínio da leitura e da escrita ocupa na formação humana, há relatos de projetos nos municípios da pesquisa que trabalham com o foco na leitura, como o “10 minutos de leitura”, em parceria com Banco Itaú, que colabora com a doação dos livros. E o IDEB tem contribuição positiva para essa percepção/avaliação por parte dos gestores, pois possibilita que se avalie diretamente a aprendizagem dos estudantes neste campo de conhecimento.

“A alfabetização e capacidade de compreensão leitora do

¹⁷ Os conteúdos associados às competências e habilidades desejáveis para cada série e ainda, para cada disciplina, foram subdivididos em partes menores, cada uma especificando o que os itens das provas devem medir – estas unidades são denominadas “descritores”. Esses, por sua vez, traduzem uma associação entre os conteúdos curriculares e as operações mentais desenvolvidas pelos alunos. Os descritores, portanto, especificam o que cada habilidade implica e são utilizados como base para a construção dos itens dos testes das diferentes disciplinas. (INEP, 2014, *on line*).

indivíduo são pilares que sustentam a aprendizagem escolar e propedêutica” (DANTAS, 2012, p.53).

Sobre esta dificuldade, o programa do governo estadual, denominado Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC), visa atender alunos em processo de alfabetização, disponibilizando material estruturado e formação para todos os municípios do Estado.

No que diz respeito às dimensões A e D, ou seja, em relação ao acompanhamento da Secretaria de Educação e à relação escola e família, observa-se que o acompanhamento da Secretaria de Educação é essencial para a formação dos atores envolvidos, é preciso investimento contínuo através de um projeto de formação continuada para gestores e professores, não só em alfabetização, mas englobando temáticas do cotidiano escolar que interferem nos bons resultados.

O acompanhamento deve acontecer no sentido de dar suporte às escolas, tanto na infraestrutura, como na formação em serviço. O baixo nível de escolaridade dos pais repercute na aprendizagem dos alunos e no valor que dão ao estudo/escola. Muito embora, pesquisas afirmem que, independente deste contexto, a criança é capaz de aprender satisfatoriamente, é sabido que valores culturais estão inseridos no contexto das escolas, intervindo nas opções dos jovens. Alguns preferem assumir subempregos para ajudar no sustento da família, possivelmente porque a formação escolar é um investimento de longo prazo, que demanda esforço e persistência. O valor que esta ocupa em determinadas culturas não é tão importante e a perspectiva de um futuro promissor em decorrência do desempenho escolar fica distante da realidade. Na fala do gestor, é possível confirmar essa inferência:

Temos o reforço no contra-turno e pedimos para o pai mandar o aluno com dificuldade, mas eles não mandam a tarefa de casa, eles voltam com a tarefa pra fazer [...] tem muito jovem que estuda quase obrigado, não possuem expectativa de vida, não querem continuar. A perspectiva delas é namorar, casar e ter filhos.

No que diz respeito à Dimensão C, infraestrutura, destaca-se a problemática da falta de acesso à rede de computadores. Para os gestores da escola de menor IDEB de Redenção, esse é um fator que interfere sobremaneira no trabalho da gestão, pelo fato de estarem elaborando o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e precisarem se deslocar para a sede se quiserem enviar informações ao Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle (SIMEC).

É importante destacar que o acesso às Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) é um elemento essencial de desenvolvimento social, econômico e cultural, num mundo globalizado, onde as informações “correm o mundo” em questão de segundos. Os avanços científicos e tecnológicos, inerentes aos novos modos de produção, exigem dos trabalhadores um amplo conjunto de competências e habilidades compatíveis com níveis de alfabetização mais complexos (VIDAL; MOREIRA, 2014).

A infraestrutura inadequada, neste caso, exemplificada pela inadequação da rede de computadores do município, é um aspecto que prejudica a professores, gestores e alunos. Sobre a importância do uso do computador e da *Internet* na escola pública, cabe destacar o relatório final de Estudos & Pesquisa: contribuições para políticas educacionais que apresenta um estudo realizado pelo Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística (IBOPE) e Laboratório de Sistemas Integráveis (LSI), que teve como objetivo mapear a utilização do computador e da *Internet* nas escolas públicas de Ensino Fundamental e Médio em escolas de diversas capitais brasileiras (Belém e Manaus; Curitiba e Porto Alegre; Curitiba, Fortaleza e Recife; Goiânia e Brasília; Belo Horizonte, Rio de Janeiro e São Paulo) e investigar as modalidades de uso educacional de tecnologias. O documento constatou que:

[...] quanto mais presente estiver a inclusão do uso das TIC no projeto político pedagógico (PPP) e no planejamento tanto dos gestores, como dos professores, mais avançado é o uso pedagógico. (VIEIRA; VIDAL, 2013, 7).

Ainda de acordo com as autoras o estudo

[...] tece algumas recomendações em termos de política pública, como: melhorar a disponibilização desses recursos para a comunidade escolar, investir em conexão pela internet e cuidar da manutenção preventiva dos equipamentos. (VIEIRA; VIDAL, 2013, 7).

Sobre essa temática, a diretora de uma escola de menor IDEB ao relatar a busca pelos recursos do PDE, justifica para o pesquisador:

Para conseguir o PDE é muito trabalho, estou fazendo com um auxiliar administrativo, a gente vai duas vezes para Redenção, porque aqui não tem Internet. Eu vou junto com o auxiliar administrativo, eu não assimilo bem a questão da Internet. Aí o rapaz entende melhor [...] desde o ano passado, há computador na escola, disseram que iam enviar os técnicos e a antena também, mas até agora [...]. (Escola de Menor IDEB).

Verificamos que não há domínio de uso, acesso e operacionalização da *Internet*, dificultando a comunicação e a publicização de informações relativas às políticas educacionais, de formação e comunicação intrarrede. A mesma pesquisa citada aponta para a falta de preparo e qualificação de professores e gestores para o uso pedagógico das TIC.

70% dos entrevistados afirmam estar pouco, ou nada, preparados para uso de tecnologias na educação. Em relação à formação dos professores, em apenas 29% das escolas foram oferecidos cursos de formação em TIC, sendo 85% deles ofertados pelas secretarias de educação (Uso do computador e da Internet na escola pública. LSI e IBOPE). (VIEIRA; VIDAL, 2013).

Em Acarape e Redenção, nem sequer as TIC são citadas pela secretaria como temática de formação, infere-se que é algo que ainda não faz parte do cotidiano das escolas rurais, principalmente por falta de acesso a *Internet*.

6.2 Gestão do currículo

Gerir o currículo é função essencial da gestão pedagógica ao mesmo tempo em que constitui um dos seus maiores desafios. Nesse contexto, a presença das avaliações externas é constante e exige do gestor capacidade para administrar esse quadro. Em se tratando de avaliação externa é oportuno reportar-nos à ANEB e ANRESC (Prova Brasil), cujas matrizes englobam língua portuguesa e matemática. Esse é um argumento comum em todas as entrevistas em que os sujeitos ressaltam que é dada prioridade a essas duas disciplinas para atender às demandas da PROVA BRASIL e o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE), respectivamente avaliações federal e estadual. O currículo escolar sofre com esse tipo de postura que tem interferência direta na qualidade da formação do estudante.

O guia de elaboração de itens da PROVA BRASIL apresenta especificidades técnicas e pedagógicas a respeito das matrizes de referência dessa importante avaliação. Trazendo conceitos e concepções de alfabetização e letramento. A avaliação se utiliza da Teoria de Resposta ao Item (TRI). Segundo Andrade et al. (2000, p. 7):

A TRI é um conjunto de modelos matemáticos que procuram representar a probabilidade de um indivíduo dar uma certa resposta a um item como função dos parâmetros do item e da habilidade (ou habilidades) do respondente. Essa relação é sempre expressa de tal forma que quanto maior a habilidade, maior a probabilidade de acerto no item.

Esta, por sua vez, apresenta uma forma de medir e descrever uma variável não observável, por mecanismos convencionais, reunindo parâmetro de discriminação, parâmetro de dificuldade e parâmetro de acerto casual, permitindo saber a probabilidade de acerto do estudante, habilidades e proficiências a respeito dos itens escolhidos (INEP apud ANDRADE et al., 2000).

Esta breve explanação da forma como as avaliações externas são metodologicamente organizadas, permite compreender o porquê da

redução de currículo, fenômeno abordado em outras pesquisas e que aparece na fala dos gestores, através dos seguintes relatos:

Tem mais tempo destinado para Português e Matemática. Inclusive nesse período (momento da entrevista), os professores dessas disciplinas estão trabalhando exclusivamente os descritores que vão ser aplicados nas provas externas. (Gestor da escola B2).

Os alunos tem dificuldade de leitura, eles tem preguiça de ler. Quando pega um texto assim, essas questões externas são tipo prova de vestibular, são questões imensas. (Gestor da escola B2).

Já o gestor municipal das escolas A1 e A2 justifica a problemática apontando maior importância a essas disciplinas:

Quando você trabalha Português e Matemática com mais carga-horária, automaticamente se está trabalhando as outras disciplinas. Porque se não sabe Português e Matemática, também não entende História e nem Geografia. Então o que combinei com meus professores para que a gente se saia bem nesses indicadores que virão... É, professor de História vai sentar com a equipe de Português e vai ver aonde é que dentro da História ele encontra um descritor para trabalhar na disciplina dele.

O gestor ainda relata que quando acaba a carga-horária de Português e Matemática, sobra tempo para as demais disciplinas. Cita ainda o uso de apostilas, juntamente com os materiais do PAIC e livros do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que são produzidas pela Secretaria e distribuídas para as escolas.

A dupla de gestores da escola A1 inclui os descritores como prioridade e o Plano Curricular:

A gente tem focalizado mais nos descritores e também não deixando o Plano Curricular, que a gente também não pode esquecer-se dele, não pode esquecer porque também tem os conteúdos curriculares que estamos precisando todo dia. O foco é essa aprendizagem, é ver se o aluno está realmente aprendendo com aquele... Por exemplo, aquele determinado conteúdo, se ele tem a habilidade e a competência naquele determinado conteúdo que foi trabalhado. (ESCOLA DE MAIOR IDEB).

É interessante se questionar, afinal, o que é currículo? Há várias definições e concepções¹⁸ que aponta que este é carregado de significados, não é neutro. Aqui, toma-se como base que o currículo se orienta por uma concepção sistêmica, que dá unidade e consistência ao trabalho educacional. Componente fundamental do processo pedagógico, o currículo objetiva superar a fragmentação das grades de disciplina.

Nesta perspectiva, dentro de uma lógica interdisciplinar, incentiva-se a construção coletiva a partir dos conhecimentos que os alunos possuem, com foco, porém, naqueles que eles necessitam adquirir (LÜCK, 2009).

Segundo palavras da autora:

O currículo é válido e significativo na medida em que promove oportunidades efetivas que orientam os alunos a aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e a aprender a ser de forma integrada. (LÜCK, 2009, p.100).

A gestão do currículo é condição fundamental para o andamento exitoso da gestão da aprendizagem. Percebe-se nos relatos, colhidos neste estudo, que as escolas que apresentam resultados de aprendizagem mais satisfatórios, são aquelas que conseguem gerir bem a relação currículo e avaliação externa. Ou seja, as que mesmo atentas às competências e proficiências em Língua Portuguesa e Matemática conduzem seu currículo de modo a contemplar todas as disciplinas. Obviamente que esse processo não é espontâneo, necessita de orientação, estudo, análise. Neste sentido, o trabalho compartilhado de

¹⁸ Sobre currículo ver:

SACRISTAN, J. Gimeno. **Currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre, ARTMED, 1998.

PACHECO, J. Augusto. **Escritos Curriculares**. São Paulo: Cortez, 2006. Petrópolis: Vozes, 2007.

MACEDO, R. Sidnei. **Currículo**: campo, conceito e pesquisa. Petrópolis: Vozes, 2007.

diretor e coordenador faz toda diferença na construção de uma trajetória de sucesso.

6.3 Gestão das metas de aprendizagem

Ao indagar sobre quais as metas da escola, associadas à gestão da dimensão pedagógica, incluímos entrevistas/relatos próprios de quem está presente no cotidiano das escolas. Assim, perseguimos, neste tópico, a análise e compreensão do que acontece no “chão da escola”. Observa-se uma aproximação do discurso das secretarias municipais com aquele colhido no cotidiano escolar. Os gestores escolares assim como os gestores municipais são unânimes em apontar como principais metas de aprendizagem:

- Evoluir nos descritores das avaliações externas;
- Avaliar todas as crianças;
- Investir na formação docente com foco nas avaliações;

Permitindo inferir que há um trabalho direcionado nesse aspecto nas unidades educacionais envolvidas. Estas ocupam uma posição de evolução nas três séries históricas do índice de desenvolvimento da educação básica e sabe-se que esse resultado não é fruto do acaso, mas de um conjunto de ações exitosas de esforço contínuo dos atores, principalmente da gestão escolar, das secretarias e dos professores.

Os gestores das escolas de menor IDEB reconhecem que precisam melhorar, mas não definem em quê, como, onde, nem por quê. Apontam como “pista”, que as crianças precisam evoluir na aprendizagem. Porém, infere-se que há outras questões relevantes como valorização dos docentes, maior apoio da secretaria com relação à estrutura (incluindo acesso à *Internet*); valorização da escola por parte dos pais, maior compromisso dos estudantes com o estudo.

A secretária municipal de Acarape confirma a preocupação

com o desempenho escolar associado às avaliações externas, ao elaborar um programa para capacitar gestores e professores sobre descritores e elaboração de itens, relata o seguinte:

O gestor geral, o coordenador e o secretário, eles tem papel fundamental na gestão da escola. Então se eu não tiver uma formação com o meu gestor para ele entender o que é cobrado das escolas, da escola dele, ele não tem como acompanhar o trabalho do professor. (Secretária Municipal de Acarape).

As principais metas citadas pelos gestores de escolas de menor IDEB nos dois municípios foram as seguintes:

- Inovar a metodologia dos professores;
- Alfabetizar através de software (LUZ DO SABER);
- Trabalhar os índices das avaliações externas;
- Promover uma educação de qualidade.

As metas elencadas apontam um rol de demandas que precisam ser resolvidas para melhorar no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. Destacam-se várias questões de ordem de financiamento, de formação continuada, pedagógica propriamente dita e de infraestrutura e de acesso a internet; questões estas, que precisam ser enfrentadas.

Por outro lado, a escola A2, demonstra dificuldade em estabelecer suas metas com clareza, percebe as necessidades e a pressão por bons resultados, mas não sintetiza como buscá-los. Como promover essa educação de qualidade? Será que as metas estão devidamente relacionadas às demandas de melhoria? As falas dos gestores ilustram as análises anteriores:

O objetivo é trabalhar o índice, é elevar o índice de aprendizagem e dar uma educação de qualidade. É assim, buscar um envolvimento entre as famílias. É porque assim nós temos o nosso plano de ação, ele está até exposto ali. (Escola de menor IDEB Acarape).

A principal meta é que nós estamos no vermelho nos resultados do SAEB e nos resultados do SPAECE e a meta é

reversão dos indicadores. Aqui o meu lema é: gestão de resultados, um compromisso de todos. (Secretária de Acarape).

No momento a gente tem que realmente pensar e começa ali a escrever no papel, e eu falei que é isso mesmo que eu respondi pro senhor, tem que tentar melhorar a aprendizagem dos nossos alunos, e não deixar a desejar. (Menor IDEB Redenção).

Embora todos cite o Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC) como um bom programa e que recebe incentivos para fortalecê-lo e aplicá-lo, porém este, não corresponde à meta da própria escola. Apenas uma escola de menor IDEB cita essa meta como prioridade. Por outro lado, constata-se que escolas de maior IDEB trabalham a formação dos docentes com foco nas avaliações externas de larga escala. A diretora da escola de maior IDEB A1, ilustra o seguinte fato:

[...] Fizemos um plano de ação durante uma semana de formação organizada pela secretaria de educação. Dupla gestora e professores debateram sobre as deficiências da escola e o que faríamos para melhorar, assim, chegamos ao consenso das metas.

Observa-se que as escolas de menor IDEB recebem orientações de como trabalhar para melhorar seus resultados, mas existem relatos de entraves que colaboram para a não efetivação dessas orientações. Como exemplo, aponta-se: o difícil acesso no inverno, a distância entre a secretaria e a escola; a falta de *internet*, a falta de recurso, a ausência de um coordenador numa das escolas e o desconhecimento do que é SPAECE (avaliação estadual) e SAEB (avaliação federal), para saber diferenciar. Estes são desafios que juntos, formam um complexo processo de ações que necessitam da colaboração de todos e ações estratégicas para enfrentá-las.

Percebem-se problemas relacionados a todas as dimensões com desdobramentos negativos na gestão pedagógica. Isto provoca uma reflexão detida sobre essa problemática, sendo possível questionar: Como os gestores podem encontrar mecanismos de superação diante da

falta de transportes? Como utilizar *software* se não há acesso à *Internet* e profissionais capacitados para trabalhar com eles? Como compreender e ensinar de acordo com os descritores, se não houver formação? Da mesma forma, como inovar na metodologia sem estímulo? Estas são contingências emergentes que desafiam o cotidiano da gestão escolar, que em última análise se vê impotente diante da falta de condições estruturais e políticas de desenvolver um trabalho de qualidade.

7 CONCLUSÃO

A trajetória trilhada nesta pesquisa foi intensa, laboriosa e ao mesmo tempo prazerosa, por tratar de três aspectos igualmente importantes e complementares: os gestores como representantes que realizam o trabalho; a gestão pedagógica, considerada síntese do trabalho escolar; e, o indicador de aprendizagem IDEB.

Buscou-se, ao longo do texto, aprofundar a discussão sobre esses três aspectos para justificar o intento da autora em compreender a contribuição dos sujeitos no chão das escolas dos dois municípios pesquisados.

A amostra da pesquisa situa-se em Acarape e Redenção, municípios pobres com similaridade de clima, relevo, região, mas diferenças importantes em se tratando de dados sociais, econômicos, populacionais, tempo de fundação e educação.

Segundo achados desse trabalho, reafirma-se que: Em comparação à Acarape, Redenção encontra-se em melhor posição em todos os indicadores. Neste sentido um destaque deve ser dado à posição no *ranking* Ceará do IDH, onde Redenção ocupa a 107ª e Acarape a 117ª. A diferença é muito mais acentuada em se tratando do IDM onde Redenção aponta para 32,69 ocupando a 29ª posição do *ranking*, enquanto que o de Acarape é de 18,28, o que coloca o município na 127ª posição do Ceará. As diferenças são visíveis, o que leva a crer que as similaridades de região, clima, costumes, são aspectos de menor relevância para números e indicadores.

Sobre o *locus* da pesquisa, esta foi realizada no âmbito do Observatório da Educação no Maciço de Baturité, trata-se de uma investigação mais abrangente, que buscou mapear e analisar indicadores educacionais nessa região. A experiência adquirida no OBEM permitiu lançar olhares focados sobre o campo, o que favoreceu a realização desse estudo. Nesse processo foi de suma importância a orientação e parceria com pesquisadores experientes citados no corpo

do trabalho.

A partir da análise aqui apresentada pôde-se constatar que as escolas de maior IDEB apresentam melhor articulação entre os integrantes da gestão e os demais atores da escola, demonstrando disposição para enfrentar as dificuldades do cotidiano. De maneira geral estes gestores possuem maior experiência na rede de ensino como professores e gestores, citando como contribuição de sua formação, o curso PROGESTÃO e o curso EXECUTIVOS ESCOLARES.

A gestão pedagógica aponta como destaque a escolha de metas pontuais, focadas nas avaliações externas às quais as escolas são submetidas, fazendo com que os gestores acompanhem o dia a dia da escola, articulem os professores e mantenham contato com a secretaria, no intuito de somar esforços para preparar os alunos para essas avaliações.

Constata-se que os resultados do IDEB são importantes para as escolas A1, A2, B1 e B2. O ponto de interseção entre elas são os gestores, inclusive o gestor municipal que não é sujeito foco dessa pesquisa, mas que participou das entrevistas. Reiterando o que se apresenta no próprio texto dessa dissertação: as escolas que apresentam resultados de aprendizagem mais satisfatórios, são aquelas que conseguem articular melhor o grupo e as metas de aprendizagem.

O fato de se construir uma cultura avaliativa nas escolas de municípios tão pobres, aponta para um avanço satisfatório na busca pela qualidade da educação e o IDEB tem proporcionado essa mudança de paradigma.

Os gestores das escolas, tanto de menor como de maior IDEB, não citam o seu próprio trabalho como elemento de importância para o bom desempenho da escola nas dimensões de organização e implementação. Entretanto, citam os professores, as famílias, as avaliações externas, o governo, apontando para políticas de formação que conscientizem sobre as atribuições dos gestores e suas competências.

Nos dois municípios pesquisados, percebe-se que o trabalho do gestor figurou mais no campo da ação, tendo como exemplo principal, a orientação da gestão municipal para a construção do plano de ação das escolas dando início a uma incursão para o planejamento estratégico, focado nas avaliações externas. Nesse aspecto, a gestão colabora com o Índice de Desenvolvimento da Educação, quando planeja, executa e acompanha ações para a melhoria desse indicador. Isso fica patente no esforço relatado, no discurso sobre as ações estruturadas e o envolvimento nas avaliações externas.

Um ponto a ser destacado na postura desses gestores é a resiliência. São sujeitos que atuam em escolas onde, entre outros sérios problemas, a pobreza extrema é visível. Sendo assim, lhes cabe gerir dentro de um contexto onde a infraestrutura é ruim; a descontinuidade de políticas é constante; falta participação das famílias, assim como, maior interesse dos alunos. Contudo, mesmo mediante esse cenário os gestores demonstram esperança na escola, nos estudantes e tem boa vontade em realizar novos projetos.

Os dados analisados apontam para a necessidade de investimento em educação nos dois municípios. Porém, há desafios a serem enfrentados. Dentre eles, os principais são: investir sistematicamente em formação continuada para gestores e professores nas duas redes, em acompanhamento do trabalho pedagógico, da avaliação; melhoria da infraestrutura e da relação escola-família.

Continuar investindo esforço na alfabetização e em todas as áreas de conhecimento, através de ações que priorizem leitura e escrita. A título de recomendação acreditamos que as secretarias podem envolver-se melhor nas escolas da zona rural, estabelecendo melhor comunicação entre os professores e gestores.

De modo geral conclui-se que o trabalho da gestão escolar possui reflexo nos resultados do IDEB, sejam eles positivos ou negativos. A gestão da aprendizagem apresenta-se como centralidade

de um trabalho realizado e acompanhado pela gestão escolar, juntamente com os professores.

Como principais metas, as escolas de maior IDEB apontaram: Inovar a metodologia dos professores; alfabetizar através de software (LUZ DO SABER); trabalhar os índices das avaliações externas e promover uma educação de qualidade. Observa-se uma interrelação entre o envolvimento dos gestores nas escolas, avaliação externa e uso da tecnologia em benefício da educação de melhor qualidade. Fatores como tempo de experiência na rede, na escola e compromisso com os resultados da escola (através da divulgação dos resultados do IDEB), podem explicar o porquê de algumas escolas obterem melhores resultados e outras não.

Tomando a gestão pedagógica como centralidade dessa pesquisa, analisa-se como os gestores participam na melhoria da aprendizagem dos alunos. À luz dos resultados das avaliações externas, orientam os professores a construírem o plano de ação e metas de acordo com as necessidades de aprendizagem. Nas escolas de melhor IDEB, os gestores participam do planejamento mensal. Onde há um calendário de planejamento que é feito por escola (conforme palavras da secretaria do município A). Este já está sendo repensado para se tornar coletivo, utilizando estratégias baseadas em troca de experiências. Além da preocupação com a educação- processo, que dá conta da execução do que foi planejado. Com objetivo de avaliar os resultados atingidos.

As escolas de menor IDEB passam por período de reestruturação, demandando tempo para organização e critérios de prioridades. Muito embora, com dificuldades enfrentadas, conseguiram evoluir no IDEB de 2011, em comparação com o de 2009. O fenômeno da redução de currículo, citado pelos gestores escolares, ocorre devido à preparação para as avaliações externas. Os mesmos não citam prejuízos à carga-horária das demais disciplinas, reforçando a relevância dos resultados das avaliações externas na escola.

Com relação à liderança do gestor relacionada à gestão

pedagógica, faz diferença na união do grupo e nos esforços para elevar os índices da escola. Há relatos de valorização da equipe por parte dos gestores e a inclusão da família como apoio para a melhoria na aprendizagem dos educandos.

Reiterando as palavras de Vieira (2006), gestão escolar bem sucedida, é aquela voltada para a aprendizagem de todos os alunos, tendo como norteador desse trabalho, o compromisso com essa aprendizagem.

Reunindo dados quantitativos e qualitativos, esse estudo de caso, constata os esforços dos gestores na contribuição de melhoria da educação de seus municípios. Reforçando o acesso a um indicador como o IDEB que norteia a elaboração das políticas e a reflexão-ação do trabalho pedagógico. Sendo compreendido como avanço para a educação, por possibilitar que municípios como Acarape e Redenção visualisem e analisem seu desempenho.

Tais constatações apontam para um começo promissor na conquista de uma das metas estabelecidas pelo PDE, através do compromisso “todos pela educação”: chegar a 2021 com a média 6.0 no IDEB.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola; FONTES, Martins. **DICIONÁRIO DE FILOSOFIA**. São Paulo, 2007.

ACARAPE. **Lei nº 377**, de 07 de abril de 2008. Plano de Cargos Carreiras e Salário do Magistério (PCCS/Magistério) para os integrantes do quadro de magistério da secretaria municipal de educação de Acarape e dá outras providências. 2008.

ALVES, Andréia Vicência Vitor. **Fortalecimento de conselhos escolares**: propostas e práticas em municípios sul-mato-grossenses. 2010. 151f. Dissertação (Mestrado em Educação). FAED, Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Dourados/MS, 2010.

AMARAL. Nelson Cardoso. **Para compreender o financiamento da educação básica no Brasil**. Brasília, Liber Livro, 2012.

ANDRADE, Dalton Francisco de. TAVARES, Heliton Ribeiro. VALLE, Raquel da Cunha. **Teoria da resposta ao Item**: conceitos e aplicações. São Paulo: SINAPE, 2000.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Líber Livro, 2005.

ANDREOTTI, Azilde L.; LOMBARDI, José Claudinei; MINTO, Laio Watanabe (Orgs.). **História da administração escolar no Brasil**: do diretor ao gestor. 2.ed. São Paulo: Alínea, 2013.

BONAMINO, Alicia. Características da gestão escolar promotoras de sucesso. **Revista Gestão Escolar**. Disponível em: <novaescola.org.br/gestao> Acesso em: 20/08/2013.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

_____. **Decreto n.º 6.094**, de 24 de abril de 2007. Plano de Metas Compromisso todos pela educação, pela União Federal, em regime de Colaboração com os Municípios, Distrito Federal e Estados. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil-03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm>. Acesso em: 24 ago. 2013.

_____. **Lei 11.494, de 20 de junho de 2007**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm> . Acesso em: 07 ago. 2014.

BRASIL. **Lei n.º 11.738**, de 2008. Lei do Piso. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm> Acesso em: 02 mar. 2014.

_____. **Lei n.º 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <<http://www.consumidorbrasil.com.br/consumidorbrasil/textos/legislacao/l9394.htm>> Acesso em: 12 set. 2013.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **SAEB**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/saeb/aneb-e-anresc>> Acesso em: 06 jan. 2014.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Histórico do SAEB**. Disponível em: < <http://provabrasil.inep.gov.br/historico>> Acesso em: 06 jan. 2014.

_____. Ministério da Educação. Plano de Ações Articuladas. **Relatório Público**. Disponível em: <<http://simec.mec.gov.br/cte/relatoriopublico/principal.php>> Acesso em: 15 jan. 2014.

_____. Ministério da Educação. Plano de Desenvolvimento da Escola – PDE Escola. **O que é PDE Escola?** Disponível em: <<http://pdeescola.mec.gov.br/index.php/o-que-e-pde-escola>> Acesso em: 02 mar. 2014.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 3. ed. São Paulo: Vozes, 2010.

CONSELHO NACIONAL DE SECRETÁRIOS DE EDUCAÇÃO – CONSED. Disponível em: <<http://www.consed.org.br/index.php/progestao>> Acesso em: 13 set. 2013.

_____. Disponível em: <<http://www.consed.org.br/index.php/comunicacao/noticias/693-premio-gestao-escolar-2013-confira-as-escolas-finalistas-desta-edicao>>. Acesso em: 4 maio 2014.

DANTAS, Larissa Martins. **A política educacional no chão da escola. estudo de caso em dois municípios cearenses.** Monografia (Graduação) - Universidade Estadual do Ceará. Fortaleza, 2012.

DECLARAÇÃO DE JOMTIEN. Disponível em: <www.slideshare.net/marcinhatinelli/5declarao-de-jomtien> Acesso em: 02 mar. 2014.

DICIONÁRIO INFORMAL. **Finanças.** Disponível em: <<http://www.dicionarioinformal.com.br/finan%C3%A7as/>> Acesso em: 02 mar. 2014.

DRABACH, Neila Pedrotti; MOUSQUER, Maria Elizabete Londero. Dos primeiros escritos sobre administração escolar no Brasil aos escritos sobre gestão escolar: mudanças e continuidades. **Currículo sem Fronteiras**, v.9, n.2, p.258-285, jul./dez. 2009.

ENGELMANN, Erico. **A motivação de alunos dos cursos de artes de uma universidade pública do norte do Paraná.** 2010. 124f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2010.

FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA. **Estudos & pesquisas educacionais**, n. 1, maio, São Paulo, 2010.

GADOTTI, Moacir. Pressupostos do projeto pedagógico. In: **Anais**, Conferência Nacional de Educação para Todos. Brasília, 1994.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Cidades:** Acarape/CE. Disponível em: <http://cidades.ibge.gov.br/painel/historico.php?codmun=230015&lang=_EN> Acesso em: 16 ago. 2014.

_____. Disponível em: <<http://seriesestatisticas.ibge.gov.br/series.aspx?vcodigo=SEE17>> . Acesso em: 03 jul. 2014.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. **Como o IDEB é calculado.** Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb/como-o-ideb-e-calculado>> Acesso em: 02 mar. 2014.

_____. **O que cai nas provas.** Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/SAEB/o-que-cai-nas-provas>> Acesso em: 02 mar. 2014.

LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL. **Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE.** Disponível em: <http://www.educacional.com.br/legislacao/leg_i.asp> Acesso em: 15 jan. 2014.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LÜCK, Heloísa. **Dimensões da gestão escolar e suas competências.** Curitiba: Positivo, 2009.

LÜCK, Heloísa. **Gestão educacional: uma questão paradigmática.** 3.ed. Petrópolis: Vozes, v.1, 2007. (Série Cadernos de Gestão).

_____. **Liderança em gestão escolar.** 4.ed. Petrópolis, Vozes, 2010. (Série Cadernos de Gestão, v.IV).

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Educação, avaliação qualitativa e inovação – II.** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Série Documental. Textos para discussão, 2012.

LUDKE, Hermengarda. **Discussão do trabalho de Robert E. Stake: estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional.** Disponível em: <<http://www.Fcc.org.br/pesquisa/publicações/es/artigos/56.pdf>> Acesso em: 29 out.2013.

MACÊDO, Seandra Doroteu de. **Gestão pedagógica em tempos de IDEB.** 2011. 189f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Estadual do Ceará - UECE, Fortaleza, 2011.

MACHADO, Maria Aglaê de Medeiros (Org.) **PROGESTÃO: construindo saberes e práticas de gestão na escola pública.** Brasília: CONSED, 2006.

MELO, Lúcia de Fátima. A gestão escolar e suas implicações nas práticas pedagógicas e na qualidade do ensino e da aprendizagem escolar: constatações e análises. In: **XVI ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino**, Campinas: UNICAMP, 2012.

MORAES, Rosalina Rocha Araújo; DANTAS, Larissa Martins. Política de educação infantil: cenários do Maciço de Baturité/CE. In: **XVII ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**, Fortaleza, 2014.

NÓBREGA-TERRIEN, Silvia Maria; FARIAS, Isabel Maria Sabino de; NUNES, João Batista Carvalho (Orgs.). **Pesquisa científica para**

iniciantes: caminhando no labirinto, métodos de pesquisa, Fortaleza: UECE, 2011.

PADILHA, A. M.L.; FERREIRA, M.C.C. Alunos do ensino médio: condições para leitura e produção de texto. **Presença Pedagógica**, v. 12, n. 68, p.16-25, mar./abr. 2006,

PLACCO, V. M. N. S.; SOUZA, V. L. T. Diferentes aprendizagens do coordenador pedagógico. In: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. de S. (Org.). **O coordenador pedagógico e o atendimento à diversidade**. São Paulo: Loyola, 2010.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO – PNUD. **Atlas do desenvolvimento humano dos municípios**, 2013. Disponível em: <http://www.pnud.org.br/IDH/Default.aspx?indiceAccordion=1&li=li_AtlasMunicipios> Acesso em: 16 ago. 2014.

RACZYNSKI V., Gonzalo; MUÑOZ S., Dagmar. Factores que desafían los Buenos resultados educativos de escuelas en sectores de pobreza. In: PREAL. **Educación y brechas de equidad en América Latina**. Tomo II, 2006. p. 275-351.

RAMOS, Jeannette Filomeno Pouchain. **Gestão democrática da educação pública**: a experiência do governo das mudanças. 2005. 301f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas) – Universidade Estadual do Ceará – UECE, Fortaleza, 2005.

REDENÇÃO. **Lei 1.492**, de 07 de junho de 2013. Plano de Cargos, Carreira e Salários do Grupo Ocupacional do Magistério – PCCS/MAG, revogando a Lei nº 1.415, de 06 de fevereiro de 2011 e dá outras providências. 2014.

SACRISTÁN, José Gimeno (Org.). **SABERES E INCERTEZAS SOBRE O CURRÍCULO**. ed. Penso, Porto Alegre, 2013.

SALVADOR. César Coll; MESTRES, Mariana M.; GOÑI, Javier; GALLART, Isabel S. **Psicologia do ensino**. Porto Alegre, Artmed, 2000.

SAVIANI, Dermeval. **PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação**: análise crítica da política do MEC. Campinas/SP: Autores Associados, 2009.

SCHWARTZMAN, Simon. **Blogspot**. Disponível em: <<http://www.schwartzman.org.br/sitesimon/?p=4582&lang=pt-br.>> Acesso em: 14 nov. 2013.

SEBASTIANY, Giana Diesel; NUNES, Ana Karin. **Proposta de diagnóstico para a graduação: a experiência da UNISC. Reflexão e Ação**, v.17, n.2, p. 109-125, 2009.

SIQUEIRA, Eveline Andrade Ferreira; MOREIRA, Antônio Nilson Gomes; EVANGELISTA, Karla Karine Nascimento Fabel. **Planejamento e gestão no cotidiano da escola**. Módulo 2. Fortaleza: Design Editorial, 2014. (Coleção Gestão Escolar no Maciço de Baturité).

SZYMANSKI, Heloísa (Org.); ALMEIDA, Laurinda R. de; BRANDINI, Regina C. A. L. **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. Brasília: Líber Livro, 2004. Série Pesquisa em Educação, v.4.

TRIVIÑOS, Augusto. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação – o positivismo, a fenomenologia – o maxismo**. São Paulo: Atlas, 1987.

UNIVERSIDADE DE INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DE LUSOFONIA AFRO-BRASILEIRA - UNILAB. **Redenção**. Disponível em: <<http://www.unilab.edu.br/wp-content/uploads/2013/01/Hist%C3%B3ria-de-Redenc%C3%A3o.pdf>> . Acesso em: 04 ago. 2014.

VIDAL, Eloisa Maia; MOREIRA, Antônio Nilson G.; MENEGHEL, Stela M.; SPELLER, Paulo. Cenários da educação no Maciço do Baturité/CE: reflexões sobre as políticas públicas de educação na região. In: PORTELA, Fátima; SPELLER, Paulo; TERRIEN, Jacques. **Educação e território: contribuição para o debate na região do Maciço de Baturité, Ceará**. Fortaleza: Liber Livro. 2014. p. 43-63.

VIDAL, Eloisa Maia; MOREIRA, Antônio Nilson Gomes. **Os números ajudam a pensar**. Módulo 5. Coleção Gestão escolar no maciço de Baturité. Fortaleza: Design Editorial: 2014.

VIEIRA, Sofia Lerche. Educação e gestão: extraindo significados da base legal. In: LUCE, M. B.; MEDEIROS, I. L. P. **Gestão escolar democrática: concepções e vivências**. Porto Alegre: UFRGS, 2006, p.27-42.

_____. Gestão, avaliação e sucesso escolar: recortes da trajetória cearense. **Estudos Avançados**, São Paulo, v.21, n.60, p.45-60, maio/ago. 2007.

_____. Política(s) e gestão da educação básica: revisando conceitos simples. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v.23, n.1, p. 53-69, jan./abr. 2007.

VIEIRA, Sofia Lerche; MORAES, Rosalina Rocha Araújo Moraes; DANTAS, Larissa Martins. **Fatores associados ao sucesso escolar.** Módulo 1. Coleção Gestão Escolar no Maciço de Baturité. Fortaleza: Design Editorial, 2014.

VIEIRA, Sofia Lerche; THERRIEN, Jacques; CARDOSO, Ana Paula Lima Barbosa. **Educação em um território de pobreza:** achados de pesquisa. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/seminario/ANPAE2012/1comunicacao/Eixo02_30/Sofia%20Lerche%20Vieira_int_GT2.pdf> Acesso em: 16 ago. 2014.

VIEIRA, Sofia Lerche; VIDAL, Eloisa Maia (Coord.) Pesquisas e política: o que elas indicam para a educação do Brasil. **Revista Nova Escola.** [ed. esp.], p.4-15, 2013.

_____. Gestão educacional e resultados no IDEB: um estudo de caso em dez municípios cearenses. **Estudos em Avaliação Educacional,** São Paulo, v.22, n.50, p.419-434, set./dez. 2011.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. **Indicadores de qualidade e gestão democrática da educação.** São Paulo: UNOESC, 2010.

YIN, Robert K. **Estudo de caso:** planejamento e métodos. Tradução de Daniel Grassi. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.