

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS

IZABELA DELLANGELICA CARVALHO DE OLIVEIRA

**QUALIDADE DO ENSINO DE ESCOLAS DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE
CAMPINAS (SP): AÇÕES DA EQUIPE DE GESTÃO ESCOLAR**

CAMPINAS

2022

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO
IZABELA DELLANGELICA CARVALHO DE OLIVEIRA**

**QUALIDADE DO ENSINO DE ESCOLAS DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE
CAMPINAS (SP): AÇÕES DA EQUIPE DE GESTÃO ESCOLAR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação do Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Profa. Dra. Mônica Piccione
Gomes Rios

CAMPINAS

2022

Ficha catalográfica elaborada por Vanessa da Silveira CRB 8/8423
Sistema de Bibliotecas e Informação - SBI - PUC-Campinas

379
O48q

Oliveira, Izabela Dellangelica Carvalho de

Qualidade do ensino de escolas da rede pública municipal de Campinas (SP):
ações da equipe de gestão escolar / Izabela Dellangelica Carvalho de Oliveira. -
Campinas: PUC-Campinas, 2022.

147 f.: il.

Orientador: Mônica Piccione Gomes Rios.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em
Educação, Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Pontifícia Universidade
Católica de Campinas, Campinas, 2022.

Inclui bibliografia.

1. Educação e estado. 2. Ensino fundamental. 3. COVID-19 (doença). I. Rios,
Mônica Piccione Gomes. II. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Centro de
Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Programa de Pós-Graduação em Educação.
III. Título.

CDD 22. ed. 379

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO
IZABELA DELLANGELICA CARVALHO DE OLIVEIRA

**QUALIDADE DO ENSINO DE ESCOLAS DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE
CAMPINAS (SP): AÇÕES DA EQUIPE DE GESTÃO ESCOLAR**

Dissertação defendida e aprovada em 24 de
fevereiro de 2022 pela comissão examinadora:



Profª. Dra. Mônica Piccione Gomes Rios
Orientadora.
Pontifícia Universidade Católica de Campinas
(PUC-Campinas)



Profª. Dra. Jussara Cristina Barboza Tortella
Pontifícia Universidade Católica de Campinas
(PUC-Campinas)



Profª. Dra. Maria Teresa Ceron Trevisol
Universidade do Oeste de Santa Catarina
(Unoesc)

CAMPINAS

2022

Dedico a minha família e a todos que fizeram parte dessa história.

Dedico a todos os professores e pesquisadores comprometidos com uma educação de qualidade.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Sabrina e Renato, por terem sempre se preocupado com a minha formação e terem me dado uma educação capaz de me guiar até a Universidade e alcançar o mestrado. Vocês foram e são essenciais na concretização desse sonho.

À minha irmã, Gabriela e ao meu noivo Juliano, que sempre estiveram ao meu lado. Vocês foram fundamentais para que eu enfrentasse todos os desafios, cansaço, angústias e persistisse na realização deste sonho. Vocês foram meus alicerces nessa trajetória e continuarão sendo ao longo do meu processo de construção profissional e pessoal.

Às amizades construídas durante esse processo, mesmo que em formato virtual, tive parceiras incríveis, em especial a Maria Cláudia e Grace, que compartilharam das mesmas angústias e foram um pontinho de paz e conforto.

À minha orientadora, Mônica Piccione Gomes Rios. Obrigada pela paciência, sabedoria, delicadeza e orientações que enriqueceram esse trabalho;

Agradeço ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). O despertar da temática começou por meio deste programa realizado durante a graduação em pedagogia da Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

À Universidade Pontifícia Universidade Católica de Campinas, aos professores e ao programa como um todo, pelo êxito e excelência em se adaptarem ao contexto de pandemia e Covid-19, transferindo com eficiência as aulas presenciais para o ambiente remoto.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela concessão da bolsa, que permitiu a conclusão do mestrado.

Aos participantes da pesquisa. Obrigada. Sem vocês a pesquisa perderia seu sentido.

RESUMO

OLIVEIRA, Izabela Dellangelica Carvalho de. **QUALIDADE DO ENSINO DE ESCOLAS DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE CAMPINAS (SP): AÇÕES DA EQUIPE DE GESTÃO ESCOLAR**. 2022. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Pontifícia Universidade Católica de Campinas, PUC-Campinas, 2022.

A qualidade do ensino de escolas da rede pública no Brasil constitui ainda, nas décadas do século XXI, um desafio à educação básica. Com a nova configuração da sociedade que circunscreve um cenário de pandemia e isolamento social decorrido do *Coronavírus Disease* (COVID-19), no ano de 2020 estendido no primeiro semestre de 2021 acentuam-se as questões que permeiam a qualidade do ensino. Nesse contexto, as estratégias e ações da gestão escolar tornam-se preponderantes para estabelecer prioridades e soluções em face das demandas e dos desafios do cotidiano, além do enfrentamento de problemas que persistem em reverberar na sociedade, como a desigualdade social e econômica. Inscreve-se assim, a necessidade de uma gestão articulada, com vistas à construção de uma educação de qualidade. Cabe sublinhar que, no Brasil, a qualidade da educação básica vem sendo aferida pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Desse modo, o objetivo desse estudo reside em investigar as ações desencadeadas por gestores escolares em prol da melhoria da qualidade do ensino dos anos iniciais do Ensino Fundamental de duas escolas que integram a rede pública municipal de Campinas (SP) com o Ideb a melhorar. Os principais autores que balizam esse estudo são Adriana Bauer, José Carlos Libânio, Luiz Carlos de Freitas e Vitor Henrique Paro. O percurso metodológico traçado considera a abordagem qualitativa, incluindo levantamento bibliográfico, análise documental, e entrevista semiestruturada. O lócus da pesquisa são duas escolas da rede pública municipal de Campinas (SP), tendo como participantes da investigação um vice-diretor, uma orientadora pedagógica e cinco professoras do 5º ano do Ensino Fundamental. O diálogo tecido com os participantes resultou na construção de oito eixos de análise, sendo: a) atribuições da equipe de gestão escolar; b) desafios da equipe de gestão escolar; c) construção do Projeto Político Pedagógico; d) articulação família-escola; e) desafios do professor; f) possibilidade do Ideb expressar a realidade da escola; g) relação avaliação/qualidade; e h) desafios desencadeados pela pandemia. Constatou-se, os desafios do exercício da gestão democrática e da qualidade do ensino que se aproxime da realidade vivenciada pelas escolas. Evidenciou-se, ainda que a pandemia da Covid-19 implicou um novo cenário, o que exigiu que ações fossem desencadeadas no âmbito escolar em função do momento pandêmico. Na perspectiva dos participantes, o Ideb, indicador que tem expressado a qualidade do ensino, não é compreendido como elemento capaz de mensurar a realidade das escolas. O estudo em questão, salvaguardando as limitações inerentes a toda pesquisa, demonstrou a complexidade do exercício da gestão democrática articulada à qualidade do ensino. Tal complexidade necessita ser problematizada para que se possa transcender os discursos e, de fato, efetivar a gestão democrática em prol da melhoria da qualidade do ensino. Pretende-se que este estudo possa somar às pesquisas realizadas sobre a temática em pauta, contribuindo para o processo de reflexão de professores, gestores e pesquisadores.

Palavras-chave: Políticas Públicas em Educação; Ensino Fundamental; Covid-19.

ABSTRACT

OLIVEIRA, Izabela Dellangelica Carvalho de. **QUALIDADE DO ENSINO DE ESCOLAS DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE CAMPINAS (SP): AÇÕES DA EQUIPE DE GESTÃO ESCOLAR**. 2022. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Pontifícia Universidade Católica de Campinas, PUC-Campinas, 2022.

The quality of teaching in public schools in Brazil is still, in these decades of the 21st century, a challenge to basic education. With the new configuration of society that circumscribes a scenario of pandemic and social isolation resulting from the Coronavirus Disease (COVID-19), in the year 2020 extended in the first semester of 2021 the issues that permeate the quality of education are accentuated. In this context, the strategies and actions of school management become preponderant to establish priorities and solutions in view of the demands and challenges of everyday life, in addition to facing problems that persist in reverberating in society, such as social and economic inequality. Thus, there is the need for an articulated management, aiming at the construction of a quality education. In Brazil, the quality of basic education has been measured by the Basic Education Development Index (IDEB). Thus, the objective of this study is to investigate the actions taken by school managers to improve the quality of education in the early years of elementary education in two schools that integrate the municipal public network of Campinas (SP) with Ideb to be improved. The main authors that guide this study are Adriana Bauer, José Carlos Libânio, Luiz Carlos de Freitas and Vitor Henrique Paro. The methodological path laid out considers a qualitative approach, including bibliographical survey, document analysis, and semi-structured interviews. The research locus are two schools of the municipal public network of Campinas (SP), having as participants a vice-principal, a pedagogical supervisor, and five 5th grade teachers. From the dialog woven with the participants, which resulted in the construction of eight axes of analysis, as follows: a) attributions of the school management team; b) challenges of the school management team; c) construction of the Political Pedagogical Project; d) family-school articulation; e) teachers' challenges; f) does the Ideb express the school's reality? g) relation evaluation-quality; and h) challenges unleashed by the pandemic, we obtained as a result, the difficulty in inserting democratic management in practice, as well as to measure the quality of education that is close to the reality experienced by schools. The pandemic also became the focus of the participants' answers, showing that the new scenario demanded new adaptations, anguish and difficulty in verifying the students' learning. By showing the complexity of the exercise of democratic management articulated to the quality of education, it is intended that this study may add to the research carried out on the topic at hand, contributing to the reflection process of teachers, managers and researchers.

Keywords: Public Policies in Education. Elementary School. Covid-19

LISTA DE TABELAS

| | |
|--|----|
| Tabela 1: Resultado da primeira busca por artigos no repositório Scielo | 24 |
| Tabela 2: Resultado da primeira busca por teses e dissertações na Bdtd | 25 |
| Tabela 3: Evolução do Ideb da escola (1) pesquisada | 37 |
| Tabela 4: Evolução do Ideb da escola (2) pesquisada | 39 |
| Tabela 5: Médias Nacionais do PNE (2014-2024); médias do estado de São Paulo e Médias do município de Campinas (SP) | 83 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|--|----|
| Quadro 1: Resultado da busca de artigos, teses e dissertações | 27 |
| Quadro 2: Perfil dos participantes..... | 40 |
| Quadro 3: Resultado da busca de artigos na Scielo com o descritor qualidade do ensino | 64 |
| Quadro 4: Ciclos do Saeb e características principais (1990 – 2007)..... | 79 |

LISTA DE GRÁFICOS

| | |
|---|----|
| Gráfico 1: Resultado dos descritores combinados no diretório Scielo..... | 24 |
| Gráfico 2: Resultado dos descritores combinados na busca de dados da Bdtd..... | 26 |

LISTA DE FIGURAS

| | |
|---|----|
| Figura 1: Regiões da cidade de Campinas (SP), conforme os cinco Naed | 34 |
| Figura 2: Espaço físico (E1)..... | 36 |
| Figura 3: Espaço físico (E2)..... | 38 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|----------|---|
| AIP | Avaliação Institucional Participativa |
| ANRESC | Avaliação Nacional do Rendimento Escolar |
| BDTD | Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações |
| COLE | Congresso de Leitura do Brasil |
| COVID-19 | <i>Coronavirus Disease</i> 2019 |
| CPA | Comissão Própria de Avaliação |
| EF | Ensino Fundamental |
| EJA | Educação de Jovens e Adultos |
| EI | Educação infantil |
| EMEEF | Escala de Motivação de Estudantes do Ensino Fundamental |
| FECAP | Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado |
| FGV | Fundação Getúlio Vargas |
| FHC | Fernando Henrique Cardoso |
| 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 |
| IDEB | Índice de Desenvolvimento da Educação Básica |
| INEP | Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira |
| LDB | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional |
| MEC | Ministério da Educação |
| MST | Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra |
| NAED | Núcleo de Ação Educativa Descentralizada |
| OP | Orientadora Pedagógica |
| PCN | Parâmetros Curriculares Nacionais |
| PIBID | Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência |
| PNAD | Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios |
| PNE | Plano Nacional da Educação |
| PNUD | Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento |
| PPP | Projeto Político Pedagógico |

| | |
|---------|---|
| PSPN | Piso Salarial Profissional Nacional |
| PUC | Pontifícia Universidade Católica de São Paulo |
| RMESP | Rede Municipal de Ensino de São Paulo |
| SAEB | Sistema de Avaliação da Educação Básica |
| SCIELO | <i>Scientific Electronic Library Online</i> |
| SEB | Secretaria de Educação Básica |
| SME | Secretaria Municipal de Educação |
| SP | São Paulo |
| TCC | Trabalho de Conclusão de Curso |
| TCLE | Termo de Consentimento Livre e Esclarecido |
| TRI | Teoria da Resposta ao Item |
| UEM | Universidade Estadual de Maringá |
| UFABC | Universidade Federal do ABC |
| UFSC | Universidade Federal de Santa Catarina |
| UFSCAR | Universidade Federal de São Carlos |
| ULBRA | Universidade Luterana do Brasil |
| UNESP | Universidade Estadual Paulista |
| UNESPAR | Universidade Estadual do Paraná |
| UNICAMP | Universidade Estadual de Campinas |
| UNINOVE | Universidade Nove de Julho |
| UNIFESP | Universidade Federal de São Paulo |
| UNOESC | Universidade do Oeste de Santa Catarina |
| USP | Universidade de São Paulo |
| VD | Vice-diretor |

SUMÁRIO

| | |
|---|------------|
| INTRODUÇÃO | 15 |
| 1 CAMINHOS DA PESQUISA | 21 |
| 1.1 Levantamento bibliográfico | 23 |
| 1.1.1 Resultados dos estudos encontrados no levantamento bibliográfico | 23 |
| 1.2 Análise documental..... | 31 |
| 1.3 Entrevista Semiestruturada | 32 |
| 1.4 Lócus da pesquisa e perfil dos participantes | 32 |
| 1.5 Análise do material empírico | 42 |
| 2 GESTÃO ESCOLAR..... | 43 |
| 2.1 O processo histórico da democratização da educação no Brasil..... | 43 |
| 2.2 Gestão escolar: Concepções..... | 49 |
| 2.3 Cultura e clima organizacional escolar | 58 |
| 3 QUALIDADE DA EDUCAÇÃO | 63 |
| 3.1 Painel das produções sobre a qualidade do ensino | 63 |
| 3.2 Políticas públicas de avaliação..... | 74 |
| 3.3 Dimensões da qualidade do ensino | 84 |
| 4 AÇÕES EM PROL DA QUALIDADE DO ENSINO FUNDAMENTAL: DIÁLOGO COM OS PARTICIPANTES | 92 |
| 4.1 Atribuições da equipe de gestão escolar | 92 |
| 4.2 Desafios da equipe de gestão escolar | 96 |
| 4.3 Construção do Projeto Político Pedagógico..... | 98 |
| 4.4 Articulação família-escola | 102 |
| 4.5 Desafios do professor..... | 105 |
| 4.6 Ideb expressa a realidade da escola?..... | 113 |
| 4.7 Relação avaliação-qualidade..... | 119 |
| 4.8 Desafios desencadeados pela pandemia..... | 122 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 129 |
| REFERÊNCIAS..... | 133 |
| APÊNDICES | 147 |

INTRODUÇÃO

Para realização deste estudo, nosso objeto de investigação considera as ações dos gestores e da equipe de gestão escolar em prol da melhoria da qualidade do ensino público. Buscamos em Arroyo, citado por Rios (2001), o entendimento da qualidade sociocultural do ensino, sendo elucidado que:

Passa pela construção de um espaço público, de “reconhecimento de diferenças, dos direitos iguais nas diferenças” e, mais especificamente na contemporaneidade, pela “renovação dos conteúdos críticos e da consciência crítica dos profissionais”, pela “resistência a uma concepção mercantilizada e burocratizada do conhecimento”, pelo “alargamento da função social e cultural da escola e intervenção nas estruturas excludentes do velho e seletivo sistema escolar (ARROYO *apud* RIOS, 2001, p.74-75, grifos do autor).

O sistema escolar como apontado por Arroyo (*apud* RIOS, 2001) precisa considerar a escola como um espaço público, aberto a atender as exigências e superar os desafios que permeiam a educação, caminhando na contramão de estruturas excludentes, com vistas a constituir um lugar propício para a aprendizagem e desenvolvimento integral dos alunos e ofertar uma educação de qualidade. Ao enfatizar a qualidade, torna-se premente destacar o seu caráter polissêmico que “[...] comporta diversos significados e por isso tem potencial para desencadear falsos consensos, na medida em que possibilita interpretações diferentes do seu significado segundo diferentes capacidades valorativas” (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2005, p.7).

Salvaguardando a polissemia do termo, é oportuno salientar que a “[...] construção da qualidade da educação e qualidade de ensino da escola pública no Brasil, entre outros aspectos, relaciona-se à construção de uma gestão democrática” (RIOS, 2012, p.4), o que implica a participação ativa da comunidade escolar nos processos decisórios. Cabe problematizar: qual participação? No diálogo com Freire, ao focar a participação popular, Faundez (1998, p.14) dissertam que acreditam “seguramente que podemos propor uma outra forma de desenvolvimento que vá respondendo lentamente às verdadeiras necessidades do povo, mas com a sua imaginação e participação, com suas ações, reflexões e conhecimentos”.

A reflexão do autor nos convida à ressignificação da participação da comunidade escolar no espaço da escola pública. Sem ingenuidade confessa, reconhecemos as relações de poder e das forças políticas presentes nos processos marcados pela participação. Decorrente desse entendimento, há a necessidade de a escola constituir-se como um espaço profícuo de

participação a ser construído por meio da gestão democrática, o que nos remete a Paro (1986) ao pontuar que:

Tendo em conta que a participação democrática não se dá espontaneamente, sendo antes um processo histórico em construção coletiva coloca-se a necessidade de se preverem mecanismos institucionais que não apenas viabilizem, mas também incentivem práticas participativas dentro da escola pública (PARO, 1986, p.46).

Nessa direção, é essencial a articulação entre escola, família e comunidade em um emaranhado de interações, escolhas e decisões em prol de um objetivo comum. Tal articulação solicita o exercício de uma gestão democrática que conceda voz e assuma uma postura de escuta em um esforço contínuo para a geração de um clima em que predominem as relações dialógicas. É no diálogo que se tem a possibilidade de conhecer perspectivas, concepções e pensamentos convergentes e divergentes, sem hierarquias estabelecidas, sem sobrepujanças de papéis, e sem desconsiderar o lugar de onde falam as pessoas, em um processo colaborativo nas tomadas de decisão.

Acrescentamos ainda a importância de a gestão delinear a dinâmica escolar a partir das diretrizes e das políticas educacionais para compor o plano educacional. Nesse sentido, é importante exemplificar a diferença entre o significado de gestão escolar e gestão educacional. Desse modo, a atribuição do gestor escolar se direciona no interior dos sistemas de ensino, situado na esfera da escola e movendo-se na direção da “articulação de todas as condições materiais e humanas necessárias para garantir o avanço dos processos socioeducacionais dos estabelecimentos de ensino, orientados para a promoção efetiva da aprendizagem dos alunos” (LÜCK, 2009, p.24).

A gestão educacional, por sua vez, envolve a organização e iniciativas das diferentes instâncias de governo, abrangendo os sistemas de ensino ao nível federal, estadual e municipal. Sintetizando, “pode-se dizer que a política educacional está para a gestão educacional como a proposta pedagógica está para a gestão escolar. Assim, é lícito afirmar que a gestão educacional se situa na esfera macro, ao passo que a gestão escolar se localiza na esfera micro” (VIEIRA, 2007, p.63).

No contexto que vamos desenhando, a escola assume o papel de afirmar aos alunos o direito universal básico à educação, assegurado pela Constituição Federal (1988), artigo 206, inciso VII, que estabelece a “garantia de padrão de qualidade” e respaldada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - 9394/96), de 1996. Compreende-se, assim, a

necessidade do rigor ao elucidar e se definir padrões de qualidade conforme enunciado nos documentos citados. Concordamos com Cortella (2012, p.14) ao afirmar que:

[...] a qualidade na Educação passa, necessariamente, pela quantidade. Em uma democracia plena, quantidade é sinal de qualidade social e, se não se tem a quantidade total atendida, não se pode falar em qualidade. Afinal, a qualidade não se obtém por índices de rendimento unicamente em relação àqueles que frequentam escolas, mas pela diminuição drástica da evasão e pela democratização do acesso.

No entanto, nos incita o questionamento: a quantidade acompanha melhorias na qualidade da educação? Oliveira e Araújo (2005) sublinham a tensão entre qualidade e quantidade, referindo-se à quantidade no que diz respeito à ampliação de vagas e a expansão da educação e, a qualidade está articulada ao nível da educação pretendida pelas unidades escolares. Desse modo, reflete-se que a quantidade pautada no acesso e permanência, mesmo que haja um respaldo legal da LDB e da Constituição Federal (1988), não evidenciam o que está sendo assegurada a qualidade do ensino. Essa discussão é um tanto quanto complexa, exige um resgate ao processo histórico da democratização do ensino e seus desdobramentos para a qualidade da educação.

Salienta-se, que “[...] a medida de qualidade pressupõe determinados parâmetros, nem sempre explícitos ou destacados quando da discussão de uma avaliação sistêmica” (BAUER; SILVA, 2005, p.135), ficando a cargo das instituições de ensino o compromisso de melhorar os indicadores, seja através de metas, diagnósticos, inovações ou reorientação de práticas pedagógicas, entre outras ações que necessitam ser desencadeadas.

Desse modo, as avaliações em larga escala são instrumentos substanciais para o monitoramento de políticas públicas e para orientar as escolas a partir da validação e da busca por alternativas para melhoria da qualidade do ensino. Portanto, o simples envio ou disponibilização dos dados das avaliações em um site não implicará em um mecanismo seguro de reflexão e melhorias no ensino. Os dados podem alcançar legitimidade técnica, mas apresentara lacunas na legitimidade política (FREITAS; SORDI; MALAVASI; FREITAS, 2009). Ressalta-se ainda, com base no autor, a importância de os resultados das avaliações em larga escala serem articulados aos resultados da avaliação institucional e da avaliação da aprendizagem que se processam no âmbito das unidades escolares.

A avaliação apresenta em sua amplitude características, aspectos e interpretações que foram se transformando e modificando ao longo do contexto histórico da educação brasileira,

tendo potencial para fomentar ações dos gestores escolares com vistas a contribuir com a melhoria da qualidade da educação e considerando a realidade de cada escola (RIOS, 2012).

No campo educacional está posta, pois, a articulação entre avaliação, qualidade e gestão. Porém, é necessário problematizar: Qual avaliação? Qual qualidade? Qual gestão? Tais questionamentos, com implicações de natureza histórica, política, social e ética, nos movem à estruturação desse estudo e buscamos em Lück inspiração, ao afirmar que:

A construção da consciência e responsabilidade social sobre o papel de todos na promoção da aprendizagem e formação dos alunos (inclusive deles próprios com esse fim), constitui-se, pois em condição imprescindível para a construção de escola democrática e realização de gestão democrática (LÜCK, 2009, p.71).

Contudo, cabe pensar, o que é democracia? Em face do exposto, é evidente o desafio da construção de uma escola democrática, sobretudo se considerarmos os reveses que estão sendo enfrentados pelos gestores escolares e professores desde 2020 estendido para esse semestre letivo de 2021, devido à pandemia do *Coronavírus Disease* (COVID-19). Tal pandemia provocou mudanças extremas na sociedade. Entre elas, a exigência do distanciamento social ocasionou a suspensão das aulas presenciais em milhares de escolas, que passaram a adotar como estratégia de ensino a conduta de aulas remotas.

No entanto, o Brasil, um país cujo quadro social é marcado por desigualdades estruturais, tornou-se obstáculo para assegurar o direito à educação a todos os alunos e à participação efetiva nas aulas virtuais, desafio que fica a cargo da equipe gestora. “Nesse sentido, um esforço de gestão em modo participativo será demandado para a preparação dos próprios gestores, de educadores e funcionários para o retorno e o recebimento dos alunos” (GATTI, 2020, p.34). Desse modo, a gestão escolar enquanto mediadora da organização e estruturação da escola, precisa canalizar esforços na perspectiva de promover um trabalho centrado no coletivo e no processo colaborativo dos atores escolares.

Nesse cenário, ainda de incertezas sobre como atuar durante e pós-pandemia, emergem novos desafios que impactam os processos avaliativos, as atividades da gestão escolar e a qualidade educacional. Sendo assim, a gestão escolar articulada à qualidade do ensino, com ênfase nos anos iniciais do Ensino Fundamental de escolas municipais da rede pública de Campinas (SP), constitui o foco desse estudo. A questão que move essa pesquisa é: quais são as ações desencadeadas pela equipe de gestão escolar em prol da melhoria da qualidade do

ensino dos anos iniciais do Ensino Fundamental de duas escolas da rede pública municipal de Campinas (SP) com o Ideb a melhorar?

O objetivo geral, decorrente do problema, reside em investigar as ações desencadeadas pela equipe de gestão escolar em prol da melhoria da qualidade do ensino dos anos iniciais do Ensino Fundamental de duas escolas que integram a rede pública municipal de Campinas (SP) com o Ideb a melhorar¹. Constituem objetivos específicos: (i) identificar os estilos de gestão e quais as atribuições do gestor escolar; (ii) identificar as dimensões de qualidade e como esta tem sido expressa no Ensino Fundamental; (iii) analisar as perspectivas de gestores escolares e professores sobre as ações desencadeadas em prol da qualidade dos anos iniciais do Ensino Fundamental nas escolas pesquisadas.

O interesse por essa temática surgiu da preocupação com a qualidade da aprendizagem ofertada aos alunos do Ensino Fundamental de escolas da rede pública. Esta pesquisa nasceu das vivências da pesquisadora em estágios obrigatórios, da participação no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid²) e da monografia do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), que teve como tema: “As implicações da Progressão Continuada no processo de avaliação da aprendizagem no Ensino Fundamental”, realizada em 2019, para obtenção do título de Pedagogia da Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

No período entre 2017 e 2019 pudemos acompanhar a mudança de gestão de uma mesma escola, onde atuamos à ocasião da inserção no Pibid, na realização do estágio docente, e à ocasião da realização do TCC. Tais vivências possibilitaram constatar duas gestões com características diferentes. Durante a inserção no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) e a realização do estágio obrigatório no Ensino Fundamental, a gestão da escola tinha uma característica. Depois, durante a realização da pesquisa do TCC, constatamos que o gestor escolar havia mudado e estava nítida a nova configuração da escola.

As entrevistas realizadas com os docentes para o Trabalho de Conclusão de Curso reforçaram que a nova gestão estava desenvolvendo estratégias de melhoria do ensino e de redução do número de alunos não alfabetizados. Dessas experiências, surgiu o interesse pelo foco do estudo do mestrado voltado à gestão escolar e à qualidade dos anos iniciais do Ensino Fundamental I. Cabe colocar que a nossa atenção sempre esteve voltada e, assim permanece,

¹ O Ideb a melhorar é uma situação da escola constituído como componente de análise do site Qedu. Um site que contém informações e dados a respeito das escolas estaduais e municipais. Para mais informações sobre o que foi mencionado acima, acesse: <https://www.qedu.org.br/>. Acessado em: 11 jul. 2020.

² O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) proporciona aos graduandos em educação o contato direto com seu futuro campo de atuação, a sala de aula, enfatizando para o curso de Pedagogia a atuação nos três primeiros anos do Ensino Fundamental, período destinado ao processo de alfabetização.

para a garantia da aprendizagem dos alunos, o que salienta a importância da organização escolar e do trabalho da gestão para a efetivação de mudanças e melhoria do ensino.

Este estudo de cunho predominantemente qualitativo considera diferentes técnicas de pesquisa, a saber: revisão bibliográfica, análise documental e entrevista semiestruturada. O lócus da pesquisa são duas escolas da rede pública do município de Campinas (SP). Os participantes da pesquisa são a equipe de gestão e professores do 5º ano do Ensino Fundamental. Sublinha-se que a entrevista foi realizada remotamente, considerando o cenário pandêmico que se configura no Brasil e no mundo. O projeto de pesquisa referente a este trabalho foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa, sob o parecer nº 4.608.310.

A dissertação além da introdução e das considerações finais está estruturada em quatro capítulos. O primeiro capítulo encerra os caminhos da pesquisa, com foco na revisão de literatura e nos procedimentos metodológicos. A revisão de literatura caracterizada pelo levantamento bibliográfico, emergindo da relação com o problema e objetivo do estudo, considerou a utilização dos descritores: gestão escolar, qualidade do ensino e ensino fundamental realizada no periódico *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) e na Biblioteca Brasileira Digital de Teses e Dissertações (Bdtd).

A singularidade do estudo pode ser constatada a partir da revisão bibliográfica. Os resultados dessa busca não apresentaram estudos relacionados à temática em questão, principalmente no que tange aos anos iniciais do Ensino Fundamental em escolas municipais da rede pública de Campinas (SP).

O segundo capítulo enfoca a gestão escolar com ênfase nos estilos de gestão e atribuições assumidas; bem como a formação de uma cultura democrática e colaborativa. No terceiro capítulo, é apresentado o conceito de qualidade da educação, salvaguardando a polissemia do termo e sua articulação com a avaliação educacional, com ênfase nas avaliações em larga escala. O quarto capítulo, apresenta as perspectivas de gestores escolares e professores sobre as ações desencadeadas em prol da qualidade dos anos iniciais do Ensino Fundamental das escolas pesquisadas. Desse modo, desejamos que essa pesquisa tenha potencial para desencadear reflexões de professores, gestores e pesquisadores a respeito do tema que constitui foco desse estudo.

1 CAMINHOS DA PESQUISA

A pesquisa em educação carrega grande importância para o contexto educacional, emergindo da busca por respostas aos fenômenos e problemas que permeiam a realidade educacional, principalmente, das escolas da rede pública. As produções científicas caracterizam o resultado desses estudos, implicando no processo de produção do conhecimento acadêmico que precisa se fazer presente para além da academia, articulando ao trabalho dos atores escolares e de alcance da sociedade. Diante disso, é necessário evitar a fragilização da pesquisa ao se comprometer com os problemas mais urgentes e atuais que cercam a realidade da educação que está.

O ato de pesquisar engendrado em um movimento constante de reflexão e análise das situações que emergem no interior e exterior da escola tende a contribuir para o processo de melhoria do ensino e da formação dos alunos. Na pesquisa, é fundamental o rigor metodológico, a exatidão dos dados que se pretende legitimar cientificamente e o equilíbrio entre teoria e prática. O rigor “[...] demarca-se como possibilidade real de melhor compreender o fenômeno educativo e suas múltiplas variáveis, sua multirreferencialidade” (ROCHA; SANTOS JÚNIOR, 2019, p.7).

Para tanto, o pesquisador precisa evitar a generalização e fragilização do estudo. “É comum que o pesquisador, ao chegar aos resultados de uma pesquisa, se preocupe com a questão: ‘o que eles farão com esses resultados?’. Sem falar daquele que é tão prudente que já determina os resultados antes mesmo de começar sua ‘pesquisa’” (CHARLOT, 2006, p.9). Uma boa pesquisa exige objetivos claros, objetos de estudos e procedimentos metodológicos que vão dar corpo, fundamento e direcionamento para os estudos, por meio da aplicação de diferentes procedimentos metodológicos que contribuirão para o processo de construção do estudo.

Minayo (2002, p.25) elucida ser a partir da metodologia que se inicia o delineamento do caminho do pensamento, tendo como elemento central a prática exercida sobre a realidade, consistindo na caracterização do percurso em que a pesquisa se orientará, descrevendo que “[...] a pesquisa é um labor artesanal, que não prescinde da criatividade, se realiza fundamentalmente por uma linguagem fundada em conceitos, proposições, métodos e técnicas, linguagem esta que se constrói com um ritmo próprio e particular”, sendo necessário considerar as singularidades, complexidades e as contradições que se estrutura a área da educação.

Este estudo, em face do problema e dos objetivos enunciados, é fundamentado em uma pesquisa de abordagem qualitativa. A perspectiva qualitativa de pesquisa surge na década de

oitenta como alternativa às limitações “[...] das investigações de caráter apenas numérico ou experimental, com a propagação do emprego das metodologias da pesquisa-ação e das teorias do conflito, ao lado de um descrédito de que soluções técnicas resolveria problemas de base da educação brasileira” (ANDRÉ; GATTI, 2008, p.6). No entanto, consoante as autoras, não há metodologias alternativas, a descaracterização de uma abordagem metodológica em detrimento de outra, traz como consequência a falta de rigor científico nas pesquisas da área da educação.

Há suposta dicotomia no campo das ciências entre método qualitativo-quantitativo que gradualmente foi sendo desconstruída, rompendo a tensão entre pesquisa de cunho quantitativo e qualitativo. Ao adotar a abordagem qualitativa, o pesquisador não se isenta de analisar o tratamento de dados quantificáveis, mas opta pela ênfase em uma abordagem específica. Ressalta-se, que neste estudo se tem o predomínio da abordagem qualitativa por permitir a compreensão dos “processos escolares, de aprendizagem, de relações, processos institucionais e culturais, de socialização e sociabilidade, o cotidiano escolar em suas múltiplas implicações, as formas de mudança e resiliência presentes nas ações educativas” (ANDRÉ; GATTI, 2008, p.9) estando estritamente relacionada ao objetivo do estudo.

O termo qualitativo implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível e, após este tirocínio, o autor interpreta e traduz em um texto, zelosamente escrito, com perspicácia e competência científicas, os significados patentes ou ocultos do seu objeto de pesquisa (CHIZZOTTI, 2003, p.221).

A pesquisa qualitativa possibilitou, por meio da produção de material empírico, desvelar as dimensões da realidade da educação pública, respondendo ao problema e objetivo do estudo. Cabe sublinhar que “[...] uma metodologia não se define por uma coleção de técnicas e instrumentos, e sim pela lógica que orienta o processo de investigação; lógica esta que, por sua vez, é determinada pelos pressupostos teórico-epistemológicos que caracterizam um dado paradigma” (ALVES, 1991, p.58). Com o desígnio de realizar um estudo acerca da temática, definiu-se a escolha da pesquisa de caráter exploratório.

As pesquisas exploratórias permitem a aproximação e precisão do problema a ser pesquisado, além de favorecer “[...] quando o tema escolhido é bastante genérico, tornam-se necessários seu esclarecimento e delimitação, o que exige revisão da literatura, discussão com especialistas e outros procedimentos” (GIL, 2008, p.27). Em geral, conforme os autores supracitados constituem etapa inicial no processo de investigação, manifestadas no contexto de

pesquisas qualitativas. Para tanto, a pesquisa contará com a técnica de pesquisa exploratória, por conseguinte, envolverá levantamento bibliográfico, análise documental, estudo descritivo e de campo.

1.1 Levantamento bibliográfico

O levantamento bibliográfico constitui um procedimento característico das pesquisas exploratórias delimitado pela revisão de literatura e discussões teóricas. O levantamento bibliográfico “[...] é muitas vezes demorado e pode constituir mesmo uma pesquisa de cunho exploratório, cujo produto final será a recolocação do problema sob um novo prisma” (GIL, 2008, p.35). É fundamental que se estabeleça uma reflexão crítica acerca dos estudos levantados, possibilitando “[...] identificar controvérsias entre os diferentes autores, identificar abordagens teóricas relevantes para o estudo de fenômeno” (GIL, 2008, p.63), buscando se aproximar do seu problema de pesquisa.

1.1.1 Resultados dos estudos encontrados no levantamento bibliográfico

A construção do levantamento bibliográfico³ se deu a partir da busca por artigos no repositório da *Scietific Electronic Library Online* (SciELO), teses e dissertações na Biblioteca Brasileira Digital de Teses e Dissertações (Bdtd). Empregou-se nos bancos de dados, a ferramenta busca avançada que ensejou encontrar estudos relacionados aos descritores: gestão escolar; qualidade do ensino e ensino fundamental. Os filtros se pautaram em pesquisas que apresentassem articulações entre os descritores, fossem do Brasil, na língua portuguesa, relacionadas à educação básica, circunscritas no estado de São Paulo – onde a região de Campinas se encontra – além de delimitar o período de publicação entre 2007⁴ e 2021.

O procedimento inicial da busca por artigos na SciELO, se deu por meio da ferramenta busca avançada e dos filtros mencionados acima, pautando-se na inclusão dos descritores separadamente. O descritor gestão escolar obteve um número considerável de estudos, totalizando 16 artigos atinentes a temática; qualidade do ensino resultou em dez artigos e por fim, ensino fundamental encontrou-se cinco trabalhos correspondentes aos critérios

³ O levantamento de dados realizado na SciELO e Bdtd foram realizados em maio de 2020 e posteriormente, uma nova busca foi feita em junho e julho de 2021

⁴ A preferência por iniciar em 2007 teve o objetivo de considerar o ano de criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, formulado para medir a qualidade do aprendizado e orientar na definição de metas para a melhoria do ensino.

estabelecidos. A tabela 1 demonstra os números de estudos encontrados em cada descritor e os selecionados ao final.

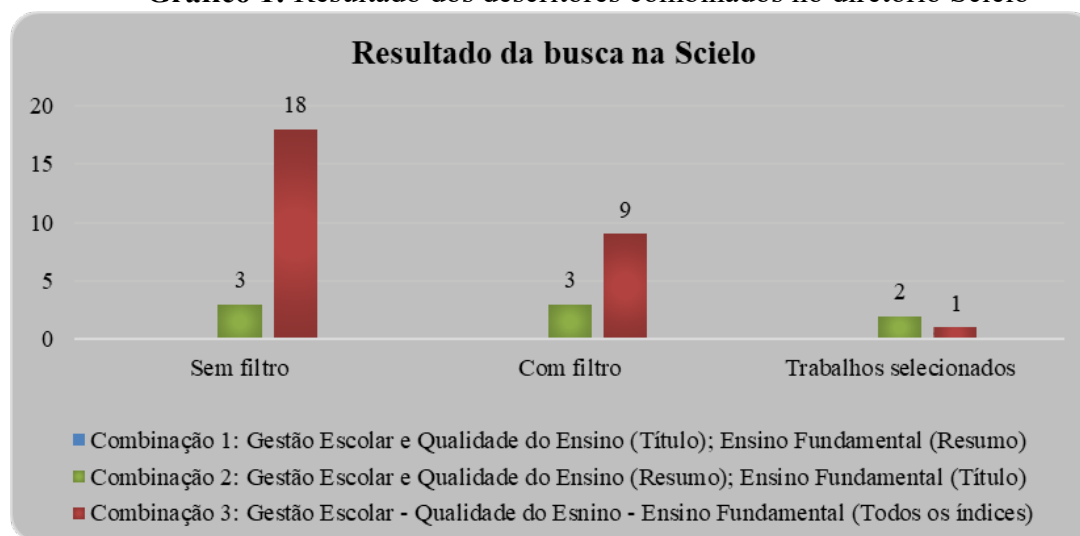
Tabela 1: Resultado da primeira busca por artigos no repositório Scielo

| Descritor | Resultado Inicial | Resultado final |
|---------------------|-------------------|-----------------|
| Gestão Escolar | 430 | 16 |
| Qualidade do Ensino | 168 | 10 |
| Ensino Fundamental | 75 | 5 |

Fonte: Elaborado pela autora.

Como pode se evidenciar, encontrou-se um número significativo de artigos. Desse modo, uma nova investigação foi realizada, optando agora por utilizar os descritores combinados a partir da possibilidade de elencar três campos de pesquisa: a) gestão escolar; b) qualidade do ensino; c) ensino fundamental, incluindo as opções disponíveis: todos os índices, resumo e título. Essas opções foram articuladas da seguinte forma representada no gráfico 1.

Gráfico 1: Resultado dos descritores combinados no diretório Scielo



Fonte: Elaborado pela autora.

Ao fazer a combinação 1, nota-se que não se obteve resultado. Já na combinação 2 e 3, gerou resultados respectivos de três e 18 estudos. Com esse resultado foi possível inserir os filtros: língua portuguesa, Brasil, associadas à educação básica, circunscritas no estado de São

Paulo e delimitada no período entre 2007⁵ e 2021, afinando ao final para três artigos pertinentes. Ressalta-se que esse resultado final de três trabalhos selecionados, apareceram na articulação dos descritores apresentados na combinação 2 e 3, sendo publicações repetidas e que se alinharam ao trabalho em questão.

Na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (Bdtd) percorreu o mesmo caminho descrito anteriormente. A consulta inicial considerou a ferramenta busca avançada, para identificar estudos que tratavam da gestão escolar, qualidade do ensino e ensino fundamental, em uma busca com os descritores dissociados e com a aplicação dos filtros. Novamente o resultado se ampliou sendo apresentados na tabela 2.

Tabela 2: Resultado da primeira busca por teses e dissertações na Bdtd

| Descritores | Resultado Inicial | Resultado Final |
|---------------------|-------------------|-----------------|
| Gestão Escolar | 168 | 6 |
| Qualidade do Ensino | 140 | 3 |
| Ensino Fundamental | 89 | 3 |

Fonte: Elaborado pela autora.

Havendo necessidade de refinar os resultados, uma nova busca foi realizada utilizando-se da estratégia de combinação entre os descritores na busca avançada e o campo: título, resumo e todos os campos, e posteriormente a aplicação dos filtros: língua portuguesa, Brasil, produções de universidades localizadas no estado de São Paulo e a delimitação do período de 2007 a 2021. A partir disso, se obteve os seguintes resultados apresentados no gráfico 2.

⁵ A preferência por iniciar em 2007 teve o objetivo de considerar o ano de criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, formulado para medir a qualidade do aprendizado e orientar na definição de metas para a melhoria do ensino.

Gráfico 2: Resultado dos descritores combinados na busca de dados da Bdtd

Fonte: Elaborado pela autora.

Como mostra o gráfico, a combinação 1, utilizando-se da busca avançada da Bdtd, inserindo o descritor gestão escolar e qualidade do ensino no campo de título e ensino fundamental em assuntos não obteve resultado. A combinação 2, gestão escolar e ensino fundamental no campo resumo em português e qualidade do ensino em título, apresentou estudos, no entanto, ao final não foram selecionados trabalhos que articulassem com a temática em questão. Para além das combinações 1 e 2 descritas, outras tentativas foram feitas como, por exemplo: gestão escolar (título), qualidade do ensino e ensino fundamental (assunto), não obtendo nenhum resultado.

Desse modo, uma nova tentativa foi feita, agora expressa pela combinação 3: gestão escolar, qualidade do ensino e ensino fundamental no item todos os campos. Ao registrar os três descritores na busca por todos os campos, teve um resultado inicial de 410 trabalhos, por conseguinte, em cima desse resultado se inseriu os filtros: língua portuguesa, Brasil, área da educação, e a delimitação do ano de 2007 a 2021, tendo como resultado 27 estudos. Ainda assim, analisou as produções de universidades localizadas no estado de São Paulo, tendo oito pesquisas, sendo três teses e cinco dissertações que ainda não somou ao resultado. Seguiu-se, assim, para o passo de fazer a leitura do resumo e introdução, selecionando assim, dois estudos atinentes ao tema, sendo uma tese e uma dissertação.

Cabe ponderar que os resultados realizados na primeira busca na Scielo e Bdtd, com os descritores inseridos separadamente, não foram desconsiderados. Os estudos que apareceram nessa nova busca constavam na investigação inicial, porém, agora os resultados se refinaram se

aproximando ainda mais do objeto de pesquisa. O aporte teórico conta também com os demais estudos encontrados na busca inicial.

A análise dos dados permitiu constatar a singularidade do estudo, salvaguardando, que a singularidade foi evidenciada a partir da delimitação da investigação descrita, pautando-se no periódico Scielo e Bdt, notando que em sua maioria, os estudos realizados estiveram circunscritos em escolas municipais da cidade de São Paulo, não identificando especificamente as escolas de anos iniciais do Ensino Fundamental de escolas municipais da rede pública de Campinas (SP). Tal levantamento possibilitou delinear um panorama acerca dos estudos realizados sobre as temáticas da gestão escolar, qualidade do ensino e ensino fundamental representados pelo no quadro 1.

Quadro 1: Resultado da busca de artigos, teses e dissertações

| Ano | Autor | Título | Modalidade |
|------|--|--|-------------|
| 2016 | Alexandre Pereira Salgado Junior Juliana Chiaretti Novi Jonas Ferreira | Práticas escolares e desempenho dos alunos: uso das abordagens quantitativa e qualitativa | Artigo |
| 2015 | Camila Godói da Silva | Dimensões da gestão escolar: saberes e prática do diretor de escola | Dissertação |
| 2016 | Adriana Watanabe | Políticas públicas de alfabetização na Rede Municipal de Ensino de São Paulo: uma trajetória para a consolidação do Direito à Educação | Tese |
| 2013 | Andréa Barbosa Gouveia Ângelo Ricardo de Souza | Efetividade da política para o ensino fundamental em municípios brasileiros | Artigo |
| 2011 | Lisete Regina Gomes Arelaro Márcia Aparecida Jacomini Sylvie Bonifácio Klein | O ensino fundamental de nove anos e o direito à educação | Artigo |

Fonte: Elaborado pela autora.

A partir do levantamento dos estudos, que de modo geral, enfatizaram o predomínio da construção da concepção de gestão democrática, demonstrando as diferentes formas e mudanças evolutivas do conceito, principalmente, no que rege os aspectos da autonomia, participação e as relações estabelecidas no coletivo, assim com as relações de poder. O levantamento, por outro lado demonstrou a articulação entre a qualidade do ensino fundamental (anos iniciais).

O estudo de Arelaro, Jacomini e Klein (2011) visa analisar e discutir as mudanças e consequências da implementação das Leis Federais nº 11.114/05 – início da obrigatoriedade do ensino fundamental aos seis anos – e a Lei nº 11.274/06 – ampliação do ensino fundamental para nove anos, em seis escolas da rede de ensino municipal do estado de São Paulo. De cunho qualitativo, esse artigo contou com estudo exploratório, análise documental – leitura das propostas governamentais sobre a reformulação do ensino fundamental de nove anos – e pesquisa empírica, com aplicação de questionário e entrevistas com pais, alunos de 6 anos, professores e gestores escolares de seis escolas pesquisadas.

Arelaro, Jacomini e Klein (2011, p.35) estabelecem relação entre os discursos presentes nos documentos oficiais, as entrevistas e questionários respondidos pelos participantes “[...] à luz de três princípios educacionais: direito à educação, gestão democrática e qualidade de ensino”. A partir da leitura, os autores elucidam que os documentos da Secretaria de Educação Básica (SEB) do Ministério da Educação (MEC) referente ao ensino fundamental de nove anos, constataram que dentre os 645 municípios que abrange o estado de São Paulo, somente nove secretarias municipais do estado participaram dos encontros de discussão sobre a implementação das Leis Federais para o ensino fundamental e puderam verificar através dos questionários aplicados aos professores a ausência de discussão e orientação sobre essa política implementada.

Nesse sentido, Arelaro, Jacomini e Klein (2011) demonstram que o resultado encontrado nas entrevistas indica que a falta de orientação aos docentes de como atuar com crianças de seis anos no ensino fundamental, pode comprometer e descaracterizar o princípio da qualidade do ensino ofertado aos alunos. Segundo o artigo, as argumentações do MEC e dos documentos legais do ensino fundamental referem-se a essa política como uma medida importante para garantir a ampliação do direito a educação, sendo que a Constituição Federal (1988) em seu art. 208 prevê o direito da criança e das famílias a matrícula na educação infantil e dever do Estado seu cumprimento. Portanto, em lei esse direito da criança a educação está garantido.

Por conseguinte, Gouveia e Souza (2013) discorrem que o direito à educação, em termos legais, se inicia com a efetivação do acesso à escola por meio da matrícula. Conforme os autores, o cumprimento desse direito precisa permear formas mais justas de distribuição das matrículas no ensino fundamental, garantindo vaga a todos os alunos e o direito à educação de qualidade. Para assegurar essa qualidade, Oliveira (2006) é citado por Gouveia e Souza (2013), apresentando implicações e desafios para sua concretização, dentre eles, a desigualdade social

e regional que dificulta a garantia de permanência e o sucesso escolar com a qualidade equivalente para todos os alunos.

Em seu artigo, Gouveia e Souza (2013, p.836) se utilizam da investigação dos resultados de estudos “sobre condições de qualidade educacional a partir da análise da aplicação do Índice de Condições de Qualidade dos anos iniciais do ensino fundamental das redes municipais, nos anos de 2007 e 2011”, por meio do banco de dados do MEC-Inep, articulando os recursos financeiros para a área da educação com os resultados da política educacional, tanto na perspectiva de oferta, acesso, permanência e/ou qualidade da educação. Os autores pontuam que a garantia desses elementos esbarra em condições substanciais de desigualdade social e de recursos materiais destinados à educação pública.

Gouveia e Souza (2013) discorrem que o direito a aprendizagem, permanência, sucesso escolar e a plena qualidade educacional associada à falta de autonomia da gestão escolar, domínio técnico e a regulação das políticas públicas, tendem a agravar o quadro de dificuldade em investir na ampliação de vagas e atender a demanda populacional por educação, além da melhoria do trabalho escolar. Conforme os autores esse debate envolve alguns elementos fundamentais, como o número de alunos por turma, os aspectos de infraestrutura do ambiente escolar, a prática pedagógica do professor, as ações do gestor escolar e a concepção de educação adotada pelas instituições.

Os resultados das avaliações em larga escala, de acordo com Kusiak (2012), citado por Junior, Novi e Ferreira (2016) são utilizadas para subsidiar o nível de qualidade oferecido na educação básica e na regulação e implementação de políticas educacionais, que apresentam como fator de interferência os investimentos na área da educação. Dessa forma, o objetivo do estudo de Junior, Novi e Ferreira (2016, p.2019) é “inter-relacionar as práticas administrativas e pedagógicas identificadas em escolas municipais do ensino fundamental que possam contribuir para o desempenho dos alunos na Prova Brasil”, em sete escolas da rede municipal de São Paulo.

Dentre as escolas consideradas eficientes, do ponto de vista das práticas identificadas por Junior, Novi e Ferreira (2016) articuladas ao desempenho dos alunos na Prova Brasil, estão os aspectos vinculados as práticas administrativas e pedagógicas que valorizam o salário do professor, com baixa rotatividade de professores, autonomia ao docente para realizar recuperação paralela e reprovação dos alunos, apoio das famílias nas ações da gestão escolar e participação efetiva da comunidade na vida escolar dos filhos, respeito à figura do diretor, professores e funcionários em geral, equipamentos tecnológicos, entre outros aspectos. Os

autores destacam, também, a partir das entrevistas com os gestores, a importância da formação em gestão para exercer o cargo e gerir o sistema educativo.

A formação do diretor, também é tema de discussão de Silva (2015, p.23), que em sua dissertação, traz como objetivo “[...] identificar saberes necessários para a prática do diretor de escola, suas ações, seus significados, concepções, motivações e implicações em relação às dimensões da gestão escolar”. Por meio da investigação bibliográfica, análise documental e pesquisa empírica, a autora aplicou questionários e entrevistas, com vistas a caracterizar o perfil dos gestores e das escolas pesquisadas em uma rede municipal do estado de São Paulo. Silva (2015) pôde evidenciar a partir da análise da pesquisa empírica, dimensões da gestão escolar e seus desdobramentos, sendo eles: gestão administrativa, gestão pedagógica, de pessoas e gestão dos resultados educacionais.

Silva (2015) sublinha que o conceito de gestão escolar é relativamente novo, ganhando destaque e evidência no contexto escolar a partir de 1990, substituindo e superando o caráter restritivo da administração escolar. A autora discorre que a dimensão da gestão em sua perspectiva democrática e participativa, passa a incluir no sistema de organização escolar o processo coletivo entre professores, funcionários e comunidade na busca pela melhoria da qualidade educacional a todos os alunos. No entanto, Silva (2015) também pondera a partir do diálogo com gestores escolares, que a maioria identificou como desafio para o seu trabalho a falta de experiência, de orientação e de formação continuada, com vistas ao exercício do cargo de gestor.

Watanabe (2016) propõem em sua tese, identificar por meio das políticas públicas e das práticas educativas, os avanços e retrocessos no processo de alfabetização de alunos da rede municipal de ensino de São Paulo (RMESP). A autora destaca que as políticas públicas de alfabetização adotadas no contexto das escolas públicas permitiram desenvolver estratégias didáticas e pedagógicas para que as crianças se alfabetizassem até os oito anos. No entanto, a autora enfatiza que os avanços nos indicadores de qualidade expresso pelas avaliações externas se mostraram insatisfatórios considerando os critérios estabelecidos e as aprendizagens desenvolvida pelos alunos. Desse modo, a autora pontua que o fracasso escolar se tornou uma preocupação entre pesquisadores e educadores, propondo a implantação de métodos, práticas e guias de alfabetização.

Surge assim, segundo Watanabe (2016) a necessidade de pensar a escola pública na direção de criar possibilidades e caminhos para enfrentar os desafios do cotidiano, visto que essa realidade educacional se configura como complexa e multifacetada. Watanabe (2016)

afirma que os inúmeros desafios enfrentados pela realidade escolar, considerando aspectos peculiares de uma grande metrópole, como São Paulo, demonstra que o processo de concretização da alfabetização implica em outras variáveis externas a escola, como questões de ordem social, política e econômica. Destacando ainda, a importância de os debates envolverem questões relacionadas à formação profissional e do alunado, os fundamentos da alfabetização e a gestão democrática como possibilidade para agi-lo coletivamente nas ações escolares.

Em síntese, os estudos analisados demonstraram preocupação com as dimensões do direito a educação e da formação do gestor escolar, incidindo posteriormente em uma discussão sobre a qualidade do ensino e a perspectiva da gestão democrática. Pode-se dizer com base nos autores, que há uma articulação entre todas as temáticas percorridas nas pesquisas. Há uma ligação entre o direito a educação, uma conquista importante para o desenvolvimento da sociedade, a formação do gestor escolar, mas uma formação que alcance o fundamento e os princípios da gestão democrática e todas essas questões vão refletir na qualidade do ensino, podendo ocasionar no sucesso ou fracasso escolar dos alunos, o resultado final da aprendizagem do aluno, depende da estrutura, organização e gestão da escola.

1.2 Análise documental

A análise documental consistiu na leitura do Projeto Político Pedagógico⁶ (PPP) das instituições escolares disponibilizados para consulta pública. Há clareza que é por meio da análise documental que se oportunizará a coleta, tratamento e análise dos dados e das informações contemplados para este estudo. Salienta-se ainda que para a abordagem qualitativa de pesquisa “[...] vale-se de toda sorte de documentos, elaborados com finalidades diversas, tais como assentamento, autorização, comunicação, etc” (GIL, 2010, p.30).

A análise documental pôde representar uma técnica importante para complementar informações já evidenciadas por outras técnicas, desencadeando em novos aspectos sobre a temática ou o problema em questão ainda não desvelado (LUDKE; ANDRÉ, 1986). Deste modo, a leitura do Projeto Político Pedagógico das escolas pesquisadas, nos anos de 2017 a 2021, permitiu elencar informações atinentes para compreender a organização e caracterização administrativa, pedagógica e de infraestrutura das duas instituições de ensino.

⁶ Projeto Político Pedagógico on-line. Acessado em 11 de fevereiro de 2021. Disponível em: <https://pponlinesme.campinas.sp.gov.br/>.

As discussões em torno do Projeto Político Pedagógico estão postas nas bases legais da educação, como a LDB nº9394/96 que prevê a autonomia e responsabilidade da escola na elaboração, construção e avaliação do seu projeto pedagógico. Veiga (2009), afirma a necessidade de o projeto político-pedagógico refletir a concepção de educação articulada a sua relação com a sociedade e a escola, bem como a reflexão acerca do homem a ser formado e à consciência crítica.

1.3 Entrevista Semiestruturada

À luz da teoria, a entrevista semiestruturada permite ao pesquisador analisar em sua amplitude a temática a qual está estudando, considerando a contribuição dos participantes e a troca de experiências e conhecimentos vivenciados no ambiente escolar. “Na entrevista semiestruturada e no emprego de qualquer coleta de informações, lhe permitirá esboçar novas linhas de inquisição, vislumbrar outras perspectivas de análise e de interpretação no aprofundamento do conhecimento do problema” (TRIVIÑOS, 1987, p.132).

Para efeito dessa pesquisa, elaboramos um roteiro de questões (Apêndice 1 e 2), podendo tanto ser ampliadas como não se utilizar de todas as questões, sendo ambas as possibilidades analisadas ao longo da interação entre entrevistador e entrevistado (MINAYO, 2002). Após a realização das entrevistas, a organização do material empírico, em processo para fins de qualificação, implica a transcrição das entrevistas. Para a realização da análise, as respostas na íntegra, colocadas em um quadro estão acompanhadas das ideias centrais e da categoria de análise.

1.4 Lócus da pesquisa e perfil dos participantes

O presente estudo aconteceu na cidade de Campinas (SP). Conforme dados do site da prefeitura, a origem da cidade de Campinas (SP) remonta ao início do século XVIII, circunscrita em uma “[...] dinâmica econômica, política e social, associada à chegada de fazendeiros procedentes de Itu, Porto Feliz, Taubaté, entre outras” (CAMPINAS, 2021⁷), transformando a região em Freguesia de Nossa Senhora da Conceição das Campinas do Mato Grosso em 1774, depois se transformou em Vila de São Carlos no ano de 1797. Em 1842, Campinas passou a ser consolidada como cidade. Entre as décadas de 1930 e 1940, Campinas vivenciou mudanças em

⁷ Mais informações em: <https://www.campinas.sp.gov.br/sobre-campinas/origens.php>. Acesso em: 28 jan. 2022.

seu contexto histórico, o fluxo migratório se intensificou e por consequência, a cidade passou a expandir seus bairros.

A cidade se desenvolveu nos fatores econômicos, sociais e culturais em uma velocidade acelerada, se estabelecendo próximo de “[...] grandes rodovias em implantação - Via Anhanguera, (1948), Rodovia Bandeirantes (1979) e Rodovia Santos Dumont, (década de 1980)” (CAMPINAS, 2021). Novos bairros passaram a compor Campinas, melhorando as condições de urbanização entre 1950 e 1990.

No contexto educacional, a Secretaria de Educação do município de Campinas, por meio do site da prefeitura, expressa “que as escolas são instituições de ensino que concretizam o direito ao estudo e à educação, [...] garantem o desenvolvimento global, o progresso social e a democratização da sociedade” (CAMPINAS, 2021). A Secretaria em conjunto com as escolas, desenvolve, para tanto, programas e projetos com a intencionalidade de contribuir para a formação integral dos alunos e com a formação continuada de professores, gestores e atores escolares, destacando, assim, o Cefortepe, vinculado a Coordenadoria Setorial de Formação. O Cefortepe destina-se aos profissionais da educação, oferecendo cursos, programas e projetos.

Os principais cursos oferecidos para monitores, especialistas e professores estão relacionados à ampliação do Ensino Fundamental para 9 anos e os ciclos de alfabetização, estudos sobre o currículo da Educação Infantil e Ensino Fundamental, “educação alimentar e currículo, sexualidade humana, Educação Especial, grupos de trabalho por área de conhecimento, [...] além daqueles amparados por legislação específica e os de temas transversais” (CAMPINAS, 2021). Já os cursos de longa duração consistem em: especialização lato sensu e cursos para docência e gestão educacional oferecido pela Unicamp aos profissionais da prefeitura. Há também encontros, seminários e congressos que também fazem parte do Cefortepe, destacamos: o Congresso de Leitura do Brasil (COLE), fórum desafios do magistério – ambos pela Unicamp – e o seminário educar para igualdade e simpósio do laboratório de gestão educacional ofertados pelo Departamento de Educação.

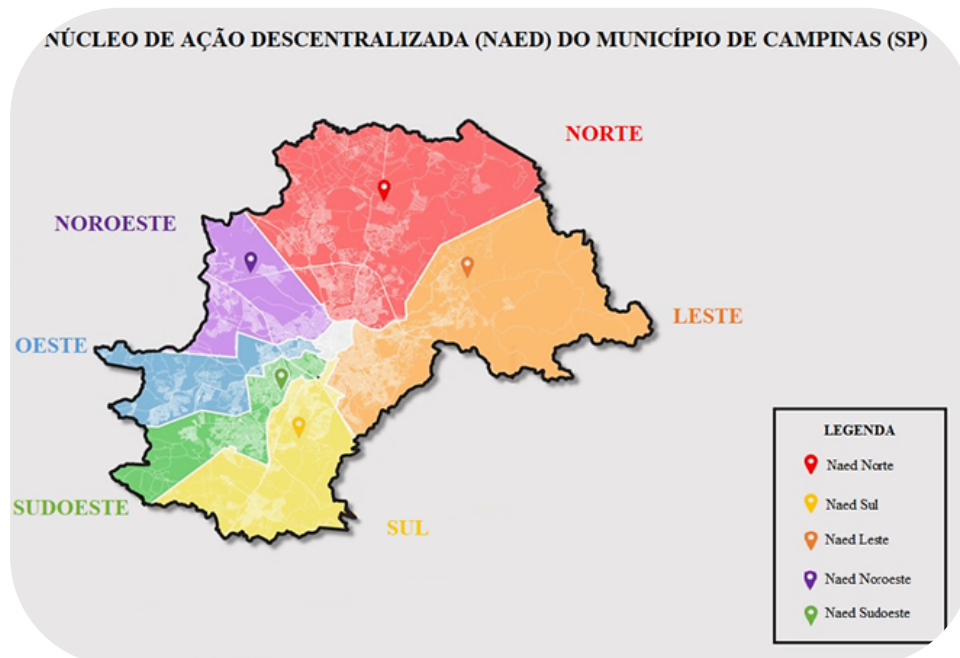
Essas ações oriundas da Secretaria Municipal de Campinas demonstram compromisso com a formação de seus profissionais e com a construção da qualidade da educação. Acrescenta-se, à expressão desse compromisso a iniciativa da referida Secretaria instituir nas escolas públicas municipais uma Comissão Própria de Avaliação (CPA) que tem como objetivo acompanhar as necessidades das escolas de Ensino Fundamental e Educação Infantil, desde necessidades por recursos até a instalação de equipamentos e melhorias nas pendências da

escola. A CPA é formada por alunos, professores, gestores e pais, tendo sido proposta desde 2008

As escolas públicas municipais de educação em Campinas são regidas pela Secretaria Municipal de Educação, a qual se divide geograficamente em cinco Núcleos de Ação Educativa Descentralizada (Naed), sendo eles: Norte, Sul, Leste, Sudoeste e Noroeste, abrangendo as escolas que se encontram localizadas nessas regiões. Conforme o site da prefeitura de Campinas (2021), os representantes regionais que dirigem os Naeds, em conjunto com supervisores educacionais e coordenadores pedagógicos, apresentam como objetivo central, “assegurar a descentralização e a implementação das políticas educacionais na Rede Municipal de Ensino de Campinas”. Acrescentam ainda, que as equipes que compõe cada Naed, atuam de forma participativa, assessorando, auxiliando e assegurando o cumprimento das ações de melhoria da educação dentro das unidades escolares.

Contudo, o intuito inicial do estudo era abranger os cinco Núcleo de Ação Educativa Descentralizada (Naed) que compõe as redes de ensino de Campinas, expresso na figura 1. No entanto, considerando o atual cenário pandêmico e o tempo do estudo em pauta, tivemos o aceite de duas escolas (sul e noroeste).

Figura 1: Regiões da cidade de Campinas (SP), conforme os cinco Naed



Fonte: Elaborado pela autora⁸.

⁸ Modelo do mapa retirado do site: http://www.emdec.com.br/eficiente/sites/portalemddec/pt-br/site.php?secao=concessao_transporte_publico. Acesso em 29 de maio de 2021.

O critério pré-estabelecido para definição das escolas, teve como elemento central a análise do Ideb disponibilizado pela plataforma *Qedu Academia*⁹ (2019), site organizado pela Fundação Lemann. Analisaram-se as escolas de Ensino Fundamental do município de Campinas (SP) – circunscrita nos cinco Naeds – que apresentassem a situação do Ideb de 2017 “a melhorar”, classificação atribuída pelo site por meio dos dados disponibilizados para tal aferição. A fim de preservar a identidade das escolas, optamos por adotar índices numéricos e assim nomear as duas instituições que aceitaram participar, sendo nomeadas de: Escola 1 e Escola 2.

Escola 1

A escola 1, localizada ao sul de Campinas, carrega em seu nome um marco importante de conquista da escola e do bairro acrescentado pelo Movimento dos Sem Terra (MST). O bairro que circunda a escola, apresenta uma diversificação de entretenimento, lazer e cultura, como escolas de capoeira e futebol, shopping center nas proximidades, organizações não governamentais de atendimento as crianças do bairro. A comunidade ainda, por ser uma antiga área de ocupação do Movimento dos Sem-terra (MST), é caracterizada pela diversidade de pessoas “[...] oriundas de diversas regiões do país e apresentam uma diversidade cultural dificilmente encontrada em outra região da própria cidade, propiciando troca de experiências entre docente e discentes enriquecedoras” (PPP, 2019).

A escola atende do ciclo I (1º ano do Ensino Fundamental) até o ciclo IV (9º ano do Ensino Fundamental) e turmas de EJA, nos períodos matutino, vespertino e noturno. A estrutura da escola apresenta: quadra poliesportiva, pátio descoberto, sanitário aluno masculino e feminino, sanitário funcionário masculino e feminino, salas de aula, sala multimídia, sala de educação física, sala da direção, sala dos professores, sala de coordenação pedagógica/orientação pedagógica, secretaria, laboratório de informática, cozinha, biblioteca, despensa, almoxarifado e refeitório (PPP, 2017). A figura dos espaços físicos descritos apresenta-se abaixo.

⁹ O Qedu é um site que contém informações e dados a respeito das escolas estaduais e municipais. Para mais informações sobre o que foi mencionado acima. Acessado em: 11 jul. 2020. Disponível em <https://www.qedu.org.br>.

Figura 2: Espaço físico (E1)

| Espaço Físico | Total |
|--|--------------|
| SALA DE AULA | 17 |
| BIBLIOTECA | 1 |
| SALA MULTÍMIDA | 1 |
| LABORATÓRIO DE INFORMÁTICA | 1 |
| SALA DA DIREÇÃO | 1 |
| SALA DE PROFESSORES | 1 |
| SALA DE EDUCAÇÃO FÍSICA | 1 |
| SALA DE COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA / ORIENTAÇÃO PEDAGÓGICA | 1 |
| COZINHA | 1 |
| DESPENSA | 1 |
| SANITÁRIO ADAPTADO À PESSOA COM DEFICIÊNCIA | 1 |
| ALMOXARIFADO | 1 |
| SANITÁRIO ALUNO FEMININO | 1 |
| SANITÁRIO ALUNO MASCULINO | 1 |
| SANITÁRIO FUNCIONÁRIO FEMININO | 2 |
| SANITÁRIO FUNCIONÁRIO MASCULINO | 1 |
| COPA | 1 |
| SALA DE SECRETARIA | 1 |
| QUADRA DESCOBERTA | 1 |
| LABORATÓRIO MULTIUSO | 1 |
| REFEITÓRIO | 1 |

Fonte: PPP, 2017.

Referente à aprendizagem dos alunos, a escola faz o acompanhamento do rendimento escolar dos estudantes dos Ciclos I e II, a partir dos seguintes instrumentos avaliativos:

- 1- Avaliação Diagnóstica Inicial padronizada para Ciclo I e II, portfólio de acompanhamento trimestral individual;
- 2- Provinha Brasil e seus indicadores (Ciclo I);
- 3- Avaliação ANA e seus indicadores (Ciclo I);
- 4- Prova Brasil 5ºano (Ciclo II);
- 5- Prova Campinas (Ciclo II);
- 6- Construção de gráficos de resultados;
- 7- Análise das habilidades e competências em defasagem;
- 8- Planejamento de ações e, ou replanejamento;
- 9- Avaliação Geral dos resultados (PPP, 2017).

Nesse sentido, cabe ilustrar, com ênfase a Prova Brasil direcionada ao ciclo II – 5º ano do Ensino Fundamental – a evolução do indicador de qualidade da escola, caracterizado pelo Ideb, o qual compõe o desempenho dos alunos na Prova Brasil e o fluxo escolar. As informações foram retiradas do site Qedu academia, que consta os dados do Ideb de 2007 a 2019.

Tabela 3: Evolução do Ideb da escola (1) pesquisada

| Ano | 2007 | 2009 | 2011 | 2013 | 2015 | 2017 | 2019 | 2021 |
|------------------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| Metas Projetadas | - | 3,8 | 4,2 | 4,5 | 4,7 | 5,0 | 5,3 | 5,6 |
| Ideb Observado | 3,6 | 3,3 | 3,7 | 4,3 | 4,8 | 5,3 | 5,8 | - |

Fonte: Elaborado pela autora.

Conforme os dados, a evolução do Ideb da escola 1 no período demarcado de 2007 a 2019, nota-se que a meta estabelecida para a escola foi atingida e até superada nos anos de 2015, 2017 e 2019. Em 2015, a escola tinha como meta alcançar 4,7, atingindo 4,8. No ano de 2017, a meta era 5,0 e a escola atingiu 5,3. Caracterizado este ano pela situação “melhorar”, critério assumido para seleção da escola. Por fim, em 2019, a meta era 5,3 e a escola encerrou 5,8. No entanto, não foi suficiente para a situação da escola constar a situação “manter”, para isso precisaria alcançar nota mínima de referência do Ideb de 6,0 e superar a meta projetada.

Escola 2

Em 1981, na região noroeste de Campinas (SP), foi inaugurada a instituição escolar (E2), criada a partir do Decreto nº6473 de 16 de abril de 1981, tendo tido no ano seguinte, em 1982, a mudança do seu nome. Em 2008, essa unidade escolar passou a atender alunos do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental que residiam aos arredores e nos bairros vizinhos a escola. O atendimento aos alunos do 1º e 5º ano, essencialmente, deu-se pela grande demanda em atender a todos os alunos, sendo os alunos do 6º ao 9º ano “[...] transferidos para as escolas da rede estadual, processo este que se encerrou em 2012, quando a escola passa, definitivamente a atender os alunos dos Ciclos I e II de aprendizagem” (PPP, 2018).

Em 2013, a partir do Decreto nº18.242 de 2014 que estabelece a implementação de Escolas de Educação Integral na Rede Municipal de Campinas, esta unidade escolar passa a ofertar educação integral aos alunos de 1º a 5º ano residentes na área do entorno (PPP, 2018), onde esses alunos passam o tempo mínimo de 7 (sete) horas diárias na escola, podendo ter no máximo 45 (quarenta e cinco) horas-aula semanais. No PPP (2017) a escola reafirma a necessidade do trabalho de nortear cinco eixos principais e incorporá-los em outras práticas, são eles: a) a importância do papel social da leitura e da escrita; b) a humanização das relações;

c) trabalho conjunto com a comunidade; d) a reflexão e estudo sobre o cotidiano; e) o exercício da interdisciplinaridade.

A escola atende alunos do ciclo I e II, em período integral. A escola apresenta em sua estrutura, blocos, sendo o bloco administrativo, onde se encontra a secretária, sala da direção e sala dos professores. No bloco A e B, possui 15 salas de aula, almoxarifado, cozinha e depósito para armazenar os alimentos. Outros elementos que compõe o espaço físico da escola pesquisada, pode ser evidenciado na figura 3.

Figura 3: Espaço físico (E2)

| Espaço Físico | Total |
|--|--------------|
| ACESSIBILIDADE FÍSICA | 1 |
| LABORATÓRIO DE LEM | 3 |
| SALA DE AUDIO VISUAL | 1 |
| SALA DE ARTE | 3 |
| SALA DE AULA | 15 |
| SALA DE REUNIÃO | 1 |
| LABORATÓRIO DE INFORMÁTICA | 1 |
| QUADRA COBERTA | 1 |
| SANITÁRIO ALUNO MASCULINO | 3 |
| SANITÁRIO ALUNO FEMININO | 3 |
| REFEITÓRIO | 1 |
| COZINHA | 1 |
| DESPENSA | 1 |
| PÁTIO COBERTO | 1 |
| PÁTIO DESCOBERTO | 1 |
| SALA DE EDUCAÇÃO FÍSICA | 2 |
| COPA | 2 |
| ANFITEATRO | 1 |
| ALMOXARIFADO | 2 |
| SALA DE SECRETARIA | 1 |
| ARQUIVO PERMANENTE | 1 |
| SALA DA DIREÇÃO | 1 |
| SANITÁRIO FUNCIONÁRIO MASCULINO | 1 |
| SANITÁRIO FUNCIONÁRIO FEMININO | 1 |
| SALA DE PROFESSORES | 2 |
| SALA DE COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA / ORIENTAÇÃO PEDAGÓGICA | 1 |
| SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAL - SRM | 1 |
| BIBLIOTECA | 1 |
| QUIOSQUES | 2 |

Fonte: PPP, 2017.

Em relação à aprendizagem dos alunos, o PPP (2017) aponta como um dos objetivos específicos do trabalho pedagógico “otimizar espaços e dinamizar ações com vistas à melhoria do processo ensino – aprendizagem”. A escola tem em vista a superação do Ideb a cada ano, os resultados desse indicador de qualidade para a escola pesquisada estão expressos na tabela 4, possibilitando visualizar as metas projetadas e o Ideb observado nos anos de aplicação da Prova Brasil.

Tabela 4: Evolução do Ideb da escola (2) pesquisada

| Ano | 2007 | 2009 | 2011 | 2013 | 2015 | 2017 | 2019 | 2021 |
|------------------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| Metas Projetadas | - | 5,1 | 5,4 | 5,7 | 5,9 | 6,2 | 6,4 | 6,6 |
| Ideb Observado | 5,1 | 4,9 | 5,2 | 5,5 | 6,0 | 6,1 | 5,9 | - |

Fonte: Elaborado pela autora.

A escola 2, como pode ser evidenciado na tabela 4, teve no ano de 2015 seu Ideb com a situação “manter”, considerando que alcançou nota 6,0 e superou a meta estabelecida para esse ano que era 5,9. Em 2017, a média subiu 0,1, porém, não atingiu 6,2 como projetados indicando a situação “melhorar”, a qual foi utilizada como critério para escolha da escola. No ano seguinte, em 2019, nota-se que a escola decaiu, passando de “manter” (2015) e “melhorar” (2017) para a situação em “alerta”, estando significativamente inferior à nota 6,4 estipulada para este ano.

Perfil dos participantes

Inicialmente, o estudo pretendia abarcar o maior número possível de participantes, considerando os a equipe de gestão e os professores que atuam no 5º ano do Ensino Fundamental. O convite foi feito via e-mail, no entanto, o novo cenário pandêmico inviabilizou a participação de todos, tendo sido possível contar na escola 1 com a participação do vice-diretor e de três professoras que lecionam no 5º ano. E na escola 2, contamos com a participação da orientadora pedagógica e de três professoras que lecionam no 5º ano.

Em função do momento vivenciado por ocorrência da pandemia Covid-19, precisaram-se fazer escolhas para viabilizar a pesquisa em pauta. Para tanto, nos adequamos à disponibilidade de um integrante da equipe de gestão de cada escola pesquisada, que se disponibilizasse a ser participante. Na mesma direção, elegemos o 5º ano para a escolha dos participantes, tendo em vista à participação na Prova Brasil.

Os gestores e professores das respectivas escolas, de modo a preservar as identidades, foram identificados da seguinte forma: vice-diretor - VDE1; e professoras - P1E1; P2E1 (Escola 1). Orientadora pedagógica - OPE2; e professoras P1E2; P2E2 e P3E2 (Escola 2). Cabe salguardar que a participação ocorreu por meio das entrevistas semiestruturadas, agendada em data e horário indicados pelo participante, tendo como local a plataforma Google Meet, todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE),

apresentado ao Comitê de Ética em Pesquisa, tendo o projeto aprovado sob o parecer n° 4.608.310.

No levantamento do perfil dos gestores e professores, consideramos o sexo, a faixa etária, a formação acadêmica e complementar, o tempo de exercício na docência, e, no caso do vice-diretor da escola 1 (VDE1) e da orientadora pedagógica da escola 2 (OPE2), o tempo de atuação na equipe de gestão. A seguir apresenta-se no quadro 2 a caracterização dos participantes da pesquisa.

Quadro 2: Perfil dos participantes

| Participante | Sexo | Faixa etária (anos) | Graduação | Escolaridade | Tempo na gestão | Tempo na docência | Tempo de atuação no 5º ano |
|--------------|------|---------------------|-----------|---|-----------------|-------------------|----------------------------|
| VDE1 | M | 35 – 39 | Pedagogia | Mestrado Pós Educação Especial | 16 anos | - | - |
| P1E1 | F | 35 – 39 | Pedagogia | - | - | 8 anos | 1 ano |
| P2E1 | F | 55 – 59 | Pedagogia | Pós-gestão, Orientação e Coordenação Pós Educação Ambiental e Inclusiva | - | 21 anos | 12 anos |
| P3E1 | F | | Pedagogia | Pós Educação Especial; Educação Empreendedora e Psicopedagogia | - | 15 anos | 15 anos |
| OPE2 | F | 50 – 54 | Pedagogia | Doutoranda Mestrado | 11 anos | - | - |
| P1E2 | F | 35 – 39 | Pedagogia | - | - | 10 anos | 3 anos |
| P2E2 | F | 35 – 39 | Pedagogia | Mestrado Pós Psicopedagogia e Educação Inclusiva | - | 21 anos | 2 anos |
| P3E2 | F | 35 - 39 | Pedagogia | Mestrado Pós Psicopedagogia | - | 10 anos | 6 anos |

Fonte: Elaborado pela autora.

Segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Pnad), com dados de 2019, disponibilizada pelo site do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (Ibge), o número de mulheres residentes no Brasil compõe 51,8 % e os homens com um número inferior chega a 48,2%. No magistério referente à Educação Básica, há prevalência do sexo feminino na composição do quadro de profissionais, principalmente ao que tange ao cargo de professor,

o que expressa a feminização do magistério, como bem podemos evidenciar no quadro 6 acima, onde a maioria dos participantes são do sexo feminino. Consoante Prá e Cegatti (2016, p.223), “o fenômeno da feminização no magistério caracteriza-se pela desqualificação do ofício docente no ensino básico. Situação refletida, especialmente, nas diferenças salariais.”

As autoras apontam, ainda, não ser um fenômeno novo, o que coaduna com Nogueira e Schelbauer (2007, p. 78) ao afirmarem que “A pesquisa histórica evidencia que o processo de feminização do magistério é construído historicamente e a escola, que representa uma instância ideológica, contribui quanto ao papel que a mulher ocupa no mundo do trabalho”. Na gestão, notamos uma distribuição de gênero para esses cargos, sendo um vice-diretor (VDE1) e uma orientadora pedagógica (OPE2).

Conforme os dados do Ibge (2019), a população acima de 30 anos registrou um aumento em comparação ao ano de 2012, um crescimento de 5,3%. “Os grupos de 30 a 39 anos, correspondiam a 15,8% da população residente. Já os grupos de 40 a 49 anos, 13,8%, 50 a 59 anos, 12,4% e 60 a 64 anos, 4,9%” (IBGE, 2019). Evidencia-se, assim, a partir do quadro que os participantes entre 30 e 39 anos representam a maioria, estando inseridos nessa estimativa de 15,8%. Logo, a minoria, sendo dois participantes, entre 50 e 59 anos, sinalizam os 12,4% da população residente brasileira.

A partir da análise da formação acadêmica dos participantes, notou-se uma preocupação da maioria em prosseguir com os estudos, dando continuidade a partir da realização de cursos de especialização, mestrado e doutorado, o que denota atenção com o processo de formação para além da inicial. Observa-se, que somente duas professoras não apresentam especialização. Outro ponto de destaque, é para a P2E1 que apresenta especialização em gestão, orientação e coordenação escolar. Tal especialização indica ser importante para o processo de formação da equipe de gestão escolar, para além dos participantes da pesquisa.

Em relação ao tempo de atuação na área tanto da gestão como da docência, demonstra um período de 8 a 21 anos. Sendo a gestão, com uma experiência de 10 a 11 anos. Ao que se refere às professoras, três atuam de 8 a 10 anos e duas professoras com 21 anos de experiência no magistério. Esse aspecto aponta que os participantes da pesquisa possivelmente já enfrentaram os desafios do início do exercício do magistério, considerando que, de acordo com Huberman (1992), o professor iniciante refere-se aos cinco primeiros anos de atuação.

1.5 Análise do material empírico

A análise do material empírico foi tratada por meio da análise de conteúdo, seguindo a perspectiva de Bardin (1977), em três fases: 1) pré-análise objetiva; 2) exploração do material empírico; 3) tratamento dos resultados, inferência e interpretação. A primeira fase, pré-análise, se caracterizou pela organização do material coletado na pesquisa empírica – por meio da transcrição das entrevistas semiestruturadas – tendo o objetivo de operacionalizar e sistematizar as ideias iniciais, permitindo posteriormente, a condução dos dados de forma precisa em um plano de análise.

A segunda fase, exploração do material, decorre da necessidade da administração sistemática da fase anterior, compondo a leitura das transcrições realizadas. Por fim, a terceira fase – tratamento dos resultados, inferência e interpretação – envolve desvendar o conteúdo analisado, obtendo resultados que serão confrontados “[...] com o material e o tipo de inferência alcançadas, que podem servir de base a uma outra análise disposta em torno de novas dimensões teóricas” (BARDIN, 1977, p.101), preservando, sobretudo, as ideologias presente na análise.

2 GESTÃO ESCOLAR

Este capítulo tem como foco a gestão escolar com destaque às concepções técnico-científica, gerencialista e democrática-participativa, enfatizando esta última perspectiva de gestão, com vistas ao desenvolvimento de uma cultura democrática nos ambientes escolares. Para tanto, toma-se como ponto de partida a trajetória histórica da estrutura e organização da educação no Brasil, visando expressar as tensões e mudanças que sucederam ao longo dos anos o processo de centralização/descentralização do poder e da democratização da educação no Brasil, que consequentemente, irá inferir diretamente no modelo de escola e de aluno que se almeja formar.

2.1 O processo histórico da democratização da educação no Brasil

Para compreender o processo histórico da democratização da educação brasileira, é preciso considerar antes o desenvolvimento do processo de centralização e descentralização da organização do ensino, a qual se estruturou sobre uma ordem hierárquica permeada pelas relações de poder. Nesse cenário, sobressaem os interesses da classe dominante em detrimento da classe trabalhadora, tendendo a essa organização social favorecer a camada dominante em seus aspectos culturais, econômicos, sociais, políticos e educacionais. Desse modo, podemos dizer que a centralização e descentralização se trata

[...] de um processo de distribuição, redistribuição ou reordenamento do poder na sociedade, no qual uns diminuem o poder em benefícios de outros, a questão reflete o tipo de diálogo social que prevalece e o tipo de negociação que se faz para assegurar a estabilidade e coesão social – daí sua relação com o processo conflituoso de democratização da educação nacional (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p.153)

Nesse sentido, é necessário considerar que a forma de conceder a democratização do ensino vai perpassar pela reconfiguração e transformação da sociedade ao decorrer dos anos, assumindo prioridades conforme as demandas por melhorias na qualidade do ensino forem se constituindo. No entanto, há nesse campo, divergências e a complexa disputa por interesses que tendem a organizar a escola e considerar a democratização do ensino de acordo a preencher os objetivos dos órgãos superiores.

Desse modo, constata-se, que as primeiras disputas sobre o rumo da educação emergiram com a chegada dos jesuítas ao Brasil, constituído pelo embate entre Igreja Católica e conservadores, e os liberais progressistas. O primeiro grupo, defendia o controle das políticas públicas educacionais no bojo da pedagogia tecnicista, instaurando os princípios da doutrina religiosa. Dessa forma, todo acesso ao conhecimento era controlado pela Igreja e predominava o Ensino Religioso, que “[...] funcionou, em muitos casos, como uma forma de doutrinação e imposição das ideologias colonialistas, baseadas seus valores sociais cristãos” (BORIN, 2018, p.10). A luta travada pelos católicos não se pautava somente na transmissão do ensino religioso e na centralização da educação, mas sobretudo, os ideais católicos estavam revestidos de aspectos ideológicos, políticos e econômicos (ROMANELLI, 1978).

Por outro lado, se tem os princípios liberais progressistas composto pelos escolanovistas, que propunham uma escola pública e gratuita para todos (BITTAR; BITTAR, 2012) e defendiam a descentralização educacional. Logo, dois grupos se definiram: os católicos e os liberais. O primeiro, ameaçado pelo esvaziamento das escolas privadas e a restrição dos privilégios à elite, combatia a laicidade do ensino, o controle do Estado sobre a função educadora e a coeducação. O segundo liderava as reformas educacionais e o movimento renovador, tendo por objetivo tornar a educação pública gratuita desde que o Estado assumisse o controle da educação (ROMANELLI, 1978).

A campanha em torno da escola pública foi uma campanha que, crescendo de intensidade na época, visava, antes de tudo, a concretização de um dos princípios máximos do movimento: o do direito de todos à educação. Entendiam os reformadores que esse direito só seria garantido, na sociedade de classes em que viviam, se o Estado assegurasse às camadas menos favorecidas o mínimo de educação compatível com o nível do desenvolvimento então alcançado. Daí a razão pela qual o ensino, sem se tornar monopólio do Estado, deveria ser também público e gratuito. [...] Por fim, entendiam os reformadores que o direito de todos significava a igualdade de direito do homem e da mulher às mesmas oportunidades (ROMANELLI, 1978, p.143-44).

Iniciava, assim, os primeiros vestígios da tentativa de implantar um sistema educacional democrático e igualitário nas escolas públicas pelo movimento renovador sob a bandeira do direito a educação. Entretanto, sem um respaldo teórico que sustentasse os objetivos da educação que se pretendiam legitimar, o movimento foi perdendo forças. No campo do discurso, os princípios eram consistentes, voltados à perspectiva que o ensino ministrado pelo Estado, um ensino leigo, poderia “garantir aos educandos respeito, a sua personalidade e confissão religiosa e a fim de evitar que a escola se transformasse em instrumento de

propaganda de doutrinação religiosa” (ROMANELLI, 1978, p.144), mas no campo teórico precisavam de instrumentos concisos.

Desse modo, o movimento dos renovadores, decidem publicar o documento Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) tornando público seus princípios. Os representantes desse movimento eram educadores e pensadores como Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira, que coadunam com os pensamentos dos liberais progressistas, afirmando que “na hierarquia dos problemas nacionais, nenhum sobreleva em importância e gravidade ao da educação” (AZEVEDO, 2010, p.102). Mas infelizmente, mais uma vez, os anos autoritários impediram que o manifesto fosse adiante e se tornasse política pública.

Esse período marcado pelo Estado Novo (1937-1945), consolidava a ditadura de Getúlio Vargas, caracterizando o poder e autoritarismo sobre o processo de centralização e descentralização do ensino. O discurso central desse período estava sendo sustentado pela problemática do processo de organização, em que o “[...] poder e dominação ideológica estava a serviço de interesses de classes, uma forma de controle mais amplo, que incluía o uso da máquina estatal enquanto instrumento de controle” (SILVA, 2016, p.406). Evidencia-se, assim, avanços e retrocessos que marcam o contexto educacional brasileiro, incidindo na elaboração de políticas públicas e reformas educacionais amplamente fundamentada nas relações verticais, predominando o poder e o comando.

O processo de democratização do ensino só é retomado após a deposição do presidente Getúlio Vargas. Nesse ano, se tem a criação da Constituição Federal (1946), representando a abertura democrática e liberal, estabelecendo responsabilidades a serem cumpridas pela União, entre elas, legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional (ROMANELLI, 1978), propondo programas e projetos educacionais que não foram adiante. A democracia foi, assim, se fragmentando, se desfazendo e revelando em 1946, no governo Dutra (1945-1964), sua outra face em favor do conservadorismo e autoritarismo.

Constata-se, que a educação foi palco de manifestações ideológicas adversas, apresentando interesses que vinham disputando espaço no cenário nacional. Foram propostos projetos, políticas, reformas e Constituições de ensino, que imprimiram contradições, impasses e as marcas dos governos vigentes. O debate em torno da centralização e descentralização do ensino antes centro das discussões, passou a ser substituído em 1959 pelo debate sobre a liberdade do ensino (ROMANELLI, 1978). Nesse ano, se tem a retomada dos pioneiros no processo de luta pela educação antes recusada pelo governo ditatorial, criando aliança com novos educadores e intelectuais, e divulgando o Manifesto dos Educadores.

Esse manifesto conclamavam a luta por uma educação pública de qualidade e insistem “[...] na relevância da educação pública para o desenvolvimento da democracia em nosso país. Por isso, ressalta a necessidade de difundir na opinião pública e incutir na maioria a consciência da importância primordial da complexidade dos problemas de educação” (AZEVEDO, 2010, p.103).

Entretanto, em 1964, o golpe dos militares liderado por Getúlio Vargas, atenuou o regime autoritário, ocasionando novamente no fortalecimento do Executivo, na centralização das políticas educacionais e promovendo a expansão do ensino público brasileiro, dificultando, mais uma vez, o processo de democratização do ensino. Contudo, pode se verificar uma contradição, se questionando: qual o interesse em expandir a educação pública se estava vivendo um contexto de regime autoritário? Bittar e Bittar (2012, p.162) explicam que:

[...] na lógica que presidia o regime era necessário um mínimo de escolaridade para que o País ingressasse na fase do “Brasil potência”, conforme veiculavam slogans da ditadura. Sem escolas isto não seria possível. Entretanto, a expansão quantitativa não veio aliada a uma escola cujo padrão intelectual fosse aceitável. Pelo contrário: a expansão se fez acompanhada pelo rebaixamento da qualidade de ensino, segundo a maioria dos estudiosos. É imperioso constatar, porém, que a expansão, em si mesma, foi um dado de qualidade, pois se qualidade e quantidade são duas categorias filosóficas que não se separam, o fato de as camadas populares adentrarem pela primeira vez em grande quantidade na escola pública brasileira constituiu-se em um dos elementos qualitativos dessa escola.

Em consonância, Oliveira e Araújo (2005) sublinham a tensão entre qualidade e quantidade. A quantidade, na perspectiva dos autores, se refere ao acesso dos alunos à escola, a ampliação de vagas, a expansão da educação e, a qualidade é a qualidade da educação pretendida pelas escolas. No entanto, nos incita o questionamento: a quantidade acompanha melhorias na qualidade da educação? Chirotto (2013) elucida que tal discussão aconteceu no fim de 1970 e início de 1980, quando se estava em pauta a reestruturação do papel dos estados e municípios, marcado pela Constituição Federal de 1988, período sinalizado pelas reivindicações da sociedade dirigidas a democracia.

Todavia, após a promulgação da Constituição de 1988, tem se a prevalência de um Estado regulador no âmbito das políticas públicas educacionais, desobrigando-se de manter os serviços públicos e as políticas, ficando este trabalho a cargo do mercado, tendo em vista a privatização do público.

Para a educação, esse contexto representou o acirramento das tensões entre as expectativas de melhoria da qualidade dos sistemas de ensino e a disponibilidade de recursos orçamentários para a consecução desse fim. Isso favoreceu uma perspectiva de qualidade cuja lógica tinha por base as ideias de eficiência e produtividade, com uma clara matriz empresarial, em contraposição à ideia de democratização da educação e do conhecimento como estratégia de construção e consolidação de uma esfera pública democrática (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2005, p.6).

Esse cenário demonstrava a ineficácia e o atraso da educação no Brasil ao se manter em seu caráter tecnocrático, não conseguindo dimensionar os problemas da educação e construir um modelo de planejamento que orientasse as diretrizes e desenvolvessem estratégias para resolução desses problemas em bases democráticas (SOUZA; TAVARES, 2014), marcando o desenvolvimento de uma concepção de planejamento educacional com forte sustentação no campo econômico.

O contexto histórico do ensino brasileiro, como evidenciado, em parte, acima, é marcado por uma realidade de desníveis sociais, econômicos, políticos e culturais, configurado por um sistema de ensino caracterizado pelas relações de poder e a intensificação do caráter elitista. A discussão da gestão escolar não se distancia desse panorama. Os escritos de Souza (2012) elucidam que a gestão escolar, em sua abrangência, desempenha papel político na instituição escolar, assumindo a condição de autoridade. “Em outras palavras, pode-se afirmar que, na escola, o domínio legítimo sobre as relações de poder é, de fato, o domínio sobre os processos de gestão escolar (SOUZA, 2012, p.161).

Cabe sublinhar, que a concepção de gestão democrática ganha espaço na educação, respaldada pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996, apresentando em seu Art. 3º, as seguintes orientações do fundamento do ensino:

- I – Igualdade de condições de acesso e permanência na escola;
- II – Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III – Pluralismo de ideias e concepções pedagógicas;
- IV – Respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- V – Coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- VI – Gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- VII – Valorização do profissional da educação escolar;
- VIII – Gestão democrática do ensino público, na forma da lei e da legislação dos sistemas de ensino;
- IX – Garantia de padrão de qualidade; valorização da experiência extraescolar;
- X – Vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais (BRASIL, 1996).

A centralidade do ensino e da aprendizagem está no alcance do nível de qualidade pretendido, incidindo nas ações do gestor escolar e na prática pedagógica docente. Sendo assim, o cenário educacional brasileiro perpassa por concepções de gestão distintas e muitas vezes antagônicas, realçando o panorama contraditório das ações governamentais (DOURADO, 2007). Conforme Weber (2004) citado por Souza (2012), mesmo nos regimes democráticos, há um poder de dominação, o qual consiste em uma aparência sutil, em que o dirigente quase sempre pode ser considerado como alguém que segue ordens.

Paro (2014), denomina esses aspectos de autoridade democrática, em que há aceitação e concordância dos atores escolares sobre as ações da gestão escolar.

Nesse sentido, a autoridade é um tipo especial de poder estabilizado denominado “poder legítimo”, ou seja, aquele em que a adesão dos subordinados se faz como resultado de uma avaliação positiva das ordens e diretrizes a serem obedecidas. [...] Pode-se dizer que a autoridade se insere numa forma democrática de exercício de poder, na medida em que a obediência ocorre sem prejuízo da condição de sujeito daquele ou daqueles que obedecem (PARO, 2014, p.41)

Na concepção da autoridade democrática, a participação e autonomia que regem os princípios democráticos acontecem a partir da comunicação das decisões advindas do diretor a comunidade escolar. Ainda hoje, século XXI, se encontra imerso no cenário escolar, dois polos envolvidos na relação entre os membros da equipe escolar. O primeiro, muitas vezes, se faz presente na ausência “[...] de relações humanas horizontais, de solidariedade e cooperação entre as pessoas, observando-se, em vez disso, a ocorrência de uma ordenação em que prevalecem relações hierárquicas” (PARO, 2016, p.122) e, ao mesmo tempo se evidencia a tentativa de superar esse histórico de controle existente no interior das instituições de ensino, buscando se aproximar das relações democráticas.

Observa-se, assim, a luz da teoria, que as instituições de ensino podem apresentar em seus princípios a prevalência tanto de relações verticais quanto aspectos democráticos, refletindo em seu ideário e organograma, fundamentos correspondentes à concepção de gestão que pretendem legitimar no interior da escola, podendo se inclinar para uma perspectiva técnico-científica, gerencialista ou democrático-participativa. Cabe destacar, que o predomínio de um modelo de gestão, não isenta o sistema de ensino de estabelecer relação com outras concepções, podendo estas serem reinterpretada e ressignificada, com vistas atender à necessidade por novas soluções aos problemas educacionais que vão se constituindo.

Libânio (2015) coaduna com essas palavras ao afirmar que todas essas concepções, mesmo que representem estilos de gestão, não são reproduzidas em sua completude na realidade concreta, apresentando características de uma concepção em outra.

As variações nos modelos de gestão educacional são imanentes aos próprios processos institucionais presentes no campo das instituições de ensino. Isto é, na adoção de determinada estrutura de gestão educacional, as concepções e práticas administrativas e pedagógicas são tanto reforçadas por meio de sua utilização como podem ser reformuladas por reinterpretações, gerando outros valores impregnados na solução de problemas educacionais cotidianos. As escolas constroem um comportamento racional e significativo decorrente de sua vivência e justificam tal comportamento em relação aos fins que buscam cumprir (VERSIANI; MONTEIRO; REZENDE, 2018, p.386).

Diante disso, é fundamental como a escola é administrada para se assegurar o desenvolvimento de condições favoráveis para a qualidade do ensino. Libânio (2015, p.2) reforça essas palavras quando coloca que a escola “[...] precisa ser mais bem organizada, mais bem administrada, melhor gerida, em função da melhor qualidade da aprendizagem dos alunos”. Cabe, contudo, questionar: qual gestão? Qual aprendizagem? Essas questões elencadas necessitam ser pensadas e discutidas no coletivo.

2.2 Gestão escolar: Concepções

Os desafios recorrentes da sociedade exigem que a instituição escolar se firme como um ambiente formativo, preparando os alunos para atuarem de forma crítica e autônoma. Para tanto, é necessário fortalecer o desenvolvimento das relações sociais, culturais e afetivas, empreendendo uma formação orientada pelo direito à educação e aos processos de humanização (BARBOSA, 2004). Desse modo, a escola constitui espaço privilegiado e terá como principal responsável pela efetividade dos processos necessários para a garantia da aprendizagem e formação do aluno, a atuação do gestor escolar.

Acentua-se, assim, a necessidade da gestão em assumir sua função de organizar, planejar, orientar, coordenar e liderar os processos administrativos e pedagógico da escola. Compete ao diretor, dentre outros aspectos, o gerenciamento dos recursos financeiros, físicos e materiais da instituição de ensino; zelo pela manutenção dos bens patrimoniais; formulação de diretrizes e normas para o bom funcionamento da escola, assim como sua aplicação necessária para atingir os objetivos educacionais; identificar e analisar limitações e dificuldades nas

práticas pedagógicas, mediando e desenvolvendo estratégias para sanar esses problemas; bem como incluir todos os atores escolares e a comunidade na proposição do Projeto Político Pedagógico e do currículo escolar (LÜCK, 2009).

Mediante a isso, a instituição escolar e o gestor como representante, adotará uma filosofia comum de escola, traçando objetivos e ações do trabalho educacional que vão estar articulados as concepções, estratégias e métodos para alcançar resultados pretendidos para a aprendizagem e formação dos alunos. Desse modo, destacamos, três concepções de gestão escolar que apresentam características peculiares e correspondência ao cenário histórico e político da educação brasileira.

A primeira concepção a ser delimitada, inicialmente, é a concepção de gestão técnico-científica, efetivada na educação brasileira a partir de 1960, imprimindo uma nova versão a administração científico-racional (1930), a qual o funcionamento da escola regido pelo modelo da gestão da qualidade total, estava em conformidade com a lógica da administração empresarial de Frederick Winslow Taylor, tendo por objetivo a racionalização e a fragmentação do trabalho, a centralização do poder nas mãos dos dirigentes e a busca constante por maiores índices de eficiência e eficácia do serviço público (ARAÚJO, 2009). Nesse sentido, cabe pensar: o modelo técnico-científico atende a formação de qual aluno e de qual escola?

Souza (2012) discorre que a gestão escolar técnica a luz dos limites das teorias burocráticas, encontra-se imersa no princípio de que a escola deve seguir regras, com condutas e comportamentos organizados e rotinizados, sustentando-se da divisão hierárquica do trabalho escolar e da legitimação dos poderes de dominação. “A base do pensamento da gestão escolar burocrática está centrada na ideia de que há uma forma/técnica ideal (eficiente) de se realizar os seus objetivos (eficaz), em uma aparente mescla entre uma racionalidade econômica e técnica, ao mesmo tempo” (SOUZA, 2012, p.164)

A escola pautada nesse modelo, visa atender ao sistema produtivo capitalista, seus objetivos educacionais constituem iniciativas para empreender uma formação voltada ao mercado de trabalho e tendo como base da sua organização os aspectos técnicos. Libânio, Oliveira e Toschi (2012, p.449) pontuam cinco características da organização e gestão escolar embasada na concepção técnico-científica:

1. Prescrição detalhada de funções e tarefas, acentuado a divisão técnica do trabalho escolar.
2. Poder centralizado no diretor, destacando-se as relações de subordinação, em que uns têm mais autoridade do que outros.

3. Ênfase na administração regulada (rígido sistema de normas, regras e procedimentos burocráticos de controle das atividades), descuidando-se, às vezes, dos objetivos específicos da instituição escolar.
4. Comunicação linear (de cima para baixo), baseada em normas e regras.
5. Mais ênfase nas tarefas do que nas pessoas.

Desse modo, Estrada, Viriato e Silva (2012) apontam que a gestão técnica se encontra ancorada na forma mecânica de se pensar a educação e escola, tornando difícil organizá-la de outra forma. A ênfase dada ao trabalho do gestor nessa perspectiva, como já evidenciado, pauta-se na organização e planejamento burocrático, operando de forma mecânica, do mesmo modo que se operam máquinas e rotinizam o trabalho administrativo e pedagógico. Essa adequação ao enfoque mecânico das organizações educativas, atribui um caráter dogmático aos conteúdos e ações pedagógicas, tendendo a “[...] limitar o desenvolvimento das capacidades humanas, modelando os indivíduos para servirem aos requisitos da organização, ao invés de utilizar sua potencialidade” (ESTRADA; VIRIATO; SILVA, 2012, p.31). Destaca-se, que essa concepção toma a realidade como objetiva e neutra, centralizando todo o poder do trabalho administrativo da escola nas mãos do diretor e condicionando o ambiente escolar às relações de domínio.

Cabe sublinhar, que durante o período em que consolidava o modelo técnico de gestão, houve uma tentativa de implementar o processo de democratização política, que seria posteriormente estendido para a educação. Entretanto, a democracia não entrou em vigor e as iniciativas de favorecer os interesses políticos acabaram por ampliar as práticas clientelísticas tradicionais (AZEVEDO, 2002). Em decorrência, ganha força no Brasil a partir do primeiro governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), o modelo de gestão gerencial na educação, tendo como objetivo, romper com os problemas do burocratismo, clientelismo e patrimonialismo representado pela concepção de gestão técnica (AZEVEDO, 2002).

O modelo gerencial de gestão foi adotado com a afirmação de “[...] que a sociedade brasileira havia atingido um nível cultural e político no qual as práticas patrimonialistas não mais poderiam ser toleradas e o burocratismo impedia a prestação eficiente dos serviços públicos” (AZEVEDO, 2002, p.58). Em outras palavras, essa concepção pauta-se na perspectiva de garantir a qualidade dos serviços prestados à sociedade, concedendo voz e favorecendo a participação da comunidade escolar, transferindo a responsabilidade do Estado para a gestão escolar. Nesse sentido, a gestão torna-se incumbida de controlar as ações e objetivos educacionais delineados.

Desse modo, o modelo de gestão gerencialista foi instaurado, com vistas a ajustar a gestão dos sistemas institucionais e das escolas às novas instâncias expressas pelo contexto econômico e político, estando em consonância com os discursos das agências externas, que

visavam à descentralização, racionalização dos gastos públicos por meio da implementação de políticas públicas e o controle orçamentário (AZEVEDO, 2002), na tentativa de se postularem nos aspectos da democracia. No entanto,

Trata-se de um cenário ambíguo, no qual um conjunto de programas parece avançar na direção de políticas com caráter inclusivo e democrático, enquanto, de outro lado, prevalece a ênfase gerencial, com forte viés tecnicista e produtivista, que vislumbra nos testes estandardizados a naturalização do cenário desigual em que se dá a educação brasileira (DOURADO, 2007, p.928).

Ressalta-se, que a organização e estruturação das escolas geridas pela concepção gerencialista não conseguiu romper com o modelo burocrático e tecnocrático que pretendia superar, inclinando suas ações para o planejamento e o desenvolvimento de políticas públicas pautadas em metas de desempenho como norteadora do funcionamento do setor público (BURGOS; BELLATO, 2019). Desse modo, a escola passa a funcionar em busca da produção de resultados, tendo por base a eficácia e eficiência do trabalho da gestão escolar e considerando não ser necessário “adequar o desenvolvimento da aprendizagem aos vários e diferenciados ritmos de aprendizagem dos estudantes” (FREITAS, 2014, p.1103).

A prática gerencial passa a ser “orientado pelos resultados de indicadores de desempenho e do cumprimento de objetivos previamente determinados pelos centros decisores do governo” (BAUER, 2019, p.16). No modelo gerencial, prevalece na organização e estruturação escolar, o planejamento e elaboração de políticas públicas pautada na gestão dos serviços públicos e na busca de resultados para o sucesso escolar.

Oliveira (2019) complementa que as práticas gerenciais corroboram para a responsabilização dos resultados insatisfatórios nas avaliações externas à gestores escolares e professores. As políticas de responsabilização e sua noção “[...] direcionada aos professores e demais profissionais da educação, concretizou-se no ano de 2000, com a instituição do Bônus Mérito, cuja distribuição considerou os resultados da avaliação em larga escala” (BONAMINO; SOUSA, 2012, p.381), além de outras gratificações na intenção de servir como reforço para os professores, gestores e a escola se empenharem na preparação do aluno para resolver as avaliações.

Contudo, o processo de avaliação acabou por desencadear a competitividade entre os sistemas de ensino, divulgando os resultados das avaliações externas através da implementação da política de responsabilização. Destaca-se, que as instituições de organizadas e estruturadas com base nos resultados das avaliações, encontram-se ancoradas no modelo gerencial de gestão,

visando a melhoria na qualidade do ensino a partir do desempenho dos alunos, esbarrando com a “[...] dificuldade de se conceberem escolas mais responsivas em relação aos seus alunos, com mais foco no estudante e em sua realidade, e maior abertura à sua participação, condições que, no mínimo, exigiriam muitas mudanças na proposta de se nortear a busca de resultados segundo a lógica das metas” (BURGOS; BELLATO, 2019, p.925). Desse modo, os desafios não alcançados geraram o esgotamento do gerencialismo na educação.

Diante disso, cabe delimitar que a concepção de gestão escolar democrática-participativa passou a estar presente nos discursos educacionais nos anos de 1980 e 1990, expressa pela Constituição de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/96. A legislação federal, objetivando abrir um espaço de autonomia dos sistemas de ensino estaduais e municipais, implementou a gestão democrática sob sua jurisdição (GRACINDO, 2009). Contudo, Gracindo (2009) nos coloca que os sistemas de ensino não fizeram as devidas normatizações, fazendo com que a gestão democrática fosse “[...] desenvolvida de variadas formas e a partir de diferentes denominações: gestão democrática, gestão participativa, gestão compartilhada, co-gestão, dentre outras. Sob o aparente manto da semelhança, sob cada uma dessas denominações estão alojados comportamentos, atitudes e concepções” (GRACINDO, 2009, p.136).

A democratização dos processos de gestão da escola acentuou a necessidade de estabelecer ações coletivas e compartilhadas, bem como a descentralização dos processos de organização e a construção da autonomia da escola que demanda o desenvolvimento do espírito de equipe, da gestão compartilhada e da mobilização das condições fundamentais para a qualidade do ensino e a transformação social do aluno (SILVA, 2015).

No que tange a gestão do espaço escolar, é preciso considerar a qualidade dos recursos e o bom aproveitamento deles, para poderem corresponder às demandas do processo educativo dos alunos a partir da prática pedagógica docente e das ações empreendidas pela gestão para essa finalidade. Vieira (2007, p.62) decorre dessas palavras, pontuando que “a proposta pedagógica é, com efeito, o norte da escola, definindo caminhos e rumos que uma determinada comunidade busca para si e para aqueles que se agregam em seu entorno”, a relação com a comunidade é outra dimensão importante para a gestão democrática, o estabelecimento de um canal de comunicação entre as famílias, professores e escola. O Plano Nacional de Educação (PNE) prevê em sua meta 19 a efetivação da gestão democrática da educação.

Assim como em discussões anteriores, ressalta-se, que a concepção de gestão democrática constitui um dos pilares da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996) para os

sistemas de ensino da educação básica, demonstrando a construção de uma educação preocupada com a formação integral dos alunos, compreendendo o aluno em sua singularidade, diversidade, igualdade de condições, sublinhando o respeito, tolerância e valorização do trabalho do professor. A LDB em seu artigo 14º inciso I e II e artigo 15º, estabelecem a participação efetiva dos profissionais da educação na construção do Projeto Político Pedagógico previsto no inciso; participação da comunidade nas reuniões e conselhos escolares e a autonomia progressiva das unidades institucionais no campo pedagógico, administrativo e financeiro.

Esta Lei decreta princípios da gestão democrática, apontando sua essência circunscrita pelos termos “participação” e “autonomia”, deixando lacunas ao não delinear de forma evidente os aspectos da gestão democrática. Há outras configurações correspondentes aos sistemas de ensino, em que a participação e autonomia ficam contidas pelo Estado e não se efetivam de forma concreta das instituições de ensino, necessitando de respaldo sólido, compreensível e acessível a toda sociedade e comunidade escolar. A participação e a autonomia para se legitimar no âmbito da gestão democrática, precisa criar condições e possibilidades de um clima democrático.

Na mesma medida, inscreve-se o exercício da gestão democrática, que “pode ser considerada como meio pela qual todos os segmentos que compõem o processo educativo participam da definição dos rumos que a escola deve imprimir à educação e da maneira de programar essas decisões, num processo contínuo de avaliação de suas ações” (GRACINDO, 2009, p.136-37). Que caminho seria seguido, então, para a concretização da participação em uma escola pública democrática? O planejamento escolar é uma característica importante que pode ser pensada para esse desenvolvimento, pois:

[...] consiste numa atividade de previsão da ação a ser realizada, implicando definição de necessidades a atender, objetivos a atingir dentro das possibilidades, procedimentos e recursos a serem empregados, tempo de execução e formas de avaliação. O processo e o exercício de planejar referem-se a uma antecipação da prática, de modo a prever e programar as ações e os resultados desejados, constituindo-se numa atividade necessária a tomada de decisão. [...] Sem planejamento, a gestão corre ao sabor das circunstâncias, as ações são improvisadas, os resultados não avaliados (LIBÂNEO, 2004, p.149).

O planejamento escolar, envolve sobretudo, a construção das atividades de ensino e aprendizagem, em um processo permanente de análise. O planejamento pode ser evidenciado por meio do Projeto Político Pedagógico da escola, o qual consiste em uma ferramenta

importante para a gestão democrática. Tal documento precisa ser discutido, definido e acompanhado em uma interação mútua entre gestores, professores, funcionários, alunos, família e outros representantes da comunidade escolar (BRASIL, 2004). Esse espaço de planejamento permite que sejam expressos os anseios, a busca por soluções aos problemas da escola, o auxílio no processo e nas decisões a serem tomadas na formação dos alunos, elaborando e executando ações num trabalho cooperativo.

O projeto, portanto, orienta a prática de produzir uma realidade: conhece-se a realidade presente, reflete-se sobre ela e traçam-se as coordenadas para a construção de uma nova realidade, propondo-se as formas mais adequadas de atender necessidades sociais e individuais dos alunos (LIBÂNEO, 2004, p.151).

Desse modo, podemos discorrer que a participação nesse processo, estará representada no âmbito do Conselho Escolar, considerando que este se configura em um espaço coletivo. O conselho é composto por representantes dos segmentos escolares, como: pais, funcionários, professores, alunos e a equipe gestora, implicando em um “[...] processo que inclui as discussões sobre a comunidade local, as prioridades e os objetivos de cada escola e os problemas que precisam ser superados, por meio da criação de práticas pedagógicas coletivas e da corresponsabilidade de todos os membros da comunidade escolar” (BRASIL, 2004, p.23).

Contudo, cabe discursar que a participação, um dos princípios da gestão democrática, que inclui a família na vida escolar dos alunos, precisa de condições efetivas propiciadoras dessa participação na administração da escola (PARO, 2016). Desde 2015, há o projeto de Lei 2322/15 aprovado pela Comissão de Trabalho, de Administração e Serviço Público da Câmara dos Deputados que:

[...] obriga escolas a realizar no mínimo duas reuniões pedagógicas por semestres entre professores dos alunos e os seus responsáveis legais, para avaliação dos resultados. Os pais ou responsáveis legais também serão dispensados do trabalho, sem prejuízo do salário, por até oito horas por semestre para comparecer às reuniões de acompanhamento pedagógico dos filhos ou dependentes legais na escola (AGÊNCIA CÂMARA DE NOTÍCIAS, 2016¹⁰).

Conforme exposto pela Câmara (2016), tem-se um dispositivo assegurado por uma Lei, que apresenta a obrigatoriedade de um mínimo estabelecido de reuniões pedagógicas, assim

¹⁰ Para maiores informações, disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/491536-PROJETO-OBRI-ESCOLAS-A-REALIZAR-REUNIOES-PEDAGOGICAS-ENTRE-PROFESSORES-E-PAIS>. Acesso em 16 mar. 2022.

como demonstra que o comparecimento dos pais e responsáveis a reuniões escolares não constituirá prejuízo do emprego. Entretanto, essa determinação está sendo aplicada e validada pelas empresas? A participação dos responsáveis legais nas reuniões escolares está assegurada? Paro (2016) considera de suma importância que essa medida seja oportunizada.

[...] na medida em que rompe com a ideia de que os problemas escolares podem ser resolvidos nos estritos limites da escola e procura, ao mesmo tempo, propiciar condições concretas de participação das camadas trabalhadoras nos destinos da educação escolar. É assim que penso a utopia de uma escola participativa. Ou seja, no sentido de que, aceita a necessidade, ou a imprescindibilidade, da participação efetiva dos trabalhadores nas decisões que dizem respeito a educação de seus filhos, procura-se identificar as condições de possibilidades necessários a distribuição da autoridade no interior da escola, de modo a adequá-la ao mister de – ao mesmo tempo que procura formas democráticas de alcance de objetivos educacionais a ela inerentes (PARO, 2016, p.19).

Tal concepção, ressalta a importância da relação dialógica entre a direção e a participação dos membros da equipe em prol da qualidade do ensino. Cabe ainda, ponderar, que a organização, funcionamento e o “[...] clima participativo que seja convidativo e motivador do diálogo e da realização do trabalho coletivo, em que a cooperação e a colaboração sejam as marcas das ações e processos de tomada de decisão” (RIOS, 2012, p.6), também são condicionantes que promovem a qualidade e precisam ser desempenhados pela comunidade escolar para o alcance qualitativo do ensino.

A construção do ambiente democrático e do trabalho escolar são fundamentalmente compostos pelas relações constituídas no coletivo, considerando a cooperação, escuta e participação entre os profissionais que atuam na escola em busca de definição de rumos para o trabalho pedagógico, administrativo e institucional (SOUZA, 2019). A verdadeira participação só é possível num clima democrático, tornando-se condição para a gestão democrática.

O trabalho em equipe é uma forma de desenvolvimento da organização que, por meio da cooperação, do diálogo, do compartilhamento de atitudes e modos de agir, favorece a convivência, possibilita encarar as mudanças necessárias, rompe com as práticas individualistas e leva os alunos a produzir melhores resultados de aprendizagem (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p.513).

A organização escolar no âmbito democrático-participativo envolve o encontro formado por diferentes relações e interações humanas, com cargos, especialidades e experiências singulares que, entretanto, compartilham objetivos comuns e decidem, de forma pública,

participativa e cooperativa, os processos e os meios de conquista desses objetivos. Nessa concepção, de um lado está “a necessidade de realizar com eficácia e eficiência as tarefas, cumprir os objetivos, obter resultados, fazer a organização funcionar e realizar avaliações” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p.513), do outro, a necessidade de administrar, coordenar e gerir a instituição de ensino, assegurando a construção do clima, organização, participação de todos, enfrentamento e superação de conflitos e o funcionamento escolar.

Watanabe (2016) enfatiza, para tanto, a necessidade de pensar a escola pública na direção de criar possibilidades e caminhos para enfrentar os desafios do cotidiano, uma vez que essa realidade educacional se configura como complexa e multifacetada, destacando a importância de trazer como pauta para os debates, questões relacionadas à formação profissional e do alunado, bem como os fundamentos da alfabetização na perspectiva do letramento e da gestão democrática como possibilidade para agi-lo coletivamente nas ações escolares.

Ao mesmo tempo, em que se oportuniza a autonomia administrativa do diretor, tem se contradições que limita sua atuação à instauração de normas, leis e regulamentos vigentes pelos órgãos superiores, o que demonstra que a democracia pode vir apresentar implicações utópicas já examinadas por Paro (2016). O autor sublinha que a democracia na perspectiva valorativa, remonta ao desejo de alcançar soluções que, muitas vezes, não se tem “[...] consciência das condições concretas, ou das contradições concretas, que apontam para a viabilidade de um projeto de democratização das relações no interior da escola” (PARO, 2016, p.13).

A democracia precisa fazer-se presente não somente no ambiente escolar com autonomia do gestor, diálogo, participação, mas precisa ainda mais, coexistir fora desse ambiente, para a efetiva função social da escola e o seu compromisso com a formação de cidadãos. Qual cidadão? Sempre oportuno problematizar e revisitar Freire (1997), ao traduzir que a “escola cidadã é aquela que se assume como um centro de direitos e deveres. É uma escola coerente com a liberdade. É uma escola de comunidade, de companheirismo, que vive a experiência tensa da democracia” (TV EDUCATIVA¹¹).

A participação e o diálogo são os principais elementos para se assegurar a gestão democrática e, “[...] isso é particularmente importante, na medida em que a qualidade da gestão escolar se mensura também pelos níveis de democracia e de diálogos presentes na instituição” (SOUZA, 2019, p.274-75). A escola assume, portanto, o papel de afirmar aos alunos o direito

¹¹ Emissora de televisão do Rio de Janeiro, com participação em 2005, do patrono da educação brasileira, Paulo Freire. Acesso em 20 de fev. de 2021. Disponível em: <https://tvbrasil.ebc.com.br/tags/tv-educativa>

universal básico à educação. Pode-se dizer, que a construção de uma escola pública autônoma e democrática, enquanto expressa complexidade, expressa possibilidade. Deve se pensar, no coletivo, caminhos e alternativas para a sua efetivação e para o estabelecimento de uma cultura democrática.

2.3 Cultura e clima organizacional escolar

Conceituar cultura é uma problemática que tem circundado grandes discussões acadêmicas, assim como outros termos comumente utilizados na área da educação. Isso se dá pela evolução da humanidade e, conseqüentemente, as mudanças históricas em torno dos termos. O conceito de cultura tem sua base no campo da antropologia, transitando do iluminismo para a antropologia europeia. “Expressões como “cultura das artes”, “cultura das letras” e “cultura das ciências” demonstram que o termo era, então, utilizado seguido de um complemento” (CANEDO, 2009, p.2). Na área da educação, utilizaremos com mais frequência cultura democrática e cultura colaborativa.

Chauí (2008) reconstitui as diferentes acepções de “cultura”, sendo a primeira remontada à origem do cultivo e ao cuidado com algo ou alguém, comumente utilizada até o século XVI. Como cultivo, o termo cultura era idealizado como uma ação que conduz à plena realização das potencialidades de algo ou alguém; era frutificar, brotar e fazer florescer (CHAUI, 2008). Ao longo do período, o termo passou por ressignificações, ampliando sua concepção na segunda metade do século XX, sendo agora compreendido como produção e criação das habilidades humanas, como campo constituinte.

[...] no qual os sujeitos humanos elaboram símbolos e signos, instituem as práticas e os valores, definem para si próprios o possível e o impossível, o sentido da linha do tempo (passado, presente e futuro), as diferenças no interior do espaço (o sentido do próximo e do distante, do grande e do pequeno, do visível e do invisível), os valores como o verdadeiro e o falso, o belo e o feio, o justo e o injusto, instauram a ideia de lei, e, portanto, do permitido e do proibido, determinam o sentido da vida e da morte e das relações entre o sagrado e o profano (CHAUI, 2008, p.57).

A cultura transpassa os ideais generalizantes, se institui no espaço de disseminação dos mais abrangentes e singulares aspectos da vida humana. O Brasil, um país extremamente heterogêneo, integra diferentes contextos culturais dentro da sua sociedade, tendo, deste modo, a escola como ambiente de encontro e relações entre essas culturas.

A escola não é uma estrutura totalmente objetiva, mensurável, independente das pessoas, ao contrário, ela depende muito das experiências subjetivas das pessoas e de suas interações sociais, ou seja, dos significados que as pessoas dão às coisas enquanto significados socialmente produzidos e mantidos. Em outras palavras, dizer que a organização é uma cultura significa que ela é construída pelos seus próprios membros (LIBÂNEO, 2001, p.3).

A cultura escolar pode ser sintetizada, assim, pela representação de todas as relações existentes em seu espaço interno e externo, desencadeando “[...] a personalidade institucional e determinando a real identidade do estabelecimento de ensino” (LÜCK, 2018, p.30), adotando diferentes ímpetus mediante a interação entre professores, alunos, comunidade escolar e a equipe de gestão em consonância com as realidades vividas. A apropriação da cultura, envolve tudo o que o homem produz no transcender com o mundo e refletem na cultura organizacional das instituições de ensino suas singularidades.

A cultura como objeto de apropriação, tem sua dimensão presente no campo do conhecimento, do valor, da crença, dentre outros aspectos que faz com que o conceito se amplie para:

[...] o campo dos chamados conteúdo da educação, que se estende para muito além das fronteiras em que se circunscrevem o senso comum e a escola tradicional. E isto assim é porque esse conceito de educação não tem por fim desenvolver competências e habilidades nos alunos que os capacitem apenas a responder testes e provas para passar no vestibular ou ingressar no mercado de trabalho, mas visa a formação do homem em sua integralidade (PARO, 2016, p.24).

O clima escolar é outro aspecto que está intrinsecamente associado à cultura organizacional do sistema de ensino, fazendo parte do mesmo conjunto de fatores. O clima e a cultura escolar “[...] expressam-se dinamicamente por gestos, atitudes, discursos, comportamentos individuais e coletivos de pessoas, arranjos de objetos e ambiente, uso de espaço e tempo, ações e reações” (LÜCK, 2018, p.51). Porém, diferem na forma suscetível ou estável que os conceitos possam emergir na sociedade.

O clima é um termo mutável, que depende essencialmente das características sistemáticas de homem e mundo, podendo se alterar enquanto sopram os ventos. Quanto ao significado de cultura, podemos pontuar que este tende a ser mais estável, visto que, estabelece a cultura organizacional da escola fundamentado em objetivos constituídos de forma organizada e correspondente ao coletivo. Logo, não se pode desconsiderar o caráter dinâmico da cultura, sendo possível haver novas configurações ao passo em que a escola tem a inserção de novos

professores, nova equipe de gestão, novos alunos, assim como as transformações e inovações recorrentes no mundo.

[...] o gestor pode aproveitar o clima favorável para reforçar a autoimagem de todos os participantes da dinâmica escolar e levá-los a incorporar, como seu modo de ser e de fazer (sua cultura) as novas práticas e atitudes, os sentimentos e emoções favoráveis, sedimentando um novo acervo de conhecimentos e compreensão sobre a nova condição (LÜCK, 2018, p.96).

Nessa direção do dinamismo e da mutação dos termos “cultura” e “clima” escolar descritos acima, podemos exemplificar por meio do atual cenário da crise pandêmica em ressonância com a educação, duas possibilidades que podem ser provocadas na sociedade decorrentes do Covid-19. Os efeitos poderão atuar “[...] na direção de transformações nas formas de conceber a vida, os valores, de relacionar-se, trabalhar, produzir, consumir e educar, ou, na direção de uma volta às condições anteriores ao evento da pandemia retomando-se os mesmos padrões” (GATTI, 2020, p.29) ou ao menos tentar retornar a esses padrões construídos.

O período que estamos vivendo é marcado por insegurança, medo e incertezas. A construção da cultura democrática também precisa considerar a cooperação e a colaboração, uma vez que, configura-se a participação da comunidade escolar, tendo na gestão a mediação entre cultura e clima organizacional da escola, na perspectiva de promover um ensino de qualidade. A construção da cultura democrática está associada à cultura colaborativa.

A cultura colaborativa (CARBONELL, 2002) nos revela características democráticas que reside na capacidade de formação do sujeito no seu processo individual, seja intrinsecamente e extrinsecamente ao ambiente em que está inserido.

A cultura colaborativa começa na escola fortalecendo o projeto educativo e as inovações gerais mediante a participação democrática; criando pequenos grupos de professores e professoras que trabalham em um projeto de pesquisa ou sobre qualquer problema específico; abrindo as classes a outros docentes da escola ou de fora para fomentar a observação e a análise compartilhada da intervenção educativa e estabelecer estruturas de apoio entre elas (CARBONELL, 2002, p.112).

Essa concepção de cultura precisa se estender para além da escola, com a possibilidade de fomentar “[...] encontros para trocar experiências, discussões para ir avançando no modelo da escola desejada, seminários ou grupos de trabalho para aprofundar em alguma área temática específica e para propor alternativas ao currículo ou confeccionar materiais” (CARBONELL,

2002, p.112). O intuito da cultura colaborativa é aproximar e estabelecer comunicação entre as instituições de ensino, com vistas a aprender umas com as outras em um movimento transformador das redes e possibilitando a constituição do processo de formação continuada aos professores e equipe de gestão.

A gestão na concepção democrática se enquadra no contexto das inovações educacionais, implicando em mudanças e melhorias no ensino, “ainda que nem sempre uma mudança implique melhoria: toda melhoria implica mudança” (CARBONELL, 2002, p.19), mudança qual se pode elencar seis potenciais democráticos: cooperação e a aprendizagem entre iguais; relação e a comunicação na classe; debate, opinião e a aprendizagem da argumentação; assembleia como referente de coesão democrática; elaboração de um currículo democrático, e por fim, a equipe dirigente como coordenadora e dinamizadora democrática (CARBONELL, 2002).

Desse modo, retoma-se que a democracia é construída, sobretudo, pelo dessemelhante, pela relação existente nas experiências, vivências e ideias diferentes entre si, fazendo do diálogo e do compartilhamento das perspectivas, um caminho para uma solução mais consistente dos desafios educacionais. Freire (2001), em outras palavras, salvaguarda que

Não há crescimento democrático fora da tolerância que, significando, substantivamente, a convivência entre dessemelhantes, não lhes nega, contudo, o direito de brigar por seus sonhos. O importante é que a pura diferença não seja razão de ser decisiva para que se rompa ou nem sequer se inicie um crescimento dos diferentes, para o acrescentamento de saberes. Saberes do corpo inteiro dos dessemelhantes, saberes resultantes da aproximação metódica, rigorosa, ao objeto da curiosidade epistemológica dos sujeitos. Saberes de suas experiências feitos, saberes “molhados” de sentimentos, de emoção, de medos, de desejos (FREIRE, 2001, p.11).

Descaracteriza a democracia se nos pautarmos somente no que é relativo a um único pensamento, se esquecendo de levantar a bandeira dos grandes movimentos populares. Essa luta “[...] deve ser alçada noite e dia, dia e noite, em favor da escola, que sendo pública, deve ser democrática, à altura da demanda social que dela se fará e em busca sempre da melhoria de sua qualidade” (FREIRE, 2001, p.13).

Desse modo, a gestão passa a ser “[...] instrumento para se afirmar uma nova cultura escolar, inspirada em modelos organizacionais que incorpora estratégias de autonomia e liderança no âmbito das instituições descentralizadas” (FONSECA; FERREIRA; SCAFF, 2020, p.10). A participação, a construção de relações dialógicas e coletivas, e a autonomia são práticas indispensáveis da gestão democrática, entretanto, o exercício da democracia não isenta

a equipe gestora da responsabilidade de garantir a qualidade do ensino, integrando a esse processo à diversidade cultural.

O termo cultura, então, elucida duas perspectivas complementares. A primeira é a cultura construída no ambiente escolar pelos membros que a compõe, podendo inclinar para uma cultura autoritária, democrática e/ou colaborativa. A segunda constitui a diversidade cultural particular, construída e instaurada na sociedade e na realidade de cada sujeito, responsável pela criação do clima e da cultura que será vigente na escola. Ressaltamos que a concepção adotada pelas instituições escolares reflete diretamente na qualidade do ensino e na aprendizagem dos alunos.

A valorização da escola democrática e do currículo capaz de atender aos enfrentamentos dos problemas educacionais, como a desigualdade cultural, social e econômica, faz parte da educação emancipatória defendida por Paulo Freire em suas obras. Essa educação tem por princípios a criação de uma escola laica e gratuita como direito a todos, que esteja aberta a receber alunos de diferentes contextos em um processo emancipatório expresso no clima organizacional, na estrutura e na prática pedagógica do sistema de ensino das escolas públicas.

3 QUALIDADE DA EDUCAÇÃO

Nesse capítulo apresentamos um panorama das produções que vêm sendo discutidas sobre a qualidade do ensino, posteriormente, são discutidas sete dimensões da qualidade da educação e, para tanto, problematizamos, com base em autores consagrados o conceito de qualidade, em face da sua polissemia. Considera-se, ainda, as relações intrínsecas entre avaliação e qualidade, discutindo essa relação articulada à construção da gestão democrática, podendo ser evidenciada mais adiante a partir da dimensão da qualidade da educação, a qual abrange entre suas sete dimensões, a dimensão da gestão democrática, qualidade do ensino e avaliação externa.

3.1 PAINEL DAS PRODUÇÕES SOBRE A QUALIDADE DO ENSINO

A construção deste painel, a partir da análise da produção de artigos publicados no diretório da Scielo, em um recorte temporal de 2007 a 2021¹², tem por objetivo identificar as principais tendências que vêm circundando a temática da qualidade do ensino, seja no campo da educação ou em outras áreas de concentração. O número inicial de artigos encontrados, considerando o fator: Brasil, português, 2007 a 2021, foi de 911. Com um número abrangente e insustentável para ser analisado em uma pesquisa de mestrado, salvaguardando que o objetivo central da dissertação não é este, realizou-se a seleção dos estudos, optando-se pelos trabalhos encontrados no campo “títulos”, resultando em 51 estudos.

Posteriormente, a partir dos artigos encontrados, outros aspectos de análise foram considerados para aprofundamento e discussão de um número menor de pesquisas e considerando o foco do estudo: ensino fundamental, qualidade do ensino, gestão escolar e avaliação, recorrendo sobre 19 artigos, dos quais se encontram inseridos no eixo temático: a) fatores constituintes de indicadores da qualidade do ensino; b) qualidade de vida e do trabalho docente; c) articulação entre qualidade e avaliação e, d) desdobramentos dos orçamentos para a educação pública.

O quadro 3 pode evidenciar esses eixos inscritos, assim como outras temáticas que não foram aprofundadas em discussão, das quais: a) qualidade do ensino médio; b) qualidade do ensino superior e, c) área do conhecimento.

¹² Recorde temporal em que a pesquisa está substanciada, considerando a criação do indicador de qualidade da educação (Ideb).

Quadro 3: Resultado da busca de artigos na Scielo com o descritor qualidade do ensino

| Ano | Autor | Título | Eixo Temático |
|------------|--|---|---|
| 2021 | Ricardo Alexandrino Garcia; Eduardo Luíz Gonçalves Neto; Adriana de Miranda Ribeiro. | Efeitos rendimento escolar, infraestrutura e prática docente na qualidade do ensino médio no Brasil | Fatores constituintes de indicadores da qualidade do ensino |
| 2019 | Jailson Ribeiro Soares; Ronaldo Bordin; Roger dos Santos Rosa. | Indicadores de gestão e de qualidade nas instituições federais de ensino superior brasileiras - 2009 - 2016 | Fatores constituintes de indicadores da qualidade do ensino |
| 2019 | Sônia Ferreira Lopes Toffoli | Análise da qualidade de uma prova de matemática do Exame Nacional do Ensino Médio | Articulação entre qualidade e avaliação |
| 2018 | Celso João Ferretti | A reforma do ensino médio e sua questionável concepção de qualidade da educação | Qualidade do Ensino Médio |
| 2017 | Leander Luiz Klein; Ricardo Brião Lemos; Breno Augusto Diniz Pereira; Gabriela Beltrame. | Qualidade de vida no serviço público: uma avaliação em uma instituição de ensino superior | Qualidade de vida e do trabalho docente |
| 2017 | Cynthia Bisinoto; Leandro S. Almeida | Percepções docentes sobre avaliação da qualidade do ensino na educação superior | Articulação entre qualidade e avaliação |
| 2017 | Sandra Regina Soares; Maria Isabel Cunha. | Qualidade do ensino de graduação: concepções de docentes pesquisadores | Qualidade do Ensino Superior |
| 2017 | Erasmus Felipe Vergara; Fernanda Marros; Stephan Paul. | Caracterização da qualidade acústica de salas de aula para prática e ensino musical | Área do conhecimento |
| 2016 | Cristina M. C. Marques; Joaquim B. Lopes; Maria João Carvalho. | Influência das características e da articulação das tarefas na qualidade das aprendizagens de química no ensino superior | Área do conhecimento |
| 2015 | Eduardo Andrade; Ivan Soida. | A qualidade do ranking das escolas de ensino médio baseado no Enem é questionável | Articulação entre qualidade e avaliação |
| 2015 | Alex Pizzio; Karla Klein. | Qualidade de vida no trabalho e adoecimento no cotidiano de docentes do ensino superior | Qualidade de vida e do trabalho docente |
| 2015 | Leandro Oliveira Costa; , Ronaldo de Albuquerque Arraes; Daniel Barboza Guimarães. | Estabilidade dos professores e qualidade do ensino de escolas públicas | Qualidade de vida e do trabalho docente |
| 2015 | Leo Lynce Valle de Lacerda; Cássia Ferri. | Relações entre indicadores de qualidade de ensino e desempenho de estudantes dos cursos de pedagogia do Brasil no exame nacional de desempenho dos estudantes | Articulação entre qualidade e avaliação |

| | | | |
|------|---|--|---|
| 2014 | Caterine Vila Fagundes; Maria Beatriz Luce; Sebastián Rodriguez Espinar. | O desempenho acadêmico como indicador de qualidade da transição ensino médio-educação superior | Qualidade do ensino médio |
| 2014 | Maria Isabel da Cunha. | A qualidade e ensino de graduação e o complexo exercício de propor indicadores: é possível obter avanços? | Fatores constituintes de indicadores da qualidade do ensino |
| 2014 | Alice Mota; Beatriz Carvalho; Ludmilla Candido; Raísa Lomanto; Thaís Maia. | Exame do cremesp como indicador da qualidade do ensino médico | Fatores constituintes de indicadores da qualidade do ensino |
| 2013 | Anderson Amendoeira Namen; Sonia Xavier de Almeida Borges; Maria da Glória Schwab Sadala. | Indicadores de qualidade do ensino fundamental: o uso das tecnologias de mineração de dados e de visões multidimensionais para apoio à análise e definição de políticas públicas | Fatores constituintes de indicadores da qualidade do ensino |
| 2013 | Luziane Beyruth Schwartz; Flavia Rezende. | A qualidade do ensino de ciências na voz de professores da educação profissional técnica de nível médio | Área do conhecimento |
| 2013 | Thiago Alves; Rejane Moreira da Silva. | Estratificação das oportunidades educacionais no Brasil: contextos e desafios para a oferta de ensino em condições de qualidade para todos | Fatores constituintes de indicadores da qualidade do ensino |
| 2013 | José Francisco Soares; Maria Teresa Gonzaga Alves. | Efeitos de escolas e municípios na qualidade do ensino fundamental | Fatores constituintes de indicadores da qualidade do ensino |
| 2013 | Lydia Koetz; Claudete Rempel; Eduardo Périco. | Qualidade de vida de professores de instituições de ensino superior comunitárias do Rio Grande do Sul | Qualidade de vida e do trabalho docente |
| 2013 | Roberta Comissanha de Carvalho; Flavia Rezende. | Políticas curriculares e qualidade do ensino de ciências no discurso pedagógico de professores de nível médio | Área do conhecimento |
| 2012 | Marco Túlio Aniceto França; Flávio de Oliveira Gonçalves. | Sistemas públicos de ensino fundamental e a perpetuação da desigualdade: democracia e qualidade educacional como promotoras de justiça social | Fatores constituintes de indicadores da qualidade do ensino |
| 2012 | Sueli Édi Rufini; José Aloyseo Bzuneck; Katya Luciane de Oliveira. | A qualidade da motivação em estudantes do ensino fundamental | Fatores constituintes de indicadores da qualidade do ensino |
| 2012 | Vandré Gomes da Silva. | Projeto pedagógico e qualidade do ensino público: algumas categorias de análise | Fatores constituintes de indicadores da qualidade do ensino |
| 2012 | Tânia Maria Baibich; Luís Henrique Sommer | Responsabilidade institucional com a qualidade do ensino de graduação: pró-reitores em cena | Qualidade do Ensino Superior |
| 2012 | Maria Dolores Montoya Diaz. | Qualidade do gasto público municipal em ensino fundamental no Brasil | Desdobramentos dos orçamentos para a educação pública |
| 2011 | Viviane Porto Tabeleão; Elaine | Qualidade de vida e esgotamento profissional entre docentes da rede | Qualidade de vida e do trabalho docente |

| | | | |
|------|---|---|---|
| | Tomasi; Siduana Facin Neves. | pública de ensino médio e fundamental no sul do Brasil | |
| 2011 | Vitor Henrique Paro. | Progressão continuada, supervisão escolar e avaliação externa: implicações para a qualidade do ensino | Articulação entre qualidade e avaliação |
| 2011 | Emerson Wagner Mainardes; Maria José Carvalho de Souza Domingues. | Avaliação da qualidade de atributos específicos de instituições de ensino superior em cursos privados de administração em Joinville, SC | Articulação entre qualidade e avaliação |
| 2011 | Maria Cristina Nogueira Gramani; André Luís de Castro Moura Duarte. | O impacto do desempenho das instituições de educação básica na qualidade do ensino superior | Qualidade do Ensino Superior |
| 2011 | Cléria Donizete da Silva Lourenço; Marcelo Ferreira Trezza Knop. | Ensino Superior em Administração e Percepção da Qualidade de Serviços: uma aplicação da escala SERVQUAL | Qualidade do Ensino Superior |
| 2011 | Jean Mac Cole Tavares Santos. | Exame Nacional do Ensino Médio: entre a regulação da qualidade do Ensino Médio e o vestibular | Articulação entre qualidade e avaliação |
| 2011 | Maria Malta Campos; Eliana Bahia Bhering; Yara Esposito; Nelson Gimenes; Beatriz Abuchaim; Raquel Valle; Sandra Unbehaum. | A contribuição da educação infantil de qualidade e seus impactos no início do ensino fundamental | Qualidade da Educação Infantil |
| 2011 | Patrícia Taveira de Brito Araújo; Severina Alice Costa Uchôa. | Avaliação da qualidade da prescrição de medicamentos de um hospital de ensino | Qualidade na prescrição de medicamentos |
| 2011 | Igor R. B Olivares; Diana La Luna Bissetti Costa; Salete Linhares Queiroz. | Jogos de empresa: aplicação à gestão da qualidade no ensino superior de química | Área do conhecimento |
| 2011 | Eliane D'Martin Fowler; Carlos Henrique Pereira Mello; Pedro Luiz de Oliveira Costa Neto. | Análise exploratória da utilização do programa de qualidade GESPÚBLICA nas instituições federais de ensino superior | Qualidade do Ensino Superior |
| 2010 | Luciene Eberle; Gabriel Sperandio Milan; Fernanda Lazzari. | Identificação das dimensões da qualidade em serviços: um estudo aplicado em uma instituição de ensino superior | Qualidade do Ensino Superior |
| 2010 | Ney Paulo Moreira; Suely de Fátima Ramos Silveira; Marco Aurélio Marques Ferreira; Nina Rosa da Silveira Cunha. | Eficiência e qualidade dos programas de pós-graduação das instituições federais de ensino superior usuárias do Programa de Fomento à Pós-Graduação (PROF) | Qualidade do Ensino Superior |
| 2010 | Maria Regina Silvério; Zuleica Maria Patrício; Ingrid May Brodbeck; Suely Grosseman. | O ensino na área da saúde e sua repercussão na qualidade de vida docente | Qualidade de vida e do trabalho docente |

| | | | |
|------|--|---|---|
| 2009 | Giselle Cristina Martins Real. | Avaliação e qualidade no Ensino Superior: os impactos do período 1995-2002 | Articulação entre qualidade e avaliação |
| 2009 | Bruno Cesar Campos; Breno de Paula Andrade Cruz. | Impactos do Fundeb sobre a qualidade do ensino básico público: uma análise para os municípios do estado do Rio de Janeiro | Desdobramentos dos orçamentos para a educação pública |
| 2008 | Creso Franco; Nigel Brooke; Fátima Alves. | Estudo longitudinal sobre qualidade e equidade no ensino fundamental brasileiro: GERES 2005 | Fatores constituintes de indicadores da qualidade do ensino |
| 2008 | Maria Cristina N. Gramani. | A influência da qualidade na atratividade de instituições de ensino superior com capital aberto | Qualidade do Ensino Superior |
| 2008 | Vera Maria da Rocha; Marcos Henrique Fernandes. | Qualidade de vida de professores do ensino fundamental: uma perspectiva para a promoção da saúde do trabalhador | Qualidade de vida e do trabalho docente |
| 2008 | Dirce Nei Teixeira de Freitas. | Ação reguladora da União e qualidade do ensino obrigatório (Brasil, 1988-2007) | Fatores constituintes de indicadores da qualidade do ensino |
| 2007 | Creso Franco; Fátima Alves; Alicia Bonamino. | Qualidade do ensino fundamental: políticas, suas possibilidades, seus limites | Fatores constituintes de indicadores da qualidade do ensino |
| 2007 | Luiz Carlos de Freitas. | Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino | Fatores constituintes de indicadores da qualidade do ensino |
| 2007 | José Sérgio F. de Carvalho. | A qualidade de ensino vinculada à democratização do acesso à escola | Fatores constituintes de indicadores da qualidade do ensino |
| 2007 | Sandra Zákia Sousa. | Avaliação, ciclos e qualidade do Ensino Fundamental: uma relação a ser construída | Articulação entre qualidade e avaliação |
| 2007 | Nelly P Stromquist. | Qualidade de ensino e gênero nas políticas educacionais contemporâneas na América Latina | Fatores constituintes de indicadores da qualidade do ensino |

Fonte: Elaborado pela autora.

Fatores constituintes de indicadores da qualidade do ensino

Namen, Borges e Sadala (2013, p.695), trazem como objetivo “apresentar o potencial de uso das tecnologias de mineração e visualização multidimensional de dados e as facilidades que estas podem oferecer ao educador e/ou elaborador de políticas públicas em seu processo de análise e posterior tomada de decisão”. O estudo considera as fragilidades na concretude dos resultados da qualidade presente nas bases de dados propostas pelo Ministério da Educação e

pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Os autores vão propor assim, aplicar a tecnologia de mineração as bases de dados do Inep, propiciando por meio do seu uso, agilidade e facilidade para gerar posteriormente, relatórios de apoio as decisões. Para tanto, é essencial a limpeza, transformação e carga dos dados, possibilitando a descoberta de conhecimentos e possíveis indicadores de qualidade do ensino fundamental.

Alves e Silva (2013) pretendem descrever os aspectos que podem elucidar as desigualdades das oportunidades educacionais no Brasil, nas dimensões do acesso e da oferta de ensino a todos os alunos. Para tanto, os autores se utilizaram da análise descritiva e quantitativa a partir das informações dos micros dados do Censo, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) e Censo Escolar. Os resultados deste estudo, demonstram que ainda há dados estatísticos que encobrem as desigualdades, por não abranger a amplitude do todo que circunda as regiões, estados, municípios e refletem nos contextos de melhores e piores desempenhos escolares.

Soaras e Alves (2013, p.492) traçam como objetivo, “identificar escolas públicas e municípios que contribuem para elevar significativamente os resultados de seus alunos”. Para essa investigação, os autores compararam os efeitos das escolas públicas e dos municípios participantes da pesquisa a outros indicadores de qualidade, como o Ideb, gastos por aluno e a eficiência das redes de ensino, tendo por base os resultados da Prova Brasil de 2005 a 2011. Soaras e Alves (2013) identificaram então, que o Ideb não alcançou um resultado melhor do que o indicador dos efeitos das escolas, que abrange o desempenho escolar em língua portuguesa e matemática como medida da eficiência educacional, além das características sociodemográficas dos alunos, o que permitiu identificar também, que os resultados acima do esperado exigiram à eficiência dos gastos públicos a educação.

O estudo de França e Gonçalves (2012, p.304), cujo objetivo consiste em “investigar a relação entre o desempenho do sistema público de ensino e as características do sistema político”, para verificar se o provimento da qualidade nas escolas públicas é garantido a todos, com igualdade de oportunidades, enfatizando para mensurar se há igualdade ou desigualdade no âmbito da escola, a partir da proficiência em matemática dos alunos concluintes dos anos iniciais do Ensino Fundamental equiparadas a escolas públicas e particulares. Desse modo, os autores trazem como resultados que as escolas municipais e estaduais apresentaram desempenho inferior às escolas privadas, apontando ainda, como já elucidado em artigos anteriores, que a infraestrutura escolar e a qualificação do corpo docente são fatores que elevam e melhoram o desempenho escolar dos alunos.

Rufini, Bzuneck e Oliveira (2012, p.51) apresentam como objetivo “avaliar a qualidade motivacional de 1.381 estudantes do ensino fundamental, média de idade de 11 e 12 anos, mediante a aplicação da Escala de Motivação de Estudantes do Ensino Fundamental (EMEEF)”. Conforme os autores, os resultados do estudo comparados em gênero feminino e masculino, revelaram que os participantes do sexo masculino apresentaram maior desmotivação e motivação controlada no seu processo de aprendizagem. Constatou-se, também, que a desmotivação e motivação controlada aumentaram ao decorrer das séries escolares e consequentemente, a motivação autônoma decaiu. Outro ponto que se pode verificar, é que os alunos da rede particular apresentaram maior índice de desmotivação e motivação controlada em comparação aos alunos da rede pública.

O estudo de Campos et. al. (2011, p.20), tem por objetivo “avaliar a qualidade da educação infantil (EI) em seis capitais brasileiras (estudo da qualidade)” e “identificar diferenças no desempenho escolar de crianças no início do ensino fundamental (EF) associadas à frequência de uma pré-escola de qualidade (estudo de impacto)”, a partir da aplicação de escalas de avaliação da qualidade, em que os dados foram analisados com base no multinível/hierárquica cruzando as informações, permitindo considerar o efeito de diferentes variáveis preponderando fatores internos e externos a escola. Os resultados do estudo indicaram o comprometimento da qualidade na maioria das escolas pesquisadas e se pode considerar que a frequência dos alunos em uma pré-escola de qualidade reflete no bom desempenho na Provinha Brasil, assim como a idade da criança é outro fator importante considerar os resultados da Provinha Brasil, o nível de escolaridade dos pais e a renda familiar.

Freitas (2008) se debruça sobre a obrigatoriedade da qualidade do ensino no Brasil, expressa nas políticas públicas presente na ação reguladora do Estado, mais especificamente sobre a garantia do acesso e permanência, como efetivação do direito a educação. A autora discorre que a promoção do acesso ao ensino permitiu ampliar o alcance demográfico desse direito. Do mesmo modo, que tal ampliação e obrigatoriedade do ensino não constitui qualitativamente em um ensino melhor do que propiciada pela educação infantil as crianças de seis anos. Freitas (2008) salienta ainda, que a qualidade do acesso e da permanência no ensino é essencial para o êxito no desempenho escolar.

Franco, Brooke e Alves (2008, p.625) buscam organizar as informações fornecidas pela metodologia “Estudo longitudinal sobre qualidade e eficácia no ensino fundamental brasileiro: GERES 2005”, cujo objetivo é “investigar quais práticas pedagógicas e condições escolares contribuem para a promoção da eficácia e da equidade escolar, tendo como principal abordagem

analítica a utilização de modelos multiníveis”. O estudo contou com a participação de cinco cidades espalhadas pelo Brasil, contando com aplicação de testes em leitura e matemática a partir da Teoria da Resposta ao Item (TRI) e questionários aos alunos, professores e diretores das escolas pesquisadas. Os autores identificaram que modelos lineares para analisar as características escolares se mostraram ineficaz, adotando assim, a abordagem de modelos não lineares, capazes de analisar as variáveis dos contextos escolares.

Franco, Alves e Bonamino (2007) discutem as potencialidades e as limitações em torno da qualidade do ensino, examinando, os pressupostos e as ênfases de dirigidas à educação básica, a partir da comparação entre a política educacional da década de 1970, redemocratização e inovação das políticas públicas e as políticas no governo FHC e posteriormente, governo Lula. O estudo mostrou a evolução da política educacional ao longo dos anos e as discussões que eram tecidas, demonstrando um amadurecimento dos grupos envolvidos na educação em compreender as exigências e os desafios do contexto educacional. Porém, os autores colocam que por mais que as políticas tenham contribuído para a área da educação, o desafio da qualidade do ensino permanece.

O artigo de Carvalho (2007) tem como base para discussão, a obra “A qualidade do ensino na escola pública” de Celso de Rui Beisiegel, publicado em 2006. O estudo de Carvalho (2007) discute a qualidade do ensino como contributo para democratização do acesso à escola, salientando que o acesso que se coloca em pauta não é uma vaga em uma sala de aula ou acesso aos espaços da escola, mas assim a qualidade do ensino e a democratização do acesso na perspectiva de garantir alcance aos bens culturais, sociais, saberes e valores das instituições de ensino, é a busca por articulação entre a escola pública para todos, a melhoria e eficácia no desempenho escolar dos alunos e a democratização das relações escolares.

Freitas (2007), em seu artigo “eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino”, tece críticas as implementações de políticas de avaliação pelo MEC/Inep ancoradas na responsabilização, assim como as discussões em torno da “qualidade negociada”. As políticas de responsabilização, conforme o autor, tendem a configurar os sistemas educacionais dividindo-o em escolas para pobre e para ricos, implicando para além, na ocultação da realidade e das dificuldades das classes populares por meio dos indicadores de qualidade, como o Ideb e decaindo a responsabilidade dos resultados obtidos nas avaliações externas e a nota do Ideb, aos atores escolares em geral. A qualidade negociada em que Freitas (2007) discorre tem como base o estudo de Bondioli (2004) e refere-se ao caráter negociável da qualidade, isto é, a qualidade pode ser discutida pelos atores

escolares, não é um elemento estável, podem ser definidas a partir de objetivos, valores, prioridades consensuais entre a rede escolar.

Em partes, o estudo de Stromquist (2007), tradução do texto original de Elisabete Regina Baptista de Oliveira, busca examinar o conceito de qualidade de ensino expresso nas políticas globais e regionais propostas pelo Banco Mundial e o Banco Internacional de Desenvolvimento, a Educação para todos e Objetivos de desenvolvimento do milênio, inclui-se também, a sociedade civil, que permeiam o Fórum Social Mundial e o Fórum Mundial de Educação. O outro aspecto deste artigo, é examinar as questões de gêneros presentes nas discussões desses grupos citados acima, partindo da análise do conteúdo. O estudo revelou, desse modo, que a qualidade definida e avaliada por esses grupos se declina para termos cognitivos e se reduz as habilidades de leitura e matemática. A qualidade aferida, conforme o autor, não considera o processo de transformação social e inclui a discussão de gênero somente referenciando ao acesso igualitário a educação.

Qualidade de vida e do trabalho docente

Costa, Arraes e Guimarães (2015, p.261) propõe em seu artigo, “analisar o efeito da estabilidade dos professores sobre a qualidade do ensino fundamental nas escolas públicas brasileiras”. Desse modo, os autores colocam em discussão a questão da estabilidade aos docentes do setor público como influência negativa para a motivação do professor em sala de aula e conseqüentemente, afetando a qualidade do ensino e da aprendizagem dos estudantes, entretanto, afirmam que não há artigos suficientes que possam ancorar esse debate sobre os efeitos da estabilidade do professor como fator de desempenho dos alunos. Os autores buscam investigar também, o que leva os pais a selecionarem as escolas para matricular seus filhos, utilizando-se da literatura e de dados da Prova Brasil de 2011 para compor tal discussão. Diante do encontrado, os autores trazem como resultado, que normalmente a escolha pela escola tem como base a qualidade do ensino e não se refere ao trabalho do professor, outro ponto é que a baixa qualidade e oferta de vagas do ensino público induzem as famílias de baixa renda a matricular seus filhos em escolas particulares.

Tabeleão, Tomasi e Neves (2011, p.2402), tem por objetivo “investigar os níveis de qualidade de vida entre docentes de escolas estaduais e municipais, de ensinos Fundamental e Médio, e relacioná-los com características sociodemográficas e do processo de trabalho”. O método utilizado pelos autores foi o transversal com aplicação de questionário aos docentes de

18 escolas. Os resultados em relação ao desgaste profissional, permearam três aspectos: exaustão, despersonalização e realização pessoal. Registrando-se, assim, 63% dos docentes entre as escolas estaduais e municipais apresentaram níveis médios de exaustão e 21% nível alto de exaustão. Em relação ao alto índice de despersonalização, obteve-se o resultado de 30%. Referente a realização pessoal, níveis médios e baixos, respectivamente, tiveram resultado de 58% e 14%. Outro ponto que os autores sublinham em seu estudo, é o baixo salário, indicando que a maioria dos docentes acabam estendendo sua carga horário de trabalho em outras atividades para complementar a renda, o que ocasiona no desconforto e adoecimento pela sobre carga de trabalho.

Rocha e Fernandes (2007, p.23) apresentam como objetivo “avaliar a qualidade de vida dos professores do ensino fundamental do município de Jequié-BA”. Utilizando-se, para tanto, de questionários aplicados a 91 professores sobre a qualidade de vida. O questionário possibilita analisar seis dimensões: vitalidade, sociais, saúde mental, limitação aspecto emocional, capacidade funcional e limitação por aspecto físico. Os autores evidenciaram na pesquisa, que todos os domínios foram prejudicados, destacando a vitalidade com 46,26% dos docentes, limitação causada por aspectos emocionais 62,63% e capacidade funcional 65,71%. As autoras concluem, que a saúde dos professores se encontra comprometida pela consequência agravada pela relação complexa e dinâmica entre a profissão do professor e seu ambiente de trabalho.

Articulação entre qualidade e avaliação

Souza (2007) discute em seu estudo a relação entre avaliação, ciclos e qualidade do ensino. Sem um objetivo claro, a autora tece discussão da avaliação interpretada e incorporada nos sistemas de ensino, como medida para atribuir nota a aprendizagem dos alunos e aferir aprovação e reprovação, sem articulação com o processo de ensino. Conforme a autora, em 1990, ao implementar os ciclos, tinha-se por objetivo organizar o trabalho das escolas com base no processo de desenvolvimento dos alunos, reduzindo o índice de reprovação e assim, a distorção idade/série, mas não deixando de considerar no processo, o aluno como sujeito da ação, construindo significados aos seus conhecimentos, as relações que constroem.

Paro (2011, p.198) segue a mesma linha de discussão de Souza (2007), o objetivo do artigo é “estudar a estrutura da escola pública fundamental, à luz de um conceito de educação

como prática democrática”. O autor examina em seu estudo, três temáticas centrais: o regime de progressão continuada, supervisão escolar e a avaliação externa, articulando esses elementos a qualidade do ensino e as práticas democráticas. O primeiro, progressão continuada, de acordo com Paro (2011), precisa considerar que seus princípios em “eliminar” a reprovação não vêm implicando na melhoria do ensino. O autor elucida que os ciclos na progressão continuada, visa organizar o ensino evidenciando os diferentes desenvolvimentos dos alunos, entretanto, vem restringindo a reprovação sem considerar a melhoria do ensino ou processo de desenvolvimento de cada aluno. Em relação à supervisão, outro tema abordado pelo autor, demonstra-se a necessidade de superar as funções e organizações hierárquicas e burocráticas do sistema de ensino, unindo a partir do diálogo a coordenação pedagógica aos membros que compõe o quadro profissional da escola. Por fim, a avaliação para alcançar a qualidade do ensino, precisa estar preocupada na aquisição de saberes sistematizados.

Desdobramentos dos orçamentos para a educação pública

O estudo de Diaz (2012, p.128), cujo objetivo reside em “verificar se as variáveis relativas aos gastos públicos são estatisticamente significativas e com sinais positivos”, tem em vista verificar se estes gastos assumem controle e afetam o desempenho escolar dos alunos, as características do corpo docente, da escola e do município. Este estudo abrangeu 12.969 escolas municipais espalhados pelos municípios brasileiros e apresentou como resultado, duas variáveis: quanto maior o gasto municipal por aluno, maior é o Ideb, entretanto, indicou resultados negativos para as despesas com a educação, as despesas totais do município e as despesas com o ensino fundamental, indicando a falta de recursos e investimentos na educação.

Campos e Cruz (2009) sem um objetivo claro, partem que os recursos financeiros e a infraestrutura adequadas as instituições de ensino contribuem para a qualidade do desempenho dos alunos. Os autores analisaram escolas de 92 municípios do Rio de Janeiro, com diferentes condições de acesso à educação. Desse modo, o instrumento utilizado pelos autores para coleta de dados, foi o cruzamento entre o Fundeb (2009) /PIB municipal e a proporção de matrículas e a oferta de biblioteca, laboratórios de informática e acesso à internet nas escolas públicas pesquisadas. Os resultados indicaram a não correlação estatística no cruzamento do Fundeb/PIB e bibliotecas, assim como do acesso à internet. Em relação à oferta de laboratório de informática, a hipótese dos autores se confirma, não há computadores disponíveis aos alunos. Os autores concluem, que não há garantia que o Fundeb destina um volume maior de recursos

as escolas com baixo desempenho, da mesma forma que não se apresenta correlação estatística entre os recursos financeiros e as condições de infraestrutura das escolas públicas.

3.2 Políticas públicas de avaliação

A avaliação é um campo composto por interpretações diversas e muitas vezes, contraditórios. Em uma busca simples, o significado de avaliação designa o “ato de avaliar, de mensurar ou determinar o valor, o preço, a importância de alguma coisa¹³”. Pode se dizer que a avaliação não é um elemento neutro, carrega o valor daquele que avalia, podendo se desenvolver no âmbito da instituição de ensino, caracterizada pela avaliação interna e, em contexto nacional, constituído pelas avaliações em larga escala, em que sua estrutura de funcionamento tende a ser estável e padronizada, se inclinando para o caráter predominantemente quantitativo.

No Brasil, as discussões em torno das avaliações são recentes e constituem um instrumento complexo e polêmico. Cotta (2001) pontua que durante décadas as avaliações em larga escala foram encaradas com desconfiança entre a comunidade acadêmica e educacional, os quais visualizavam a avaliação como tentativa de controle e padronização dos contextos sociais e econômicos. No âmbito do governo, o Estado estava preocupado em implementar políticas educacionais voltadas a expansão do atendimento e do acesso ao sistema educacional, não cogitando relevância nas discussões acerca das avaliações e da qualidade do ensino.

Bauer (2010) elucida, que tal temática ganhou centralidade no Brasil e em outros países localizados no continente americano, no final de 1980 e início de 1990, acompanhado das mudanças no cenário político e econômico internacional e da crescente necessidade em avaliar os sistemas educacionais, o qual emergiu dos países americanos a partir da preocupação com os índices escolares e a qualidade dos serviços prestados à educação. Esse panorama exigiu aceleração por informações, inclinando para o gerenciamento eficaz dos recursos para a educação, valorizando “as informações obtidas por meio da aplicação de testes aos alunos como suporte a tomada de decisões na área educacional” (BAUER, 2010, p.325).

Destaca-se, que a construção de indicadores de dados estatísticos que auxiliava o Estado no monitoramento do sistema educacional, antecede a implantação de um sistema de avaliação e o debate sobre a qualidade do ensino no Brasil. Então o que estava em pauta para o

¹³ Dicionário Online de Português. Acessado em 14 de agosto de 2021. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/avaliacao/>

monitoramento dos sistemas educacionais, se não a qualidade ofertada a todos os níveis de ensino? Os levantamentos estatísticos se limitavam a quantidade de escolas, funcionários, matrículas e o número de alunos retidos (OLIVEIRA, 2011). O discurso do Estado era de que esses instrumentos pudessem transpor a realidade das escolas e suprir a demanda da sociedade por informações sobre o delineamento do sistema de ensino. Contudo, há lacunas: o desempenho dos alunos mensurado a partir do caráter quantitativo e a regulação do Estado.

Os escritos de Freitas (2005) evidenciam que a regulação se encontra no interior das políticas neoliberais e sintetiza, em áreas específicas, transferir o poder de regulação do Estado para atuação do mercado, significando a privatização do público.

De um modo geral, a regulação é vista como uma função essencial para a manutenção do equilíbrio de qualquer sistema (físico ou social) e está associada aos processos de retroação (positiva ou negativa) (BARROSO, 2005, p.728).

Compreende-se que há diversos desdobramentos do termorregulação, principalmente no que tange os sistemas educacionais. Barroso (2005) evidencia a complexidade de definir regulação, sendo que a educação envolve diferentes segmentos e instâncias, por conseguinte, diferentes interesses, objetivos, estratégias e lógicas de ação, mais oportuno caracterizar por uma “multi-regulação”. Essa multiplicidade de relações, dificultam a concretização da regulação no estreito da palavra, resultando no desequilíbrio ao invés do equilíbrio dos sistemas de ensino, assim como “põem em causa a própria possibilidade de existência de “um sistema nacional” de ensino” (BARROSO, 2005, p.735).

A reforma do Estado de 1990 inaugurou um cenário para a política educacional brasileira, institucionalizando o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), que teve como pressuposto do Estado tornar a avaliação externa mecanismo de controle e regulação. Diante disso, Chirinéa e Brandão (2015) enfatizam que a concepção de qualidade passou a estar pautada em notas e resultados obtidos nas avaliações externas, como Saeb e Prova Brasil, que será discursada posteriormente.

Nesse sentido, as ações do Estado se declinam para um modelo de organização institucional comedido pelo que se denominou de Estado Avaliador, conduzindo a educação a partir da lógica do mercado. O Estado avaliador, em um significado mais amplo, expressa o domínio público de modelos de gestão privada calcada nos resultados dos sistemas educacionais (AFONSO, 2009), utilizando-se para tanto, da avaliação, tornando-a um meio onde

desencadeará na obtenção de informações do sistema de ensino que serão posteriormente, transmitidas pelos levantamentos de dados.

Essa exigência por maiores informações sobre os resultados dos sistemas escolares tem sido respondida pela implementação de políticas de accountability, ou seja, de responsabilização, mediante as quais se tornam públicas as informações sobre o trabalho das escolas e consideram-se os gestores e outros membros da equipe escolar como corresponsáveis pelo nível de desempenho alcançado pela instituição (BROOKE, 2006, p.379).

O *accountability* é utilizado para se referir a prestação de serviços feitos para a educação e a sociedade civil, que neste cenário, utiliza-se das avaliações como instrumento para o monitoramento e obtenção de informações. Vianna (2003) corrobora elucidando que a avaliação destoa da sua finalidade de auxiliar no monitoramento e orientação das instituições de ensino por meio da produção de diagnósticos sobre a realidade educacional, acrescentando que:

A avaliação é quase sempre impositiva, sem consulta a professores e muito menos a alunos. A avaliação, por sua vez, é igualmente repetitiva, no sentido de que, ao longo de vários semestres, os alunos fazem avaliações internas e externas, sendo que destas últimas não conhecem os resultados de seus desempenhos e das primeiras têm apenas um score ou nota sem qualquer tipo de feedback que lhes possa servir de orientação (VIANNA, 2003, p.46).

Desse modo, a avaliação passa a se divergir dos seus princípios de auxiliar por intermédio da gestão escolar, o desenvolvimento de caminhos e estratégias para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem dos alunos, se limitando a esfera política. A avaliação torna-se, assim, o principal instrumento norteador das ações do Estado, atuando na regulação, formulação e reformulação das políticas públicas educacionais. Sendo elucidado por Oliveira (2011, p.16) que “as avaliações ganharam proeminência, pois o conhecimento passou a ser elemento chave para o desenvolvimento da economia mundial, que acompanhava o ritmo das mudanças tecnológicas, das descobertas científicas e inovações”.

Bonamino e Franco (1999, p.110) acrescentam, que a origem do Saeb em substituição ao Saep.

[...] relaciona-se com demandas do Banco Mundial referentes à necessidade de desenvolvimento de um sistema de avaliação do impacto do Projeto Nordeste, segmento Educação, [...] aliada ao interesse do MEC em implementar um sistema mais amplo de avaliação da educação, levando a criação do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Público de 1º Grau Saep. No entanto, dificuldades financeiras impediram o prosseguimento do projeto, que só pôde deslanchar em 1990, quando a Secretaria Nacional de Educação Básica alocou recursos necessários à viabilização do primeiro ciclo do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Básico.

Clarificando, há um conflito entre as propostas destes órgãos. Os técnicos do Ministério da Educação (MEC) buscaram desenvolver e implementar uma avaliação em larga escala semelhante ao Programa de Educação Básica para o Nordeste - Edurural, o qual tinha como objetivo “destinar recursos federais e verbas externas para atender a desigualdade do ensino em âmbito regional e qualidade do ensino fundamental” (LACERDA; MELARA, 2013, p.247). No entanto, a proposta do Banco Mundial divergia, pois, estes pretendiam articular a educação com a demanda do mercado e assim, assumir o controle sobre a educação, reduzir gastos públicos e aumentar a eficiência dos serviços.

A intenção do Banco Mundial para o sistema nacional de avaliação era de uma avaliação centralizada no estado, cujo papel seria definir objetivos e controlar a abrangência do sistema. A organização e implementação da avaliação ficaria sob a responsabilidade de organismos não lucrativos, que por sistema de licitação, teriam a incumbência de efetuar todas as etapas do sistema: desde a elaboração de provas até a análise e manipulação dos resultados (LACERDA; MELARA, 2013, p.247).

Desse modo, sem aderência do MEC a proposta de avaliação do Banco Mundial, porém, persistindo na ideia do Projeto Nordeste (Saep) que resultou no Saeb, o Ministério esbarrou nas dificuldades relacionadas ao financiamento para iniciar a aplicação do primeiro ciclo do sistema de avaliação, que contaria com empréstimos do Banco Mundial. Sem recursos financeiros, o Saeb é postergado e implantado efetivamente em 1990, com o auxílio da Secretaria Nacional da Educação Básica em acordo com o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud), se tem o financiamento do Sistema de Avaliação da Educação Básica (LACERDA; MELARA, 2013).

O desenho do Saeb tinha por pretensão, alcançar a aquisição de um conjunto de fatores, vinculando o desempenho escolar com questões socioeconômicas dos alunos, partindo dos pressupostos: a) o rendimento escolar dos alunos reflete a qualidade do ensino ministrado e, b) nenhum fator isolado determina a qualidade do ensino. O Saeb tem o “[...] objetivo de avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos” (MEC, 2018). Compreende-se que a avaliação

busca identificar no objeto avaliado, variáveis que podem explicar os resultados obtidos, produzindo informações técnicas a partir de parâmetros definidos previamente, colaborando para aferição do desempenho educacional.

Cabe elucidar, que as informações obtidas a partir do sistema de avaliação são divulgadas pelo programa Censo Escolar, o qual iniciou seu processo de instauração em 1960 e é hoje o principal instrumento de coleta de informações da educação básica. O Censo Escolar é “uma ferramenta fundamental para que os atores educacionais possam compreender a situação educacional do país, [...] e, com isso, acompanhar a efetividade das políticas públicas”¹⁴. Se tem aprovado na Lei nº9394/96, artigo 9º, que a União tem por incumbência:

V- Coletar, analisar e disseminar informações sobre a educação;

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

Entretanto, como garantir os expostos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, se há interesses tão distantes entre o que a comunidade acadêmica e educacional busca e o governo? O que realmente prevalece nessa disputa? Por mais que se tem uma lei, uma constituição que definem e regularizam a organização da educação brasileira, estas não têm alcance para impedir as diversas interpretações que almejam atender interesses particulares.

Cotta (2001) indica que haver diferentes dimensões em que a avaliação dos resultados pode atingir: o aluno, a instituição de ensino ou o sistema educacional.

No primeiro caso, a avaliação situa o desempenho do aluno em relação a um padrão previamente estabelecido, fornecendo um diagnóstico dos conhecimentos, competências e habilidades adquiridos por meio da escola. No segundo caso, o desempenho de todos os alunos de determinada instituição permite aferir a qualidade dos serviços educacionais por ela oferecidos. E, finalmente, quando o objetivo é avaliar os resultados substantivos produzidos pelo sistema educacional em seus diversos níveis, é necessário utilizar procedimentos standardizados de avaliação, capazes de fornecer informações pertinentes a todo o universo avaliado (COTTA, 2001, p.91).

¹⁴ Retirado do site do Ministério da Educação – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Acesso em 10 de set de 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar>

O primeiro caso descrito por Cotta (2001), circunscreve as avaliações internas que acontecem no âmbito da sala de aula, construídas e elaboradas com certo grau de autonomia do professor em consonância com a finalidade preterida para verificar a aprendizagem dos alunos, podendo ser: registros de atividades, trabalho em grupo, observação, autoavaliação, provas e testes. O segundo, envolve a aferição da qualidade do ensino da instituição em seu todo a partir de um indicador, que permite o gerenciamento das redes de ensino. O último é direcionado às avaliações externas, que constituem em avaliações padronizadas e estáveis, elucidada pelo Saeb.

Oliveira (2011, p.110) discorre, que o Saeb é uma avaliação cujo método é amostral e transversal. Denomina-se amostral, “porque tem como população de referência todos os estudantes da educação básica brasileira, mas apenas um grupo representativo desse universo é avaliado. E como faz um recorte do período da escolaridade que será avaliada, é transversal”. Esse Sistema de Avaliação apresenta um histórico marcado por ciclos, que serão evidenciados no quadro 4, apresentando respectivamente ciclo/ano e suas principais características.

Quadro 4: Ciclos do Saeb e características principais (1990 – 2007)

| Ciclo/Ano | Características do Saeb |
|------------------|---|
| 1º/1990 | Desenvolver e aprofundar a capacidade avaliativa das unidades gestoras do sistema educacional; regionalizar a operacionalização do processo avaliativo, criando nexos e estímulos para o desenvolvimento de infraestrutura de pesquisa e avaliação educacional; propor uma estratégia de articulação dos resultados das pesquisas e avaliações já realizadas ou em vias de implementação (BRASIL/MEC/INEP, s.d., p.3 <i>apud</i> BONAMINO; FRANCO, 1999, p.113) |
| 2º/1993 | Promover o desenvolvimento e o aperfeiçoamento institucional, organizacional e operacional do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica Saeb; incrementar, descentralizar e desconcentrar a capacidade técnico-metodológica na área de avaliação educacional no Brasil (Brasil/PNUD, 1992 <i>apud</i> BONAMINO; FRANCO, 1999, p.113). |
| 3º/1995 | Incorporou uma nova metodologia estatística conhecida como Teoria de Resposta ao Item, TRI, que tem permitido, entre outras coisas, a comparabilidade dos diversos ciclos de avaliação (Brasil/MEC/Inep, 2011, p.9) |
| 4º/1997 | Foram desenvolvidas Matrizes de Referência com a descrição das competências e habilidades que os alunos deveriam dominar em cada série avaliada, permitindo uma maior precisão técnica tanto na construção dos itens do teste, como na análise dos resultados da avaliação (Brasil/MEC/ Inep, 2011, p.9) |
| 5º/1999 | Em 1999 o plano amostral do Saeb foi aperfeiçoado em três sentidos: ampliação do número de alunos e escolas participantes do Saeb; a avaliação passou a envolver alunos, diretores e escola e o terceiro, os dados de desempenho foram divulgados por estratos de interesse — Dependência Administrativa (estadual, municipal, particular) e Localização (urbana e rural). |
| 6º/2001 | As Matrizes de Referência foram atualizadas em razão da ampla disseminação, pelo MEC, dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN. Para essa atualização, foi feita uma ampla consulta, repetindo-se o procedimento usado em 1997 (Brasil/MEC/Inep, 2011, p.10). |

| | |
|----------|---|
| | |
| 7º /2003 | Foram introduzidas algumas questões referentes as características dos alunos beneficiados pelo Programa Bolsa Escola, relacionados a discriminação racial e social, assim como o perfil dos estudantes. Desse modo, novas características que foram incluídas, revistos e aprimorados, com a perspectiva de capturar com mais precisão os fenômenos educacionais afetados por intervenções de toda ordem (IBGE, 2021) |
| 8º/2005 | Paralelamente à avaliação do Saeb, foi incorporada uma outra avaliação, de natureza quase censitária, o que permitiria a divulgação dos resultados por municípios e por escolas, ampliando as possibilidades de análise dos resultados da avaliação. Nasce assim, a Prova Brasil, que utiliza os mesmos procedimentos utilizados pelo Saeb (Brasil/MEC/INEP, 2011, p.10) |
| 9º/2007 | As médias apuradas pelo Saeb passaram a compor o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), que mede a qualidade da educação, pensado para facilitar o entendimento de todos e estabelecido numa escala que vai de zero a dez. O Índice foi criado em 2007 pelo INEP com o objetivo de expressar a relação entre dois importantes itens relativos à qualidade da educação: as médias de desempenho dos alunos nas avaliações e o fluxo escolar. |

Fonte: Elaborado pela autora.

Como evidenciado, o Saeb, uma avaliação de abrangência nacional, apresentou reestruturações e aprimoramentos ao longo dos anos, com o rigor de fornecer dados mais precisos sobre os sistemas educacionais. Nessa lógica, exigiu a construção de uma Matriz de Referência, com vistas à transparência do processo de avaliação, informando os aspectos a serem avaliados em cada disciplina e ano escolar, assim como as competências e habilidades esperadas. Essas matrizes foram construídas a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e dos currículos propostos por Secretarias Estaduais e Municipais de Educação.

Bauer e Silva (2005, p.138) reforçam, que mesmo o Saeb e os Parâmetros serem políticas distintas, “tornaram-se complementares à medida que, atualmente, o Saeb – e outros tantos sistemas de avaliação regionais nele inspirados – supõe que as escolas devam adotar as diretrizes presentes nestes parâmetros e em suas matrizes de referência”. As matrizes dão subsídios para a construção dos itens da Prova Brasil, o qual foi criado a partir da reformulação do Saeb, por meio da Portaria Ministerial nº931 de 2005. O discurso se pautou na inserção da Prova Brasil como avanço e inovação para a área da educação, sofrendo pequenas alterações em sua metodologia referente ao modelo do Saeb, das quais: (i) testes aplicados a cada aluno com dois blocos de itens de língua portuguesa e dois de matemática; (ii) redução do número de itens por teste; (iii) estipulação de um número mínimo de alunos respondentes da avaliação (OLIVEIRA, 2011).

Contudo, problematiza: a não obrigatoriedade da realização da avaliação, sendo esta, realizada por um número mínimo de alunos estipulados, pode desencadear na exclusão e seleção

dos alunos para fazerem a prova? Bonamino e Sousa (2012) colocam que em 2007, a alteração do número mínimo de alunos a serem avaliados nas escolas urbanas, permitiu que municípios não avaliados anteriormente, pudessem participar. Assim como na edição de 2009, se ampliou o universo avaliado, incluindo escolas rurais que tivessem o mínimo de vinte alunos nos 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio.

Bonomino e Sousa (2012, p.377) acrescentam, que as avaliações em larga escala, com ênfase na finalidade diagnóstica para o uso dos resultados, perderam força “em face da tendência de focalizar esse uso como subsídio a políticas de responsabilização”, o qual se encontra inserido a segunda geração de avaliação, a Prova Brasil, que se encontra nas políticas de responsabilização. Tal política parte dos resultados obtidos pelas escolas, largamente divulgados pela mídia destacando os melhores e piores resultados nas avaliações, destoando dos princípios propostos inicialmente pelos sistemas de avaliação, que passaram a ser interpretados como ferramenta de ranqueamento e competição entre as escolas e os alunos.

Inclui-se, também, que a Prova Brasil contempla questionários dirigidos aos alunos com perguntas de cunho socioeconômicos, como:

- Utensílios que possui em casa;
- Quantidade de pessoas com quem mora na casa e quantos quartos a casa possui;
- Escolaridade dos pais ou responsáveis;
- Participação dos responsáveis nos estudos;
- Se trabalha ou não fora de casa;
- Informações sobre abandono e reprovação;
- Violência na escola (questionário Ensino Médio);
- Expectativa pessoais de escolaridade e trabalho (questionário 9º ano Ensino Fundamental e 3º ano Ensino Médio) (IBGE, 2021).

Entretanto, salienta-se que a escola de qualidade não é aquela que visualmente apresenta Ideb alto, notas consideravelmente boas nas avaliações, mas sim, tem discernimento para utilizar os resultados das avaliações para empreender ações com vistas a melhoria da qualidade do ensino, e essas ações não são para preparar o aluno para fazer a avaliação, mas preparar o aluno para compreender o conteúdo e significá-lo no seu processo de ensino e aprendizagem. Nessa perspectiva, compreende-se que os aspectos socioeconômicos e culturais precisam compor a análise explicativa do desempenho escolar dos alunos, apresentando que a realidade educacional por trás das notas não é homogênea.

Em consonância, Soares (2011) citado por Almeida, Dalben e Freitas (2013, p.1156) descreve que o Ideb:

[...] tem alta correlação com o nível socioeconômico do alunado. Assim, 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. [...] Todos os alunos têm direito de aprender, e os conhecimentos e habilidades especificados para educação básica devem ser os mesmos para todos. No entanto, obter este aprendizado em escolas que atendem alunos que trazem menos de suas famílias é muito mais difícil, fato que deve ser considerado quando se usa o indicador de aprendizagem para comparar escolas e identificar sucessos.

Esse questionário tem por objetivo articular fatores associados ao desempenho escolar dos alunos. A Prova Brasil, também conhecida como Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), é uma avaliação censitária e não obrigatória, que em 2007 com a instauração do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), passou a integrá-lo. O Ideb é calculado a partir de dois conceitos: fluxo escolar (reprovação/aprovação) e os resultados da Prova Brasil.

O índice varia de zero a 10 e a combinação entre fluxo e aprendizagem tem o mérito de equilibrar as duas dimensões: se um sistema de ensino reter seus alunos para obter resultados de melhor qualidade no Saeb ou Prova Brasil, o fator fluxo será alterado, indicando a necessidade de melhoria do sistema. Se, ao contrário, o sistema apressar a aprovação do aluno sem qualidade, o resultado das avaliações indicará igualmente a necessidade de melhoria do sistema (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, s./d.).

A Prova Brasil é aplicada nas escolas de redes públicas do estado de São Paulo, nos 5º e 9º anos do Ensino Fundamental, com conteúdo de Língua Portuguesa e Matemática e ocorre de dois em dois anos. A aplicação desta avaliação também acontece aos 3º ano do Ensino Médio. O objetivo da Prova Brasil consiste em:

- a) Avaliar a qualidade do ensino ministrado nas escolas, de forma que cada unidade escolar receba o resultado global;
- b) Contribuir para o desenvolvimento, em todos os níveis educativos, de uma cultura avaliativa que estimule a melhoria dos padrões de qualidade e equidade da educação brasileira e adequados controles sociais de seus resultados;
- c) Concorrer para a melhoria da qualidade de ensino, redução das desigualdades e a democratização da gestão do ensino público nos estabelecimentos oficiais, em consonância com as metas e políticas estabelecidas pelas diretrizes da educação nacional;
- d) Oportunizar informações sistemáticas sobre as unidades escolares. Tais informações serão úteis para a escolha dos gestores da rede a qual pertençam (BRASIL, 2013).

Cabe destacar entre os objetivos supracitados, o “concorrer para a qualidade do ensino, redução das desigualdades e a democratização da gestão do ensino público”, denotando uma discordância na frase, pois o verbo “concorrer” designa competição, ranqueamento, diferentemente do que se pretende argumentar com a questão da diminuição das desigualdades e da democratização da gestão escolar, que por vezes, o princípio da gestão democrática é a formação de diálogo para efetivação da qualidade do ensino e não a formação da qualidade a partir de conflitos e disputas de posição entre as escolas e os alunos.

Diante desse quadro, o principal indicador da qualidade da educação, o Ideb, que tem por intento contribuir para a busca de melhoria na qualidade do ensino, acaba por ser interpretado e posto em prática em um formato estreito, conduzido pela mídia como principal referência de ranqueamento. Entretanto, Chirinéa e Brandão (2015, p.463), evidenciam que o Ideb se integra ao “Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (Decreto n.º 6.094/07), dispositivo legal [...], cujo eixo principal é a qualidade educacional, bem como a mobilização social para atingir as metas estabelecidas pelo plano”.

O Ideb também constitui o Plano Nacional da Educação (PNE), que rege a Lei nº 13.005/2014 – o qual determina diretrizes, metas e estratégias com prazo de dez anos (2014-2024) – indica o fomento da qualidade da educação básica a partir do indicador de qualidade. Ressalta-se, que o Ideb é delimitado a partir da Prova Brasil e do fluxo escolar, sendo majoritariamente quantitativo. Além, de determinar metas e estratégias que estão expressas no artigo 3, o PNE afirma a necessidade de estas serem cumpridas no prazo de vigência do atual Plano Nacional, que tem duração de dez anos (2014-2024). Caso não haja ocorrência nesse período, outros prazos serão definidos para metas e estratégias específicas. A tabela 5 apresenta as médias estabelecidas para alcance.

Tabela 5: Médias Nacionais do PNE (2014-2024); médias do estado de São Paulo e Médias do município de Campinas (SP)

| IDEB | 2015 | 2017 | 2019 | 2021 |
|--|------|------|------|------|
| Média PNE: Anos iniciais do Ensino Fundamental | 5,2 | 5,5 | 5,7 | 6,0 |

| | | | | |
|---|-----|-----|-----|---|
| Média estado de São Paulo: Anos iniciais do Ensino Fundamental | 6,2 | 6,5 | 6,5 | - |
| Média do município de Campinas: Anos iniciais do Ensino Fundamental | 5,7 | 6,1 | 6,0 | - |

Fonte: PNE 2014-2024 (2014); Qedu Academia e Inep/Brasil.

A tabela apresenta as médias estabelecidas para alcance nacional, divulgadas pelo PNE, as médias do Ideb para as escolas da rede pública de São Paulo e por fim, as médias das escolas da rede pública do município de Campinas (SP). Pelo PNE, as médias do Ideb para as escolas da rede pública de São Paulo e em suma, as médias das escolas da rede pública do município de Campinas (SP).

Desse modo, a limitação do indicador de qualidade está em não conseguir medir fatores externos, por mais que se inclua questionários socioeconômicos, o alcance de aferir a qualidade de forma efetiva é mínimo. Precisa-se ter clareza de que o Ideb visa orientar tanto o planejamento de políticas públicas educacionais e o financiamento da educação, quanto servir como informativo à população em geral nesse sentido, agregar enfoque pedagógico aos resultados das avaliações à possibilidade de resultados sintéticos, facilmente compreensíveis a todos os atores escolares, permite maior precisão ao traçar metas e diagnóstico da qualidade educacional.

Em face do exposto, permanece a indagação sobre o que de fato tem mobilizado gestores escolares e professores em prol da melhoria da qualidade do ensino. Nessa perspectiva, cabe a problematização sobre em que medida a qualidade do ensino tem estado presente nas discussões tecidas no âmbito das escolas públicas. Cabe ainda, a problematização sobre os usos que as escolas podem fazer dos resultados das avaliações externas. E, ainda, cabe a indagação sobre a finalidade do Ideb, indicador de qualidade da educação básica.

3.3 Dimensões da qualidade do ensino

O termo qualidade é uma palavra que comporta diversos sentidos na área educacional. A literatura acadêmica vem há algum tempo discutindo seu caráter polissêmico, acompanhada do questionamento: qual qualidade? De forma ampla, a qualidade da educação baliza a discussão de indicadores e dimensões que a integram, sendo oportuno salientar que este estudo

se pauta na qualidade do ensino. Para tanto, é necessário compreender as dimensões da qualidade da educação, tendo em vista que essas dimensões afetam os processos educativo, o desempenho escolar dos alunos e o desenvolvimento de uma aprendizagem significativa (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2007).

Nesse sentido, a qualidade da educação e a construção de uma escola eficaz¹⁵, considera “as condições objetivas de ensino, as desigualdades socioeconômicas e culturais dos alunos, a desvalorização profissional e a possibilidade limitada de atualização permanente dos profissionais da educação” (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2007, p.11), envolvendo fatores internos e externos a escola que vão compor as dimensões para se alcançar a qualidade, como: ambiente educativo, prática pedagógica e avaliação, ensino e aprendizagem da leitura e escrita, gestão escolar democrática, formação e condições de trabalho dos profissionais da escola, acesso, permanência e sucesso na escola e ambiente físico escolar (BRASIL, 2004).

Tais dimensões refletem dentre outros indicadores, a qualidade do ensino, foco do estudo. Desse modo, as dimensões necessitam ser desempenhada mutuamente, considerando a escola como uma organização social que se desenvolve em um sistema de ensino particular, compreendendo a construção do contexto escolar alicerçado através das relações humanas, pela heterogeneidade, diversidade socioeconômica e cultural compondo o ambiente educativo. Barbosa, Farah e Carlberg (2007) evidenciam que o ambiente escolar não se caracteriza em um emaranhado de elementos e sim, circunscreve uma organização onde se tem a intencionalidade de atender aos objetivos do processo educativo.

Os Indicadores de Qualidade na Educação (2004) elucidam que o espaço da escola se constitui pelos indicativos: respeito, alegria, amizade, solidariedade, disciplina, combate à discriminação e exercício dos direitos e deveres. Porém, como o ambiente educativo influencia no desempenho escolar dos alunos? É fundamental considerar para além dos indicativos mencionados, o espaço físico, com a disponibilidade de recursos e materiais, estrutura e infraestrutura escolar adequada, organização, limpeza e conservação do ambiente, na perspectiva de estimular nos alunos a curiosidade, a pesquisa, a leitura, visando transformar em um ambiente transdisciplinar (BARBOSA; FARAH; CARLEBERG, 2007).

Dessa forma, os ambientes educativos e os espaços físicos precisam propiciar a busca dos fenômenos e aquisições do conhecimento de forma integral, visualizando os espaços da escola como instrumentos de integração da ação pedagógica, constituído para atender as

¹⁵ A escola eficaz de Dourado; Oliveira e Santos (2007) refere-se ao emaranhado de interações entre os diferentes atores escolares em prol da construção social, política e crítica do aluno.

finalidades do ensino e aprendizagem, considerando o desenvolvimento de competências e habilidades que tendem a ampliar o repertório dos alunos a partir da utilização e do acesso a esses espaços. Por outro lado, não podemos ser ingênuos e acreditar que esses ambientes por si só serão necessários para o cumprimento do direito a aprendizagem e a educação de qualidade.

Pondera-se que a formação e condição de trabalho dos profissionais da escola é um componente fundamental para a qualidade do ensino e a valorização docente. Desse modo, a valorização profissional garante, na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos previsto pela Constituição Federal (1988) em seu artigo 206. Com vistas a consolidar essas determinações, foram elaboradas as seguintes políticas educacionais:

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.394/96; o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), em 1996, o qual posteriormente foi ampliado e passou a contemplar toda a educação básica, compondo, assim, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb); as Diretrizes para os Planos de Carreira e Remuneração, em 1997; o Piso Salarial Nacional (PSPN); o Plano Nacional de Educação (PNE: 2001-2011); e o atual Plano Nacional de Educação (2014-2024) (GOMES; NUNES; PÁDUA, 2019, p.280).

Entretanto, questiona-se: as políticas educacionais de valorização docente, se aplicam na realidade concreta? Ramos (2008) argumenta como a Remuneração do Magistério e Planos de Carreira preterida pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização Docente (Fundef), o descompasso entre a valorização docente e a valorização proposta nos documentos legais. O Fundef, conforme Ramos (2008), apresenta uma visão romantizada da docência e não garantiu, como previa, o Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN). A autora acrescenta ainda, que o discurso do Fundef se inclina para o compromisso com a melhoria da qualidade do ensino, no entanto, não cumpre com os objetivos a qual se propõe.

Gatti e Barretto (2009) colocam como limitação das políticas e das práticas formadoras dos docentes, a falta de articulação entre formação inicial e continuada, enfatizando que a “[...] preocupação se amplia quando se compreende que a trajetória profissional do professor é constituída de momentos em que suas necessidades de orientação e apoio são de ordens diversas, demandando atenção mais focalizada em termos de objetivos” (GATTI; BARRETTO,

2009, p.225). Desse modo, a valorização docente vai para além de questões salariais, inclui-se: “as condições concretas de exercício da profissão e, mais especificamente, a adequabilidade dos espaços escolares e a oferta de materiais e equipamentos necessários para a realização da atividade docente ainda permanecem um desafio em muitas escolas de educação básica no País” (GOMES; NUNES; PÁDUA, 2019, p.281).

Os desafios da atividade docente não se encerram. Há lacunas no desenvolvimento da prática pedagógica e no provimento de uma educação de qualidade que vão além dos elementos citados acima, diz respeito a pouca compreensão do que seja prática pedagógica, levando sua fragilização. “Há práticas docentes construídas pedagogicamente e há práticas docentes construídas sem a perspectiva pedagógica, num agir mecânico que desconsidera a construção do humano” (FRANCO, 2016, p.535-36). A prática pedagógica implica a inclusão do planejamento, sistematização, intencionalidade e reflexão dos processos de aprendizagem.

Será prática pedagógica quando incorporar a reflexão contínua e coletiva, de forma a assegurar que a intencionalidade proposta é disponibilizada a todos; será pedagógica à medida que buscar a construção de práticas que garantam que os encaminhamentos propostos pelas intencionalidades possam ser realizados (FRANCO, 2016, p.536).

Desse modo, a prática docente fundamenta-se essencialmente na dimensão das práticas pedagógicas, cabendo ao professor, conhecer e identificar as dificuldades dos alunos, as condições socioeconômicas e culturais em que se inserem, utilizando-se desses aspectos para conferir sentido a sua ação na direção de incentivar as potencialidades dos estudantes e incorporá-las na qualidade do ensino, com vistas a atingir o objetivo maior da escola: aprendizagem e autonomia dos alunos. Compreende-se, que para efetivação deste objetivo, a ação do professor não pode ser isolada, fundamentam-se em um trabalho consciente, coletivo e participativo entre professores, gestores e demais atores escolares.

Esse processo se caracteriza pela democracia, ocorrendo sobretudo, pela gestão escolar democrática, a qual compõe uma das dimensões da qualidade da educação e que tem a incumbência de organizar e orientar o funcionamento da instituição de ensino. Silva (2015) coaduna com essas palavras, acrescentando que o gestor tem o compromisso de estabelecer a integração entre a unidade escolar e a comunidade, assim, viabilizar programas e atividades que fortaleçam a participação.

Portanto, é tarefa do gestor reduzir as desigualdades de oportunidades e promover a unidade social, criando uma visão de conjunto, cooperação e ação articulada, promovendo um clima de confiança, integração de ações, enfraquecendo os atritos, ao mesmo tempo, que inserindo a cultura de valorização das capacidades, desenvolvendo a prática de decisões colegiadas e o compartilhamento das responsabilidades (SILVA, 2015, p.84).

Desse modo, cabe a gestão o compromisso de administrar as propostas educacionais e implementar ações conjuntas, proporcionando resultados para melhorar a qualidade do ensino e garantir aos alunos o acesso, permanência e sucesso escolar. Destaca-se que a educação brasileira avançou no que diz respeito à expansão desses fatores ligados à educação básica, determinado pela LDB (1996) em seu artigo 3, inciso I sobre a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola.

Dessa maneira, Gouveia e Souza (2013) discorrem que o direito a aprendizagem, permanência, sucesso escolar e a plena qualidade educacional, associados à falta de autonomia da gestão escolar, o predomínio técnico do currículo escolar e a regulação das políticas públicas, tendem a agravar o quadro de dificuldades em investir na ampliação de vagas e atender a demanda populacional por educação, além do desafio em alcançar a melhoria do trabalho escolar. Conforme os autores, esse debate envolve alguns elementos fundamentais para sua concretização, como o número de alunos por turma, os aspectos de infraestrutura do ambiente escolar, a prática pedagógica do professor, as ações do gestor escolar e a concepção de educação adotada pelas instituições.

Assegurar essas condições vai além de contribuir com a qualidade do ensino, do acesso, permanência e o sucesso escolar dos alunos, inclui-se a oferta da qualidade social, em que esta implica na construção do processo pedagógico pautado pela eficiência da organização e estruturação dos sistemas de ensino (DOURADO, 2007), a eficácia dos resultados do desempenho escolar dos alunos nas avaliações em larga escala (CALDERÓN; MARTINS, 2019) e a efetividade social, que abrange o reconhecimento e a materialização dos direitos individuais e sociais (GONÇALVES; STELZER, 2014). Desse modo, a qualidade social atua na melhoria do processo de ensino e aprendizagem dos alunos, em articulação com a melhoria dos fatores socioeconômicos e culturais da população.

Para tanto, no intuito de ampliar o acesso à educação as camadas populares, se institui a Lei nº. 11.274/06, que ampliou o ensino fundamental para nove anos (ARELARO; JACOMINI; KLEIN, 2011). Assim como a Constituição Federal (1988) e a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), passam a consolidar o direito a educação das crianças de zero a seis anos. Podendo ser evidenciado no artigo 4 da LDB, que garante

- I – Ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;
- III – Atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino;
- IV – Atendimento gratuito em creches e pré-escolas as crianças de zero a seis anos de idade;
- VIII – Atendimento ao educando, no ensino fundamental público, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde;
- IX – Padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indisponíveis ao desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem (BRASIL, 1996).

Contudo, essas políticas educacionais, ações e programas desenvolvidos, se restringe ao âmbito dos órgãos públicos, não sendo desempenhadas iniciativas de modo orgânico, incluindo a participação de todas as instâncias de governo, secretaria e sociedade civil na formulação e implementação das políticas da educação básica (DOURADO, 2007). Dessa forma, iniciativas de melhoria da qualidade da educação básica seguem no controle dos poderes públicos.

Acrescenta-se, ainda, quando colocado em discussão à qualidade do ensino e a implementação de políticas, as políticas públicas de avaliação que têm ganhado grande destaque no meio acadêmico, principalmente, por problematizar a qualidade do ensino de escolas da rede pública e as iniciativas engendradas nas ações da gestão escolar, para organizar e estruturar o trabalho institucional. Vieira (2007), demonstra que muitas vezes, a busca pela qualidade a qual nos propomos a discutir, está expressa, inevitavelmente, pelos resultados obtidos nas avaliações em larga escala.

Dessa forma, Vieira (2007) sugere a construção de uma cultura de avaliação, para que outros caminhos sejam delineados, estratégias e critérios sejam ajustados aos objetivos preteridos para a aprendizagem dos alunos, utilizando-se dos resultados das avaliações para essa finalidade, não limitando aos indicadores de aprovação e reprovação ou o ranqueamento das escolas. Gálvez (2009) complementa, que uma cultura de avaliação que segue uma premissa descontextualizada de procedimentos de ensino, homogeneizando e replicando o mesmo processo avaliativo em todos os contextos, além de apagar as diferenças que marcam as sociedades, deixam lacunas em outras áreas do conhecimento que não foram contempladas pela escola.

Tão importante quanto difundir resultados é criar condições para que as escolas se reconheçam nos dados [...]. O tratamento das informações deve chegar a um nível de detalhe que ultrapasse quaisquer generalizações. A afirmação de que a escola vai mal cair no vazio se permanecer nesse nível. Por isso mesmo, é preciso ter resultados por escola e disponibilizá-los aos gestores escolares. Esses, por sua vez, necessitam incorporar tal conhecimento, articulando-o a uma estratégia de reversão do fracasso escolar (VIEIRA, 2007, p.53).

Há outro fator importante evidenciado nos anos de 1960 e merece destaque na atualidade ao se discutir sobre fracasso escolar, a relação com o *background familiar*. “O fracasso escolar era um produto da distância entre as experiências e práticas culturais das minorias (negros, migrantes pobres etc.), as práticas e valores escolares das ‘escolas de massa’ acessadas por contingentes cada vez maiores da população” (BRANDÃO; CARVALHO, 2015, p.447). O *background familiar* consiste em diferentes fatores que podem refletir no progresso escolar dos estudantes, tais quais: ambiente familiar, o nível de escolaridade dos pais, renda familiar, entre outras características familiares que contribuem no desempenho escolar dos alunos.

Muito se discute sobre a eficácia escolar para o bom rendimento escolar, mas o que isso significa? Ferrão et. al. (2018) utiliza-se do termo para referir a organização e o potencial da escola em contribuir no alcance de resultados pretendidos, enfatizando o papel da escola para atingir a eficácia educacional. Karino e Laros (2017), analisando a literatura acadêmica sobre a eficácia escolar, apresentam características de uma escola eficaz que foi se modificando temporalmente, mas que se pautam essencialmente no ensino, nos objetivos da escola, no ambiente favorável a aprendizagem, no foco no desempenho dos alunos, na formação continuada aos profissionais, na liderança consistente, na valorização da participação, no diálogo, incentivo e monitoramento do progresso da escola.

Calderón e Martins (2019) também se debruçam sobre a eficácia escolar, entretanto, acrescentam que os estudos desenvolvidos no Brasil se utilizaram dos resultados das avaliações em larga escala para analisar a relação da eficácia escolar com boas práticas, se mostrando importante, “na medida em que as ações desenvolvidas nas unidades escolares e redes de ensino de sucesso contribuíram para o alcance ou a superação das metas e objetivos institucionais, mesmo diante de condições contextuais desfavoráveis” (CALDERÓN; MARTINS, 2019, p.1324).

Nesse sentido, evidencia-se que as avaliações são ferramentas capazes de contribuir para a qualidade do ensino, exigindo do gestor em conjunto com a equipe escolar, traçar metas, diagnósticos e estratégias de ensino, tendendo a preencher as lacunas do desenvolvimento das competências e habilidades dos alunos. Cabe destacar, que a avaliação não consegue mensurar

fatores externos a escola, como os aspectos imersos na realidade social e cultural dos alunos, a avaliação se restringe aos conhecimentos básicos de língua portuguesa e matemática. Contudo, pergunta-se: a avaliação em larga escala atende a sua finalidade de contribuir para a qualidade da educação?

4 AÇÕES EM PROL DA QUALIDADE DO ENSINO FUNDAMENTAL: DIÁLOGO COM OS PARTICIPANTES

Este capítulo encerra a análise do estudo, em um esforço de diálogo com os participantes da pesquisa, que se deu a partir da realização de entrevistas semiestruturadas com a equipe de gestão: vice-diretor e orientador pedagógico e professores de 5º ano do Ensino Fundamental de duas escolas da rede pública do município de Campinas (SP). Para efeito da análise, considerou-se ainda, o Projeto Político Pedagógico da Escola 1 e da Escola 2. A partir da análise das entrevistas e do PPP, será observado os aspectos convergentes, divergentes e as especificidades.

Conceder voz aos integrantes da equipe de gestão escolar e aos professores, possibilita captar percepções que revelam o papel que ocupam na escola e o contexto em que os gestores, professores, alunos e comunidade se inserem. O diálogo constitui contributo singular em face do objetivo enunciado. É possível evidenciar que há um movimento desencadeado pela gestão escolar, de ambas as escolas pesquisadas, em prol da construção da qualidade do Ensino Fundamental.

Sendo assim, este capítulo é composto por oito eixos norteadores da análise, a considerar: a) atribuições da equipe de gestão escolar; b) desafios da equipe de gestão escolar; c) construção do Projeto Político Pedagógico; d) articulação família-escola; e) desafios do professor; f) ideb expressa a realidade da escola? g) relação avaliação-qualidade; e h) desafios desencadeados pela pandemia.

4.1 Atribuições da equipe de gestão escolar

Uma escola democrática, como apresentado anteriormente, é concebida a partir das ações desencadeadas pela gestão escolar, a qual requer o envolvimento de todos os atores escolares nas tomadas de decisões de questões relacionadas à função social da escola: o aluno. O trabalho em bases democráticas precisa considerar a participação, transparência e diálogo entre a gestão, docentes e comunidade escolar em geral.

O eixo principal das atribuições da gestão escolar alinha-se à dimensão pedagógica e administrativa, a qual esteve realçada pela equipe de gestão em suas respostas. O vice-diretor da escola 1 evidencia que há em seu trabalho o exercício administrativo e pedagógico, mas nos convida a compreender que em sua função predomina o caráter administrativo, apontando que um dos atributos da equipe de gestão, especificamente, a direção e vice direção é

[...] abrir ou fechar a unidade. Nós somos quatro na gestão, então tem dias que um abre e o outro fecha, então meu papel é esse... observar toda a infraestrutura predial se ela está em pleno funcionamento, então desde o recebimento dos alunos, se os portões estão funcionando, cadeados, se tem o guarda, os corrimões, se tem água, se tem luz, se o espaço está adequado, se teve ruptura no mobiliário, se o banheiro está funcionando, então toda essa parte de infraestrutura predial (VDE1).

Mesmo havendo a prevalência administrativa na fala do vice-diretor, se nota o complemento no que traz Lück (2009), destacando que os indicadores de qualidade que compõe a dimensão administrativa circunscreve “[...] a organização dos registros escolares; a utilização adequada das instalações e equipamentos; a preservação do patrimônio escolar; a interação escola/comunidade e a captação e aplicação de recursos didáticos e financeiros” (LÜCK, 2009, p.107), ressalta-se que o pedagógico não está desvinculado do trabalho do diretor, sendo evidenciado pelo vice-diretor da escola 1 aspectos pedagógicos presentes nas ações que exerce na escola

Nossa equipe tem uma atribuição de fazer o trabalho administrativo dentro da sala da gestão e fazer o trabalho pedagógico fora, a maior parte fora, fora porque nós todos os dias olhamos essa entrada, a gente acompanha a entrada dos alunos, acompanha o café, toda a movimentação dos alunos, acompanhamos eles até a entrada na sala de aula. [...] Quando há um afastamento de um professor, a gente gosta de a gestão ir lá comunicar a turma. [...] O que a gente faz na nossa sala, mais especificamente, é ouvir o professor, registrar alguma queixa de família de aluno ou dele para outro colega, e na nossa sala também a gente gosta de ouvir o aluno ou alguma questão familiar, ou receber algum pai, ou funcionário, alguém da secretaria. Então aí a gente faz um espaço de sala de gestão, mas no geral, a gente tem horários do dia que a gente fica observando como foi o pedagógico, inclusive era uma das nossas atribuições, participar, a gente faz isso enquanto equipe, acompanhar os intervalos, todo dia um de nós estamos acompanhando (VDE1).

A OP da escola 2 coaduna com a perspectiva de que o trabalho da equipe de gestão escolar, circunscrita pela direção, vice-diretores e orientadora pedagógica, atuam nas dimensões pedagógicas e administrativas, pontuando que:

Essas três pessoas são quem organiza toda a vida escolar, desde a entrada dos alunos, a organização da entrada, material, trabalho, reforma da escola, porque aqui na prefeitura tem o ponto escola – o dinheiro é empregado direto na escola – então o dinheiro vem direto na escola e esse dinheiro tem que ser gerido pelo conselho e a escola como um todo e é a partir da gestão. Então, nós organizamos tudo, a gente faz o conselho, vê onde são as demandas que precisam e isso enquanto equipe gestora que é sempre junto.

Desse modo, nota-se a partir do discurso do VDE1 e da OPE2 que houve mudanças no que diz respeito as atribuições da gestão escolar, pois se tem presente a dimensão pedagógica e administrativa, pois conforme Lück (2009), durante o período conservador, o trabalho do gestor pautava-se somente em administrar os recursos materiais, financeiros físicos e humanos. Os autores Antônio Lima, Jeovandir Prado e Simone Shimamoto (2011), compartilham da mesma perspectiva de Lück (2009), de que a administração escolar antes limitava a função do diretor às questões gerenciais, apontando que nesse modelo se percebia um “[...] distanciamento com o modelo democrático e, concernente às práticas descentralizadoras” (LIMA; PRADO; SHIMAMOTO, 2011, p.7).

Entretanto, por mais que decorreu mudanças nas atribuições da gestão ao longo dos anos, podendo ser encontrado vestígios de uma gestão democrática na escola 1 pesquisada, se tem ainda um denso trabalho burocrático e orientações que vem de cima, da secretaria de educação que se tornam um desafio para a gestão escolar. O vice-diretor da escola 1 corrobora ao se referir que a gestão dentro da secretaria de educação precisa de um espaço de escuta, assim como o trabalho dele dentro da gestão precisa atuar em direção a promover a escuta de todos os atores educacionais, abrindo essa ambiente de diálogo, críticas e reflexão sobre os processos escolares.

Nesse sentido, Beraldo e Pelozo (2007), afirmam que a prática da administração participativa “[...] favorece o despertar de iniciativas e programas a partir das interlocuções, dos diálogos, das críticas e da reflexão, como resposta aos anseios e às necessidades da escola pública e da sociedade que a financia” (BERALDO; PELOZO, 2007, p.2). A Orientadora Pedagógica (OP) acentuou em sua fala, aspectos do seu trabalho voltados predominantemente para a dimensão pedagógica, apontando que:

Na minha função enquanto orientadora pedagógica, é de formação com os professores, organização de todo o trabalho pedagógico desenvolvido na escola, elaboração do Projeto Pedagógico da escola, condução da CPA e das reuniões pedagógicas, como o TDC, que é Tempo Docente Coletivo. Aqui é uma escola de educação integral, então a gente tem também o TDF, que é o Tempo Docente de Formação e o TDP, que é o Trabalho Docente entre Pares (OPE2).

A OP da escola 2 apresenta desse modo, direta e indiretamente, a relação intrínseca entre as atribuições da gestão e a prática educativa na construção coletiva de uma escola democrática, havendo potencial de ambas as escolas para contributo com a gestão democrática,

considerando a condução da CPA, o conselho, o trabalho coletivo apontando principalmente pelo VDE1. Cabe acentuar que

A gestão democrática da escola não é apenas, nem sobretudo, um problema organizacional e de gestão, mas antes uma questão central no processo de democratização da educação, de expansão e realização do direito à educação, de possibilidade de educar para e pela democracia e a participação. Com efeito, a gestão democrática implica a assunção de especiais responsabilidades na organização e no governo das escolas, tendo em vista concretizar o direito à educação, não só na lógica da provisão pública, mas também na lógica da promoção dos direitos humanos e da participação dos implicados na organização e gestão da educação (LIMA, 2018, p.26).

Em que se prioriza todos os âmbitos do trabalho pedagógico para além do administrativo, encontra-se em Lück (2009) que a dimensão da gestão pedagógica é a mais importante quando o foco do trabalho é a formação e aprendizagem dos alunos, de modo que se insiram na sociedade e no trabalho dotados de competências sociais e pessoais para que se realizem como seres humanos. “O que, pois, representa a gestão pedagógica? Trata-se da organização, coordenação, liderança e avaliação de todos os processos e ações diretamente voltados para a promoção da aprendizagem dos alunos e sua formação” (LÜCK, 2009, p.96).

Assim, conforme apontado por Lück (2009), a gestão pedagógica remete a pedagogia enquanto adjetivo na educação, indicando os esforços realizados com o objetivo de proporcionar o aprendizado na formação dos alunos, desde que o processo pedagógico seja constantemente reflexivo, revisto e atualizado para atender às novas demandas. “Em sentido comum, destaca-se que todas as ações têm um caráter pedagógico, isto é, a capacidade de levar as pessoas a aprenderem, a desenvolverem compreensões, hábitos e atitudes” (LÜCK, 2009, p.97).

Em síntese, a gestão escolar compreende a dimensão administrativa e pedagógica, sendo esta conduzida a partir do trabalho educacional em cada escola acreditada, executando de acordo com os princípios em que se acredita, mas contemplando sobretudo, a diversidade circunscrita no ambiente escolar. Ressalta-se a importância do equilíbrio entre o coadministrativo e o pedagógico, que muitas vezes, como apresentou a teoria, é tratado de forma desvinculada.

A gestão pedagógica deve estar voltada para alcançar o equilíbrio de construir a unidade do trabalho educacional, contemplando, contudo, a diversidade e peculiaridade de cada escola. O alcance desse todo, internamente articulado com

unidade de princípios e de objetivos, se assenta sobre a capacidade do diretor escolar de articular unidade e diversidade. É essa articulação que possibilita a construção e a existência da unidade escolar e de uma direção coordenadora e integrada de partes e elementos tão distintos e complexos que se fazem representar na escola e a constituem. Na realização desse trabalho de gestão pedagógica, o diretor promove: - a orientação da elaboração/re-elaboração e da implementação do projeto político-pedagógico da escola, a partir de estudo aprofundado dos fundamentos, disposições legais e metodológicas; - promoção de ações de formação continuada, em situações de trabalho, com foco no desenvolvimento de competências pedagógicas e o aprimoramento das condições favoráveis à criação de um ambiente escolar favorável à melhoria das experiências de formação e aprendizagem dos alunos (LÜCK, 2009, p.102).

Salvaguardando, conforme apontado pelo vice-diretor da escola 1, seu trabalho não é somente administrativo, mas pedagógico também, demonstrando assim, que por mais que haja o predomínio de uma dimensão sobre a outra, há articulação entre as duas dimensões e que se faz presente no trabalho do vice-diretor da escola 1 e da orientadora pedagógica da escola 2, em uma abrangência que constituem desafios para o trabalho diário da equipe de gestão escolar.

4.2 Desafios da equipe de gestão escolar

Os desafios transpostos na área da educação e que chegam às escolas são os mais variados, concernindo desde a estruturação familiar dos alunos até seu processo de ensino e aprendizagem, conduzido não somente pelo professor, mas perpassa pela organização e funcionamento da escola e dos atuentes nesse contexto educacional. Desse modo, este eixo contará com a voz da equipe de gestão escolar, sendo o vice-diretor da escola 1 e a orientadora pedagógica da escola 2 que vão trazer a nós os maiores desafios que eles encontram em seu trabalho.

Nesse sentido, o primeiro desafio caracteriza-se pela grande demanda destinada à equipe de gestão escolar na resolução de questões burocráticas. Está posto na fala da orientadora pedagógica da escola 2 que:

Para nós, gestores, acho que assim. Campinas é uma Secretaria Municipal de Campinas, ela é muito burocrática, isso é o que eu acho que cansa demais a gente, é muita burocracia, muito papel, mesmo que o papel não seja físico, mas ele vai lá on-line, é muita coisa pra você escrevendo, escrevendo, escrevendo. E aí nós não temos muito tempo pra olhar pras relações pedagógicas, relações interpessoais que acontecem na escola. Então, assim... pra mim, um dos maiores desafios é esse. (OPE2)

Evidencia-se, assim, na fala da OPE2, que as demandas oriundas da Secretaria Municipal de Campinas ocupam muito tempo da equipe de gestão escolar para a realização do trabalho burocrático, estando em desacordo com a perspectiva da orientadora pedagógica, que acredita ser de suma importância o olhar para as relações pedagógicas. De fato, a considerar a melhoria da qualidade de ensino, é primordial a atenção da orientadora pedagógica para o processo educativo que implica, sobretudo, a dinâmica da sala de aula. Assim, o desvio da referida atenção, coloca em questão a necessária melhoria da qualidade do ensino.

Outro aspecto que cabe destaque, é o desafio da gestão democrática apontada pela orientadora pedagógica, sendo que, tal gestão inclui a não sobreposição de funções, no sentido de hierarquizar as relações de trabalho, que acabam sendo exercidas até mesmo da Secretaria Municipal de Educação para a gestão escolar que atuam diretamente nas escolas, o que pode ser evidenciado na fala da OPE2.

É difícil achar o limite entre o que é democracia e o que é que entra essa democracia. Democracia é um direito pra todos, é pensar no bem comum, mas aí a gente vem nas nossas fragilidades de ser humano: é o bem comum, mas esse bem comum eu vou aceitar até onde me interessa, não é? A partir do momento que não me interessa ou não vai me favorecer, eu acho que eu tenho o direito de dizer não, não quero e mesmo que o restante das pessoas estejam apoiando, mas se eu, não quero o que a Gabriela, o que a Carol, tô dando um exemplo, mas meia dúzia de pessoas estavam comigo aceitaram e apoiaram, eu às vezes me sinto no direito, mesmo que eu tenha perdido... perdido não, mesmo que meu argumento não tenha tido aceitação pelos outros, eu tenho uma dificuldade de aceitar isso e quero levar tudo a ferro e fogo e nós vamos brigar, mas quando eu argumento e esse argumento passa, eu me sinto muito confortável, mesmo que ele passe com seis, sendo quatro a três... três a dois e uma abstenção, por exemplo. [...] Eu acho que são alguns entraves assim, é quando a gente olha a democracia, mas não consegue fazer esse exercício democrático dentro da coletividade. Eu acho que isso é uma das maiores dificuldades que existem nessa gestão... E, pra nós gestores, trabalhar com isso é muito difícil, lidar com isso e mediar essas relações é muito difícil. (OPE2)

A fala do vice-diretor da escola 1 deixa ainda mais evidente a importância desse espaço de escuta, ao ser colocado que:

Eu acho que falta um espaço de escuta da gestão, talvez não é só mandar e-mail para o MEC, isso é muito raso, eu sou um gestor e falo: deveria ter um espaço ou uma consulta, não é só responder aquele questionário que vem, a gente não tem devolutiva daquilo, não sei se aquilo publica alguma coisa, acho que tem ter um espaço sim, por exemplo, um canal que se ouvissem os gestores, colocassem os entraves tanto na rede municipal quanto na estadual quanto a nível de União Federal. Devia ter assim, uma conversa. [...] Eu acredito que falta hoje um canal de escuta para o gestor, por quê? Não é que nós somos os que resolveremos o problema, mas cada gestor ele vê a escola

num todo. Eu não olho e não sei o que acontece só no primeiro ano, eu não sei só isso, o gestor ele acompanha todo um processo. (VDE1)

O espaço de escuta torna-se importante até mesmo para efetivar a gestão democrática. Lima (2018, p.24), reafirma que “a gestão democrática da escola é sobretudo um processo contínuo e nunca concluído de aprofundamento e de vivência da democracia nas escolas, a questão crucial a ser pesquisada e respondida, a cada momento e em cada contexto escolar concreto”. O exercício da gestão democrática requer um espaço de escuta, tanto para os professores e atores em geral sobre os problemas e possíveis soluções, como para a equipe de gestão pontuar seus desafios e suas dificuldades, tanto em âmbito da escola como em âmbito de reuniões com a secretaria de educação e outros órgãos que estabelecem articulação com a educação.

Contudo, considerando o que vem se discutindo sobre gestão democrática, questiona-se: se não há espaço de escuta e diálogo, há democracia? A gestão democrática pode ser encontrada em outros aspectos dentro da escola, podendo ser visualizada na participação do conselho escolar, na construção do Projeto Político Pedagógico – que aparece na fala da equipe de gestão das duas escolas pesquisadas, uma construção coletiva – na definição e fiscalização da verba escolar, na divulgação e prestação de contas.

Desse modo, “[...] o Projeto Político Pedagógico se torna um instrumento de transparência na gestão democrática” (SANTOS, 2013, p.22). Nesse sentido, a democracia pode ser percebida de formas diferentes, em graus diferentes e realizadas em contextos de reuniões, projetos, programas, não se restringindo a um único aspecto, mas sim presente em todas as dimensões da escola.

4.3 Construção do Projeto Político Pedagógico

Esta etapa do trabalho se constitui sobre o eixo de construção do Projeto Político Pedagógico (PPP). Considera-se que é através do Projeto Pedagógico que o “[...] gestor reconhece e concretiza a participação de todos na definição de metas e na implementação de ações” (TRINDADE *et al.*, 2015, p.2), sendo este instrumento um dos pilares da gestão democrática e de intervenção na realidade escolar, configurando-se como articulador de diálogo e participação entre os diferentes segmentos da escola.

A análise do PPP e a exposição dos participantes sobre como se dá o processo de construção deste documento dentro do âmbito escolar, reforçam a importância do PPP como

ferramenta para o exercício da democracia. Os participantes, em unanimidade, apontaram que o Projeto Pedagógico é construído no coletivo. O vice-diretor da escola 1, pontua que é realizada uma “discussão, avaliação e proposição coletiva e democrática” dos aspectos que precisam compor esse documento. A P3E1 complementa dizendo que a equipe de gestão “sempre faz reuniões em que as decisões são coletivas” [...] a não ser quando vem ordens da secretaria da educação, [...], mas de modo geral, é democrática, mesmo assim quando tem ordens nós discutimos e vemos caminhos”.

Nota-se, a partir da fala da P3E1, que há conduções e perspectivas diferentes entre a Secretária Municipal de Educação (SME) e a gestão da escola. Mesmo que a gestão busque realizar um trabalho pautado no coletivo, caracterizado pela gestão democrática, em que se mobiliza, como constatado, reuniões e decisões coletivas, há momentos que há a verticalização entre a SME e a E1. Cabe, assim, questionar: como fomentar o diálogo entre a Secretaria Municipal de Educação e a escola? Tal questionamento é cabível, tendo como propósito a melhoria da qualidade do ensino.

Na escola 2 pesquisada, se tem a mesma conduta direcionada para a construção coletiva do Projeto Político Pedagógico, podendo ser evidenciado pela P2E2 ao afirmar que o trabalho de construção do PPP inclui a participação ativa dos docentes. Entretanto, um ponto destacado pela P1E2, é a ausência da participação da comunidade nas discussões em torno do PPP, havendo divergência no discurso no que diz respeito à construção do PPP ser democrática e coletiva entre quem está dentro da escola e a não inserção da comunidade escolar, com destaque a não participação dos alunos nesse processo.

Trindade *et al.* (2015) acentuam que a união entre escola e comunidade é indissociável, principalmente, no que tange às tomadas de decisão, o planejamento e composição do Projeto Pedagógico, que é expresso pelos autores como um compromisso com a educação de qualidade e participativa.

Desse modo, salienta-se, que o PPP é um processo contínuo de reflexão e discussão sobre os problemas que emergem da escola, possibilitando organizar o trabalho pedagógico, “superando conflitos no interior da escola e diminuindo os efeitos da divisão do trabalho, que reforça as diferenças e hierarquiza os poderes de decisão” (SANTOS, 2013, p.19). Coaduna com a ideia de Santos (2013) o argumento da OPE2, que elucida as mudanças recorrentes que precisam ser realizadas e inseridas no PPP.

O PP não pode ser um PP que foi pensado em dezembro, porque em janeiro ele já tem outras nuances... em fevereiro é outra, março é outra, abril é outra, maio mês que vem vai ser outra. E aí tem todas essas questões que a gente acaba organizando no trabalho, e depois, além disso tem as propostas pedagógicas dos trabalhos de planos de ensino [...] plano individual dos professores, que aí são os professores que vão escrevendo ao longo do ano e as outras demandas que já foram pensadas, eu organizo junto com a equipe gestora, depois a gente socializa para os professores, com as famílias, pra gente colocar o que ficou de toda aquela discussão, o que for prioritário entrar no PP e é assim que a gente organiza nosso projeto. (OPE2)

O PPP permite delimitar metas e ações em consonância com os objetivos da educação estabelecidos pela equipe de gestão, docentes e comunidade escolar. Cabe destacar, que o cenário atual de pandemia, exigiu mudanças e essas transformações são apresentadas no PPP da escola 1, a qual estabelece como meta e ação a desenvolver em prol da aprendizagem dos alunos, a seguinte proposta:

Meta(s) definida(s)
 Dar oportunidade através de diversos meios para que o aluno consiga acessar a sala digital.
 Ação(ões)s para o cumprimento da(s) meta(s)
 Criar canais de comunicação: Facebook, grupos de WhatsApp.
 Principal(is) responsável(is) pela(s) ação(ões)
 Equipe gestora e professores
 Indicador(es) para monitoramento da(s) ação(ões)
 Estudo da planilha de acesso semanal.
 Cronograma da(s) ação(ões) planejada(s)
 Durante todo o período do distanciamento escolar (PPP (E1), 2020).

Nesse cenário, esforços foram desempenhados pela equipe de gestão frente às demandas da Secretaria da Educação no sentido de “atender aos alunos que não têm acesso às salas por seus variados motivos, com canais de contato e apostilamento de atividades” (PPP, 2020). A adequação e o planejamento das aulas foram realizados de forma coletiva e contaram com estudos sobre a pandemia da Covid-19 e a história das pandemias que assolaram o Brasil, no intuito de compreender melhor a situação na qual o Brasil e o mundo estão passando (PPP, 2020).

Na escola 2, houve replanejamento das atividades da apostila que posteriormente foram entregues aos alunos, possibilitando que a escola desse início às aulas por meio das plataformas digitais. Ações foram desempenhadas para atender a nova demanda e configuração da sociedade, sendo necessário o auxílio das professoras adjuntas que participaram com o coletivo de professores de todo o processo de construção das atividades mitigadoras de no formato remoto, elaborando propostas de ateliês, postagens de atividades semanais, interação e

devolutivas das atividades aos alunos, participação em todos os tempos pedagógicos e ações de aproximação com a comunidade escolar (PPP, 2021).

O Projeto Pedagógico de 2020 e 2021 da escola 2, refletiu a preocupação da escola com os alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem, sendo proposto:

Meta(s) definida(s)
 Recuperar a aprendizagem dos alunos
 Ação(ões)s para o cumprimento da(s) meta(s)
 Reagrupamentos
 Reforço através do Projeto de Alfabetização e letramento Recuperação paralela em sala de aula
 Elaboração de material diferenciado
 Principal(is) responsável(is) pela(s) ação(ões)
 Equipe docente subsidiada pela equipe gestora
 Indicador(es) para monitoramento da(s) ação(ões)
 Avaliações diagnósticas periódicas, reflexões sobre os resultados nos TDEPS
 Cronograma da(s) ação(ões) planejada(s)
 Fevereiro, maio, julho, setembro e novembro - aplicação das avaliações diagnósticas após a realização de cada avaliação, analisar nos TDEPs os resultados construindo novas estratégias de trabalho (PPP (E2), 2020).

Para o alcance dessas metas estabelecidas, a escola 2 realizou “reuniões semanais da CPA com representantes de cada sala, professores, familiares e OP, coletar dados, analisá-los e propor medidas cabíveis” (PPP, 2019), tendo como principais responsáveis por essas ações, a equipe de gestão e colegiados. Para acompanhar e monitorar tais ações, é proposto a “análise do Caderno-Piloto e Plano de Ensino do Professor; e avaliação processual (Língua Portuguesa, Matemática e Produção de Texto) com acompanhamento individual através de Portfólios de cada aluno e sala de Aula” (PPP, 2019). Reitera-se que a CPA compõe a Comissão Própria de Avaliação e se encontra inserida na gestão democrática, a qual inclui nessa comissão a participação da equipe de gestão, docentes e comunidade escolar.

Os elementos da Gestão Democrática podem se apresentar de várias maneiras, como no conselho escolar, na elaboração do Projeto Político Pedagógico, de modo participativo e coletivo, na definição e fiscalização da verba da escola pela comunidade escolar, na divulgação e transparência na prestação de contas (SANTOS, 2013, p.22).

Muito se tem falado da participação da comunidade escolar, como descrito anteriormente por Azevedo (2002), no entanto, Santos (2013) enfatiza um ponto importante no que tange a participação na construção do PPP, que circunscreve a participação dos alunos. O autor pontua a importância de ouvir os alunos nesse processo de construção, para que se possa

compreender “[...] a visão que os mesmos têm da escola onde estudam. Promover a participação dos alunos significa atestar para eles sua importância, [...] mostrar que a escola se preocupa e deseja assumir a responsabilidade de buscar caminhos que possibilitem transformar a realidade em que vivem” (SANTOS, 2013, p.30).

A qualidade da escola está em todos esses aspectos discutidos, está na interação de todos os segmentos que compõem a organização e o funcionamento da escola. “O gestor deve saber integrar objetivo, ação e resultado, assim agrega à sua gestão, participantes que procuram o bem comum de uma coletividade e, nesse contexto o Projeto Político Pedagógico se torna um instrumento de transparência na gestão democrática” (SANTOS, 2013, p.22). A autonomia é outro ponto essencial para articular o planejamento, organização e construção de um Projeto Político Pedagógico comprometido com o processo de aprendizagem dos alunos e que conte com a voz dos diferentes atores escolares.

4.4 Articulação família-escola

Família é uma instituição na qual não apresenta uma definição consensualmente aceita por pesquisadores, instituições governamentais e pela sociedade (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2010). Atualmente, ainda mais forte no século XXI, a família não se restringe a estrutura tradicional, circunscrita pelo pai (homem), a mãe (mulher) e os filhos, “[...] há uma diversidade de famílias no que diz respeito à multiplicidade cultural, orientação sexual e composições” (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2010, p.101). Em síntese, Lima e Chapadeiro (2015) situam a família como um sistema que compõe uma rede de relações complexas, em um círculo de convívio caracterizado pela heterogeneidade, assim como a escola.

A família em conjunto com a escola é um elo importante para o processo de aprendizagem e formação dos alunos. Oliveira e Araújo (2010, p.100) exemplificam que “a família é considerada a primeira agência educacional do ser humano e é responsável, principalmente, pela forma com que o sujeito se relaciona com o mundo, a partir de sua localização na estrutura social”, por mais que a escola e a família apresentem especificidades e objetivos diferentes entre si, elas se complementam no sentido de atuarem na formação de crianças e jovens críticos, participativos e produtivos dentro da sociedade em que vivem (REALI; TANCREDI, 2005).

As responsabilidades que concernem a instituição familiar e escolar, demonstraram nos estudos de Oliveira e Araújo (2010) e Vieira (2019), que há uma relação de conflito na forma

de educar as crianças e jovens. No enfoque sociológico, Oliveira e Araújo (2010, p.102) colocam que o conflito presente na relação família-escola está entre as finalidades “socializadoras da escola (valores coletivos) e a educação doméstica (valores individuais), ou seja, entre a organização da família e os objetivos da escola”. Vieira (2019, p.66) traz que “[...] a falta de apoio familiar nas escolas é indicada como um dos maiores, ou o maior, dos desafios encontrados pelo/as professor/as, contudo é necessário saber com uma melhor precisão que tipo de relação de fato está sendo estabelecida entre a escola e a família”.

Na escola 1 pesquisada, a P3 nos mostra a perspectiva da participação da família no cotidiano escolar dos alunos, indicando aspectos até mesmo referente à relação família e escola no atual cenário de pandemia, apontando que antes da pandemia, a família participava de

[...] reuniões frequentes na escola, eventos que podem trazer as famílias, sempre que tem problema com o aluno a família é avisada, a presença é solicitada. Hoje, a família não foi deixada de lado, de jeito nenhum, mantêm contato por telefone, a secretária faz tudo isso, tem a entrega de alimentos... continua buscando aqueles alunos também que estão sumidos, as famílias que não entram em contato agora na pandemia, se tem uma busca ativa. O contato com as famílias é grande, a comunidade gosta da escola. A família tem ido lá buscar hortifruti, buscar cesta básica, o atendimento é menor, porque nem pode, mas por telefone, por outros meios continua. (P3E1)

Nota-se, que há um esforço da escola em mobilizar as famílias e a comunidade para atuarem ativamente nas questões que envolvem o contexto escolar. É elucidado pelo vice-diretor desta mesma escola, a ajuda e o auxílio que se tem tido com as famílias considerando os tempos atuais, o qual desencadeou no distanciamento social e na inclusão de aulas remotas. Desse modo, o VDE1 aponta que o contato com as famílias é feito por telefone,

[...] a gente faz vídeo chamada, têm até uma mãe, por exemplo, grávida, que não conseguia vir à escola para a sala de orientação de como trabalhar com o filho em casa e ela não conseguia acessar a plataforma, então eu fiz uma videochamada, achei que era mais interessante, e fui orientando passo a passo.

Nos faz refletir, desse modo, que há uma ligação de ordem afetiva na construção da relação família e escola. Na escola 2 pesquisada se percebe também que há uma relação afetiva entre família e escola, que há uma preocupação da escola com as famílias em tempo de pandemia. A orientadora pedagógica da escola 2 expressa em sua fala que a pandemia proporcionar conhecer melhor as famílias dos seus alunos, pois o que antes era visto “[...] como muito difícil de conversar com as famílias, de ter acesso, de saber como eles estavam, saber as

condições econômicas, a gente conseguiu na pandemia, por conta da pandemia, se teve um acesso muito grande a essas famílias (OPE2).

O olhar da escola para as dificuldades da família e da comunidade, tem um enfoque psicológico de ordem afetiva. Oliveira e Araújo (2010, p.102) desenvolve esta ideia, discorrendo que “[...] no enfoque psicológico, as razões de ordem emocional e afetiva ganham um colorido permanente quanto ao entendimento da relação família-escola”. Desse modo, nos retoma o pensamento da gestão democrática, a qual é essencial a integração entre funcionários, professores, gestores, alunos e famílias e na pandemia as escolas pesquisadas demonstraram essa busca em manter a relação e integração com a família, pois é por meio desta união afetiva que se constrói as bases da gestão em âmbito democrático, aumentando a possibilidade do sucesso escolar dos alunos.

Outro ponto de destaque que apareceu em unânime na fala dos professores participantes da escola 2, considerando o período anterior a pandemia, foi a participação dos pais em reuniões escolares e conselhos. A P1 dá ênfase a participação da família na Comissão Própria de Avaliação, pontuando que

O trabalho da CPA também dá uma abertura boa para os pais e principalmente, para os alunos também terem voz, participação e fazem essa ponte com as famílias que a comissão própria de avaliação, então tem várias ações e várias conquistas que a escola obteve justamente pelo trabalho da CPA também, onde aconteceram algumas assembleias (P1E2).

A LDB apresenta respaldo legal dessa relação família e escola. No artigo 12 da LDB, inciso VI, é definido a relação família-escola como responsabilidade das instituições a partir da criação do processo de integração das famílias e da comunidade com a escola. O artigo 13, inclui no inciso VI, a responsabilidade direcionada aos docentes, os quais precisam colaborar com atividades que articule família, comunidade e escola. “O equilíbrio e a comunicação de como proceder em cada uma das esferas (família e escola) e como colaborar uma com a outra é o melhor caminho para construção dessa relação” (VIEIRA, 2019, p.46), contudo, se tem a possibilidade de melhores resultados na qualidade do ensino e no sucesso escolar dos alunos.

Clarifica-se, assim, que todos os envolvidos no processo educacional precisam partilhar do planejamento e do cotidiano escolar para a construção conjunta do conhecimento. Contudo, se há ausência de uma das partes envolvidas nesse processo, infere no trabalho de todos os outros atores escolares e na própria aprendizagem e desempenho dos alunos, por isso a

importância da gestão democrática da liderança compartilhada discutida por Lück (2009), a qual aponta que

A liderança compartilhada e coliderança exercidas na escola, é importante que se destaque, será tanto mais efetiva quanto mais disseminada se for entre as pessoas que participam da comunidade escolar, pelo exercício da liderança compartilhada (entre todos os membros da comunidade escolar) e da co-liderança (entre a equipe de gestão escolar) (LÜCK, 2009, p.78).

Desse modo, como expresso anteriormente, a gestão democrática abre possibilidades de inclusão da família no cotidiano escolar, seja por meio do Conselho de classe ou de outros eventos e tentativas de aproximação entre família e escola. Por isso, é essencial a participação e transparência de todos os atores envolvidos na organização, funcionamento e planejamento da escola para que se os desafios surgidos por uma pandemia ou por eventuais acontecimentos do dia a dia, sejam compartilhados, pensados e solucionados em conjunto.

4.5 Desafios do professor

Este eixo enfoca os desafios específicos da docência a partir da experiência de professores das duas escolas pesquisadas, perpassando pela prática pedagógica e as relações deles diante de uma nova perspectiva quanto aos gestores, familiares e alunos, considerando que “os professores são profissionais que influem diretamente na formação dos alunos, a partir de seu desempenho baseado em conhecimentos, habilidades e atitudes e sobretudo por seus horizontes pessoais, profissionais e culturais” (LÜCK, 2009, p.21).

Assim como o exposto pelos eixos anteriores, o espaço escolar é constituído cotidianamente por pessoas diversas e suas respectivas atribuições, todas com o intuito de possibilitar que as crianças possuam acesso e condições de frequentar a escola objetivando a aprendizagem e a autonomia em benefício da população.

Na prática pedagógica, como já apresentado, é de suma importância que haja planejamento, sistematização, intencionalidade e reflexão dos processos. Entretanto, há divergências entre cada uma dessas etapas e a prática em si, com muitos desafios diários enfrentados pelos professores, gestores, alunos e familiares, o que pode gerar atritos entre os envolvidos quando não dialogados ativamente por uma gestão democrática. Desse modo, em consonância com o primeiro eixo desta pesquisa, como a gestão democrática é concebida e vivenciada pelos professores?

Eu acho que o maior desafio é a escola. A escola busca uma gestão democrática o tempo todo, isso é nítido, uma gestão participativa onde os professores tenham voz, onde as famílias tenham voz, mas às vezes, nessa busca incessante pela gestão democrática, acaba se perdendo, porque algumas coisas que precisam ser amarradas, resolvidas, definidas, porque tem momento que é preciso bater o martelo, definir, fazer acontecer e isso a gente se perde muito, porque nesse desejo de fazer com que todo mundo tenha voz, a gente patina em muitas coisas e não direciona o trabalho. Então todo mundo fala muito e falta achar esse ponto comum (P1E2).

A professora aponta a possibilidade de fragilidades na comunicação entre os profissionais, mesmo com a constatação do empenho da gestão em ouvir todos os professores, porém, não se tem resultados concretos ou eficazes para a prática pedagógica que equilibre as sugestões e problemáticas elencadas pelos professores. Ainda para a P1E2, “[...] falta alguém que articule, falta alguém da gestão que possa articular e falar: beleza, então nós ouvimos aqui e aqui e aqui, vamos tirar desse o ponto comum e direcionar nesse caminho”.

Eu vejo que nossa escola a gente patina muito, anda muito em círculos, a gente tem reuniões extremamente cansativas, onde a gente fala e fala e muitas vezes não tiramos o encaminhamento e algo de concreto para executar no trabalho e aí na hora que a gente vai para o trabalho prático acaba que cada um faz aquilo que acredita, porque não ficou uma definição bem explícita daquilo que vai ser o trabalho da escola, não ficou uma definição coletiva explícita (P1E2).

Nota-se a tentativa da gestão em colocar em prática a democracia, mas talvez não esteja latente a complexidade desse trabalho e que o conjunto precisa permanecer em diálogo e expor insatisfação, assim como a equipe de gestão buscar a partir desses apontamentos, melhorar e se aproximar da democracia, que reflete diretamente na melhoria do ensino e no sucesso escolar dos alunos. A P1 da escola 1 complementa que falta ser feito na prática essa junção das ideias que são propostas pelos professores, apontando que o seu “[...] maior desafio é esse, ter ideias e não poder executá-las, talvez seja isso. [...] Eu estava estudando a BNCC, [...] comecei a separar os (eixos) que seriam mais interessantes [...] e era o que eu já tinha trabalhado e ela me mandou pôr o pé no freio”.

Os professores, diante de tamanha responsabilidade profissional, precisam se sentir preparados, valorizados e agentes atuantes da própria prática pedagógica, como apresenta Lück (2009, p.84), ao falar que “[...] toda pessoa tem necessidade de alcançar sucesso e assumir responsabilidades como condição de elevação de sua autoimagem e identidade social e profissional”. Para a autora, a motivação do professor vem do reconhecimento e de estratégias

que propiciem um bom ambiente de trabalho, como compartilhar boas experiências, o esforço, os resultados e até a tomada de decisões, possibilitando que todos se sintam autoridades dentro de suas atribuições.

Diante do diálogo de trabalho coletivo, cabe ressaltar que também há dificuldades pela equipe escolar e pelo sistema escolar em trabalhar de forma democrática, principalmente quando o coletivo em questão não tem a prática de compartilhar e decidir de forma equilibrada por uma solução, como aponta a P2 da escola 2 ao dizer que “o coletivo não sabe distinguir o que faz parte dessas decisões coletivas, o que não cabe em decisões coletivas, às vezes as pessoas acabam até ultrapassando o limite da vida pessoal e privada do outro. Isso acaba com qualquer relação interpessoal na escola também”. Para essa professora, todos devem entender que, por mais que todos participem ativamente, “a última cartada, a última palavra, quem assume é a direção. Então tem ainda um embate sobre posicionamento”.

Sublinha-se que o lugar de fala do professor e do diretor permanecerá, a gestão democrática não exclui as atribuições de cada profissional, mas impulsiona a trabalhar de forma dialogada, coletiva, participativa e transparente em todas as tomadas de decisões que acontecem dentro da escola. A P3E2 complementa ainda, “eu quero muito voltar a ter o meu foco na educação pública que acredito, nos alunos que estão na escola eles começam a ficar em último plano, porque tem problema de convivência, um grupo tão difícil, que seu maior objetivo profissional você começa a esquecer”. A P3 acentua um ponto importante, o objetivo da educação é o aluno e se esse objetivo é deixado de lado, a educação perde seu sentido.

Para a P2E2, o problema surge entre os professores quando a gestão se perde ou se afasta dessa liderança, citando o exemplo da diretora que passou um ano afastada, o que fez com que professores tentassem assumir o papel e acabou gerando atritos entre os pares. “Esse ano, a vice direção chegou agora, não estava no início do ano, então a gente ficou um tempo só com a coordenadora pedagógica e tem uma professora que está no apoio à gestão tentando mediar isso, mediar o contato com as famílias e com os outros professores” (P2E2). Para Lück (2009), a tomada de decisão, como parte do exercício de poder, só se completa na ação quando exercida por quem toma a decisão final e por aqueles que a colocam em prática.

Observa-se que quando novos membros passam a fazer parte da organização escolar, as relações de poder são ameaçadas, passando o grupo a ativar suas energias no sentido de ajustamento dos novos membros à condição vigente. Estes, como mais novos, são forçados a submeter-se ao status quo vigente, e, ao fazê-lo, o legitimam. Porém, podem com isso perder sua energia nova, sua motivação e muitas vezes o poder de enxergar com olhos não contaminados pelo viés do hábito. Sucumbindo ao

statu quo, deixam de influenciar o enfrentamento dos problemas permanentes e de encontrar em seu próprio repertório ou criatividade possíveis soluções a esses problemas, deixando, em consequência, de agregar novos valores e idéias ao grupo, apenas recebendo e reproduzindo aquelas já existentes. Nesse caso, todos saem perdendo, assim como a qualidade do processo educacional (LÜCK, 2009, p.123).

Para a autora, formar e trabalhar em equipe não é simples e não depende somente da vontade dos indivíduos, mas de “conhecimentos, habilidades e atitudes”, assim como reconhecer primeiramente que é uma responsabilidade colaborativa a partir dos interesses individuais. Com isso, o exercício de liderança “[...] cabe ao diretor escolar, ao focalizar desenvolvimentos individuais, fazê-lo de tal modo que estes se tornem um acervo da coletividade e geradores de transformações no grupo como um todo” (LÜCK, 2009, p.87), se nota, assim, a importância do equilíbrio e da divisão de funções, salientando que a divisão de funções na qual estamos falando não implica na hierarquização.

Ao mesmo tempo em que há divergências no trabalho coletivo, ainda é apontado como a formação de uma rede de apoio favorece o enfrentamento dos desafios cotidianos comuns aos profissionais. “Eu acho que a escola realmente desestrutura e a gente vê muitas injustiças acontecendo. A gente sofre pela gente, mas a gente sofre pelas nossas amigas, pelas nossas colegas que sofrem injustiças o tempo todo” (P3E2). Desse modo, a P3 da escola 2 fala sobre injustiças que acontecem aos professores, mas aponta estratégias que parecem simples e fazem a diferença no cotidiano escolar, colocando que o maior desafio do professor não é fazer o melhor ao aluno, mas é “sobreviver à escola”.

Ambas as participantes tratam sobre o coletivo, mas apontam o lado positivo do trabalho, como a construção de laços de amizade, profissionalismo e principalmente a tentativa de manter uma rede de apoio entre os pares, buscando a citada sobrevivência. “[...] Carregar no coração algumas professoras e amigadas que eu fiz aqui com as meninas, que a gente é uma família assim, a gente sustenta uma outra, a gente se dá muito apoio, ano passado a gente sofreu muito juntas e a gente se apoiou o tempo todo, esse ano também” (P3E2).

Para Lück (2009), a motivação do professor é maior conforme é construída uma identidade coletiva positiva no ambiente escolar, havendo colaboração interna e externa. A motivação pode ser intrínseca, quando algo é feito pelo puro prazer do resultado em se fazer algo e pode ser extrínseca, quando é feito e sabe que terá seu trabalho valorizado e destacado. Para a autora, geralmente a segunda motivação é um estímulo predominante necessário para superar a falta da primeira e ainda incentivar para que a primeira seja construída gradualmente. “Isto é, a vivência cotidiana tem demonstrado ser mais efetiva na determinação de como agem os profissionais do que por cursos de capacitação de que participam” (LÜCK, 2009, p.119). Ao

mesmo tempo, Vieira (2019, p.37) considera a importância de todos os fatores e complementa que “compreende-se que as formações, inicial e continuada, nunca irão ensinar e preparar para tudo que a realidade exige, mas sem elas é impossível avançar”.

Considerando a importância da vivência cotidiana com uma rede colaborativa, Souza *et al* (2017) alerta para o recorrente curto período de permanência dos professores em uma mesma escola, seja por atuar em mais de uma unidade ou por transferência, o que pode afastar os professores de projetos integrados e de um PPP eficiente. Para os autores, esse fator deve ser evitado, assim como a sobrecarga de funções atribuídas a eles, considerando que possibilita o sentimento de impotência diante de tantas responsabilidades de ordem social e institucional, ocasionando em menor motivação intrínseca.

A pandemia, como já apresentado, acumulou desafios, mas apresentou novas possibilidades de atuação, de relações colaborativas e de aprendizado que serão acompanhados até o momento de retorno presencial. “Estimaram os professores que haja maior valorização da convivência física, das relações humanas e do trabalho presencial do professor, por parte da comunidade escolar e sociedade como um todo, no retorno às aulas nas instituições de ensino” (CIPRIANI; MOREIRA; CARIUS, 2021, p.19). Nesse caso específico da tentativa de realizar um trabalho coletivo para um ambiente de trabalho mais eficaz e harmônico, a P1 da escola 2 relata que

Agora na pandemia, a gente está obrigado a trabalhar no coletivo, não tem como a gente trabalhar no individual, porque a gente está aprendendo junto a viver esse ensino remoto, agora esse ensino híbrido, a gente está aprendendo no fazer e ele demanda um trabalho em equipe, um trabalho coletivo, não dá para você pegar sua turminha no remoto e fazer aquilo que você quer separado dos demais, separado do grupo, do bloco que a gente trabalha separado, do grupo do ciclo, a gente tem que ter um entendimento do que é esse trabalho da escola como um todo e é onde a gente acabou batendo de frente nessas dificuldades.

As novas relações aproximadas e totalmente interdependentes, mesmo gerando atritos no começo, podem e precisam fluir para um trabalho em que todos contribuem igualmente, compreendendo a importância da articulação das diferentes perspectivas e experiências. Essa postura, frente ao que vem acontecendo, é primordial para a motivação docente na construção de uma escola de qualidade. Para Souza *et al* (2017, p.3), mesmo que esses desafios existam ao se trabalhar com educação, o esforço vale a pena “[...] quando se tem em mente que se está contribuindo para a formação de cidadãos críticos e conscientes e que permanecerão na busca

incessante por melhores condições de existência, manutenção da sua comunidade/sociedade e por uma educação de qualidade”.

Nesse sentido, outro desafio apontado pelos professores neste eixo consiste em como acessar e motivar, individual e coletivamente, o aluno para que ele tenha interesse em aprender. O professor, enquanto responsável pela prática pedagógica, precisa conhecer os alunos, considerando os fatores intra e extraescolares. Para a P2 da escola 1, “o desafio maior é motivar o aluno para que ele sinta vontade de aprender, mesmo não tendo a noção dessa importância, ou seja, fazer com que a criança sinta prazer em aprender em meio a tantas adversidades, e apesar delas, elevando assim sua autoestima”. A participante nos traz o âmago do problema dos sistemas escolares em sua totalidade, não especificamente das escolas pesquisadas, que é motivar os alunos a se manterem na escola e assim talvez, reduzir o índice de evasão escolar.

Em relação aos possíveis motivos do desinteresse dos alunos, Vieira (2019) aponta que podem compor desde relações negativas com qualquer outra pessoa que também frequente a unidade escolar todos os dias, o espaço escolar em si, a jornada de estudos, forma e grau de cobranças e influências, assim como problemas internos, como problemas sociais e emocionais, falta de perspectiva ou dificuldades não superadas de anos anteriores, entre outros fatores.

[...] na sala de aula, no presencial, quando a sala está lotada, é chamar a atenção do aluno mesmo para aquilo que está sendo explicado, porque eles dispersam facilmente, nessa idade eles tem uma coisa né, não prestam atenção. Tem famílias também que não são presentes, por conta de muito trabalho, lá é uma comunidade pobre, então a mãe chega cansada do trabalho, o pai chega cansado e não dá atenção para os filhos, tem tudo isso, dos pais serem presentes ou não na criação, na educação, no acompanhamento das atividades, isso existe né, infelizmente existe, esses são os desafios, fazer com que eles aprendam, com que prestem atenção (P3E1).

Como já mencionado no capítulo anterior, cabe ao docente considerar todas as dificuldades, entraves, facilidades e potencialidades dos alunos para usar na aprendizagem com qualidade social, unindo educação e fatores socioeconômicos/culturais para o desenvolvimento da população. De acordo com Lück (2009, p.100), “[...] para melhorar a aprendizagem dos alunos é preciso observar e compreender como é desenvolvido o processo ensino-aprendizagem nesse espaço pedagógico, como os alunos reagem às diferentes experiências e seus diversos desdobramentos [...]”.

Essa relação entre o professor e o aluno é fundamental para o sucesso da prática pedagógica, considerando o mesmo ciclo das motivações intra e extrínseca, se o professor se distancia dos alunos por qualquer que seja a falta de motivação e não se empenha como antes

no ensino, acaba desestimulando e afastando mais os alunos, o que só vai piorando o processo. É importante manter o interesse dos alunos para que haja um bom desempenho escolar (SOUZA *et al*, 2017).

Para manter a motivação de ambos os envolvidos, como já afirmado, a participação da família é imprescindível na tomada de decisões e no processo de aprendizagem dos alunos. O que acontece, segundo Souza *et al* (2017), é o professor assumir responsabilidades das famílias, que muitas vezes são omissas e ainda cobram da escola posturas que deveriam vir de casa. “O ideal [...] é que familiares, estudantes, docentes e demais funcionários das instituições de ensino direcionem ideias e forças em prol da melhoria de todo o sistema/cenário educacional” (SOUZA *et al*, 2017, p.2).

Os docentes relataram o que têm feito ou onde têm buscado apoio para enfrentar esses desafios. Destacam-se: a busca por novos conhecimentos, através de estudos e especializações; a busca por ajuda, seja do apoio pedagógico ou dos pares através do compartilhamento das inquietações e das tentativas de enfrentamento; além da escolha por metodologias para cada desafio. Além disso, falaram sobre um preparo pessoal para lidar com essas situações (VIEIRA, 2019, p.58).

Entretanto, o trabalho não é mais apenas cativar, é conseguir ter alunos conectados, alunos que ouçam, participem e façam os trabalhos. Para isso, os professores ultrapassaram ainda mais suas atribuições de sala de aula para aprender, se adaptar e ainda se conectar com as famílias dos alunos, em busca da melhor forma de continuar ensinando e ajudando no geral. Isso fica claro na fala da P1 da escola 1, que deixa evidente que o novo cenário de pandemia acabou desencadeando em uma sobrecarga ao professor, no que se refere a resolução de problemas burocráticos ou de auxílio ao acesso às plataformas digitais surgidas pelos alunos e pais, que procuravam diretamente o professor. A participante coloca que parte do tempo de trabalho

[...] por exemplo, é resolvendo problema de e-mail, [...] hoje mesmo já tive que mandar dois e-mails pedindo senha nova, não é preparando aula... então é assim, serviços que era pra secretaria fazer, que era pra outras pessoas fazerem, acaba passando por nós, aí você vai deixar essa pessoa sem resposta? Mandou e-mail, mas se vem cobrar é de mim: como que faz pra por o nome na lista de cesta básica? Como que faz pra pegar... é esse tipo de coisa que não deveria passar pra gente, pela gente. Os professores reclamaram disso, por exemplo, se gasta muito tempo respondendo esse tipo de coisa... eu percebo que esse descontentamento não é só meu (P1E1).

Quanto ao contato entre escola e família na pandemia, Cipriani, Moreira e Carius (2021) apontam que os professores apontam “falta de compreensão e reconhecimento” pelas famílias e dificuldade delas quanto ao suporte de casa para os alunos. “Pondera-se, ainda, que a restrição do contato visual, do feedback dos alunos para os professores e dos professores para os alunos foram relatados como adversidades no contexto da sala de aula virtual” (CIPRIANI; MOREIRA; CARIUS, 2021, p.11).

Nos últimos dois anos, os desafios se acentuaram e “nessa direção, as distintas ferramentas e metodologias emergiram como desafios e descobertas. A necessidade de se reinventar, de ressignificar práticas e o incentivo à criatividade foram reforçados no cotidiano educacional, em tempos de pandemia” (CIPRIANI; MOREIRA; CARIUS, 2021, p.9). Mesmo ocasionando sobrecarga nos professores em relação às novas práticas, como foi apresentado, a P3 da escola 1 volta seu depoimento ao cuidado e busca contínua aos alunos, citando que

Os maiores desafios, falando da pandemia nesse momento, é o acesso do aluno, porque ofereceram o chip, mas devido aos aparelhos que eles têm que é defasado, acontece de: “a professora a câmera não funciona, o meu celular é velhinho, não tem memória, não posso baixar esse aplicativo”, esse tipo de situação que pega agora no momento. Nós fizemos uma busca ativa, então no meu caso, eu tenho 32 alunos, mas só 3 que não tenho acesso, é bem pouco, o restante eu tenho acesso. O ano passado isso era bem diferente (P3E1).

Para Cipriani, Moreira e Carius (2021), a adaptação dos professores ao novo contexto dependente das tecnologias é desafiante, exigindo mais tempo de treinamento, capacitações e orientações aos alunos. Os maiores desafios estão na falta de equipamentos para os professores e alunos, falta de um ambiente adequado para os estudos e ainda, a maior exposição dos professores diante da produção, publicação e divulgação de vídeos com a imagem pessoal. Além disso, as aulas *on-line* foram marcadas por conexões instáveis e dificuldade de acesso, dificultando ainda mais para o professor manter o interesse do aluno, mas permitindo novas vias para a educação. “Os professores afirmaram que a situação emergente valida a necessidade de flexibilização e adaptações no processo educacional” (CIPRIANI; MOREIRA; CARIUS, 2021, p.17).

Destaca-se ainda a necessidade de olhar às coisas de outra forma, a fim de considerar novas perspectivas, para que seja possível adotar posturas mais abertas e mais compreensivas em relação aos desafios postos no trabalho docente. Dentre tais desafios, destacam-se as tecnologias acessíveis, disponíveis e adequadas, a

infraestrutura confortável, uma organização inovadora que possua um projeto pedagógico coerente e participativo, a preparação profissional nos aspectos intelectual, emocional, comunicacional, eticamente e com boa remuneração, condições de trabalho adequadas para estes profissionais, tempo para os profissionais pesquisarem e estudarem, assim como a importância do aspecto afetivo na relação professor-aluno, a interdisciplinaridade e a busca de soluções para os dilemas enfrentados (PRADO *et al*, 2013, p.12).

Diante de tais necessidades, Prado *et al* (2013), afirmam que o primeiro passo para vencer os desafios da educação contemporânea envolve a formação inicial e continuada como parte de uma mudança no próprio paradigma de ensino, passando de um modelo passivo de adquirir conhecimento para o desenvolvimento de competências que acompanhem as mudanças aceleradas da sociedade em que os alunos estão inseridos com suas necessidades individuais e coletivas. Se trata de reaprender a aprender para levar o aluno a aprender.

4.6 Ideb expressa a realidade da escola?

Como já apresentado, é preciso construir conjuntamente uma cultura de avaliação com a finalidade de aprimorar os processos educativos em prol da aprendizagem dos alunos. Para tanto, temos no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), criado em 2007, o objetivo de avaliar a qualidade do ensino na educação básica em todo o território nacional. Sousa (2018, p.867) aponta que “o Ideb é calculado a partir da taxa de rendimento escolar (aprovação) e das médias de desempenho nos exames padronizados, aplicados pelo Inep”. Considerando sua formulação, este eixo discute se há articulação entre avaliação externa e o Ideb para expressar a realidade da educação básica e auxiliar na melhoria da qualidade do ensino.

Eu particularmente sou contra o Ideb, eu acho assim, contra a prova, contra esse sistema de avaliação, na minha escola realmente demonstra, porque a gente não fica trabalhando em cima disso não, como certas escolas que ficam lá com aquele monte de atividade só pensando no Ideb. Na minha escola não, o foco realmente é a aprendizagem do aluno, nós não trabalhamos isso, aquela loucura de ficar pensando em avaliação, avaliação, só fica em cima disso, lá não tem isso não (P3E1).

Enquanto a P3 da escola 1 afirma que é contra o próprio sistema de avaliação, que este não é representativo da qualidade do ensino, não expressando a realidade da escola. Temos também a resposta da P2 da mesma escola, que afirma, seguindo a mesma ideia da P3, haver

cola entre alunos nas avaliações, o que não vem a demonstrar o que efetivamente os alunos aprenderam, complementando ainda referente a avaliação, que:

Mas assim, a gente sabe que esse resultado é ineficaz, por exemplo, a gente percebe que as escolas que têm um grupo social mais privilegiado, acabam tendo um desempenho melhor, a gente percebe que são famílias mais participativas e não tem como, as crianças vão ter um desempenho. [...] A desigualdade é gritante [...] (P3E2).

Para Freitas (2007), nesse sentido, não se pode esperar que as avaliações mostrem essa realidade, ao contrário, acabam ocultando até que o desempenho da escola comece a cair. “Caso a inclinação das curvas de desempenho seja positiva, em média, o sistema se salva. Mas a pobreza continua ‘excluída por dentro’ e, de certa forma, a exclusão é legitimada pela positividade geral das curvas estatísticas” (FREITAS, 2007, p.980). Esse ponto do autor corrobora com a perspectiva de que o trabalho da escola é unir resultados com as realidades diversas dos alunos para constituir uma educação de qualidade.

A ideia, de acordo com Chirinéa (2010), é que a escola use os indicadores para refletir sua prática a partir de uma autoavaliação pelos resultados, para só então intervir no trabalho em busca da melhoria da qualidade da aprendizagem. Por conta disso, para a autora, as avaliações externas consideram apenas o fluxo e o desempenho escolar, mas não há relação direta entre os resultados das avaliações e os indicadores. “Os dados, nesse sentido, são puramente quantitativos e não mobilizam a escola a refletir sobre outras questões além do aspecto didático pedagógico” (CHIRINÉA, 2010, p.69). Sobre essa questão dos critérios considerados pelo Ideb e se ele pode expressar a realidade da escola, a P1 da escola 1 apresenta argumentos contrários ao índice.

De maneira alguma, eu acho que pelo contrário, eu já trabalhei em escola estadual onde tem o Saresp, onde ali a direção e os professores fazem quase que um conluio para ficarem os alunos bons, pra de alguma forma ali você burlar, alterar ali o resultado que seria o real. É a mesma coisa agora, tudo bem, pra não prejudicar o aluno, mas lá vai constar um índice que não vai levar em conta se esse índice foi em um ano de pandemia, se não foi, quais os critérios, pra quem lê depois, fica assim: ai que escola maravilhosa... e não é essa a nossa realidade, não é a realidade dos alunos. Então eu acho que não... até acho que tem escolas que devem levar sim a sério, mas não é que a minha não leve a sério, não acho que fez isso pensando em como isso afetaria o Ideb, mas acaba que... vai afetar de uma maneira direta, mas não vai estar explícito o motivo (P1E1).

Para Travitzki (2020), bons indicadores podem contribuir para que as unidades de ensino sejam mais transparentes. “Quando os limites e incertezas de cada indicador estão claros

e explícitos, a transparência é ainda maior, promovendo o uso adequado de cada informação e potencializando o funcionamento da rede” (TRAVITZKI, 2020, p.517). Entretanto, Chirinéa (2010) aponta que a partir da década de 1990 as avaliações externas passam a ser também uma forma de regular e controlar a educação brasileira a partir dos testes de produtividade em larga escala, o que acaba desconsiderando, nesse aspecto, a realidade e as peculiaridades das escolas.

Então geralmente é culpabilizada, “ah essa escola, esses professores não estão alfabetizando direito, porque olha só o Ideb dessa escola, olha como o Ideb é péssimo”, mas não avalia todo um contexto, incluindo ali a questão social, questão da estrutura familiar. Então é um contexto muito amplo que essas avaliações não conseguem captar. Então acho que é ineficaz, outras medidas precisam ser tomadas de fato, se houvesse uma preocupação com a educação. O Ideb não mostra outras questões fundamentais, porque fica muito ao fracasso escolar “ah, as professoras não sabem alfabetizar direito”, mas na verdade, a questão é o contexto que aquelas crianças estão inseridas, o ambiente familiar, a desigualdade social e isso reflete no resultado da avaliação (P3E2).

Se nota que os resultados da avaliação externa não perpassam pela realidade socioeconômica na qual a escola e o aluno estão inseridos, decaindo a responsabilização dos resultados obtidos em cima do professor. Freitas (2007, p.981) corrobora explanando que não há problema na aplicação da avaliação externa, entretanto, é contrário ao “[...] uso da avaliação externa tendo como pano de fundo a “teoria da responsabilização liberal”, ou seja, da culpabilização do professor e da escola pelas notas obtidas. Para tanto, Freitas (2007) ainda nos traz uma perspectiva de solução para a responsabilização e culpabilização que decai sobre os atores escolares, concluindo que os municípios precisam evitar as armadilhas, considerando as avaliações externas e os índices como instrumentos de monitoramento ao invés de instrumentos de pressão.

Dessa forma, para responder da possibilidade de o Ideb expressar ou não a realidade da escola, a VD da escola 1 afirma que

Depende do ponto de vista e de qual qualidade estamos falando. Quando falo de qualidade social, que é a pesquisa da Mara de Sordi, ele não olha só para português e matemática, ele olha uma série de indicadores, aí nós nos saímos bem, que é a rede de escuta, acolhimento, atendimento à família, rede de proteção, entidades parceiras, toda uma série de coisas que a prova não avalia, bom... nisso a escola vai bem, diga se que foi uma instituição de pesquisa que disse isso. [...] Então o que nos preocupa agora, é a questão conteudista, porque ela também é importante, isso os indicadores das provas nos dão, porque elas medem habilidades e competências, que isso em qualquer lugar desse país deveria saber, que é o mínimo que deveria saber como cidadão de direito constituído pela Constituição (VDE1).

Na perspectiva da gestão representada pelo VD da escola 1, há o reconhecimento das problemáticas da avaliação externa em geral, mas sintetiza que se considerar apenas o que a ela se propõe a fazer, a avaliação cumpre seu papel. Por outro lado, entretanto, a resposta mesmo indicando um olhar positivo quanto ao Ideb, não pende para uma afirmativa à pergunta enquanto sua possibilidade em expressar a realidade da escola. Diante de tudo que foi afirmado pelos participantes, convém questionar: como cada escola está integrando a preparação e os resultados das avaliações externas na prática educativa?

Reynaldo Fernandes (2016) citado por TRAVITZKI (2020, p.501), é o criador da metodologia do Ideb e, defende a avaliação pontuando que “o indicador contribui para a construção de um modelo brasileiro de Educação Básica ancorado em três princípios: 1) descentralização na oferta dos serviços educacionais; 2) critérios de financiamento definidos pela Federação; 3) avaliação centralizada”. Travitzki (2020, p.502) aponta que para além da concepção e dos objetivos do indicador, a incerteza relacionada às diferentes formas de interpretar seus resultados, “por exemplo: para saber se uma escola melhorou seu Ideb de um ano para outro, basta conferir se houve um aumento no indicador? Ou existe uma ‘margem de erro’ (intervalo de confiança) para o Ideb?”. Para o autor, se uma escola teve um resultado inferior, mas que ainda se encaixa na margem de erro do índice, não há como ter total certeza de que ela piorou. Por conta disso, é importante considerar o que realmente conduz ao desempenho e à própria qualidade.

Definir qualidade somente do ponto de vista estatístico não conduz melhorias na educação do país, tampouco mobiliza ações concretas das próprias unidades escolares, a não ser quando procuram adequar os conteúdos das provas para treinar os estudantes para realização das mesmas. Definir qualidade em educação requer o estabelecimento de parâmetros além do desempenho dos estudantes; pessoal docente capacitado e motivado; gestão; ambiente físico favorável à aprendizagem; prática pedagógica adequada; material didático, enfim, julgar desempenho escolar é diferente de julgar qualidade educacional. A qualidade não está no desempenho, está nos processos internos e externos da escola que conduzem ao desempenho (CHIRINÉA, 2010, p.71).

A OP da escola 2 discorre sobre os dados utilizados no momento de avaliar o processo de trabalho da escola, que acontece nas Reuniões Pedagógicas de Avaliação Institucional (RPAI). A participante aponta que na prefeitura de Campinas (SP) a avaliação do trabalho é trimestral, então é feita uma avaliação diagnóstica por semestre que, em conjunto com

resultados de avaliações externas e institucionais, é base para avaliar os percursos, pontos positivos, pontos a melhorar e formas de fazer acontecer.

Nesse percurso, a gente também olha as avaliações externas, porque elas fazem parte do processo de aprendizagem, então pra você entender como os alunos estão... entendendo as aprendizagens, como a escola está se organizando e como esses resultados estão aparecendo, os indicadores externos também trazem dados pra gente. Não são os principais dados, porque os nossos dados de avaliação são com as crianças e avaliações diagnósticas periódicas, são os dados que a gente usa, porém, eles também trazem elementos quando a gente olha dimensões que são de cada componente avaliado pelas avaliações externas (OPE2).

Dessa forma, para a OPE2, “o problema aqui é que a gente para no quinto e aí quando os dados chegam, já não é mais aquela mesma criança que estava aqui [...]. O que fica é o que a gente está conseguindo ou não atingir dentro dos descritores das avaliações institucionais”. Para ela, quando a nota do Ideb chega, o aluno avaliado já está em outra escola, então não dá para trabalhar os resultados e melhorar a aprendizagem daquelas crianças que tiveram dificuldades diferentes das que farão a próxima prova. Além disso, há o fator do índice de evasão que dificulta o alcance de um desempenho satisfatório em algumas escolas. Na escola 2, por exemplo, segundo a OP da escola 2

Então nosso Ideb nunca é alto, porque ele sempre vai esbarrar nessas crianças fora da curva, então por exemplo, a gente tem aluno aqui no quinto ano, tinha, porque saiu no ano passado, de quatorze, quinze anos, sendo que a idade certa é onze, doze anos. Então quando o Ideb vai olhar essas crianças que reprovaram no terceiro ano, reprovaram no quinto ano e continuam na escola e fazem prova, nossa nota cai automaticamente. [...] Tem dificuldade? Não vou falar que não, mas a turma é boa, participativa, mas quando a gente vai olhar o Ideb e aí a gente fala assim, nossa, eles vão super bem e eles vão mesmo super bem, fazem à prova, tudo bonitinho, mas quando cruza com os dados de repetência e de evasão escolar, a nossa nota cai.

A OP da escola 2 ainda complementa afirmando que mesmo recebendo alunos acima da idade comum ao ano de ensino ou alunos com deficiência, eles não são impedidos de fazer as provas em tentativa de burlar resultados de cruzamento de dados, pois segundo ela “a gente vai garantir (o direito) e aí a gente sabe que vai perder nota no Ideb, mas a gente fez uma escolha e a gente justifica nossa escolha por essas coisas que a gente acredita”.

Ainda que haja esse reconhecimento e esforço por parte da escola para que haja participação de todos os alunos para ter um resultado que expresse a realidade dos alunos, é reconhecido pela P1 da escola 2 que mesmo sem ter uma preparação exclusiva para as

avaliações externas, ainda é necessário apresentar o conteúdo aos alunos e ensinar como funciona o modelo da avaliação para que o formato não seja uma novidade que implique o desempenho.

É muito mais gostoso aprender brincando e a criança aprende muito mais, mas ela precisa ter o momento de aprender brincando com uma oficina, ela precisa aprender brincando virando cambalhota no circo, ela precisa disso, mas ela também precisa aprender a sentar e olhar e sistematizar o ensino, porque ainda é o que a gente tem, as provinhas, os sistemas avaliativo, a gente sabe que não é o melhor, mas para a gente que vai fazer uma prova de um concurso, se você não está num dia bom, você vai mal e não é que você não sabe aquilo. Vai fazer um vestibular e muitas vezes não está num dia legal, está muito nervosa, você não consegue dar tudo aquilo que você tem, porém, ainda é o sistema avaliativo que a gente tem no sistema brasileiro (P1E2).

A avaliação nessa perspectiva da P1E2, expressa o processo avaliativo como um campo estreito, complexo e dependente de questões emocionais, sociais e afetivas. Considerando os três níveis de avaliação como sendo por sistema, escola e sala de aula, Freitas (2007) os considera interdependentes e necessariamente articulados cada qual com sua abrangência, cada qual com seus objetivos estabelecidos. Para o autor, o trabalho próximo e compreensivo perante o aluno não é possível pela avaliação em larga escala distante da escola, pelo contrário, é a proximidade com a escola que vai beneficiar o planejamento e a elaboração desses sistemas.

Então a gente tem que ir mudando aos poucos, é uma mudança estrutural, enquanto a mudança estrutural da Educação não acontece, a gente dentro da escola com esta estrutura de educação que a gente tem, que não adianta ficar no negacionismo também, com essa estrutura que a gente tem, o que a gente consegue fazer de melhor para que a criança chegue preparada sabendo dar conta de fazer uma prova? Aí chega uma Provinha Brasil, a criança nunca viu uma estrutura de prova daquele jeito e vai bem? não vai. O Ideb vai refletir a aprendizagem da criança? Não vai. A nota não vai refletir aquilo que ela sabe. Muitas vezes, ela sabe muito mais que aquilo e, muitas vezes também a gente sabe que vai vir uma prova e prepara a criança para fazer aquela prova, você sabe que daqui um mês vai chegar a Prova Brasil, aí você para a vida e se prepara para a Provinha Brasil, aí você só faz aquilo, porque a criança tem que saber dar conta de fazer, porque também o Ideb não pode ser muito baixo, aí ela faz a prova e muitas vezes a nota está até boa, mas não reflete de fato a realidade da aprendizagem daquele aluno, fora todo o contexto social no qual as crianças estão inseridas, fora tudo isso, acho que dentro da escola a gente poderia fazer muito mais (P1E2).

Compreende-se, a partir da resposta da P1E2, que muitas vezes, uma nota boa no Ideb não representa que aquele aluno assimilou o conteúdo e o mesmo pode acontecer de uma nota baixa, fruto da avaliação externa, em um momento específico e não demonstra a compreensão daquele aluno sobre o conteúdo. Mas se questiona: será que os atores escolares compreendem

o que é o Ideb e os seus propósitos? Quanto à possibilidade de o Ideb expressar a realidade da escola nos critérios ao qual se propõe em curto (1 ano), médio (6 anos) e longo prazo (acima de 10 anos), Travitzki (2020) aponta que ele pode sim acompanhar a evolução de uma escola, mas apenas em longo prazo. Na pesquisa do autor por escola, a maioria delas só começou a apresentar uma alteração significativa no índice a partir dos 10 anos. Entretanto, quando considerou os estados brasileiros, houve mudança significativa no Ideb na maioria a partir do médio prazo.

Em relação ao uso do Ideb para o estabelecimento de metas de longo prazo, tanto as escolas quanto os estados terão apresentado mudança significativa caso alcancem suas metas. Tais metas foram criadas em 2007 tendo como horizonte final o ano de 2022. Para as políticas públicas baseadas em evidências, tais resultados sugerem que, levando em conta a incerteza estatística, o Ideb apresenta consistência suficiente nas metas de 2022 e para acompanhar a evolução dos estados, mesmo no curto prazo. Porém, o Ideb não se mostrou consistente para acompanhar a evolução das escolas em curto e médio prazo (TRAVITZKI, 2020, p.517).

Em concordância com o apontamento de que o Ideb contribui para metas a longo prazo, Chirinéa (2010, p.100) compartilha dos mesmos resultados dessa pesquisa ao apontar que “ao tomarmos como parâmetro de análise os Indicadores da Qualidade na Educação pudemos constatar que o tipo de gestão da escola, o clima organizacional e o sentimento de pertencimento dos professores são condições que favorecem a qualidade”. Para a autora, mesmo que não seja considerado pelo Ideb, a condição socioeconômica e cultural dos alunos e das famílias são fatores que influenciam diretamente a qualidade da educação. Tal constatação somente confirma que, mesmo com os usos dos resultados para regulação, há a possibilidade e necessidade de escolas motivadas que unam os números ao contexto e aprimorem suas práticas educativas.

4.7 Relação avaliação-qualidade

Como discutido no capítulo anterior, a avaliação constitui uma das dimensões da qualidade da educação. É oportuno salientar que este estudo se atém à discussão da avaliação em larga escala, caracterizado especificamente pela Prova Brasil integrado ao Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), aplicada ao 5º ano do Ensino Fundamental. Desse modo, este eixo de análise tem como principal questionamento feito aos participantes da pesquisa: qual a relação entre avaliação e qualidade?

Os participantes do estudo, em unânime, apontaram que essa relação só é possível de ser feita se expressar a realidade concreta da escola, o que não acontece em sua totalidade conforme aponta a P1E1, a qual nos coloca que a avaliação “[...] dá uma visão parcial da realidade”, complementa ainda que

[...] quando você avalia a participação dos alunos, você vai ver uma boa avaliação, você vai encontrar alunos participativos, alunos que fizeram todas as atividades, mas quando você vai mensurar a questão da aprendizagem, você vai ver que eles estão em um nível bem defasado daquilo que seria esperado para o ano e a idade que eles estão. Então eu acho que a avaliação nem sempre consegue mensurar a qualidade do ensino (P1E1).

Retomando discussões anteriores, cabe reforçar o sentido do termo avaliação, que a partir dos escritos de Dias Sobrinho (1996) designa um processo que atribui significados e valores aos homens, ou seja, avaliar “[...] é reconhecer o mundo da produção humana e as diferenças, é responder as perguntas que fazemos a respeito de seus valores ou de suas qualidades (DIAS SOBRINHO, 1996, p.10). Contudo, a avaliação não pode ser vista como um processo neutro, nem tão menos generalizar, pois não se avalia uma parte, é avaliado alunos, no plural, mas que apresentam singularidades e diferenças. A P2E1 considera que

A prova deve ser bem aplicada e orientada, sem apressar o aluno e/ou confundir-lo. O conteúdo da prova dentro da realidade em que a escola está inserida, algumas vezes, as questões remetem a fatos desconhecidos do aluno, longe de sua realidade, do cotidiano e quando aplicada muito cedo em relação ao ano letivo, muitas vezes, alguns conteúdos da prova não foram vistos pelos alunos.

A P2E1 traz um outro ponto importante a considerar para a construção de uma avaliação, que circunscreve a realidade do aluno e se o conteúdo aplicado na prova está em acordo com o que o aluno está aprendendo, para que assim, a avaliação seja utilizada com a finalidade de verificar a compreensão dos alunos sobre os conteúdos ensinados e replanejar conteúdos não compreendidos. Moreira e Sordi (2004, p.2), coadunam com a ideia da P2E1 e complementam que é importante a forma com que as avaliações externas chegam às escolas e são tomadas as decisões pela gestão do sistema escolar na condução realizada antes, durante e ao final do processo avaliativo, pois a avaliação externa “[...] tende a ser o instrumento de controle total do Estado sobre a educação, cujos resultados têm provocado tensões e

competitividade por melhores resultados entre os sistemas de ensino e entre as escolas de um mesmo sistema”.

Em acordo, Gomes e Melo (2018) apontam que a intensificação dos resultados obtidos nas avaliações externas que desencadearam na produção de ranqueamento entre os sistemas de ensino e conseqüentemente, a uma visão reducionista da qualidade da educação.

Por um lado, ressalta-se que esse olhar crítico não significa desvalorização dos exames nacionais, pelo contrário, defende-se uma postura crítica diante dos testes, entendendo-os como indicadores que demandam maior articulação com outros fatores que fundamentam a ação educativa. Por outro lado, apesar de inúmeras críticas formuladas sobre as avaliações externas elas têm contribuído para sensibilizar gestores e professores sobre a qualidade do ensino que está sendo ofertado aos estudantes (GOMES; MELO, 2018, p.1207).

Essa sensibilização na qual Gomes e Melo (2018) explicitam, fica evidente na fala do vice-diretor da escola 1, que nos traz a fala de que a avaliação “[...] mostra defasagens pontuais no quinto ano. O conteúdo de gramática x não está sendo ensinado. No nono ano, por exemplo, quando nós chegamos na escola nós percebemos que os alunos saiam do nono ano com conteúdo do sétimo ano, então foi a prova externa que nos deu essa dica”. Embora haja desafios no que tange a inserção das políticas públicas de avaliação no contexto escolar e a relação que se estabelece com a qualidade do ensino,

É possível perceber que a gestão do sistema de ensino, embora estruturada sob influência dos textos legais e de decisões já estabelecidas pelos órgãos centrais, pode desenvolver também uma cultura própria de administrar a educação, uma dinâmica capaz de caracterizar as propostas e alterações por meio de um processo de reinterpretação das decisões. Isso tem incentivado a gestão educacional a construir sua autonomia face às reais necessidades do seu sistema escolar (MOREIRA; SORDI, 2004, p.3).

Desse modo, se tem a perspectiva da avaliação como norteadora das ações dos atores escolares. A OPE2 reforça essa ideia apontando que:

Quando a avaliação como a diagnóstica, mesmo que aconteça ao longo do ano, ela tem o objetivo de nortear o trabalho, as propostas pedagógicas, ela tem um sentido, um caráter muito importante e esse é o caráter que tem que ter a avaliação, nortear o trabalho pedagógico a ser realizado na escola de todas as maneiras possíveis, então se... se o grupinho não conseguiu resolver problemas do campo da multiplicação, multiplicativo, então alguma coisa tem que ser feita com essa turminha pra melhorar.

[...] Então é nesse sentido que aqui na escola a gente usa a avaliação... [...] hoje a gente usa como prova norteadora do nosso trabalho para que ele seja cada vez melhor.

Estudos como de Sousa (2014) corroboram com o vice-diretor da escola 1 e com a orientadora pedagógica da escola 2 no que concerne o uso da avaliação externa como auxílio para subsidiar ações da gestão escolar e práticas pedagógicas que vão incidir no currículo e no enfrentamento de diagnósticos da aprendizagem dos alunos. A P2E1 considera que se ao longo do ano letivo “[...] as turmas foram bem trabalhadas, seguindo um planejamento, replanejando quando necessário, tendo materiais adequados e acessíveis” é possível aferir que a qualidade do ensino se articula a avaliação externa.

Há documentos norteadores da educação que efetivam a relação entre avaliação e qualidade do ensino, se tem respaldo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) no artigo 9º, inciso VI, o qual responsabiliza a União de “assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino”. Em síntese, a avaliação em larga escala apresenta articulação com a qualidade no âmbito de promover melhorias no processo de ensino e aprendizagem. “A avaliação deve, assim, compreender e respeitar a identidade institucional em seu permanente dinamismo” (DIAS SOBRINHO, 1996, p.10).

Desse modo, os objetivos que se estabelecem para avaliar uma instituição, o corpo discente e até mesmo os atores escolares constitui-se em um processo avaliativo complexo, em um cenário de constantes transformações, de desafios e de tempos difíceis, “[...] se quisermos incrementar os valores de solidariedade e cooperação, devemos valorizar as dimensões subjetivas, éticas, políticas e mais complexamente humanas do conhecimento” (DIAS SOBRINHO, 1996, p.14-15). Em outras palavras, o processo avaliativo precisa considerar as mudanças recorrentes do mundo e se modificar, assim como novos atores passam a compor o sistema de ensino e que novas transformações no cenário mundial, educacional e social acontecem.

4.8 Desafios desencadeados pela pandemia

Desde o final de 2019 e início de 2020, o cenário mundial retrata a propagação do coronavírus, que desencadeou na adoção da quarentena e isolamento social. O reflexo desse contexto pandêmico na área da educação brasileira apresentou inicialmente a suspensão das

aulas presenciais e, posteriormente, a continuidade através do ambiente remoto. Desse cenário recorrem a novos desafios para assegurar a qualidade do ensino e do processo de aprendizagem dos alunos. Desse modo, será apresentado neste eixo iniciativas deliberadas pela prefeitura do município de Campinas (SP) frente ao Covid-19, bem como os desafios e as resoluções pontuadas pelos participantes do estudo.

Com o crescente aumento dos casos de infecção pelo Covid-19, a prefeitura de Campinas, por meio do prefeito Jonas Donizette, adotou medidas alternativas para manutenção e continuação das atividades letivas. O primeiro anúncio sobre as medidas que estavam sendo pensadas na “área de educação e de saúde durante o período de pandemia do novo coronavírus” (CAMPINAS, 2020), aconteceu no dia 28 de março de 2020, em um *live* realizada pelo prefeito, o qual anunciou a adoção do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) em parceria com o Google, Vivo e Claro para garantir o acesso de todos os alunos da rede municipal de Campinas as aulas remotas (CAMPINAS, 2020).

A P1E1 discorre que a prefeitura de Campinas tomou iniciativas rápidas, no final de 2019 logo que se começou a noticiar sobre uma possível pandemia, a prefeitura deu início a implantação do uso do google como plataforma oficial e se iniciou a criação de e-mails para alunos e funcionários. “Desde o início da pandemia, quando as reuniões começaram a ser *on-line*, a prefeitura já mostrou que ia adotar o Google Meet e o Google Sala de Aula, que são as duas principais formas de acesso que nós temos ao aluno, mais os grupos de WhatsApp” (P1E1). A participante complementa ainda, que a prefeitura criou um documento orientador das ações em tempos de pandemia.

A prefeitura, não sei se você já teve acesso ou não, ela tem um documento orientador de como seriam as nossas ações na pandemia. Esse documento, se eu não me engano, eu já o procurei on-line e não achei, eu entendo que ele foi enviado direto para os nossos orientadores e nesse documento, ele defende ações mitigadoras, só que eu acho que esse documento, uma opinião pessoal minha, que esse documento foi escrito quando ainda se pensava que ia ser uma coisa provisória [...], porque a prefeitura nunca lançou um outro documento, nunca houve um ajuste... e nesse negócio de ações mitigadoras, nós estamos nessas ações mitigadoras até agora (P1E1).

O documento a que se refere a P1E1, é o “Documento Orientador para o desenvolvimento de ações mitigadoras e emergenciais de apoio pedagógico durante o período de suspensão de atividades escolares”, elaborados por coordenadores, orientadores pedagógicos, supervisores educacionais, incluindo a participação da Assessoria de Tecnologia Educacional, de Diretores Educacionais, Representantes Regionais e o Departamento

Pedagógico da SME. Esse documento é orientado pela resolução nº 02, 26/03/2020-SME/FUMEC, que prevê ações mitigadoras - como apontado pela P1E1 - para fortalecer a interação entre professor e aluno nas plataformas digitais. Essa resolução

Dispõe sobre procedimentos pedagógicos e administrativos que devem ser adotados como medidas mitigadoras nas escolas da Rede Municipal de Ensino e nas Unidades Educacionais da Fundação Municipal para Educação Comunitária, Fumec, durante o período de suspensão de atividades escolares de que trata o Decreto nº 20.768, de 16 de março de 2020, na forma que especifica (CAMPINAS, 2020).

Tais resoluções e decretos encontram-se presente na legislação municipal¹⁶ elaborada pela prefeitura de Campinas em consonância com a Secretaria Municipal de Educação (SME) e a legislação estadual que dão ênfase ao contexto de pandemia. Para tanto, destaca-se o artigo 2, que vedou “até o dia 15 de setembro de 2020, as atividades presenciais previstas no art. 2º da Resolução Estadual SEDUC-61, de 31 de agosto de 2020, nas unidades escolares de educação básica das instituições públicas e privadas de ensino localizadas no Município de Campinas” (CAMPINAS, 2020) que logo foi prorrogado no Decreto nº 21.048, de 04/09/2020, vedando novamente a retomada das atividades presenciais na educação básica das instituições públicas e privadas.

Os principais desafios relatados pelos participantes do estudo estiveram circunscritos pela dificuldade em acompanhar a aprendizagem dos alunos e a dificuldade desses alunos em acessar as plataformas digitais. Conforme dados do site do Inep¹⁷, o município de Campinas apresenta 175 escolas, sendo que em virtude da crise causada pelo Covid-19, as 175 escolas - entre públicas, municipais e particulares - foram fechadas, o impacto na aprendizagem desses alunos é inevitável, considerando que o ambiente virtual fica restrito a um campo pequeno do celular, computador ou tablet. O vice-diretor da escola 1 pondera que

[...] antes pandemia, pré pandemia, o aluno era avaliado conforme seu desempenho, o quanto se dedicava, quanto ele absorvia, o quanto havia uma didática naquele ensino e o quanto ele conseguia solucionar ou resolver o seu fluxo de escolarização. O que nós temos prejudicado hoje, é o conhecimento de 1580 alunos que foram eles que realizaram aquela prova, porque ela era em uma plataforma, não dava para ser feita um a um, porque nem na sala de aula era feito um a um, exceto a sondagem. Então

¹⁶ Documento disponível em: <https://covid-19.campinas.sp.gov.br/legislacao/municipal>, acesso em: 10 de jan., 2022.

¹⁷ Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/divulgados-dados-sobre-impacto-da-pandemia-na-educacao>, acesso em: 10 de jan., 2022

não dá para saber se aquele aluno do primeiro ano até a EJA, se ele fez sozinho, se ele escreveu sozinho, se aquilo não foi uma cópia, por exemplo, de um texto, se aquelas questões que ele escreveu não foi alguém que ditou, se o conhecimento é dele.

Com a nova configuração da sociedade que circunscreve um cenário de pandemia e isolamento social, acentuam-se os desafios, a considerar, sobretudo, o ensino remoto. Este contexto, no Brasil, um país cujo quadro social é marcado por desigualdades estruturais, complexificou assegurar o direito à educação de qualidade a todos os alunos e a participação efetiva nas aulas virtuais, sendo apontado pela P1E2 que

[...] no geral a gente não consegue controlar aquilo que a criança faz, com aquilo que a família faz por ela, muitas famílias entende assim: “ah, tem que fazer o google sala de aula, então vamos responder para acertar e a gente não quer que a criança acerte tudo, a gente quer que a criança faça e mostra para a gente onde estão as dificuldades para gente intervir em cima dessas dificuldades, mas como eles estão no contexto familiar, na casa, fica difícil a gente ter esse controle, então fica difícil avaliar de fato a aprendizagem da criança.

Desse modo, exigiu da gestão escolar, enquanto mediadora da organização escolar, esforços na perspectiva de adotar estratégias e ações que promova um trabalho centrado no coletivo e que o conjunto estabeleça prioridades e soluções para assegurar a continuidade do processo de aprendizagem dos alunos. Iniciativas foram efetivadas pela gestão e pelas secretarias de educação, dentre elas, Lima e Tumbo (2021, p.146) destacam para além do ensino nas plataformas online, “[...] a distribuição de materiais de estudos impressos e a transmissão de aulas via TV aberta e rádio foram as principais estratégias adotadas e/ou anunciadas pelas secretarias de educação durante o período de quarentena”. Mas há de se considerar outros fatores que tendem a afetar o andamento das aulas virtuais e das estratégias que é desenvolvida pela equipe de gestão em conjunto com os professores, que é por exemplo,

[...] dificuldade pra acessar o Google Sala de Aula e aí o que acontece, pra eles entrarem no Google, os problemas começam com coisas bestas, sabe? Pra eles acessarem o Google Sala de Aula, eles só podem acessar com o e-mail da prefeitura, com o e-mail que eles têm da escola, então desde ensinar eles que nós temos que apertar aquela letrinha, mudar de conta, adicionar uma conta... [...] sem mentira, tudo isso demora quarenta minutos, pra você ensinar o aluno a acessar o aplicativo. Outro dia eu estava falando pra aluna o e-mail dela, eu falei: olha, seu e-mail é tal e arroba (@), ela escreveu a palavra arroba. Essas coisinhas assim vão tomando do seu tempo, vão demandando. Então mesmo com esse trabalho, o aumento da frequência foi mínimo. A prefeitura, desde o começo da pandemia, disponibilizou para as famílias chips, com cinco giga de internet, aí você vê que tem famílias que os pais não repassam esse chip pro filho... aí também entre outras condições, os aparelhos que

não comportam, às vezes a família não tem o chip, não tem uma internet. Então é esse o atual cenário da nossa escola (P1E1).

A pandemia reforçou e evidenciou situações como a descrita pela P1 da escola 1 que mostra a realidade do cenário brasileiro marcado pela desigualdade educacional. Este estudo vem discutindo questões relacionadas à democracia em âmbito institucional, por meio das ações da gestão escolar, entretanto, a desigualdade no acesso à internet, a um computador perpassa a democracia educacional e entra no campo político, estrutural e social. Desse modo, questiona-se: a democracia é capaz de superar as desigualdades no Brasil?

Lima e Tumbo (2021) aponta duas principais causas que podem vir a desencadear na desigualdade. A primeira, “[...] é que há uma grande diferença regional, uma enorme desigualdade social, uma forte exclusão entre os estudantes”, mencionando como aspecto dessa exclusão o uso da tecnologia, “uma vez que significativa parcela dos estudantes enfrentam dificuldades de acesso e permanência à escola”. O segundo ponto, em paralelo, está relacionado à pesquisa do CETIC (2019), que mostra “[...] que no Brasil 29% dos domicílios, aproximadamente 19,7 milhões de residências, não possuem internet” (LIMA; TUMBO, 2021, p.147).

As escolas pesquisadas tentaram, na medida do possível, amenizar alguns desses problemas, entre eles auxiliar no acesso a plataforma Google Class Room, a qual foi utilizada para as aulas remotas, isto é, se os alunos “[...] tinham equipamento, um celular, e a prefeitura forneceu um chip e ele não conseguia fazer esse trâmite, ele vinha até a escola, nós demos plantão uma vez por semana, às quintas feiras e a gente ensinou a colocar esse chip, se cadastrar, colocar o e-mail institucional e acessar” (VDE1). Outro ponto, elencado tanto pela escola 1 quanto pela segunda escola pesquisada, foi durante a pandemia manter contato com as famílias e ajudar a suprir necessidades que antes eram fornecidas presencialmente pela escola, como a alimentação.

[...] a gente conseguiu na pandemia, por conta da pandemia, um acesso muito grande a essas famílias, por exemplo, a gente tem uma rede de proteção na escola que arrecada alimento ou cestas básicas, pra gente distribuir para as famílias, essas que precisam. Então no ano passado quando começou a pandemia, a prefeitura não tinha decidido que ia entregar cesta básica, a gente já estava arrecadando cesta básica, porque a gente sabia que tinha criança que vinha pra escola só pra comer.

A partir da rede de proteção, a escola 2 conseguiu se aproximar das famílias e conhecer mais de perto as necessidades de cada um e assim distribuir cestas básicas e para isso, precisou

[...] saber quem é que precisava e quem não precisava. Então foi elaborado um relatório bem abrangente que cada professor que estava na rede de proteção, sem ganhar a mais por isso, mas estavam dispostos, usando seus telefones, usando suas redes sociais, tem um grupo de mais ou menos treze participantes da rede de proteção. Treze pessoas que se organizaram no ano passado e aí o grupo foi ligar pra essas famílias, então ligava família por família, fazia o questionário, escrevia o que essas famílias estavam pensando, estavam vivendo, as dificuldades que estavam passando e aí a gente elaborava como resolver esses problemas (OPE2).

Em contrapartida, o estudo de Cipriani, Moreira e Carius (2021) coloca o distanciamento e a pandemia como aspecto que prejudicou a relação família-escola, elucidando a partir da fala de seus participantes que: “é difícil alcançar todos os alunos, motivá-los e manter um bom ritmo de conteúdo (EMPri02)”. Acrescenta ainda, que há depoimento de pais que dizem que a escola só está “cumprindo contrato ou que o que é proposto é muito ruim... E aí, ao contrário, estamos nos desdobrando para que as crianças tenham um conteúdo de qualidade (EIPri05)” (CIPRIANI; MOREIRA; CARIUS, 2021, p.11). Há uma sobrecarga na escola em cumprir o planejamento, adaptar a tempos difíceis e tecnológicos e atender as expectativas das famílias.

Os desafios e descontentamentos não são só da família, mas dos alunos, da gestão, do corpo docente, do sistema escolar em geral, pois é um cenário novo, no qual não fomos ensinados, mas se tem tentado aprender. A P2E1, por exemplo, apresenta como angústia e desafio

Não ter autonomia suficiente para administrar meu trabalho pedagógico e ser obrigada a acatar a linha determinada pela SME (Secretaria Municipal de Educação). Por parte da gestão da UE (Unidade Escolar), esforços foram realizados, apesar de considerar o pedagógico inadequado, mas há uma consciência coletiva de seguir as regras pré-estabelecidas.

Contrapondo a resposta da P2 da escola 1 com o que foi expresso pelo vice-diretor da mesma escola, que nos coloca a criação do espaço de diálogo entre gestão e professor, percebe-se que talvez haja uma comunicação inconsistente entre esses atores para que ações sejam efetivadas. O vice-diretor pontua:

Nós criamos um espaço que chama diálogo com a gestão, está acontecendo uma vez por mês, às quintas e sextas feiras, nós quatro nos sentamos só com professor do

primeiro ano, depois só como professor do segundo ano e a gente alinha quais são as angústias, há um espaço de escuta e a gente chama de espaço de escuta e desdobramento. O que é que a gente escuta desse professor, o que a gente depois tem que devolver pra ele e quais são as ações que nós temos que tomar, então a gente percebeu que a maioria não reclamava dos alunos, ia tentando levar e nós precisamos enquanto gestão tomar uma ação e foi essa de devolver a carta e chamar agora pra uma retratação.

Nesse âmbito, torna-se importante retomar a discussão da gestão democrática, a qual se tem nos agentes escolares, atores ativos em todo o processo institucional, dotando esses profissionais “[...] de autonomia, numa elaboração conjunta de mecanismos favorecedores de melhorias na formação educativa de qualidade” (ALVES; BARBOSA, 2020, p.4). Desse modo, a presente pesquisa objetivou investigar as ações desencadeadas pela equipe de gestão escolar em prol da melhoria da qualidade do ensino dos anos iniciais do Ensino Fundamental de duas escolas que integram a rede pública municipal de Campinas (SP) com o Ideb a melhorar, para tanto, evidenciou-se que a gestão democrática é um meio para alcançar melhorias na qualidade.

Pode-se notar, também, que para a efetivação da democracia é necessário a constância, a confiança dos atores escolares em expor suas opiniões para a equipe de gestão, a clareza nesse diálogo estabelecido e a compreensão de que conflitos de opiniões vão existir, porém, a responsabilidade da gestão será redimensionar e buscar um denominador comum para integrar a comunidade escolar e atingir o objetivo da qualidade do ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As avaliações externas foram instauradas no contexto educacional com o intuito de nortear as políticas públicas de ensino e auxiliar os sistemas no encaminhamento do processo de construção da aprendizagem dos alunos. Neste estudo, com base em pesquisas discutidas anteriormente, as avaliações em larga escala estiveram em concomitância com a qualidade do ensino, o qual foi elemento central para o desenvolvimento deste estudo, que teve por objetivo investigar as ações desencadeadas pela equipe de gestão escolar da rede pública municipal de Campinas (SP) em prol da melhoria da qualidade do ensino dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Para tanto, a discussão da qualidade do ensino exigiu um trabalho minucioso de compreender antes de tudo, os estudos que estavam sendo realizados com esta temática por meio da revisão de literatura, encontrando um número significativo de pesquisadores que já discorrem de forma semelhante, mas realizada em um contexto social e histórico diferente. Pode-se constatar por meio dos estudos, que a discussão da qualidade do ensino não estará dissociada de questões relacionadas as avaliações em larga escala, ao direito a educação e a gestão democrática, pois se considera que esses aspectos juntos compõe a qualidade do ensino.

A revisão de literatura concedeu-nos pistas de pontos importantes a discutir, considerando essencial traçar uma linha histórica do processo de democratização do ensino e da gestão escolar, transpassando por concepções de educação e gestão, tais como a técnico-científica, gerencialista e democrática-participativa e que sucedeu em uma discussão centralizada na gestão democrática, considerando seus aspectos histórico, estrutural e organizacional no Brasil. Retoma-se, que a gestão técnica se pauta no lema “quanto mais produção, melhor”. A gestão gerencial segue a perspectiva de que o importante é o resultado, não importa qual caminho ele traçou ou o processo que seguiu para alcançar aquele resultado, desde que seja satisfatório. A gestão democrática, prioriza o processo e pauta-se no diálogo e no trabalho coletivo. Incitamos o leitor, que está em exercício na escola pública, a refletir sobre a concepção de gestão expressa na escola em que atua. Incitamos aos leitores a refletirem sobre a concepção de gestão escolar que contribui efetivamente para a melhoria da qualidade do ensino fundamental.

Em relação a qualidade do ensino, se problematizou o seu conceito, por constituir um termo polissêmico, necessitando direcionar de forma clara ao que se pretende expressar. Contudo, as relações que se estabelecem entre avaliação e qualidade, contribuem para a

efetivação da melhoria da aprendizagem dos alunos. Constatou-se, assim, sobretudo a partir do diálogo tecido entre os autores e os participantes do estudo, que a qualidade do ensino – uma das dimensões presente na qualidade da educação – corresponde à efetivação da aprendizagem dos alunos que está garantido em Lei.

Evidenciou-se, ainda, que a qualidade se faz presente no contexto das escolas pesquisadas desde a organização e funcionamento da instituição, percorrendo as relações estabelecidas no interior do ambiente escolar até a prática pedagógica, tendo como finalidade a aprendizagem do aluno. No entanto, ainda nos restam questionamentos sobre a compreensão dos participantes acerca da relação entre avaliação e qualidade. Cabe ressaltar, que este indicador permite auxiliar a escola a longo prazo no desenvolvimento dos resultados da aprendizagem dos alunos.

A equipe de gestão das escolas pesquisadas demonstrou desempenhar esforços para inserir o coletivo nas tomadas de decisões e atuar na direção da efetivação da gestão democrática. No entanto, tal efetivação, de acordo com as participantes da pesquisa ainda constitui desafio. Ainda que haja abertura para participação, as contribuições acabam perdendo o sentido ao não serem concretizadas. Contudo, a despeito dos desafios expressos, em ambas as escolas pesquisadas há a predominância da gestão democrática evidenciada por meio das ações que se dão no coletivo, como a construção do PPP, reuniões de CPA, conselho escolar, entre outros movimentos que se dão nas escolas que promovem a participação.

Com relação as atribuições, elas foram direcionadas para as dimensões pedagógicas e administrativas. O trabalho pedagógico como apontado pelos participantes, está voltado ao acompanhamento do trabalho pedagógico do professor e do desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem dos alunos. A dimensão do trabalho administrativo esteve mais forte na fala do vice-diretor da escola 1, mas não deixou de ser mencionada pela orientadora pedagógica da escola 2. Ambos pontuaram o acompanhamento da entrada e saída dos professores e alunos, de receber as famílias, de pensar em conjunto com a equipe de gestão o direcionamento do dinheiro destinado à escola pela prefeitura, e o cumprimento das ordens que vêm da secretaria de educação.

Constata-se, assim, que a equipe de gestão das escolas pesquisadas considera a qualidade do ensino relacionada ao bom funcionamento de todo o prédio escolar, como os materiais disponíveis para uso dos alunos e o pensar de novas estratégias para garantir a aprendizagem, principalmente, nos tempos de pandemia, latente nas respostas dos participantes, que apontaram alguns desafios decorrentes das aulas em ambiente remoto. Presente na fala de

todos os participantes, ressalta-se a dificuldade em acompanhar a aprendizagem dos alunos. Na direção de superação desse desafio estratégias de avaliação foram pensadas para tentar minimamente acompanhar o que os alunos estavam aprendendo.

No entanto, sobressaiu o reconhecimento de os espaços virtuais serem restritos e limitados a uma tela. Foi reconhecida, ainda, a necessidade de ampliar o domínio das plataformas digitais, que necessitou o suporte dos professores para esclarecer as dúvidas e superar as dificuldades dos alunos para ingressar nas salas. Houve também necessidade de ações para a superação do desafio referente aos alunos não disporem de equipamento para assistir as aulas, mesmo havendo iniciativas de disponibilizar chip de internet para todos.

Ao que se refere à relação entre avaliação externa e a qualidade do ensino, os participantes da pesquisa só a reconhecem se avaliar mensurar a realidade da escola e do aluno, considerando fatores inter e extraescolares que não são visíveis na resolução da prova que se restringe a expressar resultados de desempenho. Desse modo, os participantes apontaram que o Ideb não expressa a realidade da escola. Outro ponto de destaque, unânime nas respostas, é a concepção dos participantes da utilização da avaliação externa como norte para a prática pedagógica do professor e para auxiliar a escola a melhorar a compreensão dos alunos sobre conteúdos que não foram assimilados, que entretanto, esse foco da avaliação como norte acaba se perdendo para a preparação para resolver a avaliação.

A realização desse estudo, possibilitou constatar que as escolas e os participantes têm empreendidos esforços para a melhoria da qualidade do ensino. Todavia, a compreensão do que seja o Ideb ainda parece não estar latente, considerando até mesmo nas falas, o desconhecimento da nota do Ideb da escola. Outro ponto é o exercício da gestão democrática, que permanece um desafio, tendo sido acentuado nesses tempos pandêmicos.

Se pretendemos a efetivação da aprendizagem dos alunos que está atrelada ao oferecimento de um ensino de qualidade, tal desafio necessita ser enfrentado. Tal enfrentamento necessita se dar no coletivo. Formação continuada para gestores e docentes relacionados à gestão democrática, assim como abertura de um espaço de escuta para os gestores compartilharem suas dúvidas, angústias, certezas e incertezas, em um esforço de articulação avaliação/qualidade de ensino, têm potencial para contribuir com a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem. Ainda que não seja uma tarefa fácil, é necessário que haja movimento na direção do que está posto: efetivação da qualidade do ensino fundamental.

Esta pesquisa não se encerra, pois sempre há possibilidades de ampliação das discussões, do número de participantes e a inserção de outras questões que vão surgindo para o

pesquisador e para os leitores. Salvaguardando as limitações do estudo, pretende-se que professores e gestores imbuídos de pensar e efetivar a construção da qualidade do ensino fundamental, possam sempre buscar inspiração nas pesquisas em uma perspectiva transformadora, pois como aprendemos a partir da leitura das obras de Paulo Freire, a realidade que está pode vir a ser outra. Assim, caminhamos na Educação, esperando.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, A. J. **Avaliação educacional: regulação e emancipação**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- ALMEIDA, L. C.; DALBEN, A.; FREITAS, L. C. de. O Ideb: limites e ilusões de uma política educacional. **Educ. Soc.**, v. 34, n. 125, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/FGHLWhm47PZpFSHWNxs5GLM/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 25 jan. 2022.
- ALVES, A. J. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. **Cadernos de pesquisa**, n. 77, p. 53-61, 1991. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/viewer.html?pdfurl=https%3A%2F%2Faedmooodle.ufpa.br%2Fpluginfile.php%2F177329%2Fmod_resource%2Fcontent%2F1%2F11.%2520O%2520Planejamento%2520de%2520Pesquisas%2520Qualitativas%2520em%2520Educao.pdf&clen=1015684&chunk=true. Acesso em: 21 jan. 2022.
- ALVES, S. M. C.; BARBOSA, M. R. B. Gestão escolar democrática: dimensão diretiva aos processos educacionais significativos. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 4, e139942985, 2020. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/340239809_Gestao_escolar_democratica_dimensao_diretiva_aos_processos_educacionais_significativos. Acesso em: 21 jan. 2022.
- ALVES, T.; SILVA, R. M. de. Estratificação das oportunidades educacionais no Brasil: contextos e desafios para a oferta de ensino em condições de qualidade para todos. **Educ. Soc.**, v. 34, n. 124, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/VTbfjyChdDycwqZztc9LDVg/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 25 jan. 2022.
- ANDRÉ, M.; GATTI, B. A. **Métodos Qualitativos de Pesquisa em Educação no Brasil: origens e evolução**. 2008. Disponível em: <https://www.uffs.edu.br/pastas-ocultas/bd/pro-reitoria-de-pesquisa-e-pos-graduacao/repositorio-de-arquivos/arquivos-do-programa-de-formacao/modulo-vii-pesquisa-qualitativa-parte-ii/@@download/file#:~:text=Origens%20dos%20m%C3%A9todos%20qualitativos%20no,e%20da%20sala%20de%20aula>. Acesso em: 18 mar. 2022.
- ARAÚJO, J.C.S. Para uma análise das representações sobre as técnicas de ensino. In: VEIGA, I.P. (Org.). **Técnicas de Ensino: por que não**. 20 ed. Campinas, SP: Papirus, 2009.
- ARELARO, L. R. G.; JACOMINI, M. A.; KLEIN, S. B. O ensino fundamental de nove anos e o direito à educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 1, 2011. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/viewer.html?pdfurl=https%3A%2F%2Fwww.scielo.br%2Fj%2Fep%2Fa%2FhDNMSq5gwHByQxgigZ689Cx%2F%3Fformat%3Dpdf%26lang%3Dpt&clen=819097&chunk=true>. Acesso em: 25 jan. 2022.
- AZEVEDO, F. de; et al. **Manifesto dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores (1959)**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

AZEVEDO, J. M. L. de. Implicações da nova lógica de ação do Estado para a educação municipal. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 49-71, 2002. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgklclefindmkaj/viewer.html?pdfurl=https%3A%2F%2Fwww.scielo.br%2Fj%2Fes%2Fa%2F57qR4WBxvqrBSDRgpSBNvXJ%2F%3Fformat%3Dpdf%26lang%3Dpt&clen=141577&chunk=true>. Acesso em: 16 jan. 2022.

BARBOSA, M. S. S. **O papel da escola: Obstáculos e desafios para uma educação transformadora**. 2004. 234 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2004.

BARBOSA, L. M. S.; FARAH, S.; CALBERG, S. O AMBIENTE EDUCATIVO E O PROCESSO DE AQUISIÇÃO DE LEITURA E ESCRITA. **Revista Diálogo Educacional**, v. 7, n. 20, p. 33-42, 2007. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgklclefindmkaj/viewer.html?pdfurl=https%3A%2F%2Fwww.redalyc.org%2Fpdf%2F1891%2F189116807004.pdf&clen=82730>. Acesso em: 25 jan. 2022.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARROSO, J. O ESTADO, A EDUCAÇÃO E A REGULAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 725-751, 2005. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgklclefindmkaj/viewer.html?pdfurl=https%3A%2F%2Fwww.scielo.br%2Fj%2Fes%2Fa%2FTVLjsSNcwYChwYkxtGX7YD%2F%3Fformat%3Dpdf%26lang%3Dpt&clen=241455&chunk=true>. Acesso em: 18 mar. 2022.

BAUER, A. Avaliação de Redes de Ensino e Gestão Educacional: aportes teóricos. **Educação & Realidade**, v. 44, n. 1, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/jNxnX9SqBpxJZjRBVjrPwfx/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 24 jan. 2022.

BAUER, A. Usos dos resultados das avaliações de sistemas educacionais: iniciativas em curso em alguns países da América. **R. bras. Est. pedag.**, Brasília, v. 91, n. 228, p. 315-344, 2010. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/2860>. Acesso em: 26 jan. 2022.

BAUER, A.; SILVA, V. G. da. Saeb e Qualidade de Ensino: algumas questões. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 16, n. 31, p. 133-152, 2005. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/eae/article/view/2145>. Acesso em: 24 jan. 2022.

BERALDO, F.; PELOZO, R. de C. B. A gestão participativa na escola pública: tendências e perspectivas. **Revista Científica Eletrônica de Pedagogia**, Garça, v. 5, n. 10, 2007. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgklclefindmkaj/viewer.html?pdfurl=http%3A%2F%2Ffaef.revista.inf.br%2Fimagens_arquivos%2Farquivos_destaque%2FSU3onzBiYiLUhza_2013-6-28-15-24-32.pdf&clen=76288&chunk=true. Acesso em: 16 jan. 2022.

BITTAR, M; BITTAR, M. História da Educação no Brasil: a escola pública no processo de democratização da sociedade. **Acta Scientiarum Education**, v. 34, n. 2, p. 157-168, 2012. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/17497>. Acesso em: 24 jan. 2022.

BONAMINO, A.; FRANCO, C. Avaliação e política educacional: o processo de institucionalização do SAEB. **Cad. Pesqui.**, n. 108, 1999, Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/TCDfghNzNbWbgtqW5NMmJ7G/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 25 jan. 2022.

BONAMINO, A.; SOUSA, S. Z. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**, v. 38, n. 2, p. 373-388, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/rtQkYDSjky4mXG9TCrgRSqJ/?lang=pt>. Acesso em: 24 jan. 2022.

BORIN, L. C. **HISTÓRIA DO ENSINO RELIGIOSO NO BRASIL** [recurso eletrônico]. Santa Maria, Rio Grande do Sul: UFMS, NTE, 2018. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/viewer.html?pdfurl=https%3A%2F%2Fwww.ufsm.br%2Fapp%2Fuploads%2Fsites%2F358%2F2020%2F02%2Fhist%25C3%25B3ria-do-ensino-religioso-no-brasil-diagrama%25C3%25A7%25C3%25A3o-FINAL-1.pdf&clen=2563776&chunk=true>. Acesso em: 26 jan. 2022.

BRANDÃO, Z.; CARVALHO, C. P. de. QUALIDADE DO ENSINO, BALANÇO DE UMA DÉCADA DE PESQUISAS. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 36, n. 131, p. 445-458, 2015. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/viewer.html?pdfurl=https%3A%2F%2Fwww.scielo.br%2Fj%2Fes%2Fa%2FXRjFTNnFyfkVhdQdTMSHy5q%2F%3Fang%3Dpt%26format%3Dpdf&clen=219017&chunk=true>. Acesso em: 25 jan. 2022.

BRASIL. **Conselhos escolares: Democratização da escola e construção da cidadania**. Brasília: Ministério da Educação, 2004. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/viewer.html?pdfurl=http%3A%2F%2Fportal.mec.gov.br%2Fseb%2Farquivos%2Fpdf%2FConsescol%2Fce_cad1.pdf&clen=3599613&chunk=true. Acesso em: 18 mar. 2022.

BRASIL. Constituição (1946). **CONSTITUIÇÃO DOS ESTADOS UNIDOS DO BRASIL (DE 18 DE SETEMBRO DE 1946)**. Rio de Janeiro, 1946. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm. Acesso em: 21 jan. 2022.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 23 nov. 2021.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB**. São Paulo: Saraiva, 1996.

BRASIL. **PORTARIA Nº 482, DE 7 DE JUNHO DE 2013**. Dispõe sobre o Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB. Brasília, 2013. Disponível em: <https://www.diariodasleis.com.br/legislacao/federal/223558-sistema-de-avaliacao-da-educacao-basica-saeb>. Acesso em: 18 mar. 2022.

BRASIL. **Prova Brasil**. Ministério da Educação (MEC). Brasília: Portal oficial, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/prova-brasil>. Acesso em: 23 nov. 2021.

BROOKE, N. O futuro das políticas de responsabilização educacional no Brasil. **Cadernos de pesquisa**, v. 36, n. 128, p. 377-401, 2006. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/cp/a/xpH7dBYJxQ9wdrN5NLNyD8n/abstract/?lang=pt#:~:text=The%20future%20of%20educational%20accountability%20policies%20in%20Brazil&text=O%20artigo%20trata%20do%20surgimento,das%20primeiras%20experi%C3%A7%C3%A3es%20no%20Brasil>. Acesso em: 24 jan. 2022.

BURGOS, M. T. B.; BELLATO, C. C. Gerencialismo e pós-gerencialismo: em busca de uma nova imaginação para as políticas educacionais no Brasil. **Sociologia & Antropologia**, v. 9, n. 3, p. 919-943, 2019. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/sant/a/hzHGhpwGMxYvzhvqwzPP7vs/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 24 jan. 2022.

CALDERÓN, A. I.; MARTINS, E. C. C. Eficácia escolar: boas práticas à luz de estudos do governo brasileiro e das agências multilaterais. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 19, n. 62, p. 1297-1327, 2019. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/336227655_Eficacia_escolar_boas_praticas_a_luz_de_estudos_do_governo_brasileiro_e_das_agencias_multilaterais. Acesso em; 25 jan. 2022.

CAMPINAS, Prefeitura Municipal de. **Legislação Municipal sobre o novo coronavírus Covid-19**. Página principal. 2020. Disponível em: <https://covid-19.campinas.sp.gov.br/legislacao/municipal>. Acesso em: 21 jan. 2022.

CAMPOS, B. C.; CRUZ, B. de P. A. Impactos do Fundeb na qualidade da educação básica pública: uma análise para os municípios do estado do Rio de Janeiro. **Rev. Adm. Pública**, v. 43, n. 2, 2009. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rap/a/v38H3mZbVp7bxxmTPfW6qBq/?lang=pt>. Acesso em: 18 mar. 2022.

CAMPOS, M. M. *et al.* A contribuição da educação infantil de qualidade e seus impactos no início do ensino fundamental. **Educ. Pesqui.**, v. 37, n. 1, 2011. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ep/a/vhL4FGMRf6pbyHPb6SsdLkv/?lang=pt#:~:text=A%20literatura%20especializada%20reconhece%20que,para%20as%20crian%C3%A7as%20mais%20pobres>. Acesso em: 18 mar. 2022.

CANEDO, D. Cultura é o quê? -reflexões sobre o conceito de cultura e a atuação dos poderes públicos. In: **V ENECULT - Encontro de Estudos Multidisciplinares em Cultura, Faculdade de Comunicação/UFBA**, Salvador, Bahia, v. 27, 2009.

CARBONELL, J. **A aventura de inovar: a mudança na escola**. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

CARVALHO, J. S. F. de. A qualidade de ensino vinculada à democratização do acesso à escola. **Estud. Av.**, v. 21, n. 60, 2007. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ea/a/JfJVxYNnLmZRBGcmMq98Y5F/?lang=pt>. Acesso em: 18 mar. 2022.

CHARLOT, B. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 31, p. 7-18, 2006. Disponível em: chrome-

extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/viewer.html?pdfurl=https%3A%2F%2Fwww.scielo.br%2Fj%2Frbedu%2Fa%2FWM3zS7XkRpgwKWQpNZCZY8d%2F%3Fformat%3Dpdf%26lang%3Dpt&clen=102874&chunk=true. Acesso em: 24 jan. 2022.

CHAUI, M. Cultura e democracia. **Crítica y emancipación: Revista latinoamericana de Ciencias Sociales**, v. 1, n. 1, p. 53-76, 2008. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/secret/CyE/cye3S2a.pdf>. Acesso em: 12 set. 2021.

CHIRINÉA, A. M.; BRANDÃO, C. F. O IDEB como política de regulação do Estado e legitimação da qualidade: em busca de significados. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 23, n. 87, p. 461-484, 2015. Disponível em: [https://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/ensaio/article/view/741#:~:text=Este%20trabalho%20procura%20discutir%20a,da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20B%C3%A1sica%20\(IDEA\).&text=Procura%20de%20com%20este%20ensaio,pol%C3%ADticas%20nas%20escolas%20p%C3%BAblicas%20brasileiras](https://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/ensaio/article/view/741#:~:text=Este%20trabalho%20procura%20discutir%20a,da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20B%C3%A1sica%20(IDEA).&text=Procura%20de%20com%20este%20ensaio,pol%C3%ADticas%20nas%20escolas%20p%C3%BAblicas%20brasileiras). Acesso em: 24 jan. 2022.

CHIRINÉA, A. M. **O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e as dimensões associadas à qualidade da educação na escola pública municipal**. 2010. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual Paulista, 2010.

CHIROTTO, L. V. L. **Gestão Democrática e Participativa: o estado do conhecimento de teses e dissertações nacionais (1998 a 2010)**. 2013. 146 f. Tese de Doutorado. Dissertação (Mestrado em Educação) –Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas. 2013.

CHIZZOTTI, A. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista portuguesa de educação**, v. 16, n. 2, p. 221-236, 2003. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37416210>. Acesso em: 24 jan. 2022.

CIPRIANI, F. M.; MOREIRA, A. F. B.; CARIUS, A. C. Atuação Docente na Educação Básica em Tempo de Pandemia. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 46, n. 2, 2021. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/viewer.html?pdfurl=https%3A%2F%2Fwww.scielo.br%2Fj%2Fedreal%2Fa%2FtqLcF8PZfsBxsf3ZKpyM9N%2F%3Fformat%3Dpdf%26lang%3Dpt&clen=512884&chunk=true>. Acesso em: 23 dez. 2021.

CORTELLA, M. S. **A Escola e o Conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos**. 14 ed., São Paulo: Cortez, 2012.

COSTA, L. O., ARRAES, R. de A.; GUIMARÃES, D. B. Estabilidade dos Professores e qualidade do ensino de Escolas Públicas. **Economia Aplicada**, v. 19, n. 2, 261-298, 2015. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ecoa/article/view/106034>. Acesso em: 26 jan. 2022.

COTTA, T. C. Avaliação educacional e políticas públicas: a experiência do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb). **Revista do Serviço Público**, v. 52, n. 4, 2001. Disponível em: <https://revista.enap.gov.br/index.php/RSP/article/view/316/322>. Acesso em: 18 mar. 2022.

DIAS SOBRINHO, J. Avaliação quantitativa, avaliação qualitativa: interações e ênfases. **Psicologia da Educação**. Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação. ISSN 2175-3520, n. 2, 1996.

DIAZ, M. D. M. Qualidade do gasto público municipal em ensino fundamental no Brasil. **J. Polit. Econ.**, v. 32, n. 1, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rep/a/ZggdmCjkrhBMmdXhYXxxXkP/?lang=pt#:~:text=Em%20se%20tratando%20dos%20gastos,educa%C3%A7%C3%A3o%20foi%2078%2C44%25>. Acesso em: 18 mar. 2022.

DOURADO, L. F. POLÍTICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL: LIMITES E PERSPECTIVAS. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 921-946, 2007. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/viewer.html?pdfurl=https%3A%2F%2Fwww.scielo.br%2Fj%2Fes%2Fa%2Fw6QjW7pMDpzLrfRD5ZRkMWr%2F%3Fformat%3Dpdf%26lang%3Dpt&clen=115438&chunk=true>. Acesso em: 26 jan. 2022.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F. de; SANTOS, C. de A. A qualidade da educação conceitos e definições. **Textos para discussão**, n. 24, p. 69-69, 2007. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/382282422/A-Qualidade-Da-Educacao-Conceitos-e-Definicoes>. Acesso em: 24 jan. 2022.

ESTRADA, A. A.; VIRIATO, E. O.; SILVA, E. Organização burocrática e gestão escolar: a perspectiva dos diretores escolares da rede municipal de ensino de Cascavel. **Teoria E Prática Da Educação**, v. 15, n. 2, 101-113, 2013. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/20182>. Acesso em: 26 jan. 2022.

FERRÃO, M. E. *et al.* Estudo Longitudinal sobre Eficácia Educacional no Brasil: Comparação entre Resultados Contextualizados e Valor Acrescentado. **DADOS – Revista de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, v. 61, n. 4, p. 265-300, 2018.

FONSECA, M.; FERREIRA, E. B.; SCAFF, E. A. S. da. Planejamento e gestão educacional no Brasil: hegemonia governamental e construção da autonomia local. **Educar em Revista**, v. 36, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/PjbZLbdgxCfmm8RcYPkMPkQ/?lang=pt>. Acesso em: 24 jan. 2022.

FRANÇA, M. T. A.; GONÇALVES, F. de O. Sistemas públicos de ensino fundamental e a perpetuação da desigualdade: democracia e qualidade educacional como promotoras de justiça social. **Rev. Bras. Estud. Popul.**, v. 29, n. 2, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbepop/a/RpXnYRTvGrcQNTHcPxLTMGH/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 18 mar. 2022.

FRANCO, M. A. do R. S. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.**, v. 97, n. 247, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/m6qBLvmHnCdR7RQjJVSPzTq/?lang=pt#:~:text=Ser%C3%A1%20pr%C3%A1tica%20pedag%C3%B3gica%20quando%20incorporar,pelas%20intencionalidades%20possam%20ser%20realizados>. Acesso em: 18 mar. 2022.

FRANCO, C.; ALVES, F.; BONAMINO, A. QUALIDADE DO ENSINO FUNDAMENTAL: POLÍTICAS, SUAS POSSIBILIDADES, SEUS LIMITES. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 989-1014, 2007. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/viewer.html?pdfurl=https%3A%2F%2Fwww.scielo.br%2Fj%2Fes%2Fa%2FZqbnNkCG3YtpSs9VGhYzKxn%2F%3Fformat%3Dpdf%26lang%3Dpt&clen=117138&chunk=true>. Acesso em: 26 jan. 2022.

FRANCO, C.; BROOKE, N.; ALVES, F. Estudo longitudinal sobre qualidade e equidade no ensino fundamental brasileiro: GERES 2005. **Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas Educacionais**, v. 16, n. 61, p. 625-638, 2008. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/viewer.html?pdfurl=https%3A%2F%2Fwww.scielo.br%2Fj%2Fensaio%2Fa%2FzRNLHSCWtS3Lz3HzzLN9RjR%2F%3Flang%3Dpt%26format%3Dpdf&clen=107621&chunk=true>. Acesso em: 26 jan. 2022.

FREIRE, P. **Política e educação: ensaios**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, P.; FAUNDEZ, A. **Por uma Pedagogia da Pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREITAS, D. N. T. de. Ação reguladora da União e qualidade do ensino obrigatório (Brasil, 1988-2007). Dossiê: Estado e Educação no Brasil. **Educ. rev.**, n. 31, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/BsbnzpmYk3FZSCBtv4W5X8R/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 18 mar. 2022.

FREITAS, L. C. de. Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 965-987, 2007. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/viewer.html?pdfurl=https%3A%2F%2Fwww.scielo.br%2Fj%2Fes%2Fa%2Fh8RgCZ6JvYpJNLr8MXxvNMf%2F%3Fformat%3Dpdf%26lang%3Dpt&clen=111511&chunk=true>. Acesso em: 16 nov. 2021.

FREITAS, L. C. de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educação & Sociedade**, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/xm7bSyCfyKm64zWGNbdy4Gx/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 24 jan. 2022.

FREITAS, L. C. de. QUALIDADE NEGOCIADA: AVALIAÇÃO E CONTRAREGULAÇÃO NA ESCOLA PÚBLICA. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 911-933, 2005. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/viewer.html?pdfurl=https%3A%2F%2Fwww.scielo.br%2Fj%2Fes%2Fa%2FdRvdK8ZQCFhC5D7Fwj6hGDK%2F%3Fformat%3Dpdf%26lang%3Dpt&clen=134939&chunk=true>. Acesso em: 28 jan. 2022.

FREITAS, L. C. de; SORDI, M. R. L. de; MALAVASI, M. M. S.; FREITAS, H. C. L. de. **Avaliação educacional: caminhando pela contramão**. 2 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

GATTI, B. A. Possível reconfiguração dos modelos educacionais pós-pandemia. **Estudos Avançados**, v. 34, n. 100, p. 29-41, 2020. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ea/a/7M6bwtNMyyv7BqzDfKHFqx fh/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 24 jan. 2022.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/viewer.html?pdfurl=https%3A%2F%2Fwww.fcc.org.br%2Ffcc%2Fwp-content%2Fuploads%2F2019%2F04%2FProfessores-do-Brasil-impasses-e-desafios.pdf&clen=1847768&chunk=true>. Acesso em: 26 jan. 2022.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, S. dos S.; MELO, S. D. G. de. Políticas de avaliação e gestão educacional: articulações, interfaces e tensões. **Educação & Realidade**, v. 43, p. 1199-1216, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/XPR5pcqL5Zq4P7DQfMRhsxn/?lang=pt>. Acesso em: 24 jan. 2022.

GOMES, V. A. F. M.; NUNES, C. M. F. Condições de trabalho e valorização docente: um diálogo com professoras do ensino fundamental I. **Rev. bras. Estud. pedagog.**, Brasília, v. 100, n. 255, p. 277-296, 2019. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/3733/3468>. Acesso em: 26 jan. 2022.

GONÇALVES, E. das N.; STELZER, J. Princípio da eficiência econômico-social no direito brasileiro: a tomada de decisão normativo-judicial. **Sequência (Florianópolis)**, n. 68, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/seq/a/TrgnvCDbV5tPRJmRP8J673S/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 18 mar. 2022.

GOUVEIA, A. B.; SOUZA, A. R. de. EFETIVIDADE DA POLÍTICA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL EM MUNICÍPIOS BRASILEIROS. **Cadernos de Pesquisa**, v. 43, n. 150 p. 836-855, 2013. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/viewer.html?pdfurl=https%3A%2F%2Fwww.scielo.br%2Fj%2Fcp%2Fa%2FYBDyVqMRbHvQJnGMvHffjVz%2F%3Fformat%3Dpdf%26lang%3Dpt&clen=267401&chunk=true>. Acesso em: 28 jan. 2022.

GRACINDO, R. V. O gestor escolar e as demandas da gestão democrática Exigências, práticas, perfil e formação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 3, n. 4, p. 135-147, 2009. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/viewer.html?pdfurl=https%3A%2F%2Fwww.cnte.org.br%2Fimages%2Fstories%2F2012%2Frevista_retratosdaescola_04_2009_o_gestor_escolar.pdf&clen=350874&chunk=true. Acesso em: 18 mar. 2022.

HUBERMAN, M. O Ciclo de vida profissional dos professores. In Nóvoa, Antônio. (org.) **Vidas de professores**. Portugal: Porto Editora, 1992.

IBGE. **PNAD Contínua - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua**. Microdados, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2019. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/9171-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios-continua-mensal.html?=&t=microdados>. Acesso em: 28 jan. 2022.

IBGE. PNAD **Contínua - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua**. Microdados, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2021. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/9171-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios-continua-mensal.html?=&t=microdados>. Acesso em: 28 jan. 2022.

KARINO, C. A.; LAROS, J. A. Estudos Brasileiros Sobre Eficácia Escolar: Uma Revisão de Literatura. **Examen: Política, Gestão E Avaliação Da Educação**, v. 1, n. 1, 2017. Disponível em: <https://examen.emnuvens.com.br/rev/article/view/25>. Acesso: 28 jan. 2022.

LACERDA, L. L.; MELARA, A. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica: panorama dos vinte anos de práticas avaliativas na rede educacional. In: **XI Congresso Nacional de Educação - EDUCERE, II Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e educação - SIRSSE e IV Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente - SIPD**. Curitiba: Editora Champagnat, 2013.

LIBÂNEO, J. C. **O sistema de organização e gestão da escola**. Organização e Gestão da escola-teoria e prática. 4ª ed. Goiânia: Alternativa, 2001.

LIBÂNEO, J. C. PRÁTICAS DE ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DA ESCOLA: OBJETIVOS E FORMAS DE FUNCIONAMENTO A SERVIÇO DA APRENDIZAGEM DE PROFESSORES E ALUNOS. **Secretaria Municipal de Educação de Cascavel**, 2015. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/viewer.html?pdfurl=http%3A%2F%2Fwww.cascavel.pr.gov.br%2Farquivos%2F11022015_jose_carlos_libaneo_i.pdf&cflen=208178&chunk=true. Acesso em: 18 mar. 2022.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F. de; TOSCHI, M. S. **Educação Escolar: políticas estrutura e organização**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

LIMA, A. B; PRADO, J. C.; SHIMAMOTO, S. V. de M. Gestão democrática, gestão gerencial e gestão compartilhada: novos nomes velhos rumos. **Simpósio brasileiro de política e administração da educação**, v. 25, p. 1-13, 2011. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/viewer.html?pdfurl=https%3A%2F%2Fanpae.org.br%2Fsimposio2011%2Fcdrom2011%2FPDFs%2FtrabalhosCompleto%2FcomunicacoesRelatos%2F0069.pdf&cflen=240441&chunk=true>. Acesso em: 16 jan. 2022.

LIMA, A. Q. O. de; TUMBO, D. L. DESAFIOS DO ENSINO REMOTO NA EDUCAÇÃO BÁSICA EM TEMPOS DE PANDEMIA. **Revista Faculdade FAMEN - REFFEN**, v. 2, n. 1, 2021. Disponível em: <https://www.editorafamen.com.br/revista/index.php/revistafamen/article/view/48>. Acesso em: 21 jan. 2022.

LIMA, L. C. Por que é tão difícil democratizar a gestão da escola pública? **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 68, p. 15-28, 2018. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/viewer.html?pdfurl=https%3A%2F%2Fwww.scielo.br%2Fj%2Fer%2Fa%2FYCPpdwGWZshhVyhjwpzHZtp%2F%3Fformat%3Dpdf%26lang%3Dpt&cflen=336436&chunk=true>. Acesso em: 16 jan. 2022.

- LIMA, T. B. H.; CHAPADEIRO, C. A. Encontros e (des) encontros no sistema família-escola. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 19, p. 493-502, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/NYB3PgrDxvgtpJKXvX9By3f/?lang=pt>. Acesso em: 24 jan. 2022.
- LÜCK, H. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.
- LÜCK, H. **Gestão da cultura e do clima organizacional da escola**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- MINAYO, M. C. S (Org.); GOMES, R. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes. 14. ed. p. 31-80, 2002. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/viewer.html?pdfurl=https%3A%2F%2Fwp.ufpel.edu.br%2Ffranciscovargas%2Ffiles%2F2012%2F11%2Fpesquisa-social.pdf&clen=12061088>. Acesso em: 24 jan. 2022.
- MOREIRA, R. dos S. M.; SORDI, M. R. L. de. Avaliação externa como instrumento da gestão do sistema de ensino: a adesão e os impasses para a busca de melhoria na educação. **27ª Reunião Anual da Anped**, 2004. Disponível em: <https://www.anped.org.br/biblioteca/item/avaliacao-externa-como-instrumento-da-gestao-do-sistema-de-ensino-adesao-e-os>. Acesso em: 16 jan. 2022.
- NAMEM, A. A. BORGES, S. X. de A.; SADALA, M. da G. S. Indicadores de qualidade do ensino fundamental: o uso das tecnologias de mineração de dados e de visões multidimensionais para apoio à análise e definição de políticas públicas. **Rev. bras. Estud. pedagog. (online)**, Brasília, v. 94, n. 238, p. 677-700, 2013. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/3497/3232>. Acesso em: 28 jan. 2022.
- NOGUEIRA, J. K.; SCHELBAUER, A. R. FEMINIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO NO BRASIL: O QUE RELATAM OS PARECERES DO PRIMEIRO CONGRESSO DA INSTRUÇÃO DO RIO DE JANEIRO. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.27, p.78 – 94, set. 2007. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/viewer.html?pdfurl=https%3A%2F%2Fwww.fe.unicamp.br%2Fpfe%2Fpublicacao%2F5003%2Fart07_27.pdf&clen=156995&chunk=true. Acesso em: 24 jan. 2022.
- OLIVEIRA, C. B. E. de; ARAÚJO, C. M. M. A relação família-escola: intersecções e desafios. **Estudos de Psicologia**, v. 27, n. 1, p. 99-108, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/estpsi/a/CM3Hj6VLtm7ZMxD33pRyhkn/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 24 jan. 2022.
- OLIVEIRA, D. A. Das políticas de governo à política de estado: reflexões sobre a atual agenda educacional Brasileira. **Educação & Sociedade [online]**. v. 32, n. 115, pp. 323-337, 2011. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/viewer.html?pdfurl=https%3A%2F%2Fwww>.

scielo.br%2Fj%2Fes%2Fa%2FhMQyS6LdCNDK8tHk8gL3Z6B%2F%3Flang%3Dpt%26format%3Dpdf&cien=136154&chunk=true. Acesso em: 23 nov. 2021.

OLIVEIRA, R. P. de; ARAUJO, G. C. de. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista brasileira de educação**, n. 28, p. 5-23, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/t64xS8jD8pz6yNFQNCk4n7L/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 24 jan. 2022.

PARO, V. H. **Administração escolar: introdução crítica**. São Paulo: Cortez, 1986

PARO, V. H. **Educação como exercício do poder: crítica ao senso comum em educação**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2014.

PARO, V. H. **Gestão democrática da educação pública**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2016.

PARO, V. H. O currículo do ensino fundamental como tema de política pública: a cultura como conteúdo central. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 72, p. 485-508, 2011. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/viewer.html?pdfurl=https%3A%2F%2Fwww.vitorparo.com.br%2Fwp-content%2Fuploads%2F2019%2F10%2Focurriculodoensinofundamentalcomotemadepolitica publica.pdf&cien=155077&chunk=true>. Acesso em: 28 jan. 2022.

PRÁ, J.; CEGATTI, A. C. Gênero, educação das mulheres e feminização do magistério no ensino básico. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 10, n. 18, p. 215-228, jan./jun. 2016. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/660>. Acesso em: 24 jan. 2022.

PRADO, A. F. *et al.* SER PROFESSOR NA CONTEMPORANEIDADE: DESAFIOS DA PROFISSÃO. **REVISTA ELETRÔNICA - Múltiplo Saber**, v. 21, n.1, 2013. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/viewer.html?pdfurl=https%3A%2F%2Fwww.inesul.edu.br%2Frevista%2Farquivos%2Farq-idvol__1373923960.pdf&cien=73788&chunk=true. Acesso em: 23 dez. 2021.

RAMOS, G. P. Municipalização do ensino e proximidade local: o outro lado da valorização docente no FUNDEF. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico científico editado pela ANPAE**, v. 24, n. 2, 2008. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19255>. Acesso em: 18 mar. 2022.

RIOS, M. P. G. **Desafios da gestão escolar para a melhoria da qualidade dos processos do ensino e da aprendizagem do ensino fundamental**. Santa Catarina: UNOESC, 2012.

RIOS, T. A. **Compreender e Ensinar: por uma docência de melhor qualidade**. São Paulo: Cortez, 2001.

ROMANELLI, O. de O. **História da educação no Brasil (1930/1973)**. Petrópolis, RJ: Vozes. 8. ed. 1978.

RUFINI, S. E.; BZUNECK, J. A.; OLIVEIRA, K. L. de. A qualidade da motivação em estudantes do ensino fundamental. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 22, n. 51, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/paideia/a/rVGF3GXBBrqwYJq6Cp96skv/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 26 jan. 2022.

SALGADO JUNIOR, A. P.; NOVI, J. C.; FERREIRA, J. PRÁTICAS ESCOLARES E DESEMPENHO DOS ALUNOS: USO DAS ABORDAGENS QUANTITATIVA E QUALITATIVA. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 37, n. 134, p. 217-243, 2016. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/viewer.html?pdfurl=https%3A%2F%2Fwww.scielo.br%2Fj%2Fes%2Fa%2FxnDb5jY9spfZm3h8fCyH6g%2F%3Fformat%3Dpdf%26lang%3Dpt&clen=288744&chunk=true>. Acesso em: 28 jan. 2022.

SANTOS, J. G. S. **O Projeto Político Pedagógico como ferramenta da gestão escolar democrática**. 2013. 39 f. Monografia (Especialização em Gestão Educacional) - Universidade Federal de Santa Maria, 2013.

SILVA, C. G da. **Dimensões da gestão escolar: saberes e prática do diretor de escola**. 2015. 188 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

SILVA, R. B. de. **Sociedade e Estado: Quem Controla Quem?** Diferentes abordagens do controle social e a evolução das relações Sociedade-Estado. 2016.

SOARES, J. F.; ALVES, M. T. G. Efeitos de escolas e municípios na qualidade do ensino fundamental. **Cadernos de Pesquisa**, v. 43, n. 149, p. 492-517, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/WGhPXprTVJRhtZKc5VVrsdN/abstract/?lang=pt#:~:text=A%20conclus%C3%A3o%20%C3%A9%20que%20os,e%20com%20efici%C3%Aancia%20de%20gastos>. Acesso em: 2021.

SOUSA, S. M. Z. L. Avaliação em larga escala da educação básica e inclusão escolar: questões polarizadoras. **Revista Educação Especial**, v. 31, n. 63, p. 863-878, 2018. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/328248187_Avaliacao_em_larga_escal_da_educacao_basica_e_inclusao_escolar_questoes_polarizadoras. Acesso em: 24 jan. 2022.

SOUSA, S. Z. Avaliação, ciclos e qualidade do Ensino Fundamental: uma relação a ser construída. **Estudos avançados**, v. 21, n. 60, p. 27-44, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/7LhGGWs7Jq3dDwnKQPgMwRv/?lang=pt>. Acesso em: 2021.

SOUZA, Â. R. de. As condições de democratização da gestão da escola pública brasileira. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação**, v. 27, n. 103, p. 271-290, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/jFQH8xLn3TRvn964X7HCD6f/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 24 jan. 2022.

SOUZA, Â. R. De. A natureza política da gestão escolar e as disputas pelo poder na escola. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, p. 159-174, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/rY9xqhfrzkYyVdCXnyHD9TK/?lang=pt#:~:text=Em%20outro>

[as%20palavras%2C%20pode%2Dse,sobre%20as%20rela%C3%A7%C3%B5es%20de%20po
der](#). Acesso em: 2021.

SOUZA, D. G. de *et al.* Desafios da prática docente. **Revista Educação Pública**, 2017. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/17/19/desafios-da-prtica-docente>. Acesso em: 23 dez. 2021.

STROMQUIST, N. P. Qualidade de ensino e gênero nas políticas educacionais contemporâneas na América Latina. **Educ. Pesqui.**, v. 33, n. 1, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/CT8dzfwvrFJ9HRkKYwCTs8z/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 25 jan. 2022.

ROCHA, A. P.; SANTOS JÚNIOR, J. B. Pesquisa em Educação: reflexões metodológicas. 2011. 25º Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação. 2º Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação. Políticas Públicas e Gestão da Educação, construção histórica, debates contemporâneos e novas perspectivas. **Associação Nacional de Política e Administração da Educação**, 2011. Disponível em: <https://www.anpae.org.br/simpósio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0067.pdf>. Acesso em: 2021.

ROCHA, V. M. da; FERNANDES, Marcos Henrique. Qualidade de vida de professores do ensino fundamental: uma perspectiva para a promoção da saúde do trabalhador. **Jornal Brasileiro de Psiquiatria**, v. 57, n. 1, p. 23-27, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/jbpsiq/a/QxjL7dJsb57CgXsyyKzgdHP/abstract/?lang=pt>. Acesso: em 2021.

TABELÃO, V. P.; TOMASI, E.; NEVES, S. F. Qualidade de vida e esgotamento profissional entre docentes da rede pública de Ensino Médio e Fundamental no Sul do Brasil. **Cad. Saúde Pública**, v. 27, n.12, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csp/a/zzJ8SgGK3d6mNTKgzRN6vwg/?lang=pt>. Acesso em: 2022.

TRAVITZKI, R. Qual é o grau de incerteza do Ideb e por que isso importa? **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 107, p. 500-520, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/pQL73NQVkgPcWSxDtzFb5Tj/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 24 jan. 2022.

TRINDADE, L. M. da *et al.* Projeto Político Pedagógico: A gestão e a função social da escola para a comunidade. **Revista Científica Semana Acadêmica**. Edição 69, v. 1, 2015. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/viewer.html?pdfurl=https%3A%2F%2Fsemanaacademica.org.br%2Fsystem%2Ffiles%2Fartigos%2Fartigo_equipeppp_0.pdf. Acesso em: 15 nov. 2021.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Editora Atlas S.A., 1987.

VEIGA, I. P. A. **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas: Papirus, 2009.

VERSIANI, Â. F.; MONTEIRO, P. R. R.; REZENDE, S. F. L. de. Isomorfismo e variação da gestão escolar na rede pública brasileira de Ensino Fundamental. **Cadernos EBAPE**. v. 16, n. 3, p. 382-395, 2018. Disponível em: <https://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/cadernosebape/article/view/65934>. Acesso em: 24 jan. 2022.

VIEIRA, A. J. L. **Os desafios da profissão docente vivenciados por professores/as com diferentes tempos de carreira**. 2019. 78 f. Monografia (Graduação), UFPB/CE, João Pessoa, 2019.

VIEIRA, S. L. Política(s) e Gestão da Educação Básica: revisitando conceitos simples. **RBPAE**, v. 23, n. 1, p. 53-69, 2007. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19013/11044>. Acesso em: 28 jan. 2022.

WATANABE, A. **Políticas públicas de alfabetização na Rede Municipal de Ensino de São Paulo: uma trajetória para a consolidação do Direito à educação**. 2016. 252 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 – Questões da entrevista semiestruturada para a gestão.

Informações pessoais:

Gênero ☐ feminino ☐ masculino

Idade:

Formação acadêmica:

Formação complementar: ☐ Mestrado ☐ Doutorado ☐ Especialização; qual?

Tempo de atuação no magistério:

Tempo de atuação nessa escola:

Tempo de atuação na gestão:

Questões:

1. Qual a atribuição do gestor escolar dentro da instituição de ensino?
2. Quais são as ações desencadeadas pela equipe de gestão com vistas a articulação família-escola?
3. Como se dá o processo de construção do PPP nessa escola?
4. Na sua concepção, o Ideb dessa escola nos anos de (2007-2019) expressa a realidade da escola? Por quê?
5. Na sua concepção qual a relação entre avaliação e qualidade?
6. Enquanto gestão, quais são seus maiores desafios? E quais são as ações desencadeadas pela equipe de gestão em prol da melhoria da qualidade do ensino? Por quê?
7. Considerando tempos de pandemia e isolamento social decorridos do Covid-19. Quais foram os maiores desafios da gestão? Quais ações foram pensadas para assegurar a qualidade da aprendizagem dos alunos via aulas remotas?

APÊNDICE 2 – Questões da entrevista semiestruturada para os professores.**Informações pessoais:**

Gênero ☐ feminino ☐ masculino

Idade:

Formação acadêmica:

Formação complementar: ☐ Mestrado ☐ Doutorado ☐ Especialização; qual?

Tempo de atuação no magistério:

Tempo de atuação nessa escola:

Tempo de atuação na gestão:

Questões:

1. Na sua concepção, qual é o estilo de gestão predominante na escola em que atua? Por quê?
2. Quais são as ações desencadeadas pela equipe de gestão que você considera que há articulação família-escola?
3. Como se dá o processo de construção do PPP na escola em que atua?
4. Na sua concepção o Ideb (2007-2019) da instituição em que você, professor, atua expressa a realidade da escola? Por quê?
5. Na sua concepção qual a relação entre avaliação e qualidade?
6. Enquanto professor, quais são seus maiores desafios e as ações desencadeadas para a melhoria da qualidade, nesse contexto escolar? Por quê?
7. Considerando tempos de pandemia e isolamento social decorridos do Covid-19. Quais foram seus maiores desafios enquanto professor? Quais ações foram pensadas para assegurar a qualidade da aprendizagem dos alunos via aulas remotas?
8. Quais são os instrumentos de avaliação de aprendizagem que a escola tem utilizado? O que a escola tem feito com os resultados dessas avaliações dos alunos?