



UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE - UNIPLAC
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO – *STRICTO SENSU*
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

ELAINE COSTA

**GESTÃO PÚBLICA ESCOLAR E AVALIAÇÃO DO ÍNDICE DE
DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA: DA REFLEXÃO À
TRANSFORMAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA**

LAGES (SC)
2012

ELAINE COSTA

**GESTÃO PÚBLICA ESCOLAR E AVALIAÇÃO DO ÍNDICE DE
DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA: DA REFLEXÃO À
TRANSFORMAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação - *stricto sensu* - da Universidade do Planalto Catarinense – UNIPLAC, na Linha de Pesquisa: Políticas e Processos Formativos em Educação, como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Educação, sob orientação da Professora Doutora Maria de Lourdes Pinto de Almeida.

LAGES (SC)

2012

ELAINE COSTA

**GESTÃO PÚBLICA ESCOLAR E AVALIAÇÃO DO ÍNDICE DE
DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA: DA REFLEXÃO À
TRANSFORMAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação - *stricto sensu* - da Universidade do Planalto Catarinense – UNIPLAC, na Linha de Pesquisa: Políticas e Processos Formativos em Educação, como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Educação, sob orientação da Professora Doutora Maria de Lourdes Pinto de Almeida.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dra Maria de Lourdes Pinto de Almeida (orientadora) - UNIPLAC

Prof.^a Dra Marilane Maria Wolff Paim – UFFS

Prof. Dr. Geraldo Augusto Locks (co-orientador) - UNIPLAC

Prof.^a Dra Anita Helena Schlesener -Universidade Tuiuti do Paraná

Prof. Dr. Geraldo Rosa (suplente do PPGE) - UNIPLAC

LAGES (SC)

2012

RESUMO

Esta dissertação tem como pressuposto refletir a vinculação existente entre a gestão escolar e o índice do Ideb conquistado através das avaliações em larga escala e por performance. Para as políticas públicas, o mesmo constitui um instrumento importante como indicador de qualidade da educação básica no país, mediante dois conceitos basilares: fluxo escolar, composto pela taxa de aprovação, reprovação e abandono, adicionado ao resultado de desempenho dos alunos nas avaliações amplas. Diante dessa perspectiva, nosso objetivo foi analisar a gestão escolar em seu contexto específico a partir do resultado do Ideb/2009 e 2011 de cada escola selecionada para a referida pesquisa, investigando a influência da mesma nos resultados quantitativos. Desenvolvemos a pesquisa com gestores escolares públicos, oriundos de quatro escolas da cidade de Lages/SC, pertencentes à rede estadual de ensino. Os dados foram coletados através de questionário e entrevista semiestruturada, no recorte de cinco gestores respondentes. Justificamos a escolha deste tema, com a intenção de provocar uma reflexão para a educação básica sobre os dois eixos centrais, gestão escolar e Ideb, desconstruindo as concepções agregadas aos resultados divulgados pelos órgãos oficiais e possibilitar a reconstrução de novos paradigmas.

Palavras-chave: Gestão Escolar. Ideb. Avaliações Externas. Políticas Públicas Educacionais.

ABSTRACT

This dissertation has as presupposition to reflect the linkage between the school management and Ideb index achieved through large-scale assessments and by performance. For public policy, the same is an important tool as an indicator of quality of basic education in the country, using two basic concepts: school flow, composed by the rate approval, rejection and abandonment, added to the results of student performance wide assessments. Faced with this perspective, our goal was to analyze the school management in their specific context from the result of Ideb/2009 and 2011 from each school selected for this research, investigating the influence of the same quantitative results. We developed the survey with public school principals, from four schools in the city of Lages/SC, belonging to state schools. The data were collected through questionnaires and semi-structured interview, the cut of five respondents managers. We justify the choice of this theme, with the intention of provoking a reflection for the basic education about the two central axes, school management and Ideb, deconstructing the views aggregated to the results reported by Official Organizations and enable the reconstruction of new paradigms.

Keywords: School Management. Ideb. External Assessments. Public Policy Educational.

**À aqueles que compartilham comigo a busca, os sonhos, os desafios,
a magia do conhecimento, a superação, o amor... A vida.
À família, amigos, educadores, alunos, autores... E aos meus mestres, do passado e
presente, que construíram comigo minha trajetória pessoal e profissional.**

AGRADECIMENTOS

Ao Criador Supremo que me conduziu na caminhada. Pelo encantamento a cada novo aprendizado e pela oportunidade de iniciar e concluir. Pela saúde concedida e coragem revitalizada.

À família pelo apoio e compreensão nos momentos de ausência e intolerância. “Vocês são meu porto seguro, minha base. Este trabalho tem o empenho, a compreensão e o auxílio de vocês.” Ao meu esposo Francisco e ao meu filho Luan, aos quais tenho amor incondicional, eternamente obrigada.

Aos meus pais, Zilmo e Maria, por me ensinarem os valores básicos e a lutar pelos ideais. A minha mãe, sempre persistente e otimista, obrigada pelo exemplo e incentivo.

A minha entusiasta, incansável e sábia orientadora Malu, que me encantou na primeira vez que a ouvi, acolheu-me com serenidade e paciência, redimensionou meu olhar e proporcionou novos paradigmas. “Você é a principal responsável por este trabalho, o nosso trabalho.” Quero registrar meu agradecimento.

Aos professores pelos ensinamentos e por insistirem que o conhecimento não é linear, mas dialético.

Aos colegas das turmas de 2011 e 2012, pelo aprendizado coletivo, paciência e solidariedade... Jamais serão esquecidos.

Aos gestores que oportunizaram e solidificaram a pesquisa, minha gratidão.

Às amigas por me despertarem da comodidade, pela força e por apontarem horizontes, incentivando o retorno à academia.

As amigas da Escola Nossa Senhora do Rosário, meu local de trabalho, pelo suporte, apoio e incentivo, meu carinho e reconhecimento.

Aos alunos, que são parte da minha história e alicerces no meu crescimento pessoal e profissional. A cada ano vivenciado, talvez levem um pouquinho de mim, mas deixam muito de vocês. Agradeço a oportunidade de aprendizagem e peço perdão pelas vezes que não pude corresponder às expectativas.

Às amigas, Cassiane Pires Lima, Patrícia Irene Feron Luiz Camargo e Rita de Cássia Bleichvel, dedicadas colaboradoras na metodologia, revisão e tradução.

Obrigada a todos e todas.

LISTA DE SIGLAS

ANEB	Avaliação Nacional da Educação Básica
ANRESC	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
EDUCACENSO	Censo Escolar da Educação Básica
ENADE	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
GERED	Gerência Regional de Educação
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
ONGs	Organizações Não Governamentais
PAC	Programa de Aceleração do Crescimento
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDE/Escola	Plano de Desenvolvimento da Escola
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PPP	Projeto Político-Pedagógico
ProEMI	Programa Ensino Médio Inovador
SAEP	Sistema de Avaliação do Ensino Público de 1º Grau
SED	Secretaria de Estado de Santa Catarina
SIMEC	Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle do Ministério da Educação
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

**Meu pedido é: ajudem seus alunos a se tornarem humanos.
Seus esforços nunca devem produzir monstros letrados,
psicopatas habilidosos ou educados homens do Reich.
A leitura, a escrita e a aritmética só têm sentido se servirem
para tornar nossas crianças mais humanas.
(GINOTT, 1972, p. 245)**

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	11
2 FUNDAMENTOS TEÓRICOS-METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....	27
2.1 Sobre a pesquisa.....	27
2.2 Sujeitos	29
2.3 Instrumentos de coleta de dados.....	33
2.4 Passos metodológicos.....	35
2.5 Procedimentos de análise de dados.....	36
3 AVALIAÇÃO ESCOLAR: ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	38
3.1 Resgatando a história das avaliações em larga escala.....	41
3.2 O Estado Brasileiro: Educador ou avaliador?	47
3.3 Contrapondo a visão das políticas públicas sobre as avaliações	53
4 ESCOLA E GESTÃO: UMA DISCUSSÃO PARA ALÉM DOS CONCEITOS	60
4.1 Sobre a gestão educacional na Educação Básica.....	64
4.2 Da administração escolar à gestão escolar	72
4.3 Sobre administração e gestão escolar em Santa Catarina.....	75
5 GESTÃO PÚBLICA ESCOLAR E AVALIAÇÃO DO IDEB: APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE RESULTADOS.....	80
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	109
REFERÊNCIAS	114
APÊNDICES.....	120

1 INTRODUÇÃO

O grande desafio humano é resistir à sedução do repouso, pois nascemos para caminhar e nunca para nos satisfazer com as coisas como estão. A insatisfação é um elemento indispensável para quem, mais do que repetir, deseja criar, inovar, refazer, modificar, aperfeiçoar. Assumir esse compromisso é aceitar o desafio de construir uma existência menos confortável, porém ilimitada e infinitamente mais significativa e gratificante.
(CORTELLA, 2006)

As questões educacionais permeiam minha vida desde a infância, quando a brincadeira predileta era “escolinha” e meu papel, professora. Fiz magistério, Pedagogia, com habilitação em Administração Escolar e posteriormente, especializei-me na mesma área. No exercício do magistério, atuei como professora em escola multisseriada, com turmas regulares do pré-escolar a 4ª série e a partir de 1990, exerço a função de administradora escolar. Meu envolvimento com a gestão escolar ultrapassou duas décadas e a partir de 2008 intensificou-se quando comecei a responder pela gestão da escola onde trabalho. No entanto, continuo inquieta e insatisfeita, com o compromisso pessoal e profissional de contribuir mais, apesar da burocratização da estrutura educacional. Aceitar o desafio de vivenciar novas experiências é pré-condição para aprendizagens diferentes e uma forma de manifestar a disposição para enfrentamentos que distanciarão da mera repetição mecânica, não se curvando somente ao que está posto ou aos desejos dos outros. Quero marcar minha existência buscando a transformação individual e da sociedade que compartilho oferecendo oportunidades iguais para todos, ainda que a partir do limite do meu trabalho educacional.

Na função de gestora escolar me sinto impotente e em muitas situações, passiva e até instrumento da exclusão social, realizando apenas o que as autoridades hierárquicas determinam. Estar gestora escolar é vivenciar uma experiência dúbia que agrega dois extremos: a oportunidade de um grande desafio, de uma aprendizagem prática imensurável possibilitando superação pessoal e profissional, mas traz também frustrações com a percepção da lacuna existente entre teoria e prática, entre o ideal e o real, apesar da tentativa de envolvimento dos sujeitos no processo ensino e aprendizagem. Partimos do pressuposto de que o comprometimento remete a corresponsabilização nos encaminhamentos e ações, e que apesar das amarras do sistema, ainda existem possibilidades.

Enquanto administradora escolar e juntamente com os pares que compomos a equipe

gestora nos envolvemos no movimento da gestão como um todo e na especificidade das dimensões administrativa e pedagógica, no contexto da nossa escola. O ano de 2005 transcorreu sem qualquer alteração significativa no processo letivo escolar, porém, neste mesmo ano fomos informados que passaríamos, como as demais escolas, por uma avaliação a nível nacional denominada de Prova Brasil. Com poucas informações sobre o assunto e sem curiosidade para investigar, aguardamos a aplicação que se efetivou poucos dias antes da conclusão do ano escolar. Nesse período, os alunos que haviam conquistado a média anual de 7.0 (sete) já se encontravam em férias, frequentando a escola somente aqueles que fariam revisão de conteúdo para realizarem a prova final. Quando o professor aplicador chegou para a efetivação da prova, a diretora permitiu a realização com os alunos presentes e encerramos o assunto entendendo termos cumprido nosso dever com o mesmo empenho dos anos anteriores, aprovando e reprovando a partir do trabalho realizado durante o ano letivo.

O ano seguinte iniciou com perspectivas similares aos anos anteriores. A direção, equipe gestora e docente permaneciam sem alteração. Em meados de 2006 houve troca de direção com mediana oscilação do ritmo pedagógico, principalmente. E assim, concluímos mais um ano letivo. A grande surpresa aconteceu no final de 2007, com a divulgação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), de 2005, onde nossa escola tradicionalmente com conceito em nível de conhecimento estava entre as três piores da Gerência Regional de Educação de Lages/SC. Ficamos decepcionados e até constrangidos diante do resultado de algo que, pessoalmente e profissionalmente, não tinha valorizado, pois desconhecia o foco da Prova Brasil e do Ideb. A então, gerente de Educação, que havia sido professora, diretora e aposentou-se pela escola, conhecendo o perfil dos alunos e nutrindo grande carinho e respeito pela instituição, numa posição profissional e também pessoal, questionou-nos sobre o que acontecera: “Como deixaram a escola chegar nesse patamar?”

Enquanto grupo articulador das questões pedagógicas e administrativas da escola que havia fracassado frente a uma avaliação externa, muitas indagações surgiram e começamos a entender que precisávamos cruzar dados, reavaliar conceitos e redefinir processos. Esse resultado ínfimo não deveria apenas nos deixar pessimistas, mas servir de alavanca para novos desafios e perspectivas.

A oportunidade chegou de forma mais contundente no início de 2008, uma vez que o baixo Ideb/2005 nos conduziu ao projeto Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE/Escola) do governo federal, com recursos para investimentos de capital e custeio. Foi um caminhar importante proporcionando-nos a interação da visão explícita e implícita que o Ideb oferece, principalmente enquanto equipe gestora. Para o Ministério da Educação (MEC), esse índice

representa um indicador importante como resultado de avaliação das políticas públicas composto pela aprovação e/ou reprovação e desempenho obtido pelos alunos na Prova Brasil, que são dados mensuráveis. Porém, enquanto profissionais da educação básica, subordinados a legislações específicas, participantes da Prova Brasil e Censo Escolar, conseqüentemente submetidos ao seu índice, ele nos proporciona indagações intrigantes, ou seja, a experiência nesta etapa educacional associada a vivência cotidiana nos possibilita outros olhares, nem sempre compatíveis com a visão do sistema maior.

Percebe-se que um percentual significativo dos alunos não valoriza e não dá importância à avaliação, respondendo de qualquer jeito e até mesmo optando por uma única letra, apesar da tentativa de conscientização. O resultado é coletivo não oferecendo nenhum prejuízo individual, em termos de índice. Existe a possibilidade de escolas e redes controlarem o índice de reprovação e aprovação, os quais, vinculados ao resultado da Prova Brasil, constituirão o citado índice, justificando-se que enquanto competição é constrangedor ficar entre as piores. Questionamos se é possível comprovar que a escola com maior índice de aprovação é a que de fato garante o melhor nível de conhecimento para seus alunos e também a que efetiva um trabalho social de maior relevância. Na mesma perspectiva será que a escola que mais reprova possui um nível de conhecimento aquém das demais ou seu nível de exigência é superior daquelas que aprovam todos mesmo não atingindo/garantindo os conteúdos básicos de cada série. Convivendo e administrando o processo contraditório integrante do sistema educacional, o Estado brasileiro na ansiedade em superar índices não estaria tornando o campo educacional uma arena de competições, induzindo ao reducionismo de cumprir metas irrelevantes.

Diante da experiência vivenciada, aprendemos a ler nas entrelinhas e nosso foco continua sendo a qualidade, almejando trabalhar numa perspectiva para além das avaliações com critério unificado, as quais, também possibilitam uma leitura de quantificar realidades diversas e até contraditórias, com processos e práticas pedagógicas complexas e imensuráveis, a partir do mesmo instrumento de avaliação. No entanto, continuamos nos preocupando com a classificação neste índice, o qual sendo sólido ou não, expõe a escola frente à comunidade escolar e toda a sociedade, que por diferentes critérios farão seu julgamento.

Na angústia em vivenciar a mediação da gestão escolar e o compromisso social com os alunos e seus pais que confiaram em nossa escola, senti necessidade de ampliar minha fundamentação teórica e procurei o programa de mestrado em Educação da Universidade do Planalto Catarinense – UNIPLAC/SC. Foi um início tímido, como aluna especial da turma de 2010, porém estimulante e gratificante diante dos inúmeros desafios propostos em

reassignificar leituras e paradigmas. No final do mesmo ano, comecei a fazer parte do grupo de pesquisa do Observatório da Educação/Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), projeto do Edital 038 de 2010, o qual estava entre os 1.128 enviados ao Ministério da Educação (MEC) ficando em 6º lugar dos 79 aprovados.

Contextualizei minha fala a partir da história linear pessoal e profissional, acreditando não existir uma separação, ainda que tênue, entre ambas. Como descrevi, o meu envolvimento com o tema gestão escolar, é antigo, constante e intenso. Frente à experiência de baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) vivenciada pela escola onde trabalho no ano de 2005, somado à oportunidade de estudar a "Relação entre o desempenho dos alunos das Escolas Estaduais das regiões Sudeste e Sul, segundo a Prova Brasil e Censo Escolar de 2009 e a formação/atuação de seus professores", no projeto do Observatório da Educação citado anteriormente, senti a necessidade de me aproximar da teoria e prática sobre a relação gestão escolar e Ideb.

Portanto, foram essas duas experiências, as balizadoras dessa dissertação proposta ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC), na linha de pesquisa Políticas e Processos Formativos em Educação, onde buscaremos analisar a gestão escolar em seu contexto específico e a partir do resultado observar a sua influência com o Ideb/2009 e 2011.

Partimos da premissa de que as avaliações são significativas quando permitem reflexões e intervenções no cotidiano pedagógico. Nesta perspectiva, o Ideb poderá se constituir num pilar que orientará a gestão escolar na busca de superação, visando quantidade enquanto sinônimo de concorrência e mercadologia, ou qualidade enquanto apreensão do conhecimento e intervenção social.

Segundo o MEC, o Ideb poderá ser entendido como a combinação de dois índices: a aprovação e o desempenho dos alunos demonstrados através do censo escolar e da Prova Brasil. Iniciado em 2007, retroativo a 2005 teria o objetivo de medir a qualidade de cada escola e rede de ensino. Dessa forma entendendo a gestão escolar como fator relevante e determinante no encaminhamento das ações que se efetivam no ambiente escolar, enquanto tentáculo da gestão pública educacional e da gestão pública como contexto amplo, sua abrangência e envolvimento não começa e nem termina no seu espaço interno, mas é um elo entre outras gestões, esferas administrativas, entorno, comunidade discente e seus responsáveis. Segundo Lück (2009):

A gestão escolar constitui uma das áreas de atuação profissional na educação destinada a realizar o planejamento, a organização, a liderança, a orientação, a mediação, a coordenação, o monitoramento e a avaliação dos processos necessários à efetividade das ações educacionais orientadas para a promoção da aprendizagem e formação dos alunos. (LÜCK, 2009, p. 23)

Numa visão linear, a gestão pública escolar está subordinada às políticas públicas educacionais, as quais deveriam ser responsáveis por um campo do conhecimento e de trabalho cujo foco direcionasse ao interesse público visando à coletividade. Nessa perspectiva, a gestão escolar é relevante como meio e fim da educação no âmbito da escola, onde, segundo Paro (2008), efetivasse um trabalho de relação horizontal que almejasse aos alunos a apropriação da cultura abrangendo valores, ciência e todo tipo de Arte, formando indivíduos e cidadãos.

Para a efetivação desta pesquisa, trabalhamos com um recorte de algumas escolas públicas estaduais do município de Lages que participam do projeto do Observatório da Educação do referido edital e que se enquadram nos seguintes critérios a partir do Ideb/2009 e acompanhadas no Ideb/2011:

- uma escola com o maior índice, na categoria 4ª série/5º ano;
- uma escola com um dos menores índices, na categoria 4ª série/5º ano;
- uma escola com o maior índice, na categoria 8ª série;
- uma escola com o menor índice, na categoria 8ª série.

Nosso trabalho de pesquisa foi desenvolvido com aplicação de questionários e entrevistas aos gestores escolares das escolas selecionadas, os quais, por estarem inseridos no projeto do Observatório da Educação tiveram a possibilidade, a partir da provocação teórica, de repensar seus conceitos sobre avaliações, práticas pedagógicas diferenciadas e todo o envolvimento ou não, da gestão escolar com os resultados pedagógicos. Acreditamos que esses diretores possuem subsídios suficientes para elaborar pensamentos e darem respostas singulares através da experiência vivenciada em seus contextos.

É importante citar nessa pesquisa, que desde o *Descobrimento do Brasil*, onde na pré-história da educação brasileira não houve uma prática oficial de educação escolar e quando acontecia se efetivava de forma modesta contemplando uma minoria, os brancos. A educação jesuítica, segundo Monlevade e Silva (2000, p. 13) consistia em fortalecer a obediência, a desigualdade e a exclusão, sendo que os negros, no máximo conseguiam atingir a alfabetização, os índios podiam galgar o primário, os brancos comuns chegariam ao secundário, já os brancos *servientes* e com destaque teriam a oportunidade de cursar o ensino superior, oferecido apenas na metrópole para os senhores e administradores da colônia,

destacando que: “[...] Os reis portugueses decidiram fazer no Brasil uma educação sem escolas e sem despesas” (MONLEVADE, 2001, p.19).

Entre a fundação do primeiro colégio público no Brasil Colônia, o Colégio dos Meninos de Jesus, fundado em 1551, na cidade de Salvador (MONLEVADE, 2001, p. 23) e os dias atuais, há um significativo intervalo de tempo, onde a educação passou por transformações, avanços, retrocessos, inclusão e exclusão. Foi apenas a partir do século XX, que dados estatísticos e históricos revelam um salto significativo na expansão escolar. Leis foram criadas,¹ alteradas, repensadas, mas na prática, pouco aplicadas. É acentuada a desigualdade educacional entre as diversas realidades desse país continente, ocasionando uma das mais cruéis formas de exclusão social, o não acesso ou o acesso “inadequado” ao conhecimento cientificamente sistematizado pela humanidade.

É expressiva e revoltante a lacuna existente entre a legislação e a práxis educativa². A própria Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, Título II, capítulo I- Dos Direitos e Deveres Individuais e Coletivos, afirma no artigo 5º: “Todos são iguais perante à lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no país a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade (...)” (SENADO FEDERAL, 2007). No entanto, suprimem-se direitos fundamentais: trabalho, moradia, educação, lazer, saúde e segurança; em troca de fragmentos de igualdade como: cotas de vagas a universitários negros, índios e egressos da educação pública, bolsas de diferentes origens; uma forma de reconhecer e compensar a desigualdade existente no que há de elementar.

Acreditamos ser no ambiente escolar e mais especificamente, na interação aluno/professor que se concretiza uma educação pautada na qualidade ou quantidade, na parcialidade ou totalidade, com objetivos democráticos ou autoritários, conservadores ou inovadores, tornando-se uma educação transformadora ou mantenedora da desigualdade. Porém, essa prática não é independente, solitária e autônoma, mas imbricada às macro e micro engrenagens das políticas públicas que norteiam a educação do País. E ainda mais, estão vinculadas às relações das políticas internacionais, onde existem acordos a cumprir e metas a vencer.

Pois, o MEC é referência na maioria das pesquisas sobre Educação, nas diversas redes

¹ BRASIL: A Lei de Diretrizes e Bases 4.024/61; a LDB 5.692/71; LDB 6394/96.

² Práxis educativa - unidade entre teoria e prática resultando numa prática consciente, focada, consistente, para além do fazer por fazer do senso comum. (RIBEIRO, 2001, p. 41)

e níveis de ensino existentes, valendo-se de diferentes instrumentos para obter dados, assim como, um diagnóstico aproximado da Educação no país. Entre os instrumentos encontram-se o Censo Escolar/Educacenso, a Provinha Brasil, a Prova Brasil, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE).

Fundamentadas no parágrafo anterior, salientamos que o MEC, as secretarias estaduais e municipais possuem significativo material para avaliarem a educação brasileira e proporem novas alternativas. No entanto, as próprias pesquisas indicam uma conformidade diante dos índices, os quais permanecem estáveis ou com progresso insignificante, quando outras áreas como as tecnologias se superam a cada ano. Segundo Monlevade e Silva (2000):

[...] “a educação” (ou a falta dela) não ocupa mais o imaginário das famílias como problema, nem as preocupa como há dez anos atrás. Os novos problemas campeões são o desemprego, a segurança, a corrupção e a saúde. [...] também é verdade que os alunos das escolas públicas cada vez aprendem menos. (MONLEVADE E SILVA, 2000, p. 5)

Cabe reconhecer a significativa oferta de vagas na educação básica pelas instituições públicas nas últimas décadas. Porém, o acesso à educação escolar não é determinante de qualidade. Não basta garantir matrículas satisfazendo o desejo dos pais, é imprescindível garantir também apreensão adequada do conhecimento sistematizado, despertando interesse e vontade de prosseguir estudando e se aperfeiçoando. Faz-se necessário oferecer uma educação pública em condições de igualdade com a iniciativa privada, garantindo o mesmo patamar em vestibulares e concursos, sem necessidade de ofertar migalhas como formas compensatórias.

Estudos realizados por Organizações Não Governamentais (ONGs), a exemplo da ONG *Todos Pela Educação* em parceria com outras instituições, vem confirmar o descompasso entre acesso e qualidade na educação básica, descrevendo que esse estudo: “Tem o mérito de oferecer em detalhes um diagnóstico que não surpreende no que tem de elementar. Governos, escolas, educadores e pais de estudantes sabem que o ensino básico apresenta, há muito tempo, um quadro desolador no país. O estudo [...] denuncia especialmente a precarização do ensino público, que registra os piores desempenhos [...]”³.

Entretanto, as etapas decisivas e primordiais para a aprendizagem, educação infantil, ensino fundamental e ensino médio são sucumbidas pela formação inadequada de professores, à precariedade da estrutura das escolas, à baixa remuneração do magistério, o desprezo ao perfil sociocultural, à descontinuidade das políticas públicas educacionais, à falta de compromisso, acompanhamento, vontade e orientação pelas autoridades políticas e

³DIÁRIO CATARINENSE. NASCIMENTO, Renato. **Exclusão no Ensino**. (Editorial) 27/08/2011, p. 12.

educacionais na condução do processo, à desvalorização do saber, entre outros. É amedrontador e alarmante o descompromisso com que as autoridades sempre trataram e continuam tratando a educação no Brasil. “[...] o Brasil regride e desperdiça as potencialidades de gerações com a negligência do setor público à formação de crianças e adolescentes.”⁴

Vivemos e convivemos com a globalização das mídias, da economia, das políticas sociais, da superação, da competição, do supérfluo, do poder, do lucro, do necessário e desnecessário. No entanto, a exclusão para com quem tem menor poder aquisitivo ou talvez, não detenha nenhum tipo de poder, ainda é fato e perpassa a realidade desse início de terceiro milênio. É grande o número de pessoas que sobrevivem com migalhas, em condições desumanas e que talvez a única possibilidade de igualdade seja pela disposição para a aprendizagem. A privação dessas pessoas ao conhecimento sistematizado é uma forma bárbara, autoritária, desumana de exclusão maquiada e imposta pela sociedade do século XXI à parcela expressiva da população. É uma infelicidade observar qualquer criança, jovem ou adulto sem condições econômicas, incentivo, *padrinhos* (facilitações) ou qualquer tipo de poder, precisar enfrentar sozinho o desafio do sistema de capital. Quando se possui poder aquisitivo, *status* ou boas indicações, tudo é facilitado. Quantas pessoas capazes foram ou serão excluídas por falta de oportunidades e acesso ao conhecimento. Segundo, La Bruyère (2009):

Que terrível trabalho tem um homem, sem padrinhos e sem cabala, sem estar escrito em nenhuma corporação, sendo sozinho e só tendo por recomendação um grande mérito, para fazer luz sobre a obscuridade em que se encontra, e chegar ao nível de um tolo bem cotado! Quase ninguém percebe por si mesmo o mérito dos outros [...]. O gênio e os grandes talentos muitas vezes faltam, às vezes também faltam apenas as ocasiões: alguns podem ser louvados pelo que fizeram, outros pelo que teriam feito. (LA BRUYÈRE, apud VALLE & RUSCHEL, 2009, p. 179)

O pensador francês do século XVII, Jean de La Bruyère (2009), manifestava sua preocupação com a exclusão social praticada pelas pessoas de sua época. Também, consideramos uma prática inaceitável entre os seres humanos em qualquer período da história da humanidade. Porém, a exclusão social que mais nos causa repúdio é a que ocorre na obscuridade, implicitamente, sem aparecer o responsável e que na maioria das vezes, é imperceptível e até aceita como natural por parte das vítimas, sendo praticada todos os dias ao longo dos séculos com as pessoas oriundas das camadas menos privilegiadas da sociedade. Após o repúdio vem a indignação com as autoridades constituídas, a nível macro, que detém

⁴DIÁRIO CATARINENSE. NASCIMENTO, Renato. **Exclusão no Ensino**. (Editorial) 27/08/2011, p. 12.

os instrumentos de decisões e poderiam fazer a diferença, mas que, no entanto fingem normalidade, não desejando visualizar além de seus interesses, das intenções de seus pares ou de sua classe social, enfim de seu confortável e prazeroso universo.

Gramsci, filósofo italiano, acreditava ser a escola instrumento e local para a formação de intelectuais de diversos níveis, podendo ser transformadora de uma sociedade à medida que proporcione às classes, meios iniciais para uma posterior organização e até, a capacidade de governar, elevando assim, a cultura das massas. Compartilhamos das ideias deste autor, acreditando na Educação como elemento diferencial na transposição de uma classe dependente e passiva para outra, independente e ativa, capaz de mudar e desestruturar a lógica capitalista da sociedade. Gramsci trouxe grande contribuição teórica para a educação, na sociedade do século XX e posterior, sendo uma das referências dessa pesquisa.

O filósofo nos alerta que precisamos superar preconceitos na Educação, sermos críticos, conscientes diante de cada realidade e aprofundar-nos para não sermos ludibriados pela aparência. O primeiro preconceito a ser vencido é o da concepção de ser filósofo, assim expressa pelo autor:

Deve-se, portanto, demonstrar, preliminarmente, que todos os homens são “filósofos”, definindo os limites e as características desta “filosofia espontânea” peculiar a “todo mundo”, isto é, da filosofia que está contida: 1) na própria linguagem, que é um conjunto de noções e de conceitos determinados e não, simplesmente, de palavras gramaticalmente vazias de conteúdo; 2) no senso comum e no bom-senso; 3) na religião popular e, conseqüentemente, em todo sistema de crenças, superstições, opiniões, modos de ver e de agir que se manifestam naquilo que se conhece geralmente por “folclore”. (GRAMSCI, 1995, p. 11)

Portanto, conhecer a origem e o contexto dos alunos é condição elementar para iniciar o diálogo ensino/aprendizagem, considerando que todos possuem algum tipo de saber, vivência, visão de mundo e que a partir desse pressuposto, considerado referencial é que deverão ser apresentadas outras culturas, linguagens, novas experiências que irão ampliar os horizontes a partir da base subjetiva de cada um. O conhecimento é reflexo do universo individual e de suas relações com outros universos, nem melhores, nem piores, apenas diferentes. O que distancia as pessoas são as condições concretas de experiências culturais e o que as aproxima é a capacidade de apreensão, adaptação e transformação da realidade a partir do conhecimento e discernimento do que é melhor ou pior, a partir das prioridades individuais ou coletivas.

Partindo da perspectiva que “todos são filósofos”, oriundos de algum contexto, enquanto educadores e gestores deveríamos ser e estar vigilantes a nossa prática, objetivando

perseguir o desafio de superação da dualidade entre trabalho manual e intelectual, acolhendo e respeitando o conhecimento vivenciado por todos, como fundamento real de suas experiências e a partir desse marco aprofundar e ampliar os horizontes, indicando-lhes as múltiplas possibilidades; acreditando que todos são capazes, necessitando apenas encontrar incentivos, envolvimento e condições favoráveis. Gramsci, interpretado por Manacorda (1990), diz que:

O ensino é uma luta contra o folclore, em favor de uma concepção realista em que se unem dois elementos: a concepção de lei natural e a participação ativa do homem na vida da natureza, isto é, em sua transformação segundo um objetivo que é a vida social dos homens. Ou seja, essa concepção unifica-se no trabalho, que se baseia sobre o conhecimento objetivo e exato das leis naturais para a criação da sociedade dos homens. (MANACORDA, 1990, p. 172)

Poderíamos dizer que outro preconceito a ser vencido pelo gestor escolar, talvez seja, a dimensão dos direitos. É direito de todo ser humano ter acesso à educação. Esse papel compete à escola, lugar de formação legalmente instituído e responsável pela oferta e garantia de uma educação de qualidade a todos. Enquanto gestores públicos escolares podemos ser tendenciosos e efetivar uma prática interesseira, descompromissada com o social e que vai ao encontro dos interesses do mercado ou realizar um trabalho comprometido com o conhecimento, com a ética, com a cultura geral, incentivando a formação do sujeito crítico, reflexivo e consciente do lugar que ocupa na sociedade e das possibilidades que poderão ser criadas ou reivindicadas, que conheça o seu universo, mas não desconheça outros universos.

Manacorda (1990), alusivo a Gramsci lembra-nos que enquanto “intelectuais” e profissionais da educação, temos o compromisso de tornar a escola uma instituição séria, com qualidade para todos, justificando os investimentos públicos destinados a ela:

O Avanti!...Defende a escola..., defende a seriedade do ensino..., desejaria que fosse restaurada a disciplina dos estudos para que a instituição escolar de uma coisa à sociedade, e não seja completamente desperdiçado o dinheiro penosamente suado dos trabalhadores e que o Estado dedica à instrução pública. (GRAMSCI apud MANACORDA, 1990, p. 25)

O gestor da instituição educacional pública, apesar dos limites que o cercam, optará por desenvolver seu trabalho priorizando o compromisso com a coletividade, a massa, o povo, que poderá através do conhecimento passar da situação de passivo para ativo, de comandado à dirigente. Para tanto, precisa-se garantir uma educação que contempla o ser humano em sua totalidade e não, uma educação dualista e fragmentada, preocupada em atingir metas mercadológicas, domesticando o trabalhador e adequando-o aos parâmetros da sociedade

capitalista. É elementar criar uma cultura que valorize a educação. Ainda, segundo Manacorda (1990), quando cita Gramsci, relata que é preciso banir os privilégios:

A cultura é um privilégio. A escola é um privilégio. E não queremos que seja assim. Todos os jovens deviam ser iguais diante da cultura. O Estado não deve pagar com o dinheiro de todos a escola para os medíocres e deficientes, mas filhos dos abastados, enquanto exclui dela os inteligentes e capazes, porque filhos de proletários. (MANACORDA, 1990, p. 25)

Entendemos que da maneira como a sociedade está organizada e as ações efetivadas, a cultura e a escola, representam privilégios. Quem pode optar e pagar desfruta de um meio cultural sofisticado, avançado e repleto de experiências ímpares, bem como de escolas conceituadas e de excelência. Já o desprovido de capital econômico e social deverá agradecer o fato de estar frequentando uma escola, ainda que seja “apenas uma escola”, sem o menor compromisso individual e social com a qualidade. Segundo o autor (1990), a cultura e a escola de qualidade são direitos e não, privilégios!

Compete às políticas públicas educacionais acionar uma luta contra o privilégio, pois, sendo a educação um direito, não deveriam existir escolas para as classes dominantes e outras para as classes dominadas, ou seja, escolas privadas para uns e públicas para outros. Pela própria organização da sociedade, os filhos das classes abastadas, possuem estrutura que superam quaisquer condições dos menos favorecidos, exceto, a condição de aprendizagem e a vontade de superação. É por este vínculo de igualdade que o gestor precisa lutar contra o privilégio, oferecendo condições reais para o crescimento, e formando-os sujeitos ativos da sociedade.

Precisamos, enquanto intelectuais da educação, buscar uma educação de qualidade, uma escola que supere a ideologia dominante e construa a partir das bases, uma nova escola. “Uma escola que rompa com a contínua tarefa de manter a ‘harmonia’ entre os ‘desiguais.’” (ALMEIDA, 2003, p. 36)

A gestão encontra infundáveis limites na efetivação de sua ação: a burocracia, o despreparo profissional vinculado à formação inicial, a carência de recursos, a legislação desvinculada do contexto escolar, a ausência de autonomia. Porém, limite não é aceitar a condição de imobilização, mas um convite à criatividade, à superação, ir além do que esperam e querem da gestão. Limite deve significar o anseio, a busca de uma educação ética, integral e cidadã.

Os desafios da gestão escolar pública na era da velocidade, da informação em rede, do

capitalismo sem precedentes onde só interessa o lucro, da globalização massificante que direciona a todos no padrão que interessa a poucos, do avanço científico e tecnológico, são muitos! Quais os relevantes? Como buscar na desigualdade, a unidade de direitos? Como buscar igualdade no valor das diferenças? Segundo Almeida (2003, p.47), “Os avanços da ciência e da técnica não se traduzem necessariamente na redução ou eliminação das desigualdades, ao contrário, preservam, recriam ou aprofundam as desigualdades”.

Enquanto o Estado desempenhar apenas a função de regulador e avaliador, afastando-se do Estado de bem-estar social, estará cumprindo plenamente os objetivos propostos pelos organismos internacionais e a educação ocupará o centro das atenções dessas entidades, as quais, em colaboração com facções nacionais, continuarão definindo a ordem educacional mundial. Será sempre uma educação utilitarista, visualizada como instrumento de promoção do crescimento, formando e formatando “capital humano” adequado aos interesses do mercado. De acordo com Almeida (2003):

Jogando com as convergências e os antagonismos entre nacionalismo, regionalismo e globalismo, encontram-se as empresas, corporações e conglomerados transnacionais. Tecem a globalização desde cima, em conformidade com a dinâmica dos interesses que expressam ou simbolizam. Desenham as mais diversas cartografias do mundo, planejadas segundo as suas políticas de produção e comercialização, preservação e conquista de mercados, indução de decisões governamentais em âmbito nacional, regional e mundial. (ALMEIDA, 2003, p. 39)

As reformas educacionais caminham nesta perspectiva, transferindo aos docentes grandes responsabilidades e até enfatizando na sua formação, aligeiramento, a fim de operacionalizar os objetivos pretendidos com o novo papel da escola seguindo as regulações estabelecidas no processo de mundialização do capital. As decisões governamentais deverão convergir aos interesses *dos conglomerados*, tornando-se cúmplices ou encontrarão severos inimigos, reduzindo e obstruindo seus projetos.

O princípio da gestão democrática, garantido na Constituição Federal de 1988 do século XX e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9394/96, indica para o ensino público a superação de uma educação autoritária e centralizadora com a implantação do princípio de “gestão democrática”, objetivando a superação da dimensão quantitativa. Mas ao mesmo tempo, minimizaram-se recursos e os poucos investimentos são totalmente engessados, a qualidade pretendida foi logo aniquilada, continuando a “garantir a produção e reprodução dos interesses do mercado”, garantindo a acomodação, a conformidade, a continuidade da lógica neoliberal, justificados e fundamentadas nos quatro pilares do relatório

de Delors: aprender a conviver, a conhecer, a fazer e a ser, pois precisamos ser pacientes e aprender a conviver com a manutenção da desigualdade, que de acordo com Naider Filho (2007):

Quando educadores e psicólogos apresentam o “aprender a aprender” como síntese de uma educação destinada a formar indivíduos criativos é importante atentar para um detalhe fundamental: essa criatividade não deve ser confundida com a busca de transformações radicais na realidade social, busca de superação radical da sociedade capitalista, mas sim criatividade em termos de capacidade de encontrar novas formas de ação que permitam melhor adaptação aos ditames da sociedade capitalista. (NAIDER FILHO, 2007, p. 118)

Partindo do pressuposto que a prática escolar é uma atividade social vinculada a determinado paradigma de organização social e as condições históricas de tempo e espaço, destinadas a atender os interesses de pessoas, grupos e comunidades... O papel do Estado deveria convergir esforços para oferecer a todos uma educação plena, consciente, cidadã, de qualidade, onde a partir dela os indivíduos pudessem fazer a intervenção na sua realidade modificando e aprimorando o coletivo social. Este ideal de educação está contemplado na LDB 9394/96.

Entretanto, qualidade em educação poderá ser sinônimo de melhor formação dos professores, resgatando o papel do Estado de bem-estar social, fortalecendo um plano de carreira para o magistério e a valorização da formação docente em busca da superação qualitativa, minimizando a partir desse pressuposto, o poder das elites. Sendo assim, Nörnberg (2009) afirma que: “Segundo Gramsci, o poder das classes dominantes é assegurado mais fortemente pela dominação cultural, onde difundem suas filosofias, valores e gostos”. (NÖRNBERG, 2009, p. 4)

Chauí (1989, p. 20) citada por Nörnberg (2009) nos apresenta, na versão moderna dos direitos dos homens, os direitos naturais e civis; sendo o civil criado pelos próprios homens, deixando dúvidas se esses direitos são reconhecidos e utilizados por todos. Nessa lógica, Nörnberg (2009) evidencia a importância do fortalecimento da classe social, classe docente e para, além disso, fazendo da sala de aula um espaço de formação intelectual e política buscando melhorar a sociedade. Também enfatiza a necessidade de conduzir o trabalho docente com ética e compromisso, buscando trabalhar com os educandos a conscientização dos direitos e deveres, disseminando a esperança, pois sem esperança não há ensinagem e aprendizagem, não há educação. Compartilhamos da opinião de Freire (1998):

“[...] Sou professor a favor da esperança que me anima apesar de tudo. Sou professor contra o desengano que me consome e imobiliza. Sou professor a favor da boniteza de minha própria prática, boniteza que dela some se não cuida do saber que devo ensinar, se não brigo por este saber, se não luto pelas condições materiais necessárias sem as quais meu corpo, descuidado, corre o risco de se amofinar e de já não ser o testemunho que deve ser de lutador pertinaz, que cansa, mas não desiste.” (FREIRE, 1998, p. 115-116)

Para que o processo de educação se concretize visando a superação dos obstáculos, desde agregar o empenho e dedicação de diversos sujeitos, entre os quais, o professor que além de transmitir e explicar o conteúdo, deveria buscar o entendimento, a apreensão e a releitura por parte do aluno daquilo que foi trabalhado. Na segunda década do século XXI, não é mais admissível ministrar aulas nos moldes da educação jesuítica, a qual seguia piamente determinados passos: explicação expositiva a cargo do professor; momento de dirimir dúvidas através das perguntas lançadas pelos alunos e fixação da aprendizagem por meio de exercícios resolvidos por estes.

Entendemos ser implícito ao trabalho do professor a interação e o diálogo com a turma, observando o nível intelectual, cultural e de maturidade de cada uma, e a partir deste conhecimento estimulá-los ao aprofundamento, a reflexão, as alternâncias e alterações, levando-os a questionar as consequências dessa transformação, vantagens e prejuízos, situando o aluno em seu tempo, nas condições históricas e contextuais desse tempo amparados no conhecimento científico.

Precisamos refletir e reavaliar nossa postura enquanto profissionais, desmistificando a ideia de que o professor sempre ensina, mas o aluno nem sempre aprende. Se o aluno não entendeu, não aprendeu, não houve envolvimento deste no processo, nem unidade de compreensão entre professor e aluno, o qual permaneceu passivo frente ao professor que pensava estar ensinando, logo, não houve ensinagem. É interessante e necessário estimular o aluno para além de aprender, compreender e ressignificar o que aprendeu. Para Anastasiou (2005), a ensinagem abrange uma intenção seguida e fundamentada num resultado:

[...] ensinar contém, em si, duas dimensões: *uma utilização intencional e uma de resultado*, ou seja, a intenção de ensinar e a efetivação dessa meta pretendida. [...] Termo adotado para significar uma situação de ensino da qual necessariamente decorra a aprendizagem, sendo a parceria entre professor e alunos, condição fundamental para o enfrentamento do conhecimento. (ANASTASIOU, 2005, p. 2-3)

Mediante as implicações e complexidades que envolvem o processo de ensinagem, na interação educador/educando propomo-nos a pesquisar a influência da gestão escolar nessa dinâmica e sua relação com os resultados do Ideb enquanto avaliação em larga escala.

Na perspectiva de uma gestão escolar de qualidade na Educação Básica, de interação com a comunidade escolar, aliada ao planejamento das ações pedagógicas fizemos uma pesquisa qualitativa e quantitativa, onde segundo Lungarzo (1991): “O conhecimento científico depende da realidade, e, portanto, é suscetível de modificação, à medida que nosso conhecimento da realidade vai se aperfeiçoando.” (LUNGARZO, 1991, p. 36)

A busca por uma metodologia que expresse a coerência entre o ideal e o necessário, voltados para a qualidade do ensino relacionada à gestão pública escolar, baseou-se na dialética, ou seja, a conjunção e contradição entre o real e o ideal. Deste modo, possibilita-se a flexibilidade nas ações e o respeito às diferenças, os antagonismos existentes na realidade e assim permitir as inter e múltiplas relações conscientes na sociedade chegando a um determinado momento em que se transformam.

Embora a gestão pública escolar esteja submetida à legislação da gestão pública educacional como instância superior, hierarquicamente, as possibilidades se configuram a partir dos espaços existentes no contexto de cada escola, onde o gestor poderá atuar, mediar e agregar profissionais comprometidos e solidários impondo na coletividade, o diferencial qualitativo nesta especificidade. Faz-se necessário além de determinação, coragem e compromisso com o ser humano a quem foi confiada a educação formal e sistematizada, fundamentação teórica que proporcione leitura de mundo para além do que é interessante evidenciar. E talvez possamos dizer que um dos instrumentos da gestão escolar no século XXI é o diálogo aberto aliado a uma argumentação consistente e fundamentada cientificamente.

Nossa dissertação está estruturada em capítulos independentes e ao mesmo tempo, interligados e complementares, pois quando o tema envolve educação, pressupõe-se construção coletiva a partir de diversos fatores diretos e indiretos, com maior ou menor relevância. Neste capítulo abordamos o contexto da pesquisadora, formação e trajetória profissional, razões que justificam a inserção deste tema para a educação básica, através das reflexões sobre as possibilidades entre as relações da gestão escolar e Ideb.

Na continuidade do trabalho, descrevemos o caminho metodológico trilhado nesta pesquisa, a qual foi edificada a partir de questionário e entrevista semiestruturada, respondida pelos sujeitos, gestores escolares, das escolas públicas estaduais selecionadas para a mesma.

O próximo capítulo contempla uma reflexão sobre as avaliações em larga escala, focando a Prova Brasil e sua vinculação com o Ideb. Dialogamos sobre os critérios unificados

que preponderam nessas avaliações amplas para contextos desiguais, direcionando para a quantificação. Comentamos também sobre a relevância das mesmas numa perspectiva horizontal e contextualizada, buscando uma educação pública de qualidade para todos.

O quarto capítulo proporciona a releitura do movimento da gestão escolar pública e sua vinculação e dependência a outras instâncias de decisões, bem como, a relação com a educação básica a nível micro e macro, e os desafios encontrados no contexto de cada escola para o exercício de uma gestão voltada para a coletividade.

No último capítulo apresentamos os resultados da pesquisa efetivada a partir da experiência e olhar de cada gestor escolar de algumas das escolas públicas estaduais de Lages/SC, nas categorias previamente definidas. Destacamos também, a análise criteriosa das informações obtidas, sinalizando a possibilidade de influência ou não, da gestão escolar nos índices apresentados através das avaliações em larga escala, nesta especificidade o Ideb.

Na sequência, discorreremos as considerações finais com a intenção de dar unidade à teoria que fundamentou a pesquisa e a prática vivenciada pelos sujeitos, e tecer outras possibilidades a partir desse contexto de discussões. E assim, refletindo e revisitando os diversos aspectos abordados, nossa pesquisa pretende contribuir e pontuar elementos relevantes, que na efetivação da gestão escolar oferecem possibilidades de uma prática solidária e comprometida em perseguir a oferta de uma educação pública com maior qualidade para todos.

2 FUNDAMENTOS TEÓRICOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

O mundo real, oculto pela pseudoconcreticidade, apesar de nela se manifestar, não é o mundo das condições reais em oposição às condições irreais, tampouco o mundo da transcendência em oposição à ilusão subjetiva; é o mundo da práxis humana. É a compreensão da realidade humano-social como unidade de produção e produto, de sujeito e objeto, de gênese e estrutura. (KOSIK, 1976, p. 23)

2.1. Sobre a Pesquisa

A realidade não deve ser avaliada somente a partir da aparência, podendo esta ocultar manifestações determinantes, a essência. Quase nunca é evidente o intervalo existente entre o que está explícito e implícito em determinado contexto. O que é visível aos olhos pode conter erros ofuscando a verdade contida em cada fenômeno, fato ou situação corriqueira. A realidade pode se apresentar camuflada e diferenciada de acordo com a ótica e ângulo visualizado. Para conhecê-la é preciso buscá-la para além da aparência, do que está fotografado e estampado. É preciso desfazer-se do olhar superficial, ingênuo e aprofundá-lo, tornando-o crítico, complexo e sistêmico. Talvez seja necessário dividir o todo em partes para observá-las, refazê-lo e avaliá-lo novamente, com um olhar mais apurado e fundamentado. Portanto, a pesquisa é o veículo que permite esse processo de desconstrução para fundamentar uma nova construção, a partir do conhecimento existente, da coleta, do confronto e análise dos dados obtidos. De acordo com Duarte Júnior, (2000, p.11): “O mundo se apresenta com uma nova face cada vez que mudamos a nossa perspectiva sobre ele”.

No intuito de buscar outras faces da gestão pública escolar e sua relação com as avaliações em larga escala, mais especificamente com o Ideb, dar novo significado ao nosso olhar sobre a importância da atividade de pesquisa em qualquer etapa do processo educacional para uma iniciação científica concreta, onde Lüdke e André (1986) afirmam que:

Para se realizar uma pesquisa é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele. [...] trata-se, assim, de uma ocasião privilegiada, reunindo pensamento e a ação de uma pessoa, ou de um grupo, no esforço de elaborar o conhecimento de aspectos da realidade que deverão servir para a composição de soluções propostas aos seus problemas. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 1-2)

Buscando promover o confronto e a unificação entre a teorização e a ação cotidiana, faremos uso da pesquisa qualitativa/quantitativa que poderá ser desenhada a partir dos relatos vivenciados *in loco*, através dos sujeitos, os gestores escolares, que são produtos e produtores dessa prática na linha de frente e na realidade da escola pública, distantes da pseudorealidade propagada, permitindo refletir, analisar e estudar as relações estabelecidas em um campo específico e na especificidade de cada contexto.

Conscientes de que cada pesquisa é apenas um recorte do conhecimento existente, da realidade complexa, construída e habitada pelos homens em determinado período histórico, compartilhamos da opinião de Brandão (1984, p.11), onde: “Nenhum conhecimento é neutro e nenhuma pesquisa serve teoricamente ‘a todos’ dentro de mundos sociais concretamente desiguais”. No entanto, para obter respostas aos questionamentos mencionados anteriormente, propomo-nos a pesquisar junto aos gestores de algumas das escolas públicas estaduais do município de Lages/SC, envolvidos no projeto do Observatório da Educação, a partir das categorias de análise vinculadas ao Ideb/2009:

- uma escola com o maior índice, na categoria 4ª série/5º ano
- uma escola com um dos menores índices, na categoria 4ª série/5º ano;
- uma escola com o maior índice, na categoria 8ª série;
- uma escola com o menor índice, na categoria 8ª série.

Compreendendo essas categorias como um tentáculo de um contexto maior, mais complexo e certamente com manifestações ocultas e diferenciadas, propomo-nos a partir delas apurar nosso olhar, estudando a vinculação da gestão pública escolar e a avaliação do índice de desempenho da educação básica.

Enquadrando-se na categoria de avaliação em larga escala, ampla e distante do cotidiano escolar, com foco específico a partir de critérios e instrumentos unificados, constatando a perspectiva de quantificação, mas não conseguindo mensurar o esforço empreendido no processo ensino e aprendizagem para a efetivação de uma educação que contemple o ser humano, a partir das condições internas e externas existentes em cada realidade. Pretendemos conhecer quais as possíveis intervenções efetivadas pelos gestores no processo ensino e aprendizagem, visando contribuir para a reflexão e transformação desse desafiante trabalho. Tencionamos analisar o posicionamento e a postura dos gestores escolares frente ao resultado das avaliações amplas, unificadas e externas ao contexto escolar. E a partir da coleta de dados, pretendemos analisar e refletir sobre o material coletado, vinculando-o com o referencial teórico construído e revisitado no decorrer da pesquisa.

Em consonância com Brandão (1984, p.09) acreditamos que a finalidade de qualquer

pesquisa educativa deverá ser a produção ou a releitura do conhecimento existente, aumentando assim, a conscientização e a capacidade transformadora. Nesta perspectiva e a partir dos questionamentos anteriores, levantamos algumas provocações:

1- A escola com maior índice no Ideb apresenta um trabalho interdisciplinar e contextualizado, tendo como sujeitos alunos economicamente privilegiados?

2- A escola com menor índice no Ideb é pautada numa matriz tradicional, com trabalho fragmentado e centrado em cada profissional e acolhe a clientela desprivilegiada economicamente?

3- O nível de conhecimento entre a escola com maior e menor índice no Ideb é tão intenso e extremo, não permitindo o movimento dos alunos entre ambas?

4- As condições internas e externas ao ambiente escolar interferem ou são determinantes no alto ou baixo Ideb?

5- A gestão escolar influencia ou é influenciada pelo índice do Ideb?

Acreditamos que a simples resposta às suposições levantadas contribuirá em maior ou menor proporção para uma reflexão, ainda que local e com um grupo específico de educadores, sobre a educação e os caminhos desta na contemporaneidade do início do segundo milênio. Pois, segundo Streck (2005, p. 14), “[...] todas as pesquisas contribuem de alguma forma para um acúmulo de conhecimentos que em certo momento pode permitir passos maiores ou a descoberta de caminhos alternativos na compreensão da realidade”.

2.2 Sujeitos

O desenvolvimento dessa pesquisa foi efetivada em quatro escolas públicas estaduais do município de Lages, selecionadas por categorias peculiares mencionadas anteriormente, tendo como sujeitos, os gestores escolares que estejam respondendo pela gestão na época da coleta de dados e/ou gestores que respondiam pela escola quando da divulgação do Ideb/2009. Eles terão papel relevante frente à responsabilidade da função exercida, empreendendo preponderância e saberes específicos. As quatro escolas envolvidas na pesquisa serão denominadas de escola A, B, C e D, com informações consultadas e retiradas dos projetos políticos-pedagógicos (PPP) das mesmas.

A escola A foi fundada em 1936 está localizada no centro da cidade, é composta por um corpo discente oriundo de diversos bairros, dificultando a interação escola e comunidade. Atende alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental ao Ensino Médio, sendo a última modalidade iniciada no ano 2000. Possui em torno de 1700 alunos distribuídos nos três turnos

de funcionamento: matutino, vespertino e noturno. Vivenciou vários momentos de transição recebendo em cada fase nomes diferentes. A filosofia da escola é fundamentada no eixo histórico-crítico, concebendo a educação como um processo necessário para a mudança social. Seu PPP em conformidade com as legislações maiores, Lei n. 9.364/96 (LDB) e a Resolução n. 158 – CEE/SC busca uma prática focada nas pedagogias voltadas à formação, sendo a avaliação parte integrante deste processo por fornecer informações úteis aos envolvidos e por apontar caminhos na tomada de decisões. Nessa perspectiva de avaliação, o centro do processo da aprendizagem é o sujeito/aluno, sendo a mesma contínua e cumulativa mediante verificação de aprendizagem de conhecimentos e do desenvolvimento de competências em atividades de classe e extraclasse, incluídos os procedimentos próprios de recuperação paralela. A prática pedagógica privilegia a interdisciplinaridade envolvendo todas as disciplinas, com a participação em projetos desenvolvidos pela escola integrando-se a outros níveis de ensino. A ação pedagógica fundamenta-se a partir da base trazida pelos alunos, a qual proporciona a projeção das metas a serem atingidas.

A escola B foi criada em 1984 como resultado da fusão de duas escolas menores, uma isolada criada em 1965 e da escola reunida fundada na década de 1970. Situa-se em um bairro distante do centro, numa comunidade de baixa renda e atende à demanda de aproximadamente sete bairros carentes. Possui aproximadamente 500 alunos das séries iniciais às finais do ensino fundamental, atendendo trabalhadores sem emprego fixo e com baixa escolaridade. Em 2009, a escola participou do PDE/Escola, resultado do baixo índice no Ideb.⁵ Segundo seu PPP, a Proposta Pedagógica estava inadequada e o descomprometimento das famílias com as atividades escolares contribuíram para os resultados. Elevar os índices de aprovação e diminuir a distorção idade-série são ações e metas definidas, visando melhorar o desempenho escolar dos alunos. Nesta perspectiva, foram desenvolvidas algumas ações: capacitação de 85% dos profissionais da escola; planejamento de ações pedagógicas; aproximação das disciplinas curriculares, professores e equipe pedagógica; construção de propostas interdisciplinares; organização de projetos pedagógicos envolvendo todos os segmentos da escola; participação da comunidade e formação de equipe de trabalho para coordenar a implementação da Proposta Pedagógica.

⁵O PDE Escola é um programa de apoio à gestão escolar baseado no planejamento participativo e destinado auxiliar as escolas públicas a melhorar a sua gestão. Para as escolas priorizadas pelo programa, o MEC repassa recursos financeiros visando apoiar a execução de todo ou de parte do seu planejamento. Disponível em: http://pdeescola.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=51&Itemid=2 Acesso em 15 Nov. 2012.

E a escola C, iniciou suas atividades em 1957, pode ser considerada uma escola de médio porte atendendo em torno de 930 alunos, desde a primeira etapa do ensino fundamental ao ensino médio. Além de atender alunos do bairro onde está situada, o qual é bem localizado, mais próximo da região central da cidade e da instituição de ensino superior, supermercados e avenida movimentada, atende alunos oriundos de mais três bairros, entre estes, um com famílias numerosas, entre 6 a 7 membros, com padrão socioeconômico no intervalo de 1 a 3 salários mínimos e nível de escolaridade precário, restringindo-se no máximo às primeiras séries do ensino fundamental. Outra característica desta escola está em atender um número significativo de alunos, que no período oposto ao escolar frequentam uma instituição que presta assistência às crianças carentes. Em 2009, foi destaque no índice do Ideb dos anos finais do ensino fundamental e atribuem esse resultado a um processo de mudança na postura de todos os profissionais da escola em relação ao processo ensino e aprendizagem, valorizando os avanços da aprendizagem escolar.

Finalmente, a escola D apresenta de início um dado relevante: enquanto “Escola Isolada” funcionava em determinado bairro periférico da cidade, porém devido às fortes enchentes de 1982 e 1983, muitas famílias foram transferidas para o novo núcleo habitacional, e a escola acompanhou a demanda no outro extremo da mesma. Atende aproximadamente 750 alunos, do 1º ano do ensino fundamental ao ensino médio, que passou a ser oferecido a partir de 1997. Localiza-se em um bairro pertencente à chamada área industrial da cidade, é distante do centro da mesma e em relação à escola A, portanto, está localizada em outra região. O bairro contempla com algumas indústrias e pouco comércio. De acordo com o Projeto Político-Pedagógico – (PPP, 2011), o perfil dos alunos desta comunidade é na maioria, adolescentes ociosos, e a comunidade pode ser considerada em situação de vulnerabilidade social. Relata ainda, a observação de certa apatia e falta de perspectiva de futuro entre os jovens moradores desta comunidade. São frequentes os casos de adolescentes grávidas que desistem dos estudos, retornando posteriormente numa situação de distorção idade/série, procurando vaga no período noturno. Também é comum adultos da família permanecerem o dia todo no trabalho, distantes de casa e os filhos, quando não estão na escola ficam sozinhos e sem orientação. Todo esse contexto interfere, segundo o mesmo documento, no processo educacional vivido pela escola, com altos índices de evasão, repetência e distorção idade/série. Em 2008 o índice de repetência chegou a 20%, embora venha diminuindo paulatinamente. Apesar do esforço coletivo em atender alunos com baixo rendimento em períodos extraclasse, isso é insignificante frente ao número expressivo de alunos com aprendizagem frágil e inferior à média. Embora tenha sido contemplada recentemente por

uma reforma, a comunidade escolar reconhece que a escola ainda encontra-se distante de proporcionar as condições básicas e necessárias para uma educação de qualidade. No planejamento realizado a cada início de ano são projetadas metas e ações, bem como os responsáveis em executá-las, na tentativa de minimizar os problemas.

Entendemos que estar gestor de uma escola pública implica uma série de desafios que somente a coletividade pode oferecer possibilidades de superação. Trabalhar através e com o comprometimento dos demais profissionais de uma instituição de ensino público é fato corriqueiro e constante para quem está nesta condição. Unificar um grupo com divergências de ideias e concepções, fenômeno extremamente cotidiano, é perseguir constante superação. Como também é sinônimo de desafio mediar o processo ensino e aprendizagem com alunos sem a menor noção de limites, onde família ou responsáveis estão ausentes facilitando a entrada prematura de adolescentes no mundo do crime e da violência, constituindo severos problemas a serem solucionados por toda a sociedade e não apenas pelos profissionais da educação. Portanto, o gestor enquanto líder e mediador local necessita estar atento e acompanhar as políticas públicas amplas, fazendo a releitura a partir de um olhar diferenciado, aprofundado, fundamentado para além do senso comum.

Compartilhamos com os autores que propagam a existência de interação entre os sujeitos da pesquisa, o pesquisador e seu objeto de estudo, principalmente quando o sujeito é composto pelo ser humano, que unifica pensamento e emoção, sendo que, jamais serão um objeto passivo quanto aos experimentos das ciências naturais, fato este inaceitável até algumas décadas atrás. Nesta perspectiva, Lüdke e André (1986), afirmam que:

[...] Os fatos, os dados não se revelam gratuita e diretamente aos olhos do pesquisador. Nem este os enfrenta desarmado de todos os seus princípios e pressuposições. Ao contrário, é a partir da interrogação que ele faz aos dados, baseada em tudo o que ele conhece do assunto - portanto, em toda a teoria acumulada a respeito, que se vai construir o conhecimento sobre o fato pesquisado. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 4)

Diante da relevância que todos os sujeitos de qualquer pesquisa possuem, somos gratas àqueles que darão sustentabilidade e fundamentação ao nosso trabalho, agregando experiência e conhecimento único, vivenciado em cada contexto e fundamentado por diferentes saberes e conhecimentos. Lembrando que o papel exercido pelo pesquisador é de constituir-se no mediador do diálogo, no qual fazem parte diferentes autores. Comprometemo-nos dentro da ética imposta pela própria pesquisa, respeitá-los e garantir-lhes sigilo quanto à identidade de cada um, os quais, num processo congruência/convergência construirão conosco um novo olhar sobre o tema proposto.

2.3 Instrumentos de coleta de dados

Para a coleta de dados efetivaremos a aplicação de questionários com questões de natureza fechada e aberta e entrevistas semiestruturadas, visando capturar, nas opiniões dos gestores escolares, aspectos relevantes vinculados à gestão pública escolar e vivenciados no contexto de cada realidade escolar. Segundo Quivy & Campenhodt (1992): “O questionário é um instrumento de observação não participante, baseado numa sequência de questões escritas, que são dirigidas a um conjunto de indivíduos, envolvendo as suas opiniões, representações, crenças e informações factuais, sobre eles próprios e o seu meio”. (apud MINHAVA, et al., 2012, p. 5)

Entretanto, o questionário constitui-se em um instrumento de coleta de dados que possui vantagens peculiares, como: atingir grande número de sujeitos, com baixo custo e situados em diferentes localizações geográficas; oferecer condições de anonimato nas respostas; apresentar flexibilidade quanto ao horário mais condizente de responder; preservar os sujeitos da influência direta do pesquisador; oferecer condições de aplicabilidade a todos os envolvidos no mesmo período; não inibir os entrevistados e poderá ser realizado por via direta ou indireta. Como todo instrumento de coleta de dados possui também desvantagens, as quais não serão relevantes no contexto desta pesquisa.

A entrevista, nosso segundo recurso utilizado, constitui-se em outro instrumento básico e importante de coleta de dados, não apenas nas atividades científicas como também em outras atividades humanas, com forte caráter de interação entre entrevistador e entrevistado. Segundo Lüdke e André (1986):

[...] na entrevista a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde. [...] Na medida em que houver um clima de estímulo e de aceitação mútua, as informações fluirão de maneira notável e autêntica. (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 33-34)

Dessa forma, faremos uso da entrevista na intenção de angariar detalhes e sutilezas que confirmem ou refutem os dados coletados através do questionário. Precisamos salientar que estes gestores escolares, sujeitos dessa pesquisa e participantes do projeto do Observatório da Educação, já foram provocados teoricamente a partir das experiências cotidianas, pela pesquisa mencionada, possuindo pré-condição, fundamentação teórica e prática suficiente para não se sentirem intimidados frente a instrumentos que abordarão um

tema relevante e pertencente a sua rotina diária no espaço personalizado e diferenciado da escola que administram. Embora a pesquisadora esteja envolvida no processo de gestão escolar sendo colega em igualdade de condições desses gestores, pressupomos que todos têm maturidade, conhecimento, experiência para se distanciarem desse elo e responder com coerência, a partir de cada visão e percepção individual.

Partimos também do pressuposto que todo pesquisador tem certa afinidade que poderá ser tanto de aproximação quanto de questionamento a respeito do tema a ser desenvolvido. Pois, segundo Lüdke e André (1986):

O papel do pesquisador é justamente o de servir como veículo inteligente e ativo entre esse conhecimento acumulado na área e as novas evidências que serão estabelecidas a partir da pesquisa. É pelo seu trabalho como pesquisador que o conhecimento específico do assunto vai crescer, mas esse trabalho vem carregado e comprometido com todas as peculiaridades do pesquisador, inclusive e principalmente com as suas definições políticas. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 5)

No questionário temos uma parte com as questões fechadas que buscarão conhecer o perfil dos gestores públicos escolares e serão utilizadas apenas quando os dados se referirem a aspectos muito determinados como sexo, idade, estado civil, formação, tempo de serviço na educação, tempo de atuação na função/gestão, entre outras situações. Já, as questões abertas tentarão levantar quais aspectos são basilares, de acordo com cada subjetividade, fundamentação, leitura de mundo e contexto singular de cada comunidade onde a escola está inserida.

As entrevistas serão semiestruturadas, as quais se concretizam a partir de um esquema básico, flexível e adaptável a cada situação peculiar.

Para coletar os dados da pesquisa, fizemos contato primeiramente com a 27ª GERED/Lages, responsável hierárquica pelas escolas como um todo. Após a concessão da liberação, através de uma autorização por escrita e assinada pela gerente de educação, entramos em contato, via telefone com cada gestor, explicando o propósito da pesquisa e solicitando a autorização deste, para utilizar o PPP de cada escola, tendo condição a partir deste documento de contextualizar cada respectiva escola. Todos contribuíram com o objetivo da pesquisa, não demonstrando nenhuma resistência. Nosso passo seguinte foi agendar local e horário para aplicação do questionário seguido da entrevista, obtendo na sequência o precioso material, o qual é significativo e extremamente relevante para nós, pesquisadoras, possibilitando-nos um olhar diferenciado e contextualizado sobre a gestão escolar a partir da especificidade e realidade de cada unidade escolar.

2.4 Passos metodológicos

A realização de uma pesquisa é uma oportunidade ímpar de unificar teoria e prática, individual ou coletiva, na perspectiva de angariar novos conhecimentos, reafirmá-los ou até mesmo desmistificá-los, interagindo com seu tempo e sua realidade histórica. Segundo Streck (2005): “pesquisar, numa de suas intenções básicas, é ler e pronunciar o mundo” (STRECK, 2005, p. 17). Para isso, o pesquisador exerce a função de mediador ativo, comprometido e capcioso entre o conhecimento existente e as novas descobertas resgatadas a partir da pesquisa.

Para alcançarmos os objetivos propostos faremos a pesquisa com abordagens qualitativa e quantitativa. Os dois enfoques oferecem perspectivas diferentes, mas não sendo opostos, se complementarão e trarão resultados mais consistentes desenhando a conclusão. A abordagem qualitativa sugere uma análise ampla e contextualizada, vinculando e valorizando tempo e contexto social, a partir de reflexões mais subjetivas, intuitivas e flexíveis. Os dados quantitativos que possuem o diferencial de expressar as opiniões e informações através dos números, valendo-se de técnicas estatísticas, servirão de apoio aos dados qualitativos que terão maior relevância nesta especificidade, os quais são mais descritivos e difíceis de serem mensurados, permitindo, no entanto, maior liberdade para a interpretação dos fenômenos e atribuição de significados.

Segundo Bardin (1977), a abordagem quantitativa e a qualitativa não tem o mesmo campo de ação. A quantitativa “[...] funda-se na frequência de aparição de certos elementos da mensagem. [...] obtém dados descritivos através de um método estatístico, graças a um desconto sistemático, esta análise é mais objetiva, mais fiel e mais exata, visto que a observação é mais bem controlada”. Já a qualitativa, de acordo com o mesmo autor, “[...] recorre a indicadores não frequenciais susceptíveis de permitir interferências. “[...] corresponde a um procedimento mais intuitivo, mas também mais maleável e mais adaptável, a índices não previstos, ou à evolução das hipóteses”. (BARDIN, 1977, p. 115)

Para a análise dos dados recorreremos à metodologia de análise de conteúdo, a qual na interpretação de Lüdke e André (1986) “pode caracterizar-se como um método de investigação do conteúdo simbólico das mensagens”. Essas mensagens podem ser visualizadas sob diversas perspectivas, podendo ser analisadas a partir da palavra, da sentença, do parágrafo ou de um texto. Segundo as autoras:

Pode também haver variações na forma de tratar essas unidades. Alguns podem preferir a contagem de palavras ou expressões, outros podem fazer análise da estrutura lógica de expressões e elocuições e outros, ainda, podem fazer análises temáticas. O enfoque da interpretação também pode variar. Alguns poderão trabalhar os aspectos políticos da comunicação, outros os aspectos psicológicos, outros ainda, os literários, os filosóficos, os éticos e assim por diante. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 41)

Optamos por realizar uma análise que permita explorar peculiaridades qualitativas não quantificáveis pela lógica matemática, como por exemplo: o relato do contexto das pessoas envolvidas; os sentimentos a partir do individual e coletivo; os valores cultivados em cada especificidade; as diferenças e semelhanças entre contextos; o encaminhamento dos processos pedagógicos, o envolvimento do grupo com as questões sociais e culturais mais amplas, distanciando-se do tecnicismo e aproximando realidade e sujeitos que a compõe, respaldados pela fundamentação teórica. Mas também nos apoiaremos nas análises quantitativas que serão fundamentadas nas frequências do aparecimento de cada categoria e subcategoria calculada em relação ao número de gestores respondentes. As duas dimensões nos darão suporte para obter mais informações a respeito do objeto de estudo do que se utilizássemos os métodos isoladamente.

2.5 Procedimentos de análise de dados

As respostas dos questionários e entrevistas serão organizadas e analisadas segundo os critérios da técnica de Análise de Conteúdo. Utilizaremos Bardin (1977) como referência principal. Segundo a autora a “Análise de Conteúdo é uma técnica de investigação que tem por finalidade a descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação”. (BARDIN, 1977, p.19). Esta técnica permite estabelecer relação entre o contexto específico e universal, não esgotando a compreensão dos fatos na fiel descrição dos conteúdos. Onde, segundo a mesma autora: “Por detrás do discurso aparente geralmente simbólico e polissêmico esconde-se um sentido que convém desvendar”. (BARDIN, 1977, p.14)

Fundamentadas na referida autora, visualizamos a Análise de Conteúdo como uma técnica que se estrutura a partir das comunicações, perseguindo dois objetivos macros, ou seja, vencer a incerteza e buscar aprimoramento da leitura para além de um ato mecânico e espontâneo. Portanto, é preciso vontade e esforço para compreender as palavras e o pensamento do emissor completando o processo de comunicação.

Na efetivação da análise dos dados seguimos os passos sugeridos por Bardin (1977),

onde primeiramente faremos uma leitura geral das informações recolhidas e discussão sobre a organização das respostas dentro das categorias pré-definidas.

No segundo momento, após a discussão e conhecimento do material passamos a catalogação das respostas com observação mais precisa dos detalhes, organizadas em planilhas a partir das categorias pré-definidas, formulando subcategorias para cada uma e fazendo a demonstração do material através de gráficos. A catalogação ocorrerá a partir de denominador comum, classificado por semelhanças, já que este é o momento de redução de dados. Esta fase exige reflexão e análise profunda da cada resposta, para efetivar assim a comunicação, ou seja, entender e apreender a dimensão e os apontamentos das respostas.

O último passo nesta trajetória foi a reflexão, a interpretação e a vinculação dos resultados da pesquisa com o contexto maior, sob à luz do referencial teórico, superando a mera descrição quantitativa e buscando justificativas mais intensas e aprofundadas através da abordagem qualitativa.

É importante salientar que a análise de uma pesquisa não termina na categorização das respostas. O pesquisador levantará pontos relevantes, os quais deverão ser identificados, interpretados, analisados, observando as tendências e possíveis inferências em conexão com os questionamentos iniciais e a temática abordada. Esta é apenas uma etapa que antecede a próxima e mais complexa etapa, onde o pesquisador irá revisitar diversas vezes o material coletado e confrontá-lo com suas ideias iniciais, reavaliando-as e readequando-as. Segundo, Lüdke e André (1986):

A categorização, por si mesma, não esgota a análise. É preciso que o pesquisador vá além, ultrapasse a mera descrição, buscando realmente acrescentar algo à discussão já existente sobre o assunto focalizado. Para isso ele terá que fazer um esforço de abstração, ultrapassando os dados, tentando estabelecer conexões e relações que possibilitem a proposição de novas explicações e interpretações. É preciso dar o “salto”, como se diz vulgarmente, acrescentar algo ao já conhecido. (LÜDKE E ANDRÉ, 1986, p. 49)

Por conseguinte, a partir dessa trajetória realiza-se a reflexão, a interpretação e a vinculação dos resultados da pesquisa com o contexto maior, sob à luz do referencial teórico, superando a mera descrição subjetiva e buscando justificativas consistentes e aprofundadas, vinculadas ao conhecimento científico.

3 AVALIAÇÃO ESCOLAR: ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (IDEB)

A avaliação do ensino/aprendizagem só faz sentido para o aluno, quando é um processo contínuo com vista à reflexão crítica sobre a prática e não apenas configurada por uma classificação e um discurso político vago desvinculado da realidade do educando. (GIANCATERINO, 2012, p. 01)

Nesse capítulo, teceremos uma reflexão sobre as avaliações a nível macro instituídas pelas políticas públicas, focando especificamente o Ideb, o qual representa um instrumento avaliativo na visão dos gestores públicos responsáveis pela política educacional brasileira. Pressupomos ser relevante abordar a gestão escolar vinculada à qualidade do ensino na educação básica e a aderência de ambas com esse índice no contexto de um Estado, em que a avaliação vem conquistando espaço e posição de destaque nas políticas públicas educacionais.

A avaliação constitui-se numa prática cotidiana e natural realizada por todos os homens e vinculada a toda e qualquer atividade humana, transformando-se num instrumento que permite conhecer, aperfeiçoar, compreender, modificar, orientar e readequar posturas e ações individuais ou coletivas em determinado contexto. Quando efetivada distante do espaço vivenciado pelos sujeitos seu resultado possibilita questionamentos, pois assimilamos e nos desenvolvemos a partir das condições proporcionadas em cada situação real. Um indivíduo que nasceu e cresceu em uma megalópole apreendeu conhecimentos e saberes, nem melhores e nem piores, apenas diferentes de outro que vivenciou outras experiências no limite de uma pequena cidade interiorana.

No universo complexo do campo educacional, a avaliação poderá firmar-se como uma extraordinária ferramenta diagnosticando as lacunas no processo ensino e aprendizagem, servindo de alavanca para buscar a superação, objetivando uma educação de qualidade, conjugando vontade, esforços e interesses. Poderá constituir-se em instrumento de poder com caráter classificatório e seletivo conduzindo a formas de exclusões. Poderá ser um processo distante, sem conexão com a realidade vivenciada pelo aluno, mascarando a aferição do conhecimento. Também poderá significar um desafio estimulante induzindo o aluno a se preparar e resolvê-la com tranquilidade, maturidade e coerência. A avaliação oferece diversas possibilidades conectadas com a visão, o tempo, os objetivos e as metas a serem contempladas. O fato é que a avaliação como um recorte do processo educacional desvinculado do contexto do educando merece atenção, análise e ponderação, embora possa

representar um valioso instrumento a favor do progresso educacional individual e coletivo.

A partir das últimas décadas do século XX a avaliação vem se configurando como um escudo a favor da gestão pública proporcionando aperfeiçoamento e proteção. Primeiramente, por permitir diagnósticos e potencializar ações que satisfaçam as necessidades da população ou aquilo que o próprio Estado elenca como prioridade, reduzindo o intervalo entre o real e as metas almejadas, ainda que mais intensamente no plano teórico. Num segundo momento, por ratificar a tentativa de satisfação das necessidades coletivas, justificando o empenho do poder público em favor do social e, portanto, quando o resultado não for condizente ou abaixo da expectativa simboliza falha no processo, não necessariamente do Estado, exigindo readequações nessas políticas e superação dos envolvidos, ou seja, maior resultado com menos recursos, pois essa é a lógica empresarial.

Falar em qualidade da educação a partir da lógica do mercado é limitar e ter a pretensão de medir um campo fértil de aprendizagens diversificadas, de experiências únicas, de relações individuais, coletivas, pessoais e profissionais imensuráveis. É inverter valores, transpor o que deveria ser fim para meio, pois para muitos pensadores, a qualidade não está só nos resultados, mas no próprio processo, na transformação, na relação entre pessoas que ocupam posições diferenciadas de professor e aluno, na coletividade, no desabrochar de um pensamento crítico que permita responder pelos seus deveres e saiba buscar seus direitos.

O gestor escolar perspicaz e político traduz o suficiente para conviver e mediar às políticas de avaliações externas e os objetivos almejados enquanto metas e propostas específicas de cada unidade escolar, contidas no PPP, contemplando as necessidades de cada contexto local e perseguindo sempre o objetivo maior do ensino, especialmente do ensino público que deveria ser elevar o nível cognitivo das “massas” ou classes subalternas.

A educação escolar, formalizada pelas políticas educacionais e efetivada pela escola deveria ser garantida como direito enquanto valor universal que potencializasse a superação, o ser mais, a vida no aspecto individual e coletivo de bem-estar social e igualitário, como pressuposto básico da cidadania. Pois, a educação formal/escolar remete a conhecimento que ocorre num processo dinâmico e interativo, onde, todos ensinam e aprendem.

Sendo a educação um processo intrínseco da vida humana e a educação escolar um direito constitucional, precisaria ser focada com cautela, responsabilidade, respeito e compromisso qualificando para a vida e não apenas para o mercado de trabalho. O ser humano não pode ser tratado como objeto, máquina, instrumento de trabalho, como um ser inanimado, pois, sendo humano é complexo, dotado de vida, energia, capacidade, inteligência, sentimentos, criatividade e com um mundo de possibilidades em sua frente; o qual poderá ser

estimulante, transformador e desafiante ou motivo de acomodação, descrença e desesperança, dependendo da ótica que se queira trilhar, não vinculado apenas à vontade do sujeito, mas com implicações maiores e mais profundas envolvendo toda a sociedade. Diante do exposto, para Mészáros (2005): “Educar não é mera transferência de conhecimentos, mas sim conscientização e testemunho de vida. É construir, libertar o ser humano das cadeias do determinismo neoliberal, reconhecendo que a história é um campo aberto de possibilidades”. (MÉSZAROS, 2005, p. 13)

Nesta especificidade, a gestão escolar exerce um papel, relevante ou não, na qualidade da educação oferecida à comunidade escolar. Ela se movimenta entre possibilidades e limites a partir das condições oferecidas pelas políticas públicas e na peculiaridade de cada realidade, a priori das expectativas, anseios, metas e exigências. Neste raciocínio linear e vinculado com cada singularidade, o que representa as avaliações externas com critérios rígidos e padronizados em se tratando de um país continente com múltiplas diversidades? Estabelecer um índice com metas determinadas entre escolas e sistemas com condições diferentes e até opostas quanto à oferta, não representaria a pretensão de homogeneizar realidades diferentes a partir de critérios unificados? Existe significância social oferecida pela avaliação como regulação da educação em um país com ofertas desiguais?

Segundo Freitas (2011, p. 113), a avaliação externa, unificada e em larga escala, visualizadas pelas políticas públicas contemporâneas como indispensáveis à qualificação da educação básica nacional e uma das prioridades neste campo, justificada como de utilidade pública, modernização das políticas, gestão pública nacional e internacional, reserva ângulos que a sociedade desconhece, a exemplo: a carência de balanço dos resultados obtidos com acompanhamento contínuo, diversificado e ampliado, por parte da entidade pública mantenedora; os custos envolvidos na efetivação desses processos, onerosos e compartilhados entre o público e o privado; bem como, as utilidades prestadas e as consequências geradas, ou seja, a sociedade conhece parcialmente a validade e a credibilidade desse processo de avaliação, desconhecendo o todo mais aprofundado e aporte para diversas interpretações, satisfazendo-se apenas com o que é propagado a partir da visão do aplicador sem sequer esboçar alguns contrapontos. A mesma autora registra:

[...] pensamos ser possível que a avaliação possa ser uma ferramenta fecunda, para avanços no governo/administração da educação básica no país. Mas, para isso é preciso que seja apropriada de modo que os atores que a empregam o façam com vistas menos a funções reguladoras e indutoras da avaliação e mais nas suas funções diagnóstica, de transformação e emancipação. (FREITAS, 2011, p. 119)

Compartilhamos do pensamento de que as avaliações podem se constituir em ferramentas que possibilitem diagnósticos e que a partir dessa releitura possamos elevar a qualidade do ensino na educação básica. O que nos preocupa e causa inquietação é o uso padronizado desse instrumento para avaliar situações diferentes e peculiares, oriundas de condições reais contraditórias.

3.1 Resgatando a história das avaliações em larga escala

Conforme Freitas (2007, p. 01), no Brasil a avaliação em larga escala é fato recente e ícone importante de monitoramento da política da educação básica, objetivando a mensuração da qualidade dos resultados como também a indução da qualidade pretendida para os sistemas e as instituições de ensino a partir das metas estabelecidas. A intensificação dos diversos sistemas de avaliação ocorreu a partir da década de 1990, ancorados no aperfeiçoamento da produção e difusão dos índices estatísticos educacionais. Essas políticas de avaliação fundamentaram o estabelecimento de índices a partir dos resultados, a exemplo do Ideb, o qual conduziu ao estabelecimento de metas por redes, sistemas e escolas. Frente à possibilidade de comparação diante das metas alcançadas, persegue-se a partir de instrumentos padronizados a homogeneização de práticas educacionais que garantam o alcance dos índices desejáveis, desconsiderando as necessidades e condições locais e regionais.

É inegável a importância e a continuidade das políticas de acesso, permanência e qualidade da educação brasileira. Essa preocupação consolidou-se como direito e a nível teórico, a partir da Constituição Federal de 1988, que em seu Art. 206, inciso VII, além de garantir ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurava a “garantia de padrão de qualidade”. Posteriormente com a LDBEN 9394/96 em consonância com a lei maior e na especificidade educacional reforça o artigo. Observando-se a realidade educacional brasileira a partir das pesquisas existentes, percebe-se que na prática ainda estamos distantes da meta proposta pelo artigo constitucional, no quesito qualidade educacional para todos, pois o sistema público ainda não tem condições de efetivar o que anuncia a legislação.

Ter acesso à escola é condição importante e necessária, mas apenas isso, sem um trabalho intenso e responsável é insuficiente para resgatar da marginalidade social milhões de pessoas reconhecidas apenas como números nos quadros estatísticos. Se nos afastarmos da verdadeira função da escola, especialmente da escola pública, que agrega majoritariamente em sua clientela a classe menos favorecida da sociedade, fazemos a exclusão social dentro da

própria escola. Mézaros alerta: “[...] que o deslocamento do processo de exclusão educacional não se dá mais principalmente na questão do acesso à escola, mas sim dentro dela, por meio das instituições da educação formal.” (MÉSZAROS, 2005, p. 11)

Democratizar a educação implica em consequências mais profundas e reais, para além de apenas garantir acesso e permanência a todos, significando comprometimento e interesse em elevar o nível cultural das massas. Gramsci (apud MANACORDA, 1990) não deixa dúvida quanto ao legítimo papel da tendência democrática:

Mas a tendência democrática, intrinsecamente, não pode significar apenas que um operário não-qualificado se torne qualificado, mas que cada “cidadão” possa tornar-se “governante” e que a sociedade o deixe, ainda que seja “abstratamente”, em condições gerais de poder chegar a esse ponto; a “democracia política” tende a fazer coincidir governantes e governados. (GRAMSCI apud MANACORDA, 1990, p. 179)

Em cada fase da construção da história brasileira, há avanços e superações, mas há também a manutenção da desigualdade social, explícita ou implícita, justificada e legalizada por diferentes meios, a qual machuca e fere aqueles que estão submissos e não possuem meios de denunciá-la, ou mesmo denunciando, ninguém houve, pois o poder é soberano e emana de todos os lugares e em inúmeras direções, numa gigantesca rede de centralização e controle.

Na expectativa de cumprir a legislação criaram-se diferentes formas de avaliações objetivando visualizar e mensurar a qualidade do ensino oferecido, sendo que a partir de 1990 foi criado o SAEB realizado por amostragem, a cada dois anos; em 1998, o ENEM e em 2005 a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC) também denominada posteriormente, de Prova Brasil como tentáculo do SAEB. Segundo Oliveira (2011):

Em 2005, antes de aplicar seu oitavo ciclo, o Saeb foi reformulado pela Portaria Ministerial nº 931, de 21 de março, passando a ser composto por dois processos avaliativos: Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), conhecida como Prova Brasil. A Aneb manteve os procedimentos da avaliação amostral, das redes públicas e privadas, com foco na gestão da educação básica. (OLIVEIRA, 2011, p. 18)

Com a intenção de possuir um mapeamento mais criterioso do processo educacional a nível escolar o INEP em parceria com o MEC alterou o SAEB, acrescentando a Prova Brasil (2005), nominou a avaliação por amostragem de ANEB e a ANRESC tornou-se mais direcionada a cada escola da federação. Em 28 de janeiro de 2007, o governo federal lançou o PAC (Programa de Aceleração do Crescimento) o qual concentrava políticas econômicas a

serem atingidas até 2010, com muito investimento em infraestrutura direcionado a áreas específicas como: saneamento, habitação, transporte, energia, recursos hídricos, etc. Com a implantação do PAC, cada ministério teria que planejar ações de adesão ao programa. Foi então que o Ministério da Educação lançou em 24 de abril de 2007, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), estruturado em quatro eixos: “educação básica, educação superior, educação profissional e alfabetização”, juntamente com o Decreto nº 6.094/2007, que instituiu o “Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação”, o qual agregava 28 ações que serviriam de suporte para a efetivação da maior meta, a qualidade da educação em todo país, incidindo em diversos aspectos sobre o processo educacional, incluindo níveis e modalidades (BRASIL, 2009). O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação:

Trata-se de um conjunto de diretrizes para que a União, Estados, Distrito Federal e Municípios, em regime de colaboração, conjuguem esforços para superar a desigualdade de oportunidades existente em nosso País, de maneira que cada brasileiro tenha acesso a uma educação de qualidade que possibilite a formação de pessoas capazes de assumir uma postura crítica e criativa frente ao mundo. (BRASIL, 2009, p. 03)

Os objetivos do PDE eram voltados para o aperfeiçoamento da gestão democrática e inclusiva, focando a busca da qualidade da educação em todo o país e contemplando todas as suas etapas, mas priorizando a Educação Básica, do Ensino Infantil ao Ensino Médio. “[...] Isso porque, para conseguirmos atingir o avanço desejado na educação brasileira, é necessário, em primeiro lugar, que as iniciativas do MEC possam beneficiar as crianças na sala de aula”. (BRASIL, 2009, p. 03)

Segundo o MEC, o PDE foi criado com a intenção de ser mais que um instrumento do PNE (Plano Nacional de Educação), o qual agregava um amplo diagnóstico dos problemas educacionais, mas deixava em aberto as ações necessárias para modificar o quadro existente. Já o PDE estava pautado em uma visão sistêmica da educação, visualizada como unidade da educação infantil a superior, atingindo todos os níveis e modalidades, entendendo serem momentos ou etapas de um processo maior, onde um complementa o outro, tornando-se interdependentes ao longo do ciclo, conforme o próprio MEC. “Visão sistêmica implica, portanto, reconhecer as conexões intrínsecas entre educação básica, educação superior, educação tecnológica e alfabetização e, a partir dessas conexões, potencializar as políticas de educação de forma a que se reforce reciprocamente”. (MEC, 2012, p. 15)

Ainda de acordo com o MEC, o PDE está fundamentado em seis pilares: visão

sistêmica da educação, territorialidade, desenvolvimento, regime de colaboração, responsabilização e mobilização social, que se trata da união entre educação, território e desenvolvimento, em uma face e, qualidade, equidade e potencialidade, na outra.

O PDE partiu do diagnóstico de que “indústria da aprovação automática” é tão pernicioso quanto à “indústria da repetência”. “Dessa preocupação nasceu a ideia de combinar os resultados do desempenho escolar (Prova Brasil) e os resultados do rendimento escolar (fluxo apurado pelo Censo escolar) num único indicador de qualidade: o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)”. (MEC, 2012, p. 26)

O IDEB foi criado pelo INEP⁶ em 2007, com o objetivo de agregar em um único indicador dois conceitos importantes para a qualidade educacional: fluxo escolar (taxa de aprovação, reprovação e abandono) obtido através do Censo Escolar e média de desempenho nas avaliações em Língua Portuguesa e Matemática, através da Prova Brasil, realizada pelo INEP.

Se o objetivo inicial do Ideb era, além de ser um indicador de qualidade, tornar-se um condutor de políticas públicas visando a melhoria da qualidade do ensino nas diferentes instâncias, da maneira como está sendo direcionado tem contribuído para a competição entre unidades escolares e redes, conduzindo a um reducionismo focado em provas específicas com o propósito de aumentar este índice. Diante do exposto, seu objetivo afasta-se do essencial e da intenção inicial que deveria ser a relevância dos aspectos pedagógicos diagnosticados na avaliação ampla, trabalhando a partir de então na elevação da qualidade educacional nas diversas e desiguais condições vivenciadas neste contexto.

Esse novo paradigma de avaliação exigiu uma alteração na metodologia de realização do Censo Escolar, o qual era realizado por escola e a partir de então seria realizado por aluno, passando a chamar-se Programa Educacenso, *on-line*, pretendendo ser um censo real e não, estimativo. Portanto, Educacenso e Prova Brasil constituem-se hoje os fundamentos do Ideb.

Entre as diversas ações propostas pelo PDE para identificar e solucionar os problemas que interferem na educação brasileira encontra-se o Ideb, que segundo o MEC é um indicador importante da qualidade da educação das unidades escolares, municípios e estados da federação.

Segundo o que preceitua o MEC e sob seu olhar, a média alcançada no Ideb é o

⁶ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP - Autarquia vinculada ao MEC responsável pelos processos de avaliação Saeb, Enem, ENC e pelos Censos, Escolar e do Ensino Superior, além da produção de indicadores educacionais e disseminação dos resultados derivados dessas pesquisas. (GLOSSÁRIO POR TEMA, 2012)

resultado do cálculo fundamentado/obtido nos dados do fluxo escolar⁷ (taxa de aprovação, reprovação e abandono) e a média de desempenho da Prova Brasil, para as escolas e os municípios; para os Estados e País é a média do SAEB. Os resultados encontram-se no intervalo de 0 a 10, permitindo traçar metas de qualidade educacional, nas redes e ampliando as possibilidades de juntar esforços de toda a sociedade em prol da educação. Sendo, nossa pesquisa focada no Ideb das escolas estaduais, o índice é calculado baseado no fluxo escolar e na média da Prova Brasil:

A combinação desses dados tem o mérito de possibilitar uma visão e análise de 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. (BRASIL, 2009, p. 4)

Segundo o MEC, o Ideb vai além de um indicador estatístico, é um condutor de políticas públicas que buscam a melhoria da qualidade da educação, sendo um suporte do PDE e permitindo acompanhar se as metas de qualidade propostas foram alcançadas. Quando a escola apresenta um baixo desempenho no Ideb, ela passa a integrar o Programa PDE Escola, o qual propõe investimentos com repasses de recursos diretamente para a escola, contemplando a gestão escolar democrática e inclusiva, que através de planejamento estratégico inserido no SIMEC (Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle do Ministério da Educação) tem a possibilidade de identificar seus principais desafios e a partir deles, possibilitar ações que contribuam para melhoria do ensino aumentando os índices do IDEB.

Segundo Brasil (2009), as metas propostas são diferenciadas para os estados, municípios e escolas e deverão ser galgados paulatinamente, evoluindo o índice a cada dois anos, contribuindo assim para que o Brasil atinja a meta de 6,0 (seis) pontos até 2022.

Para o MEC e as políticas públicas da contemporaneidade que compõem a educação brasileira nas últimas décadas, o Ideb permite realizar uma faraônica prestação de contas para a sociedade, sobre o estágio da educação nas escolas brasileiras. Para garantir maior

⁷ Fluxo escolar - Trata -se da análise do comportamento da progressão dos alunos pertencentes a uma coorte, em determinado nível de ensino seriado, em relação à sua condição de promovido, repetente ou evadido. O aluno matriculado em determinada série no início do ano letivo t, encontrar -se -á em somente uma das três condições, no início do ano letivo t+1 - (1) Promovido – se, tendo sido aprovado na série anterior, matriculou-se em série posterior; (2) Repetente – matriculou -se na mesma série que cursou no ano anterior; e (3) Evadido – não se encontra matriculado em qualquer série do nível de ensino em questão. (GLOSSÁRIO POR TEMA, 2012)

credibilidade nesta prestação de contas, o MEC através do INEP divulga os resultados do desempenho dos alunos de 5º e 9º anos ou 4ª e 8ª séries, em algumas redes, do ensino fundamental da rede pública de ensino na Prova Brasil.

Para o MEC “o estabelecimento das metas pelo PDE pode ser considerado um olhar para o futuro educacional na perspectiva de alcançarmos o nível de qualidade desejável em todas as escolas brasileiras” (BRASIL, 2009, p.4). O foco é evoluir. Mesmo quem já alcançou um bom índice deve buscar superação. As redes e escolas com maior dificuldade nessa missão receberem esforços concentrados da União para que superem rapidamente, reduzindo as desigualdades existentes.

O PDE foi criado com a finalidade de ser um instrumento de reforço, um processo de planejamento estratégico desenvolvido pela escola, através do qual identificaria seus principais desafios e programaria ações que ajudariam na obtenção de melhores resultados, superando a qualidade do ensino e da aprendizagem.

A Prova Brasil ou ANRESC criada pelo INEP em 2005, como parte do SAEB é realizada por todos os alunos da etapa avaliada, a cada dois anos, onde de acordo com o MEC:

Produz informações a respeito da qualidade do ensino público nos municípios e em cada unidade escolar. Essa avaliação fornece aos gestores públicos, à comunidade escolar e à sociedade detalhes a respeito da qualidade da educação oferecida pelas redes de ensino e complementa, assim, as informações produzidas pelo Saeb até então. (BRASIL, 2009, p. 5)

De acordo com Brasil (2009), a Prova Brasil pretende avaliar o desempenho dos estudantes/alunos em Língua Portuguesa, focando a leitura, mensurando os conhecimentos linguísticos que exigem a competência de apreender o texto, privilegiando o uso social da língua e envolvendo suas diferentes manifestações; em Matemática, focando a resolução de problemas, o que possibilita o desenvolvimento de capacidades como: observação, relações, argumentação, estimulando a intuição, a indução, à dedução e a estimativa. A opção por Língua Portuguesa e Matemática justifica-se por serem consideradas “basilares para a compreensão das demais disciplinas”. (BRASIL, 2009, p. 6)

O próprio INEP reconhece a impossibilidade de avaliar todas as competências e habilidades trabalhadas nas duas disciplinas de acordo com os currículos adotados pelas escolas, limitando-se a avaliação do que é comum a nível nacional e entendido como fundamentais no caminhar da vida escolar. Para classificar o que pode ser considerado

essencial, o INEP fundamentou-se nos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais)⁸, nos currículos das secretarias estaduais e também nos livros didáticos mais utilizados pelos professores dessas séries das duas redes pública e privada. (BRASIL, 2009, p. 6)

Segundo Brasil (2009, p. 7) existem também as Matrizes de Referência que seriam resultado dessa garimpagem de competências e habilidades direcionadas a cada série e disciplina a nível nacional, numa dimensão ampla, que seria outro documento norteador, para a posterior elaboração das propostas das redes de ensino e das escolas mais especificamente. As questões da Prova Brasil são elaboradas a partir dessas Matrizes de Referência.

3.2 O Estado Brasileiro: Educador ou avaliador?

O termo Estado é antigo e acompanha o processo histórico da humanidade ao longo do tempo. Segundo Afonso (2001) pode ser entendido genericamente como:

A organização política que, a partir de um determinado momento histórico, conquista, afirma e mantém a soberania sobre um determinado território, aí exercendo, entre outras, as funções de regulação, coerção e controle social – funções essas também mutáveis e com configurações específicas, e tornando-se, já na transição para a modernidade, gradualmente indispensáveis ao funcionamento, expansão e consolidação do sistema econômico capitalista. (AFONSO, 2001, p. 17)

No entanto, é necessário ficarmos atentos e lembrar que houve redefinição no papel do Estado diante das políticas neoliberais que procuram vincular mecanismo de mercado no interior do próprio Estado. O Estado moderno está se solidificando como instrumento a serviço do capital. Santos (1998), afirma:

[...] sob a mesma designação de Estado está a emergir uma nova organização política mais vasta que o Estado, de que o Estado é o articulador e que integra um conjunto híbrido de fluxos, redes e organizações em que se combinam e interpenetram elementos estatais e não-estatais, nacionais e globais. (SANTOS, 1998, p. 59)

Esse outro Estado encontra-se pré-disposto a afastar-se dos objetivos visados

⁸Os Parâmetros Curriculares Nacionais foram elaborados procurando, de um lado, respeitar diversidades regionais, culturais, políticas existentes no país e, de outro, considerar a necessidade de construir referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras. A partir deles, pretendeu-se criar condições, nas escolas, que permitissem aos jovens terem acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários ao exercício da cidadania. (BRASIL, 1998, p. 05)

anteriormente, quando imperava o velho Estado, o Estado liberal, responsável pela implantação e garantia dos direitos fundamentais, pela execução das políticas sociais. “O Estado que ajudava o povo a se organizar passou a ser o Estado que desmobiliza e desorganiza o povo para outra vez massificá-lo”. (OLIVEIRA, 2012, p.10) O Estado atual é amparado e está a serviço das políticas neoliberais, onde impera a competição, o livre mercado, o capital. Ele tenta sobreviver satisfazendo os dois extremos: os que detêm o poder e os que se encontram à margem do poder. É conhecido como Estado neoliberal ou Estado mínimo, o qual suprime as políticas sociais intensificando o valor e interesse pelo capital, sendo regulado a partir das necessidades do mercado, com sua lógica de competitividade e lucro, atacando, segundo Moraes (2001), “sistematicamente os direitos democráticos e sociais.” (MORAES, 2001, p. 134) O mesmo autor reafirma:

[...] Pode-se dizer que o neoliberalismo, de modo semelhante, é a ideologia do capitalismo na era de máxima financeirização da riqueza, a era da riqueza mais líquida, a era do capital volátil – e um ataque às formas de regulação econômica do século XX, como o socialismo, o Keynesianismo, o Estado de bem-estar, o terceiro mundismo e o desenvolvimentismo latino-americano. (MORAES, 2001, p. 10-11)

A escola pública se originou dentro da organização do Estado, elegendo como meta o atendimento populacional mais amplo, porém, com o efeito do tempo e redefinição do papel do Estado, constituiu-se num espaço privilegiado para a concretização dos objetivos ocultos do próprio estado. Sendo *escola do estado* vem prestando significativas contribuições na socialização dos ideais desse Estado, que nem sempre são congruentes com os ideais do povo, e também na unificação das diferenças, na padronização de singularidades, ou seja, vem tentando se equilibrar entre satisfazer o *criador e as criaturas*.

Para Manacorda quando cita Gramsci:

Muitas dessas escolas modernas são precisamente do tipo esnobe, que nada têm a ver (a não ser superficialmente) com a questão de criar um tipo de escola que eduque as classes instrumentais e subordinadas para um papel dirigente na sociedade, como um conjunto e não como indivíduos singulares. (GRAMSCI apud MANACORDA, 1990, p. 193)

Se o objetivo da escola for apenas atender ao aluno com maior facilidade, interesse, conhecimento, vontade, empenho e assiduidade tornam-se extremamente superficial e fácil de atingir. Entendemos que o objetivo da escola pública é atingir todos, independente da motivação, da carência e dificuldade apontando as diversas perspectivas existentes. É oferecer condições para que os subordinados passem a ser dirigentes resgatando a importância da

coletividade e dos direitos e deveres individuais e coletivos.

A escola enquanto entidade formal deveria ter a responsabilidade de garantir o conhecimento adquirido e acumulado pelas gerações mais velhas às jovens gerações. Segundo Gramsci citado por Mészáros: “[...] educar é colocar fim à separação entre *Homo faber* e *Homo sapiens*⁹; é resgatar o sentido estruturante da educação e de sua relação com o trabalho, as suas possibilidades criativas e emancipatórias.” (GRAMSCI apud MÉSZÁROS, 2005, p.9)

Segundo Afonso (2003), no Brasil as reformas neoliberais no âmbito educacional começaram a acontecer na década de 1990, mais expressivamente a partir de 1994, focando o tema qualidade de ensino e ganhando regulação federal. Aconteceram também em diversos países da América Latina por exigência do processo de reestruturação das políticas neoliberais. Com semelhanças e em graus diferenciados as reformas que atingiram a educação tiveram como norte os valores do mercado capitalista, fortalecendo as redes de informação e comunicação e conseqüentemente, a gestão nos diversos níveis do sistema, objetivando transferir a responsabilidade pública para a sociedade civil, contribuindo e acelerando o processo de mercantilização e privatização da educação. Segundo Afonso (2003):

Uma das características das políticas neoliberais tem sido a promoção de mecanismos de mercado no interior do espaço estrutural do Estado, liberalizando e promovendo pressões competitivas entre serviços, transformando os utentes em clientes, privatizando, adaptando instrumentos e princípios de gestão baseados na racionalidade instrumental e subordinando os direitos sociais às lógicas da eficácia e da eficiência. (AFONSO, 2003, p. 39)

De acordo com Yannoulas *et al* (2009) o conceito de Estado Avaliador surgiu a partir do final da década de 1980, entre os especialistas em políticas educacionais, com o crescimento do processo de avaliação exercido pelos governos neoconservadores e neoliberais de países centrais. Foi o professor Guy Neave, do *Center for Higher Education Policy Studies*, University of Twente, da Holanda, quem utilizou pela primeira vez, em 1988, “a expressão: o surgir do estado avaliador” (*the rise of the evaluative state*) num artigo publicado.

⁹ Todo homem é um intelectual, já que todos têm faculdades intelectuais e racionais, mas nem todos têm a função social de intelectuais. Ele fez uma proposta de que os intelectuais modernos não se satisfariam mais de apenas fabricar discursos, mas estariam comprometidos na estrutura das práticas sociais. (ALMEIDA, 2010, p. 03)

Segundo Neave, o Estado Avaliador consistiria numa racionalização e uma redistribuição geral das funções (e dos poderes) entre o centro e a periferia, de maneira tal que o centro conservaria o controle estratégico global através de mecanismos políticos menores em número, porém mais precisos, constituídos pela definição de metas para o sistema e o estabelecimento de critérios e processos de controle de qualidade do produto. Poucas áreas de atuação do Estado escapam ao controle exercido pelo Estado Avaliador, pois o resultado da avaliação é utilizado para distribuir os recursos humanos e financeiros entre as instituições que oferecem um serviço (educacional, de saúde, etc.). (YANNOULAS, *et al*, 2009, p. 59)

O conceito está vinculado com uma gestão pública que foca o controle do campo educacional nos resultados do processo pedagógico e não na riqueza da interatividade do próprio processo, o qual é utilizado nas empresas e enquadrado na ótica do mercado, da produção, do sistema capitalista. Nesta perspectiva, o Estado vai reduzindo seu poder de intervenção como provedor e responsável pelos serviços públicos, a sociedade vai se adaptando, pois ele acontece em pequenas doses, e a privatização vai se ampliando e satisfazendo o ego e a conta dos empresários. E os cidadãos passam a ser clientes, pagando pela mercadoria, no caso da educação, o conhecimento.

Afonso (1998) explora a expressão “Estado Avaliador”, dizendo:

Para diferentes países, esta expressão quer significar, em sentido amplo, que o Estado adotou um ethos competitivo, decalcado no que seria designado por neodarwinismo social, passando a admitir a lógica do mercado com a importação para o domínio público de modelos de gestão privada cuja ênfase é posta nos resultados ou produtos dos sistemas educativos. Como assinala G. Walford, ...esta ideologia da privatização, ao enaltecer o capitalismo de livre-mercado, conduziu a alterações e mudanças fundamentais no papel do Estado, tanto ao nível local, como ao nível nacional. Neste sentido, por exemplo, diminuir as despesas públicas exigiu não só a adoção de uma cultura gestonária (ou gerencialista) no setor público, como também induziu a criação de mecanismos de controle e responsabilização mais sofisticados. A avaliação aparece assim como um pré-requisito para que seja possível a implementação desses mecanismos. (AFONSO, 1998, p. 113)

De acordo com Freitas (2009) o Estado-avaliador brasileiro pode ser entendido como síntese do Estado-regulador e do Estado-educador, ancorado na avaliação como um importante instrumento no campo da política pública, especialmente na educação básica. Propõe-se através da avaliação obter dados como “medida-avaliação-informação” da educação básica, intensificado a partir de 1988 e sendo aprimorada no decorrer do tempo, com o propósito de superar a “falta de equidade, qualidade e eficiência”, neste campo educacional. Para a concretização foram fixadas normas jurídico-legais e político-administrativas, implantada a avaliação em larga escala como instrumento da política pública no contexto da educação básica, com concentração das informações educacionais,

transformando o INEP no principal órgão avaliador e aferidor da educação no Brasil, ocasionando, segundo a autora:

[...] acentuada subordinação do CNE ao MEC, com o que a ação normativa desse órgão reforçou a regulação central [...]. Em contrapartida, o INEP concentrou poder decisório e operacional, tornando-se o órgão “mensurador-avaliador” da educação no país. Esses caminhos ensejaram uma ampliação extraordinária do aparato de regulação do Estado central. (FREITAS, 2009, p. 344)

A autora reconhece a importância do Estado-educador na qualificação da educação, como mediador e responsável em oferecer condições efetivas de educação a todos a partir de soluções legítimas. “Reconhece-se a legitimidade e a indispensabilidade do Estado-educador para qualificar a educação básica brasileira, como, também, a possibilidade de que o Estado-avaliador se constitua em uma mediação profícua para tanto”. (FREITAS, 2009, p. 346)

Entendemos que o Estado-avaliador poderia servir-se da avaliação como meio para o diagnóstico das fragilidades do sistema educacional mais amplo e a partir desses resultados entraria a relevância e preponderância pedagógica do Estado-educador em atuar como fim e encontrar os caminhos a serem perseguidos na busca de um ensino de qualidade para todos. Porém, uma avaliação em larga escala e padronizada, num país continente, poderá ocultar o essencial, atuando a nível superficial.

O Estado-avaliador intervém, controla, organiza e orienta para a avaliação de resultados. Diante desses resultados, o Estado-educador buscaria a transformação da educação, a partir da implantação e implementação de políticas públicas numa perspectiva mais ampla e cidadã, preparando o aluno para o mundo do trabalho e não para o mercado do trabalho. Quando se constata que o processo não está condizente e correspondendo aos objetivos estabelecidos, presume-se que é preciso reconstruí-lo, modificá-lo, investindo em condições de trabalho adequado para educadores e educandos e não direcionando todo o insucesso à parte mais frágil e com menos poder de decisão, os próprios atores e interlocutores do processo. Não seria ingenuidade acreditar no empenho da burguesia em oferecer uma verdadeira educação à população sem lutas, confrontos e conquistas por parte dos interessados? Os profissionais da educação enquanto “intelectuais” do processo têm o dever de não serem e nem permanecerem ingênuos. Lênin (2009) já alertava sobre esta condição no século passado:

Politicamente, os homens foram sempre as vítimas ingênuas dos outros e deles próprios, e serão sempre enquanto não tiverem apreendido a discernir por trás das frases, das declarações e das promessas morais, religiosas, políticas e sociais, os interesses destas ou daquelas classes. (LÊNIN apud MATOS, 2009, p. 34)

Torna-se confortável para as políticas públicas transferirem todos os problemas e fracassos do campo educacional a instâncias inferiores, subordinadas e sem autonomia administrativa e pedagógica. Muitos dos problemas enfrentados e vivenciados na sociedade são divulgados como responsabilidades da educação. Esquece-se de citar as condições de trabalho desses profissionais: desmoralização, estreitamento curricular destruindo o sistema público educacional, estafantes jornadas de trabalho necessárias para garantir o mínimo de condições básicas para si e sua família. Nesta batalha travada entre tempo, espaço e trabalho laboral, suprime-se a formação continuada e o lazer. Quando o lazer deveria estar incluído no pacote básico das condições humanas decentes, adjetivado como prevenção da saúde. Marx (2004) em “O salário, Preço e Lucro”, já advertia para a importância do tempo livre e o perigo das longas jornadas de trabalho:

O tempo é o campo de desenvolvimento humano. O homem que não disponha de nenhum tempo livre, cuja vida - afora as interrupções puramente físicas, do sono e refeições, etc.- esteja toda ela absorvida pelo seu trabalho para o capitalista, é menos que uma besta de carga. É uma simples máquina, fisicamente destroçado e brutalizado intelectualmente, para produzir riqueza para outrem. (MARX apud MATOS, 2009, p. 39)

Faz-se necessário de acordo com o autor, a desmitificação de que a qualidade da educação é obra e responsabilidade exclusiva dos profissionais da educação, os quais não se dedicam o suficiente no exercício da missão/profissão. Em condições adequadas e normais, os professores realizariam com prazer e satisfação o seu trabalho e os alunos apreenderiam melhor o conhecimento, conquistando a aprovação como um processo natural. Seria conveniente para quem transformar a educação pública na mesma qualidade e nível das redes particulares. Quem seguraria a clientela se a escola pública e gratuita mantivesse o mesmo padrão e status da particular? É menos interessante ainda remunerar decentemente seus profissionais, pois isto custaria muito para os cofres das redes particulares, que remuneram pouco seus profissionais diante das exigências. Resta à educação pública e gratuita atingir apenas as metas estatísticas e, na prática é permitido saber um pouco para prestar um trabalho eficiente e acessível financeiramente aos capitalistas, mas nunca saber tanto quanto, para não dificultar seu trabalho.

Duarte (2001), assim se manifesta:

[...] ao mesmo tempo em que o processo produtivo exige a elevação do nível intelectual dos trabalhadores para que estes possam acompanhar as mudanças tecnológicas, essa elevação do nível intelectual precisa, sob a ótica das classes dominantes, ser limitada aos aspectos mais imediatamente atrelados ao processo de reprodução da força de trabalho, evitando-se a todo custo que o domínio do conhecimento venha a tornar-se um instrumento de luta por uma radical transformação das relações sociais de produção. (DUARTE, 2001, p.25)

Pessoas cultas incomodam, exigem seus direitos, desafiam, concorrem, se comprometem, incentivam e representam uma ameaça aos governantes. É mais interessante a prática paternalista, instituir favor, dar uma migalha pronta, certificar a todos... Do que oferecer um ensino público verdadeiro, onde se possa oferecer e cobrar, onde se exija o crescimento amplo nas diversas dimensões humanas.

Quando falamos de avaliação em larga escala, ou seja, uma avaliação que abrange, ainda que por amostragem, todo um país, entre as diversas interpretações que possa ofertar vamos nos deter em observá-la como um instrumento de regulação para o Estado que está empenhado em difundir uma educação de qualidade para toda a sociedade ou que se enquadra numa lógica economista, mercadológica e visualiza a educação como um produto ainda que de maneira meio nebulosa. Poderemos então entender a avaliação desse porte como uma *regulação educacional* através da qual o Estado-educador se transformou em Estado-avaliador.

3.3 Contrapondo a visão das políticas públicas sobre as avaliações

O século XX proporcionou significativas e intensas mudanças a nível planetário unificando e distanciando o ser humano, impondo parâmetros universais jamais pensados e ao mesmo tempo, na contradição, valorizando o individualismo, dentro da ótica e lógica do pensamento neoliberal, o mercado. Isso influenciou e contaminou também as políticas educacionais. Coube à educação estar a serviço do mercado, mudar o foco da formação geral, ampla, de desenvolvimento das potencialidades para a tarefa objetiva e direta de adestramento e adaptação oferecendo mão-de-obra humana que atenda aos interesses das empresas, gerando cada vez mais lucro, pois lucro é o que impulsiona o mercado capitalista. Houve uma inversão de valores no campo educacional, na expressão de Saviani,

A educação, que tenderia, sobre a base do desenvolvimento tecnológico propiciado pela microeletrônica, à universalização de uma escola unitária capaz de propiciar o máximo de desenvolvimento das potencialidades dos indivíduos e conduzi-los ao desabrochar pleno de suas faculdades espirituais, é colocada, inversamente, sob a determinação direta das condições de funcionamento do mercado capitalista. É, com efeito, aquilo que poderíamos chamar de “concepção produtivista de educação” que domina o panorama educativo da segunda metade do século XX. (SAVIANI apud ALMEIDA *et. al.*, 2011, p. 254)

Esta educação pautada em responder aos interesses do mercado é frágil, inconsistente e contraditória sendo superada a cada dia em conformidade com as mudanças mundiais e locais do próprio mercado. O Estado brasileiro é integrante de um continente que recebeu influências e interferências externas, onde as marcas dos antigos colonizadores permanecem fortes, num processo alternado de domínio, resistência e submissão. Após a Era Ditatorial, (1960-1980), muitos países expropriados e sofridos do continente latino-americano vem tentando a seu modo, no seu tempo e nas condições possíveis impor mudanças sociais e buscando contemplar processos democráticos. Porém, as ideias e a força da dominação imposta pelos invasores persistem, ainda que de maneira confusa e nebulosa nos diversos segmentos da coletividade.

Considerando que o MEC nos últimos anos tenha intensificado as políticas de avaliação do sistema educacional, observa-se que pouco evoluiu em termos de qualidade e os problemas vivenciados pelas escolas públicas são basicamente os anteriores: ensino frágil e de baixa aprendizagem, infraestrutura precária, professores com remuneração inadequada e sem plano de cargos e salários, formação inicial insuficiente e ausência de formação continuada, entre tantos outros condicionantes, pressupondo que o ideal seria um sistema educacional isento de evasão e reprovação e tão importante quanto à aprovação seria a aquisição de uma verdadeira aprendizagem. Estamos muito distantes desse ideal, o qual é complexo e resultado de um amplo processo cultural, exigindo muito dos profissionais, das políticas públicas, além de uma relação muito próxima e estreita entre famílias e escola, no sentido do trabalho unificado, de perseguir as mesmas metas. Precisamos adquirir e propagar essa nova cultura, pois ela não nos foi legada pelos colonizadores.

Talvez a qualidade educacional pudesse estar amparada no tripé: investimento adequado, gestão pública competente e formação continuada. Observa-se que exatamente nas duas extremidades da educação básica (Educação Infantil e Ensino Médio) os recursos aplicados ficam muito distantes dos países desenvolvidos como Suécia, Suíça, Estados Unidos, entre outros.

Com relação às avaliações externas os autores se dividem: os que criticam e

argumentam serem baseadas na padronização de testes, não respeitando o diferencial de cada instituição, município, região e rede de ensino. Martins (2001) justifica argumentando:

Mesmo que se considere a realização de avaliação externa sobre os resultados obtidos pelas escolas um importante indicador para que os gestores dos sistemas de ensino possam corrigir problemas e reorientar decisões e percursos institucionais, as metodologias que desconsideram a diversidade cultural que permeia as redes de escolas não captam a efetiva dinâmica das unidades escolares, com base apenas nos resultados finais obtidos por testes padronizados (MARTINS, 2001, p. 34)

Na outra extremidade estão aqueles que defendem esse tipo de avaliação justificando a possibilidade de ser utilizada como instrumento para diagnósticos, podendo a partir deles, serem implementadas novas políticas públicas e mudanças que resultariam na elevação dos padrões de qualidade. Mello (2000) argumenta:

O desenho e implementação de sistemas de avaliação externa devem, portanto, ser acompanhados de discussão e esclarecimentos quanto a seus objetivos, a fim de deixar claro que, ao contrário do que fazem professores e escolas, essa avaliação externa não se destina a reprovar ninguém, mas a fornecer informações aos gestores educacionais e ao público, sobre o desempenho do sistema como um todo, as escolas, regiões, municípios ou Estados que precisam melhorar seus resultados e o que é necessário fazer para promover essa melhoria. (MELLO, 2000, p. 101)

Os debates que permeiam os objetivos, as intenções e o valor do Ideb são muitos e contraditórios: existem os defensores que se colocam otimistas frente ao processo e os mais cautelosos que se recusam a acreditar na possibilidade de diagnosticar a realidade dos sistemas de ensino, medindo e captando seus níveis de qualidade, a partir de critérios padronizados. O fato é que o Ideb agrega aspectos positivos e negativos, dependendo da ótica do observador. Ele pode ser considerado um indicador sintético e prático, facilitando comparações e análises de dados, porém, afirmar através e por meio dele a inferioridade ou a superioridade de uma instituição ou rede é no mínimo ousado e complexo. Todo processo amplo e complexo agrega possibilidades e limite, Afonso (2000) afirma que: “a criação de um currículo nacional, o estabelecimento de normas-padrão e a realização de testes também a nível nacional são mesmo condições prévias para que se possa, implementar políticas de privatização e mercadorização da educação”. (AFONSO, 2000, p. 117)

Observando-se os índices do Ideb percebemos que atingir as metas estabelecidas, apesar de tímidas ao nosso olhar, pois atingiríamos média 6,0 (seis) somente em 2022, não constitui uma tarefa fácil. Também questionamos se esses resultados representam de fato a

realidade escolar. Sabe-se que a prova Brasil deveria ser realizada por todos os alunos, mas se apenas 50% realizarem, ela também será validada e acrescentará para cima ou para baixo, dependendo do nível dos alunos que prestarem a prova. Se apenas os alunos mais desenvolvidos intelectualmente realizarem a prova supõe-se que o resultado seja superior. Vinculada a este resultado existe a taxa de aprovação/reprovação que influenciará para um alto ou baixo desempenho no Ideb, fator que também possibilita questionamentos, pois nota alta significa impreterivelmente sinônimo de qualidade educacional? Isso remete a seguinte pergunta: obter nota alta na disciplina de língua portuguesa e matemática é pressuposto definitivo para afirmar que a educação escolar é de qualidade? Parece que esta resposta está vinculada ao conceito que se tem de educação e de qualidade e para que sujeitos esses conceitos sejam relevantes.

Se o próprio MEC/INEP reconhece as disciplinas de Língua Portuguesa e a Matemática como basilares sobre as outras, essas não deveriam apresentar um diferencial sobre as demais? Ainda que um diferencial básico como carga horária superior? É incomum reconhecer algo como fundamento/base e na prática ser trabalhada com os mesmos critérios das complementares. Os professores de Língua Portuguesa e de Matemática não possuem nenhum incentivo ou diferencial (*fórmula mágica*) sobre as demais disciplinas para que com apenas quatro horas aulas semanais, (3 horas relógio) possam atingir com todos, turmas de até trinta e cinco alunos e com níveis diversos, as competências e habilidades essenciais. Defendemos a ideia que todas as disciplinas deveriam fazer parte mais diretamente dessa avaliação ou, as duas *disciplinas basilares* deveriam possuir um diferencial para garantir a apreensão dessas competências e habilidades, uma vez que nessa ótica encontram-se na frente do processo.

Analisando o contexto nacional que a Prova Brasil e o próprio Ideb foram criados, influenciados por avaliações externas, como OCDE e PISA, questionamos o dúbio objetivo proposto: buscar a evolução da qualidade do ensino em todos os níveis e para todas as classes ou cumprir os acordos internacionais, diante do que alguns pensadores atuais conceituam como “instrumento regulatório”.

Nesse cenário se configura uma tensão entre a participação e a autonomia da escola conferida pela gestão democrática, por outro lado, o controle externo e a regulação exercida pela avaliação de resultados do desempenho dos alunos, como se toda a aprendizagem fosse simplesmente produto quantificável. Assim, em virtude das políticas de descentralização a ação do estado passa a ampliar o controle e a regulação, que se efetiva com a implantação do SAEB em 1990. Por outro lado, a escola é responsabilizada por elaborar seu projeto político-

pedagógico e efetivá-lo mediante gestão democrática, conforme determina a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, no Art. 14.

Quando uma avaliação assume propósito controlador e padronizado nacionalmente, há desconsideração com as especificidades regionais ou locais como: aspectos geográficos, sociais, econômicos, estruturais, culturais, profissionais, entre outros, fatores esses que interferem e alteram o processo pedagógico, exigindo assim, observação, análise e consideração no processo de avaliação das escolas de educação básica, demonstrando que a aplicação de um currículo único a nível nacional não contemplaria a diversidade de práticas pedagógicas regidas sobre os diferentes contextos existentes. Segundo Paro (2005): “É preciso prever instrumentos institucionais que avaliem não apenas o rendimento do aluno, mas o próprio processo escolar”. (PARO, 2005, p. 81)

Acreditamos que as avaliações são importantes em todas as instâncias da administração a nível macro e micro, objetivando sempre a superação. Porém, entendemos que uma avaliação que acompanhe cada etapa do processo consegue captar melhor a diversidade e as partes que constituem o todo educacional. Advertindo cautela e bom senso em torno da avaliação, a qual não deve ser vista como meio, mas resultado do processo. Utilizamos do conceito de Hadji (1994), para transmitir e intensificar a ponderação que deve existir em torno da avaliação:

A avaliação não é tudo; não deve ser o todo, nem na escola, nem fora dela [...] e se o frenesi avaliativo se apoderar dos espíritos, absorver e destruir as práticas, paralisar a imaginação, desencorajar o desejo da descoberta, então a patologia espreita-nos e a falta de perspectivas também. Mas, se a avaliação não é tudo, também não é o nada. É até uma coisa demasiado importante para entregar aos avaliadores. (HADJI apud OLIVEIRA, 2011, p. 6)

A literatura oficial é coerente ao vincular as práticas avaliativas à gestão das políticas públicas e pedagógicas amplas e específicas, na qual a avaliação é compreendida como um diagnóstico processual capaz de pontuar as possibilidades de avanço, bem como, o repensar e o recomeçar do mesmo. Porém, quando se converge todos os objetivos do processo educacional sobre a avaliação, corremos o risco de trabalhar com recortes, limitando e formatando os mesmos. Sendo que, uma das funções da escola é estimular o aluno a querer aprender e jamais limitar a aprendizagem.

A avaliação é um dos instrumentos do processo educacional, portanto, deverá ser bem direcionada e conduzida, perseguindo os objetivos propostos. Ela não pode transformar-se na solução de todos os problemas, pois assim interpretada, passará a representar “o problema”,

emperrando e engessando toda a dinâmica que envolve o processo de ensino e aprendizagem. Ela deverá ser utilizada buscando o equilíbrio, nunca ocupando as extremidades, em ser o tudo ou o nada.

Finalizando a reflexão sobre o Ideb não esgotamos a literatura e continuamos os questionamentos: o índice alcançado pelas escolas é relevante para estimular o aluno a perseguir o querer aprender? Todo índice representa os reais conhecimentos apreendidos pelos alunos dentro de um processo mais amplo, crítico e questionador? Preparar os alunos com foco único e exclusivo para concorrerem no Ideb não é sinônimo de reducionismo, limitar/delimitar o que na prática é ilimitado, dinâmico e infinito? Afinal qual o papel do gestor escolar, incentivar a concorrência ou uma educação ampla e para a vida? As respostas são múltiplas e vinculadas ao olhar e leitura de mundo e experiência individual de cada profissional. Se o objetivo das avaliações externas é diagnosticar a defasagem de aprendizagem e garantir posteriormente qualidade da educação para todos, que se cumpra literalmente a legislação. Continuamos a perseguir o desafio de constatar a nível local a vinculação dos índices do Ideb e a gestão escolar.

Para concluir salientamos que não somos contrárias as avaliações como processo contínuo visando suporte pedagógico nas superações das deficiências existentes, conduzindo os alunos a um ensino formal de qualidade focado na transmissão do conhecimento sistematizado, preparando-os para a vida, para o mundo do trabalho, para a égide de valores fundamentais e clássicos como: igualdade, dignidade, humanização e liberdade sempre almejando o ser mais e não somente o ter mais. Mas para que isso se concretize fazem-se necessárias políticas públicas que ofereçam condições aos profissionais da educação de trabalharem com satisfação, acreditando na educação, realizando o trabalho educacional como sua própria existência, pois quem constrói a educação é quem está na ponta, no dia a dia, na interação e na efetivação do processo educativo.

Frente a tanto controle externo, as políticas mercadológicas, as interferências internacionais, aos currículos direcionados a atingir metas nas avaliações... Qual o papel do gestor escolar? Seu trabalho é relevante? O gestor possui alguma autonomia ou resume-se em mais uma peça a serviço do capital? Existe vinculação entre o trabalho da gestão escolar e a qualidade de ensino? Em que espaços, o gestor pode atuar e fazer a diferença? Ainda existem esses espaços? Se existem, como conquistá-los? Esperamos conseguir alguns indícios no decorrer dessa pesquisa que nos tragam algumas possibilidades de respostas.

A caminho dessa trajetória ousamos escrever, fundamentadas em Paro (2008) que as políticas educacionais amplas, que desejam implantar uma educação de qualidade buscando a

construção de seres “humanos-históricos”, de cidadãos plenos, conscientes, reflexivos, que queiram e desejam aprender... preocupam-se e interessam-se pela prática da gestão efetivada nas escolas. Segundo Paro (2008): “A gestão escolar é importante porque a educação escolar é importante”. (PARO, 2008, p.1)

Quem faz a opção por trabalhar na formação do ser humano, responsabiliza-se por ter em suas mãos o que existe de mais precioso e significativo, a vida. Este ser em formação sofrerá influência e será influenciado pelo convívio, estímulo, encantamento, vitalidade contagiante ou não, de alguém. Quando se erra com coisas, produtos ou bens é um prejuízo possível de ser medido e com possibilidades de recuperação imediata. Já, os danos causados aos seres humanos deixam marcas perenes e sem condição de mensurar, repassando a sociedade as consequências e o preço. Existe algo mais sublime e dignificante que trabalhar na formação do ser humano?

A educação numa perspectiva de direito fundamental e alavanca para a formação de cidadãos críticos, conscientes e capazes de realizarem intervenção social, ainda que no restrito de sua convivência, é investimento em longo prazo, é prevenção e garantia de continuidade da vida no planeta. Frente à complexidade do ser humano e das experiências diversificadas existentes na relação pedagógica, questiona-se qual a possibilidade de uma única avaliação generalizada mensurar a qualidade da educação, concretizada na especificidade de uma escola, ínfima parte de um país gigante, com realidades desiguais.

Nessa perspectiva, no próximo capítulo iremos tratar do conceito de gestão pública escolar e gestão educacional, numa relação de interdependência e complementação.

4. ESCOLA E GESTÃO: UMA DISCUSSÃO PARA ALÉM DOS CONCEITOS

A atividade administrativa não se dá no vazio, mas em condições históricas determinadas para atender a necessidades e interesses de pessoas ou grupos. Da mesma forma, a educação escolar não se faz separada dos interesses e forças sociais presentes numa determinada situação histórica. A administração escolar está, assim, organicamente ligada à totalidade social, onde ela se realiza e exerce sua ação e onde, ao mesmo tempo, encontra as fontes de seus condicionantes. (PARO, 1986, p. 13)

Este capítulo abordará a gestão escolar pública no contexto da educação básica brasileira, a qual, apesar das conquistas a partir das últimas décadas do século XX, continua sinônimo de desafios e aprendizado. Essas duas possibilidades são representativas em termos de magnitude e esperança, e quando perderem significância e estímulo frente ao processo da vida humana é momento de refletir se vale a pena permanecer prisioneiro de um mundo limitado e solitário, com visão unilateral e linguagem própria. A gestão escolar se efetiva a partir das condições históricas amplas e específicas, conectada ao conceito de educação que por sua vez é determinante ou determinado pelos interesses e valores sociais em cada contexto histórico. Os dois conceitos são interdependentes e dependentes dos condicionamentos sociais de uma determinada sociedade. Entretanto, a gestão escolar transita do universo amplo ao pontual, solidificando-se na coletividade, com linguagens múltiplas, a partir de semelhanças e diferenças.

Uma das relevâncias da gestão escolar poderia estar vinculada à possibilidade de construção de um trabalho coletivo, dinamizando uma aprendizagem que garanta a inclusão dos alunos na complexa sociedade contemporânea, como cidadão de seus deveres e direitos. Se a gestão pública escolar continua inquietante e em constante superação é porque seus horizontes são amplos, com possibilidades de resignificação, de um (re) começar diferente, em conformidade com a sociedade contemporânea que interage.

Entendemos a gestão pública escolar como mediação de especificidade local, que em instâncias superiores recebe outras denominações, como: gestão pública educacional estadual; gestão pública educacional brasileira ou ainda, a nível macro, simplesmente gestão pública. Nesta perspectiva linear, todas as instâncias deveriam ter aderência e conexão, numa lógica de complementação, superação e proteção legislativa, convergindo esforços para a concretização de metas e objetivos comuns num processo contínuo de interdependência e integração,

visando satisfazer os anseios coletivos da sociedade.

Para prosseguir nesta caminhada é imprescindível uma abordagem sobre a gestão pública, entendida como a gestão executada pelo Estado e que sob sua responsabilidade objetiva realizar ações que contemplem os interesses coletivos, concretizados através de atividades públicas ou pela prestação de serviços nesse setor, em consonância a legislação vigente. Almeida (2005) interpreta a gestão como um processo que transita do específico ao complexo e do macro ao micro:

[...] a gestão é entendida aqui como algo maior do que imaginávamos quando entramos nesse assunto. Ela é uma forma de se comprometer com o todo de um empreendimento: responsabilidade, capacidade de observação e descrição diagnóstica, análise e síntese, tomada de decisão - conjunta e solitária - comunicação, democracia, memória, identidade e utopia: articulação de pessoas e projetos em torno de algo chamado vida: gerar, gestar, genuíno sentido, organismo, organização, generoso ato de viver. (ALMEIDA, 2005, p. 68-69)

De acordo com Almeida (2005), nas últimas décadas o termo gestão vem sendo utilizado de forma intensa, cotidianamente e até banalizada fora da academia, condicionando-nos ao afastamento do seu real significado. Segundo o mesmo autor, se buscarmos a etimologia: “É palavra rica e humanamente enraizada na vida, mas que perdeu significado com o tempo. A história do poder e das riquezas mudou-lhe os sentidos”. (apud BRASIL, 2005, p. 66). Na mesma proporção o termo administração vem perdendo espaço e tornando-se expressão do passado. É comum esses termos serem utilizados como sinônimos, confundindo-se seus significados, em contextos diferentes. Segundo Dias (2002, p. 10) a gestão absorve a administração enquanto função importante para seu desempenho, onde o termo administração é mais restrito relacionado a verbos mais fechados como planejar, dirigir, organizar e controlar as pessoas para com eficiência e eficácia atingir as metas das empresas ou organizações. Já a gestão remete a um campo mais amplo, necessitando de conhecimentos específicos e aglutinação de conhecimentos de diferentes áreas para através das pessoas atingirem as metas almejadas e planejadas, demonstrando assim, a busca por participações coletivas.

Para Lück (2012)

Administradores trabalham com processos fechados e gestores lideram comportamentos e ações, portanto uma instituição precisa dos dois e raramente observamos uma pessoa que tenha o perfil com características de ambos. E o problema está aí: quando confundimos competência em administrar com competência em liderar. (LÜCK, 2012, p.1)

Na perspectiva anunciada por Lück (2012), o administrador exerce função preponderante enquanto mediador dos processos pré-determinados, com metas e objetivos definidos por um grupo restrito de pessoas que exercem o poder. Seu sucesso está vinculado à finalização das tarefas e obtenção de resultado final máximo. O foco do administrador é ação, execução e concretização dos fins através de seus subordinados, cumprindo o mapa do planejamento, numa dimensão de verticalidade. Essa visão lembra uma administração capitalista, ancorada em elementos técnicos próprio do início da Teoria da Administração Geral/Empresas.

O termo gestão seguiria uma tendência mais aberta, trabalhando também na perspectiva de atingir metas e objetivos propostos, numa relação mais flexível, considerando e valorizando as pessoas, o contexto local, o tempo individual que na unidade compõe a coletividade e é fator relevante. Sendo que, o gestor é o líder que impulsiona o grupo a também atingir seus fins obtendo os melhores resultados numa relação onde predomina a horizontalidade. Trabalha objetivando a unificação do grupo e procurando ser carismático, prevalecendo a confiança e a credibilidade, pois consegue o respeito pela conquista e não pela imposição. Entendemos que essas características da gestão se distanciam da administração clássica e se aproximam da nova administração, ou seja, a administração da contemporaneidade.

Segundo Nascimento (2012), a gestão pública transita entre a dimensão política e econômica, uma vez que deverá planejar ações de longo prazo, mas também atender especificidades, traduzindo e articulando ações focadas que deverão estar entrelaçadas a muitas outras, formando uma cadeia num projeto duradouro e consistente, dentro de um espaço/local determinado. Esse autor comunga da opinião que existe um diferencial nas expressões administração pública e gestão pública, a partir dos relacionamentos com fatores e conceitos fundamentais nas atividades sociais, vinculados à política, economia e cultura, onde a política está vinculada aos pactos sociais construídos desde o início da comunicação e a partir da linguagem; a economia se afirma numa perspectiva de sobrevivência entre as pessoas; e a cultura poderá ser traduzida como desenvolvimento social resultado da convivência singular entre pessoas, abrangendo conhecimentos, artes, costumes, hábitos, linguagem, etc. Seguindo esta abordagem, a administração pública não é dependente da política e da economia, mas se relaciona com ambas; já a cultura é elemento relevante para a administração pública, como instrumento de interpretação de cada contexto e adequação a cada realidade. Nascimento (2012) entende a gestão pública e a administração pública, não como sinônimas e sim, como instrumentos articulados e complementares:

A administração pública é perene e sustenta a sociedade em suas relações econômicas e organizativas. Por sua vez, a gestão se coloca entre essas duas esferas, pois ela tem o plano de ação em um espaço temporal, assim como o governo, mas ela deve compreender a dinâmica perene da administração pública. (NASCIMENTO, 2012, p. 2)

A gestão pública é extremamente relevante e é por ela e através dela que se justifica a existência de governos, que por meio da administração pública devem responder as demandas sociais e políticas de uma sociedade. Qualquer decisão deverá estar respaldada e fundamentada no documento maior de uma nação, no caso brasileiro, a Constituição Federal, e havendo alterações, as Emendas Constitucionais. O artigo 37 da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, alterado por Emendas Constitucionais, traz a seguinte redação: “A administração pública direta e indireta de qualquer dos Poderes da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios obedecerá aos princípios da legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência [...]”. (BRASIL, 1988, p. 41)

Interpretando os princípios constitucionais de 1988, do Art. 37, poderíamos dizer que os gestores públicos deveriam: 1- Cumprir o que determina a legislação independente de sua subjetividade, não usufruindo do poder público para favorecimentos pessoais ou perseguições ocasionadas por diferenças; 2- Qualquer deliberação ou ato deveria estar vinculado aos preceitos legais, garantindo a efetivação de ações de interesse público em igualdade de condições; 3- Além da legalidade, no exercício da função pública, deveriam ser observados os princípios éticos, desenvolvendo o senso de justiça, honestidade, equilíbrio e respeito aos direitos humanos, sem a prática de favorecimentos; 4- Socializar e validar por meios oficiais de divulgação todas as decisões e ações; 5- Desenvolver estratégias com o compromisso de atingir resultados de interesse público, garantindo qualidade na atividade pública e na prestação dos serviços públicos. (NASCIMENTO, 2012, p. 3)

A formação de gestores públicos na contemporaneidade é motivo de inquietação entre alguns estudiosos, a qual deveria contemplar a integração de conhecimentos desde os princípios da política e da administração pública, incluindo a leitura e a (re) leitura da sociedade, perpassando pelos momentos históricos vivenciados: o passado enquanto alicerce do presente, e o presente, enquanto ícone de mediação entre passado e futuro, e momento fértil de planejar e preparar o planeta para que as gerações vindouras encontrem um ambiente propício e digno de viver. Segundo Nascimento (2012), “o ato da gestão pública está compreendido em um tempo e espaço, mas não pode perder de vista as raízes históricas de cada localidade, nem a projeção futura das consequências de cada ação”. (NASCIMENTO, 2009, p. 2)

Sendo a gestão pública mediação entre governo e administração pública, assume a responsabilidade de transitar em todas as ações que abranjam estas dimensões, exigindo o conhecimento do todo, desde o aspecto político, legal, social, econômico ao domínio burocrático. De acordo com Nascimento (2009):

[...] Pensar a gestão como um campo específico de estudos e pesquisas auxilia na construção de referencial teórico e compreensão para a prática de uma ciência aplicada. Este é o desafio da formação dos gestores públicos no contexto contemporâneo.

Para isso, é necessário compreender os limites e as potencialidades de cada ação a partir de instrumentos e técnicas adequadas de realização de qualquer ação em prol do bem comum, ato do Gestor Público. Nesse sentido, o processo de gestão, dividido em planejamento, organização, monitoramento e avaliação, apresenta o caminho para as potencialidades que devem ser sempre compartilhadas entre a governança de cada localidade. (NASCIMENTO, 2009, p. 8)

Acreditamos ser descontextualizada para o início do terceiro milênio, a prática da gestão a partir dos critérios duros da administração empresarial tradicional. Esse período histórico se apresenta repleto de transformações revestidas de especificidades, como: a incorporação de novos valores; condições ambientais, econômicas, políticas e sociais; superação tecnológica agregada ao diferencial velocidade e imprevisibilidade, deixando-nos a sensação de que o amanhã jamais será próximo do que foi o ontem. Esse contexto, para uns ultramoderno/contemporâneo e para outros, bárbaro nos impõe pensar e praticar gestão pública a partir de novas perspectivas, como: a coletividade, a inclusão de novos e diferentes sujeitos que observem, participem, questionem, dialoguem, solucionem e se responsabilizem, distanciando-se da ótica do modelo tradicional centralizada no controle dos meios para atingir os fins pré-determinados.

4.1 Sobre a gestão educacional na Educação Básica

Entre os diversos olhares sobre a educação, o nosso é voltado para a concepção de direito social, onde quando bem trabalhada será palco de possibilidades, ascensão para as camadas menos privilegiadas econômica, social e culturalmente da sociedade. Entendemos a educação como um processo complexo por envolver pessoas numa relação de mão dupla, ou seja, quem ensina também aprende e quem aprende também ensina; e por significar um processo amplo de socialização do conhecimento produzido pela e na história da humanidade, de fomentação de novas experiências, conhecimentos e aprendizagens singulares a partir da motivação e tempo individual e coletivo.

Nessa perspectiva, as políticas educacionais dependem da articulação e comprometimento de diferentes sujeitos envolvidos no processo educativo, ou seja, a gestão educacional do país perpassa pela dimensão ampla a nível federal, estadual, municipal, escola e seu entorno, como também, toda a sociedade ainda que de forma mais distante e indireta em um primeiro momento, mas que com o passar do tempo vivenciará os resultados, positivos ou negativos do processo educacional. Portanto, a educação é compromisso de todos, já que influencia, no presente e no futuro, toda a sociedade sem exceção e privilégios.

Tradicionalmente, a educação brasileira tem um histórico de improviso e oferta precária. Somente a partir do início do século XX que a situação educacional começou a se modificar. Entendemos que a educação e também a educação pública é um dos conceitos que se modifica paralela à construção da história e de conformidade com cada época, exigindo uma leitura a partir das relações sociais e do contexto histórico. Nenhuma instituição educacional caminha sozinha, mas a partir de articulações entre as esferas administrativas e com os movimentos mais amplos, não se limitando ao campo educacional, mas envolvendo a cultura, a economia, a política e demais dimensões, a sociedade como um todo.

A Constituição Federal, lei máxima, rege e encaminha de forma generalizada todos os encaminhamentos da nação, transitando dos direitos aos deveres dos cidadãos. No campo educacional e articulada à Constituição temos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/LDBEN), que complementa a anterior estabelecendo as diretrizes e bases desta especificidade, sendo as demais legislações inferiores e necessitando estar em consonância com ambas.

A primeira LDB brasileira foi a Lei nº 4.024/61, seguida da Lei nº 5.540/68 e da Lei nº 5.692/71. Com a promulgação da Constituição de 1988, houve a necessidade de readequação da legislação educacional, sendo elaborada a LDB vigente: Lei nº 9.394/96, a qual é considerada por muitos educadores como uma inovação, descrevendo e definindo atribuições a cada especificidade e apresentando a gestão escolar numa perspectiva democrática. A realidade nos mostra que na prática ainda não foi possível contemplar os encaminhamentos da LDBEN vigente em totalidade, apesar dos significativos avanços conquistados nas últimas décadas. Segundo Monlevade (2001):

A LDB, embora se circunscreva à educação escolar, se contextualiza numa visão ampla e dinâmica da educação como um processo social global. Assim, o ensino e a escola se articulam com o mundo do trabalho e das outras práticas sociais, ao mesmo tempo que se realizam no processo de formação, isto é, na interioridade das pessoas, que desde a mais tenra idade se percebem como consciência desafiada para um projeto a ser tecido existencialmente com os fios dos valores e das relações sociais. (MONLEVADE, 2001, p. 115)

Frente aos novos paradigmas impostos pela sociedade e registrados/resgatados na LDB/96 a partir da concepção de gestão democrática, sustentada pelos princípios da flexibilidade, autonomia, responsabilidade, planejamento e participação, efetivada através do Projeto Político-pedagógico, enquanto eixo norteador da escola e da própria gestão democrática, afastando-se dos princípios autoritários e da centralização radical do poder. Embora esse princípio democrático indicado na legislação esteja numa dimensão muito ampla, não estabelecendo critérios para a efetivação, dependendo do entendimento da entidade mantenedora imediata, Estados ou Municípios.

A gestão educacional brasileira possui sua organização através de sistemas de ensino federal, estadual e municipal, onde cada um tem uma função a desempenhar neste contexto, com atividades sistematizadas focando a concretização de determinadas ações e finalidades, mas com diversas articulações entre as redes, inclusive normas e deliberações a serem cumpridas, bem como a oferta da educação na rede pública e privada. Os entes federativos compartilham responsabilidades apesar de possuírem atribuições específicas, cabendo à união articular e coordenar os diversos níveis de sistema. Ela possui singularidades que a diferem de outras formas de administração, é um processo complexo e amplo que ultrapassa o movimento intraescolar, abrangendo um contexto com várias perspectivas e concepções, onde segundo Dourado (2007):

[...] é fundamental não perder de vista que o processo educativo é mediado pelo contexto sociocultural, pelas condições em que se efetiva o ensino aprendizagem, pelos aspectos organizacionais e, conseqüentemente, pela dinâmica com que se constrói o projeto político-pedagógico e se materializam os processos de organização e gestão da educação básica. (DOURADO, 2007, p. 922)

Isso não significa que a escola deva anular-se e que a sociedade e o contexto maior definirão o caminho a seguir, fazem-se necessário o conhecimento dos limites e possibilidades da gestão na dimensão escolar articulada as demais, pois segundo o mesmo autor a concepção de gestão educacional deve estar vinculada às dimensões político-pedagógicas, evidenciando a necessidade do compromisso da escola pública com o contexto local, o qual compõe a comunidade escolar e em parceria realizarem uma gestão democrática.

O norte da gestão democrática acontece a partir das próprias entidades democráticas que atuam na escola: Associação de Pais e Professores, Grêmio Estudantil, Conselho Deliberativo, entre outros. Para Cury (2005): “Ela implica a participação cidadã dos interessados e a necessidade de prestação de contas por parte dos dirigentes e dos próprios docentes quanto aos objetivos da educação escolar”. (CURY, 2005, p. 10)

É preciso compreender, portanto, que a gestão escolar possui especificidade e características únicas, com escopo que ultrapassam a mera aplicação de métodos ou estratégias inflexíveis e radicais como as utilizadas pela administração empresarial, principalmente a tradicional, ocasionados pelos fins políticos-pedagógicos que superam a lógica do mercado, o custo benefício. Nesta perspectiva, toda gestão escolar pública deveria ser pautada a partir de relações horizontais permeadas pelo diálogo e respeito, em consonância com a gestão educacional, enquanto instância superior neste campo. Descrever a dinâmica de uma escola de educação básica é falar de algo imprevisível, eletrizante, surpreendente, vivo, temperado de energia e emoção, enfim é a vida se manifestando de diversas formas, por diferentes *viés*; é pretérito e presente se completando, trocando aprendizagens, amadurecimento e surpresas jamais pensadas e planejadas. É um espaço social de conquistas múltiplas para alunos e profissionais. É gratificante e imensurável acompanhar o crescimento de cada criança ou adolescente, observar seu progresso e a satisfação retratada em cada superação. Para nós, profissionais desta etapa, representa um rejuvenescimento diário exigindo a quebra de concepções e constante interação com a energia juvenil, muitas vezes desfocada e até, desperdiçada. Acompanhar o ritmo veloz da geração do final do segundo milênio e início do terceiro, significa readequar concepções, pensamentos e ações. Na interpretação do poeta Fernando Pessoa¹⁰ ficaria:

Há um tempo em que é preciso abandonar as roupas usadas, que já tem a forma do nosso corpo, e esquecer os nossos caminhos, que nos levam sempre aos mesmos lugares. É o tempo da travessia: e, se não ousarmos fazê-la, teremos ficado, para sempre, à margem de nós mesmos. (PESSOA, Fernando)

Na perspectiva de superação cotidiana e aprendizagens coletivas, de buscar novas alternativas para satisfazer os anseios das crianças e adolescentes situados na era digital; a gestão escolar desempenha papel preponderante de mediação, incentivo e credibilidade, necessitando muitas vezes apontar horizontes, objetivos, valores e limites. Acreditando ser a escola um dos principais espaços responsáveis e destinados à formação dos sujeitos, deveria partir dela o comprometimento com a intelectualidade, o caráter, a ética e o senso moral de seus alunos, começando por uma gestão transparente, onde as ações sejam modelos desses valores e se efetivem no cotidiano, superando o discurso vago e nebuloso. Partindo desta especificidade o gestor escolar deveria estar no comando das iniciativas estimulando sua equipe a buscar uma educação contextualizada, voltada para a formação humana, assegurando

¹⁰ Disponível em: <http://pensador.uol.com.br/frase/MjQyMzA/> Acesso em Jul. 2012

uma educação cidadã, que se afaste do conceito de educação oriundo do senso comum, no qual a finalidade da escola fundamental é apenas a transmissão de conhecimentos e informações às gerações jovens. Paro (2010) reforça nossa argumentação, escrevendo:

Apesar de a Lei proclamar que a educação “tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (art. 2º da Lei 9.394/1996), quando se trata de concretizar tal finalidade por meio do oferecimento de educação escolar, essa intenção geral se retrai drasticamente. As medidas na direção do “pleno desenvolvimento do educando” se reduzem à tentativa de passagem de conhecimentos, expressos nas disciplinas escolares. (PARO, 2010, p. 771)

Será que a gestão escolar caminha amparada na educação ou seria a educação em sua amplitude e complexidade que se ampara na gestão para garantir/atingir seus fins? Talvez a relação entre ambas seja de interdependência e/ou complementação. O objeto de trabalho da gestão escolar é centrado na educação. É a partir da concepção, dos objetivos e valores atribuídos a este conceito básico que a gestão se evidencia e se efetiva. Por entendermos a educação como um processo amplo, individual e coletivo, contínuo, complexo e imensurável, interpretamos a gestão escolar como uma parte desse todo, a qual é um dos determinantes na condução de um processo que conduz a apropriação máxima ou apenas se satisfaça com o reducionismo.

A gestão escolar é responsável pelos encaminhamentos no interior dos estabelecimentos de ensino, respeitando as normativas comuns oriunda dos sistemas educacionais superiores, de acordo com cada rede mantenedora. Cada Unidade Escolar tem o dever de elaborar e executar sua proposta pedagógica, administrar os recursos humanos, materiais e financeiros, zelar pelo processo ensino aprendizagem oferecido à comunidade e buscar articulação com as famílias e com a própria comunidade, num processo de integração que facilite o desempenho escolar numa perspectiva de qualidade da educação escolar.

Paro (2007) nos faz refletir que sendo a educação a atualização histórica do ser humano, este a partir da apropriação da cultura produzida em sua história deveria ter arcabouço para construir-se histórico e socialmente, e a educação básica assegurar esse objetivo na perspectiva individual e social. Onde: a primeira garantiria a fundamentação necessária ao autodesenvolvimento do bem-estar pessoal, bem como o uso correto dos bens sociais e culturais à disposição de todos os cidadãos. A segunda dimensão diz respeito à formação do cidadão e sua contribuição para uma sociedade melhor para todos. Entendemos que uma dimensão complementa a outra, trabalhando densamente para superar os conteúdos

mínimos em cada disciplina isolada, devendo a educação, enquanto formação histórica cultural, garantir a formação individual para conviver plenamente no coletivo:

[...] o fim último da educação é favorecer uma vida com maior satisfação individual e melhor convivência social. A educação, como parte da vida, é principalmente aprender a viver com a maior plenitude que a história possibilita. Por ela se toma contato com o belo, com o justo e com o verdadeiro; aprende-se a compreendê-los, a valorizá-los e a concorrer para sua construção histórica, ou seja, é pela educação que se prepara para o usufruto (e novas produções) dos bens espirituais e materiais. (PARO, 2007, p. 5)

Essa visão de educação não se satisfaz e nem se limita aos critérios de aferição aplicados por provas que objetivam mensurar conhecimentos puros/isolados ou informações descontextualizadas. Dois extremos cruzam esta questão: relatar e falar sobre o ideal é algo fácil e compatível a todos, a partir do universo de cada um, porém vivenciar o que se articula na fala envolve outro contexto, mais complexo e real, exigindo novas posturas e exemplos. Podemos dizer que o conceito de educação citado por Paro, não é comum a todos os pensadores e educadores, como também é um processo que vai se construindo e sendo lapidado ao longo da história. Logo, a gestão escolar não pode e não deve se desvincular desse processo, necessitando buscar adequações e perspectivas que contemplem a sociedade de cada época.

A partir das transformações econômicas, sociais, políticas e científicas vivenciadas pela sociedade pós-moderna, principalmente nas últimas décadas do século passado, incluindo a maior cobertura das mídias, a informatização e a digitalização que facilitaram e aceleraram o processo de comunicação, também o modelo mais tradicional de administrar foi se tornando obsoleto, inseguro e fragilizado. Apenas as antigas prerrogativas da administração: planejar, executar, fiscalizar e centralizar já não satisfazia a demanda. A sociedade atual exige uma maneira mais dinâmica, coletiva, flexível e adaptável de administração, a qual vem ao encontro do momento histórico veloz, vivenciado neste início de terceiro milênio. Hoje já não se concebe as práticas escolares a partir do empenho individual, mas vinculada a noção do todo, ou seja, é a partir da vontade e da agregação de forças e ideias coletivas, as quais envolvem diferentes setores e atores que qualquer projeto de escola pública se solidifica. É preciso trabalhar a partir das condições reais entendendo que as mediações exercem preponderância na efetivação de qualquer objetivo ou projeto, ainda que coletivo e participativo. Segundo Paro (2007), essas mediações constitui-se em verdadeiras questões

administrativas, se por administração for entendido: “a utilização racional de recursos para a realização de fins determinados”. (PARO, 2007, p. 27)

O autor descreve e argumenta ser comum considerar a administração uma disciplina formal, que se preocupa apenas com métodos e técnicas de controle, no entanto, enfatiza a importância de sua dimensão mediadora, adequando ações, recursos e processos para atingir os fins desejados. Na especificidade da administração escolar e considerando-se sua função de concretização dos fins educativos, são desenvolvidos atividades-meio e atividades-fim e não apenas atividades de direção. Nesta perspectiva, a administração escolar não representava algo tão rígido e definitivo, mas já se aproximava do conceito de gestão escolar que estamos trabalhando. Essa nova modalidade de administrar passou a chamar-se, a partir dos anos 90 do século passado de gestão. Sobre o novo paradigma Lück é pontual:

A partir dos anos 90, o termo *administração* foi substituído pelo termo *gestão*. Essa substituição não significa uma mera mudança terminológica, mas uma alteração conceitual ou mesmo paradigmática, que tem sido alvo de muitas controvérsias. Para alguns, esse processo se relaciona com a transposição do conceito do campo empresarial para o campo educacional, a fim de submeter à administração da educação à lógica de mercado. Para outros, o novo conceito de gestão ultrapassa o de administração, uma vez que envolve a participação da comunidade nas decisões que são tomadas na escola. (LÜCK apud ANTUNES; CARVALHO, 2008, p. 9)

O termo gestão nos remete ao conhecimento da instituição como um todo, das necessidades individuais e coletivas, do grau de motivação, interação e de experiências, de um planejamento consistente e executável, privilegiando o sistema de capital como o principal fator de prosperidade e resultados. Pode significar também amplitude, trabalho, decisões, compromissos e responsabilidades no coletivo, buscando atingir objetivos comuns, através de um processo de mediação equilibrado. Frente a estas possibilidades caberia ao gestor escolar buscar recursos e estabelecer um clima agradável, de confiabilidade, motivação e cooperação, com objetivos claros e definidos, com boa comunicabilidade, pois o diálogo é fator decisivo para maior ou menor sucesso.

Conhecer a instituição escolar como um todo poderá significar relativa fundamentação teórica, noção da legislação vigente, experiência prática adquirida no espaço específico da educação básica, interação e aprendizado com a equipe gestora (administrativa e pedagógica) de cada instituição individualizada, decisões amarradas na coletividade: todos os profissionais da instituição e as entidades democráticas (APP, Grêmios estudantis e Conselho Deliberativo), sabendo-se que em cada período uma entidade se sobrepõe as demais. Poderá também a partir

do conhecimento específico buscar proteção, direcionamento através do Projeto Político-Pedagógico, bem elaborado e fundamentado na legislação e a partir dos anseios, os objetivos de cada unidade escolar. Lembrando que o PPP é o documento oficial elaborado em cada escola como resultado do diálogo de toda a comunidade escolar, o qual deveria conter a visão, a missão, as aspirações e os objetivos propostos no processo educacional diante das especificidades de cada contexto social onde a escola está inserida. Portanto, a gestão escolar ou direção escolar conforme utilização oficial da rede estadual do estado de Santa Catarina constitui-se em tarefa complexa e de imensa responsabilidade.

Estar gestor/diretor escolar é ser mediador do processo educativo na especificidade de um sistema, o qual implica ousadia e disposição para enfrentar desafios exigindo, segundo Katz no mínimo três habilidades básicas, a técnica, a humana e a contextual:

Existiam pelo menos três tipos de habilidades básicas para que o administrador executasse eficazmente suas tarefas: a habilidade humana, a técnica e a conceitual, mas acreditou o autor que a habilidade humana podia ser considerada, por todos os seus enfoques, o denominador comum e o ponto crucial da administração. (KATZ, apud NISKIER; CUNHA, 1985, p.19)

Essas condições pressupõe ser um bom ouvinte e agregar um referencial teórico que fundamente argumentações e humildade para retroceder quando a situação exigir. Assim como, “ser humano” o suficiente para equilibrar-se entre razão e emoção, resgatando sempre a sensibilidade para trabalhar com pessoas. Não decidir só e impulsivamente, mas a partir do grupo, da coletividade, não perdendo a liderança e o senso de observação, agindo com firmeza diante do que é legislação e sendo democrático no que pode e deve ser negociado. Conhecer profundamente o grupo de trabalho, ter a visão do todo e das partes, e ao mesmo tempo ser metódico, caminhando com planejamento, organização e controle/acompanhamento. Quem exerce qualquer função pública de liderança precisa ter o entendimento que seu trabalho se realiza através do trabalho dos outros, necessitando reconhecer e valorizar o esforço cooperativo e a importância da atividade humana coletiva como sustentação da comunidade. Segundo Lück (2000) um diretor de escola é: [...] um gestor da dinâmica social, um mobilizador, um orquestrador de atores, um articulador da diversidade para dar unidade e consistência, na construção do ambiente educacional e promoção segura da formação de seus alunos. (LUCK, 2000, p. 16)

Entendemos que a gestão supera o ato de administrar, esse administrar limitado e estagnado da administração empresarial tradicional, envolvendo dimensões que ultrapassam o

autoritarismo, buscando a democratização e o diálogo. Talvez possa a partir do princípio da flexibilidade como um de seus fundamentos, empenhar-se na unificação do capital intelectual, ou seja, na coesão do conhecimento da instituição que é a soma do conhecimento individual e específico, diagnosticando o que a escola é no presente e sugerindo como poderá se qualificar para atuar no futuro. Neste interim de diagnóstico e interação o gestor deve estar na liderança, articulando passado, presente e futuro, anseios da comunidade e determinações do sistema educacional. Krawczyk (1999) reforça nossa visão, dizendo:

[...] Sem dúvida, a gestão escolar é uma peça fundamental do processo de transformação educativa. Constitui um espaço de interação com os alunos e o local onde se constroem as condições objetivas e subjetivas do trabalho docente - ainda que sob as múltiplas determinações do sistema educacional e da própria sociedade. (KRAWCZYK, 1999, p. 146)

É imenso e complexo o compromisso de um gestor escolar que deseje conduzir um trabalho comprometido e responsável. Trabalhar com pessoas é o primeiro desafio. Articular o desenvolvimento de um processo educativo é missão impossível para um único sujeito, talvez esse seja o determinante da necessidade do trabalho coletivo. Ser o mediador dos preceitos legais, não representa tarefa menos complexa, quando inúmeras vezes são criadas leis admiráveis, mas sem aderência às necessidades reais e locais e por isso, impossíveis de serem executadas, por estarem distantes das condições oferecidas e das aspirações e necessidades da comunidade escolar.

4.2 Da administração escolar à gestão escolar

Perseguindo os caminhos e descaminhos da administração escolar, no contexto brasileiro, fica evidente sua vinculação com os pressupostos da Administração Geral, ou talvez pudéssemos relatar que sua construção ao longo da história carrega fortes traços da administração de empresas, a partir da transposição de conceitos, modelos e paradigmas, enfatizando a competência técnica, pré-determinada, burocrática, com normas rígidas e organização detalhada, autoridade centralizada e avaliação constante dos resultados, visando ampliar tempo, reduzir recursos e garantir a produtividade. Esse fato é ancorado em características da sociedade capitalista, onde os interesses do capital perpassam por todas as organizações, públicas ou privadas, exigindo adequações e adaptações de objetivos e metas.

De acordo com Rosar (1999) no final da década de 70 e 80, do século XX, houve um avanço significativo da perspectiva teórica no campo da administração educacional conduzindo ao questionamento dos pressupostos oriundos das teorias empresariais, possibilitando identificar conexões da administração empresarial e educacional com a prosperidade do capitalismo no Brasil e no mundo. Em nível nacional a fragmentação do trabalho pedagógico poderá ser compreendida como uma efetiva forma de equiparação entre o trabalho no público e privado, no entanto, não conseguindo alcançar o ápice entre os docentes e diretores, nesse período.

Embora mais tardio, com logística própria e em intervalos diferentes foi se concretizando o processo educacional numa perspectiva da administração empresarial, a começar pelo currículo, organização da escola e avaliação por desempenho de alunos e professores. Na expressão de Rosar (1999):

É importante ressaltar que na medida em que foram se criando as condições históricas de superação do regime militar e quando isso efetivamente ocorreu, em meados dos anos 80, o debate entre a perspectiva conservadora na área da administração educacional e uma perspectiva crítica, progressista, foi se ampliando, a ponto de se eleger a temática da democratização da educação e a sua gestão democrática, como eixo fundamental das ações políticas das diversas entidades que constituíram o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, durante e após o Congresso Constituinte. (ROSAR, 1999, p. 166)

Como a história não é neutra, mas sim, determinante e também determinada pelas pessoas em conformidade com cada período histórico, diante do ritmo frenético da globalização, da era virtual e da velocidade de informações na chamada *sociedade do conhecimento*, houve a necessidade de renovação, reavaliação e adequação dos pressupostos educacionais numa perspectiva mais descentralizada, participativa e coletiva, onde a administração escolar não se reduz nos próprios fins, mas atuasse numa dimensão mais aberta na qual a escola pública deve ser direito de todos, se concretizando no bojo e a partir da própria sociedade e não distante e isolada deste contexto. Paro (1986,) afirma que,

[...] Para um tratamento objetivo da atividade administrativa escolar é preciso, portanto, que a análise dos elementos mais especificamente relacionados à administração e à escola seja feita em íntima relação com o exame da maneira como está a sociedade organizada e das forças econômicas, políticas e sociais aí presentes. (PARO, 1986, p.13)

A realidade é atravessada por uma dinâmica indeterminada e intensa e nesse trânsito inacabado surgem novas expressões que traduzem os movimentos e as transformações ocorridas na sociedade. Na perspectiva de mudança social e adequação da sociedade a novos momentos históricos, o processo educacional foi buscando alternativas diversificadas e a administração escolar, entendida neste contexto enquanto conjunto de ações e decisões de interesse comum no âmbito específico e diferenciado de cada escola, passou a denominar-se de gestão escolar, embora formalmente nos documentos oficiais em nosso estado seja descrita como direção escolar. Entre os inúmeros conceitos de gestão escolar, recorremos a Lück (2009), onde:

A gestão escolar constitui uma dimensão e um enfoque de atuação em educação, que objetiva promover a organização, a mobilização e a 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, de modo a torná-los capazes de enfrentar adequadamente os desafios da sociedade complexa, globalizada e da economia centrada no conhecimento. (LÜCK, 2009, p. 24)

Uma das maneiras de contemplar e acompanhar o ritmo e as condições dessa sociedade marcada pela velocidade e interação é a gestão democrática que se efetivará na horizontalidade agregando a participação e a integração da comunidade escolar na perspectiva de perseguir e oferecer uma educação de qualidade. Significa uma gestão vinculada a um contexto maior, envolvendo compromisso, coerência administrativa, disciplina, credibilidade e observância da legislação. Paro adverte que gestão democrática não se resume em eleições ou escolha democrática de diretor, necessitando estar pautada no direito universal à educação, propondo garantir um conhecimento amplo, com consistente processo de ensino/aprendizagem formando alunos críticos e sujeitos de seus direitos e deveres sociais e democráticos. Segundo Paro (2002):

[...] a democracia, em sua acepção ampla e rigorosa, não pode restringir-se a sua conotação meramente eleitoral ou a seu significado restrito de luta política para o alcance de interesses de grupos. Muito mais do que isso, a democracia, como valor universal, deve ser vista como envolvendo a utilização de todos os recursos, mecanismos e instituições na realização da convivência pacífica e livre entre indivíduos e grupos que se aceitem como sujeitos — portadores, embora, de múltiplos interesses e vontades, mas que precisam aceitar a condição de sujeito de seus semelhantes. (PARO, 2002, p. 3)

A expressão gestão passou a integrar o campo educacional brasileiro vinculado aos paradigmas de mudança neste contexto, com a valorização da participação de todos os envolvidos e condicionando importância da democratização no processo pedagógico escolar.

Quando usam a expressão “gestão da educação” vinculam ao contexto maior referindo-se às relações da educação, políticas educacionais e o Estado. Já a “gestão escolar” foca as atividades locais e específicas de cada escola, conduzindo a uma proximidade com as funções desenvolvidas pelo diretor escolar.

4.3 Sobre administração e gestão escolar em Santa Catarina

No estado de Santa Catarina a função de administrador escolar caminha paralela à direção/gestão escolar. O cargo era de provimento efetivo e conquistado através de concurso público de provas e títulos com exigência de habilitação em nível de graduação em administração escolar. Essa graduação era conquistada no curso de Pedagogia com foco específico ou posterior à conclusão desse curso com acréscimo de um ano ou um ano e meio a mais. O administrador escolar, o orientador educacional e o supervisor escolar formavam o cargo de carreira do quadro do magistério público estadual catarinense, denominados especialistas em assuntos educacionais com atribuições específicas.

Existem no estado poucos profissionais concursados nesta área, sendo que há uma década não houve mais concurso para provimento deste cargo e os gestores públicos estaduais entenderam e criaram novo cargo com atuação nas unidades escolares, em substituição aos antigos especialistas em assuntos educacionais. O atual cargo chama-se assistente técnico-pedagógico (ATP) com exigência de habilitação em curso superior em licenciatura plena na área da educação.

Entendemos que houve um prejuízo quando se abdicou da formação direcionada à cada função, ampliando o leque de profissionais a ingressarem reduziu-se o conhecimento peculiar, transferindo a responsabilidade dos encaminhamentos pedagógicos, administrativos e a mediação com alunos a profissionais generalistas ou com especificidade em disciplinas pontuais. Salientamos que esses cargos quando desempenhados com compromisso e responsabilidade são fundamentais na sustentação dos trabalhos escolares em qualquer dimensão, onde articulados com um consistente PPP, darão continuidade aos encaminhamentos da escola quando da transição do diretor escolar, cargo do magistério público estadual conquistado por nomeação e através de indicação política partidária.

Vivenciar esses dois contextos, administrador escolar e diretor escolar/gestor escolar é uma experiência enriquecedora, de complementação mútua, com responsabilidades e poder compartilhado, embora hierarquicamente quem esteja investido de poder seja o diretor. Após algumas décadas nada mudou nesse sentido, o administrador competente, executa e o diretor

compartilha do sucesso. Embora numa gestão participativa e compartilhada esse grupo de apoio técnico-pedagógico exerce um trabalho de extrema relevância, ampliando o olhar do gestor sobre os fatos e encaminhamentos, na mediação com professores e comunidade escolar, na efetivação da excessiva burocracia e se não for cumprida em tempo hábil e corretamente trará prejuízo à instituição e aos profissionais no individual enquanto carreira e salário, essa interação dependerá muito do perfil do diretor, o que chamamos de gestão centralizada ou descentralizada.

Entendemos como algo óbvio e corriqueiro que qualquer profissional que aceite uma função de liderança e comando assume um compromisso superior ao desempenho enquanto cargo de carreira específico. Quem está na liderança precisa conquistar parcerias, unificar a equipe de trabalho conduzindo-os na mesma sintonia e frequência buscando conquistar metas coletivas, dividir decisões e responsabilidades, pois o sucesso do líder está vinculada à superação de seus pares e alunos. No estado de Santa Catarina, as funções de administrador escolar e diretor escolar estão entrelaçadas, embora o diretor possua maior autonomia em razão da autoridade que lhe é conferida.

De acordo com a Lei estadual nº 1.139/92, 28 de outubro de 1992 (p. 17) que em seus anexos descreve as funções de cada cargo, compete ao administrador escolar da rede pública estadual de Santa Catarina, as seguintes funções:

- garantir que a escola cumpra sua função social e construção do conhecimento; - diagnosticar junto à comunidade (especialistas, professores, pais, alunos) as suas reais necessidades e recursos disponíveis;
- participar com a comunidade escolar, na construção de projeto político-pedagógico.- participar do planejamento curricular;- organizar e distribuir os recursos humanos, físicos e materiais disponíveis na escola;
- providenciar junto à administração superior, recursos financeiros, materiais, físicos e humanos necessários à viabilização do projeto político-pedagógico da escola;
- acompanhar a execução do currículo, visando ao melhor uso de recursos, bem como a sua permanente manutenção e reposição;
- viabilizar aos profissionais da escola oportunidade de aperfeiçoamento, visando o projeto político-pedagógico;
- coletar, organizar e atualizar informações e dados estatísticos da escola que possibilite constante avaliação do processo educacional;
- coletar, atualizar e socializar a legislação do ensino e de administração de pessoal;

- coordenar o processo de elaboração e atualização do Regimento Escolar, garantindo o seu cumprimento;
- assegurar a organização, atualização e trâmite legal dos documentos recebidos e expedidos pela escola;
- discutir com a comunidade escolar a qualidade, quantidade, preparo, distribuição e aceitação da merenda escolar, tomando providência para que sejam atendidas as necessidades do educando;
- contribuir para a criação, organização e funcionamento das diversas Associações Escolares (C.E.E, A.P.P, Grêmio, Conselho Comunitário, etc.)
- acompanhar e avaliar estágio em administração escolar;
- buscar atualização permanente;
- influir para que todos os funcionários da escola se comprometam com atendimento as reais necessidades dos alunos;
- participar dos Conselhos de Classe;
- executar outras atividades compatíveis com a função; (LEI 1.139/92, p. 18)

Através da descrição das funções via legislação estadual constatamos especificidade como forte vinculação entre as atribuições do administrador escolar e do diretor/gestor escolar, diferenciando os níveis de responsabilidades e de autoridade para a efetivação destas, competindo ao gestor ter a visão de totalidade, compreendendo cada atribuição. Embora, muitas vezes, pela experiência conquistada ao longo da carreira, conhecendo cada detalhe da escola desde a estrutura, seu funcionamento até a potencialidade dos recursos humanos da instituição, decorrente de ser concursado e lotado na escola e também por conviver e trabalhar com diferentes gestores, o administrador escolar, assim como os demais componentes da equipe gestora, consigam ter um bom diagnóstico e projetar ações que venham ao encontro dos objetivos propostos pela comunidade escolar, satisfazendo a maioria.

Assim como, agregar parcerias com a equipe de suporte técnico-pedagógico da escola, professores e demais servidores desta instância, entidades democráticas, comunidade escolar e referente ao entorno da escola é fundamental na busca para alcançar os objetivos comuns. O gestor não poderá esquecer-se de estimular o grupo através do exemplo, pois, mais importante que dizer é realizar ações, ser cúmplice, fazer. Segundo Paro (1986, p. 18-19) a gestão escolar, entendida como sinônimo da administração escolar, em sua dimensão de mediação para a efetivação dos objetivos, perpassa todo o processo de realização de fins, não se restringindo as atividades-meio como se tende a acreditar.

O gestor escolar que almeje empreender uma gestão comprometida com a qualidade educacional de acordo com os anseios da comunidade escolar interna e externa e com o todo que compõe as sugestões, críticas e desafios na perspectiva de superação e condução do projeto político-pedagógico escolar. Faz-se necessário estar comprometido e focado no trabalho para além do período escolar. Estar presente conhecendo todos os movimentos internos da escola é fator determinante, como também a compreensão e o reconhecimento que seu trabalho está ancorado na disponibilidade de muitas e diferentes mãos, com experiências e visão de mundo diverso, onde a prosperidade de cada aluno representa e respalda o trabalho da instituição.

Pensamos que qualquer diretor/gestor escolar deverá primar pela união e um ambiente de trabalho agradável, com respeito e cordialidade. A comunicação e o diálogo estão entre os elementos relevantes, onde cada um possa se pronunciar expressando sua vontade e pensamento, ficando estabelecido como pré-requisito que a legislação sinaliza direitos e deveres comuns, os quais devem ser cumpridos por todos e em igualdade de condições, sendo negociável apenas o que é possível e permitido, sem negligenciar deveres e direitos.

Outro fator relevante, na gestão escolar é colocar-se em situação de eterno aprendiz, aprendendo sempre e em cada situação, não dispensando a ponderação fator de equilíbrio entre a razão e emoção, solicitadas cotidianamente em trabalhos que envolvam pessoas e mediação.

Concluimos que a gestão/direção escolar sinaliza um contexto relevante e decisivo no campo educacional. O encaminhamento e a forma de administrar a escola constitui aprendizado a todos os sujeitos, independente da situação: alunos, pais ou profissionais. Principalmente o aluno na condição de aprendiz necessita interagir de forma global, contemplando: limites, valores, acordos, respeito, tolerância, normas, organização, socialização, ambientes, ética e credibilidade. Pois, uma educação voltada para a qualidade necessita ultrapassar as dimensões da sala de aula, interagir com fatores internos e externos ao espaço escolar somando condicionantes positivos e descartando informações triviais e vazias.

Embora relevante, a gestão escolar exercida no anonimato e no singularismo, jamais despontará rumo a tão desejada qualidade de ensino. Uma gestão será mais eficiente quando diagnosticar os condicionantes negativos, planejar e executar as ações no coletivo e de forma integrada. O professor é um gestor da sua sala de aula e seu trabalho terá reflexo no todo da instituição. Assim como para o gestor escolar a experiência mostrará que o autoritarismo faz parte do pretérito e que tudo flui melhor quando se encanta, responsabiliza, envolve e se

acorda no coletivo. É uma reação própria do ser humano, tudo o que é imposto, é rejeitado tornando-se resistente.

Essas são apenas algumas das razões que possibilitam a busca por uma gestão democrática, com a participação ativa de todos os envolvidos no processo ensino e aprendizagem e também, princípio presente na Constituição Federal/88 e na LDB/96, embora na prática, ainda estejamos mediando esse processo coletivo.

5 GESTÃO PÚBLICA ESCOLAR E AVALIAÇÃO DO IDEB: APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE RESULTADOS

**Para o espírito científico qualquer conhecimento
é uma resposta a uma pergunta.
Se não tem pergunta não pode ter conhecimento científico.
Nada se dá tudo se constrói.
(BACHELARD, apud GAMBOA, 2009)**

A construção do conhecimento numa pesquisa de dissertação é uma atividade coletiva desenhada a partir de dois sujeitos, orientador e orientando, com a participação e colaboração de todos os professores, colegas de turma, autores e sujeitos da pesquisa. Partimos de algo que nos instiga ou desafia que concordamos ou discordamos. É uma pergunta que anseia resposta, confirmação ou refutação diante do que pensamos, da pronúncia de outros atores ou da leitura que temos da realidade.

Partimos do pressuposto que toda resposta a uma pergunta é construção de conhecimento, o qual interessa a determinado público por tempo indeterminado. O desenvolvimento da pesquisa científica demonstrou que nenhum conhecimento é definitivo trazendo em seu âmago infinitas possibilidades. Da mesma forma a resposta que obtivemos é um recorte do conhecimento e não possui a pretensão de firmar-se como verdade ou inverdade absoluta.

Gostaríamos de refletir que a administração escolar entendida como sinônimo de gestão escolar/direção possibilita a interpretação de se configurar como uma atividade exclusivamente humana podendo ser projetada, uma vez que apenas o ser pensante tem essa condição. Assim concordamos com o que Paro (1986) onde afirmava: “a administração é a utilização racional de recursos para a realização de fins determinados”. Nesta perspectiva, entendemos que a gestão e ou administração praticada neste início de terceiro milênio é resultado da superação dos processos históricos, os quais registram as contradições sociais e os interesses políticos vivenciados na/e pela sociedade.

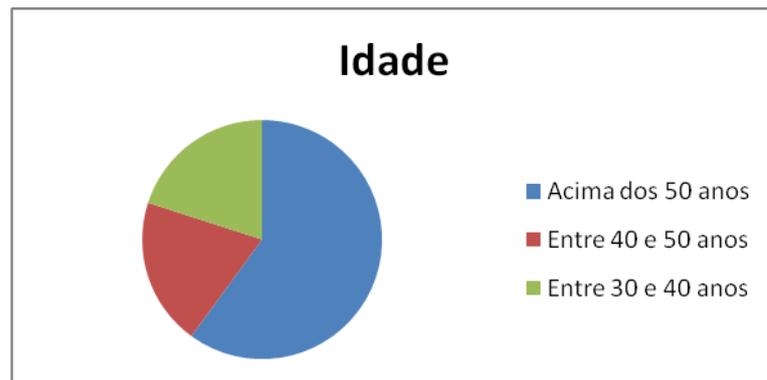
Entendemos também ser a escola um espaço de luta, revolução, construção e reconstrução de hegemonias, onde não apenas as ideias de determinados grupos prevalecem e são disseminadas. A escola é o espaço oficializado de construção do conhecimento e não podemos perder a oportunidade de reflexão, de avaliação dos encaminhamentos sociais, de

reconstrução de uma sociedade diferente e com maior ênfase na coletividade, no suprimento das necessidades básicas e universais a todos. Ela será palco de um constante e inacabado desafio, pois como processo é um caminhar contínuo e dialético. A nova construção não contemplará a opinião de todos e exigirá acompanhamento e avaliação, diante de que tudo o que prevalece por anos consecutivos é resultado de uma tendência e contém em seu âmago o bem e o mal, proporcionando a possibilidade de opção.

Os dados obtidos nesta pesquisa são resultados de questionário e entrevista semiestruturada, respondidos com empenho, desenvoltura e cordialidade por cinco gestores de escolas públicas estaduais da cidade de Lages/SC, nos dias 09, 10 e 11 de outubro de 2012. Estes gestores foram selecionados a partir do índice do Ideb/2009, maior e menor em cada categoria, permitindo uma comparação com o resultado conquistado em 2011.

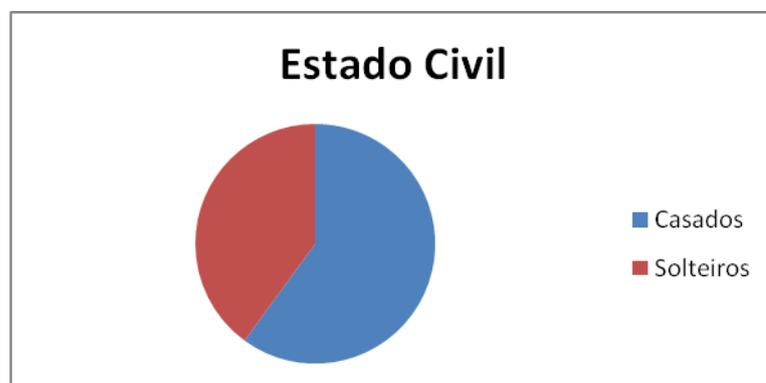
Identificando os respondentes começamos apresentando-os quanto ao critério idade:

Gráfico 1

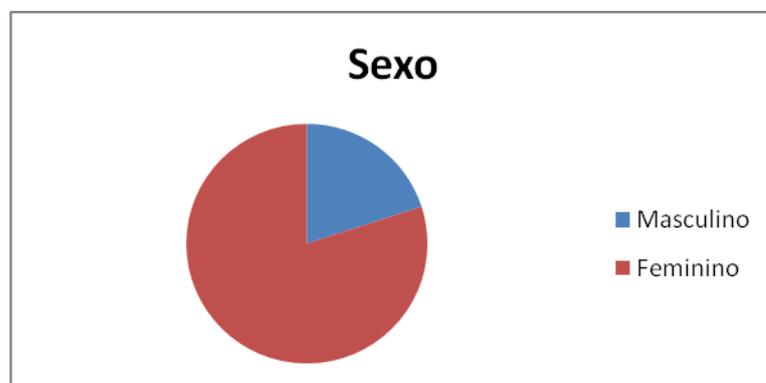


Realizando a leitura do gráfico podemos afirmar que os respondentes são adultos com considerável vivência nos diversos aspectos que envolvem o ser humano, com credencial para uma leitura crítica da realidade social e educacional.

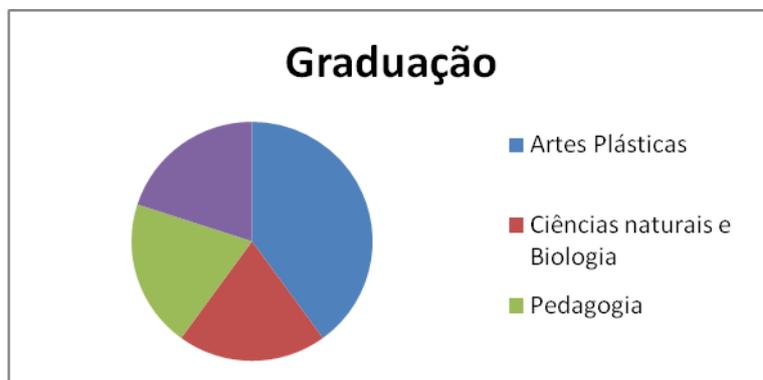
Pensamos que o estado civil dos sujeitos da pesquisa, gestores escolares, não seja fator relevante, mas ainda assim, optamos em apresentar o perfil quanto a esta especificidade. Dos cinco respondentes dois eram solteiros e três casados.

Gráfico 2

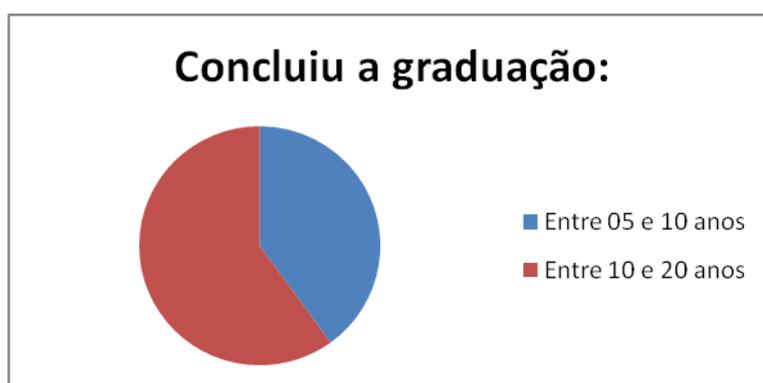
Na mesma perspectiva, o fator sexo está representado para contextualização. Um respondente do sexo masculino e quatro do sexo feminino.

Gráfico 3

Quanto à formação na graduação fomos surpreendidas por dois gestores serem habilitados em artes plásticas, numa amostra um tanto pequena.

Gráfico 4

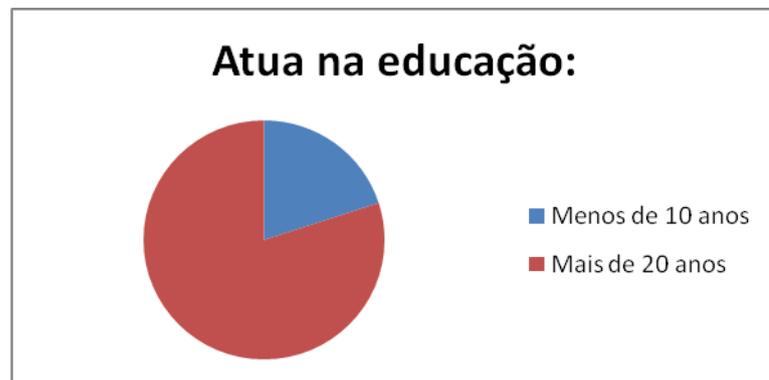
Contamos com respondentes que concluíram a graduação recentemente, dois num intervalo de tempo de cinco a dez anos e três num intervalo maior situado entre dez a vinte anos. Isso poderá significar uma mudança no paradigma desses entrevistados quanto à formação superior já que existe uma considerável distância entre ambas e cada década traz uma tendência. Trabalhamos com gerações diferentes quanto a este quesito.

Gráfico 5

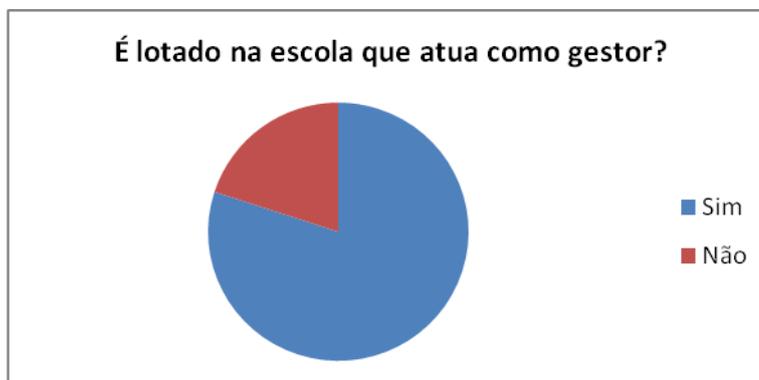
Quanto à instituição que os habilitou na graduação preponderou a formação em uma única Instituição Superior, com exceção de um entrevistado.

Gráfico 6

Na especificidade de atuação na educação fomos privilegiadas por contarmos com um grupo experiente, onde apenas um convive com a educação em tempo inferior a dez anos. Os demais são profissionais desta área por um tempo superior a vinte anos, o que os habilita a falar com propriedade do cotidiano da educação básica pública.

Gráfico 7

Outro fator interessante foi quanto ao exercício da gestão escolar na própria escola onde o profissional é lotado. Consideramos um dado relevante uma vez que no estado de Santa Catarina a função de diretor é concretizada por indicação do Secretário de Estado da Educação do Estado, a partir de afinidades políticas partidárias. Apenas um dos gestores responde pela gestão de uma escola onde não é lotado. Ainda assim, conhece o contexto escolar por ter exercido a mesma função em anos anteriores.

Gráfico 8

Outro diferencial é o tempo de atuação na escola, sendo que quatro gestores conhecem, interagem e são profissionais da unidade escolar onde estão gestores, por um período acima de dez anos. Apenas um dos respondentes atua na escola num período inferior a cinco anos.

Gráfico 9

Quando interrogamos sobre a experiência em gestão escolar, quatro afirmaram que possuíam essa condição e apenas um disse não possuir, pois assumiu a função no ano de 2012. Embora outro respondente conte hoje com vasta experiência em gestão, quando assumiu a função pela primeira vez precisou aprender na prática, ou seja, no dia-a-dia, auxiliado pela equipe técnica da escola. Outros três gestores, com longa experiência nesta especificidade, quando assumiram a responsabilidade de estar gestor, contavam com experiência por exercerem outras funções de mediação e/ou por fazerem parte da equipe gestora da unidade escolar.

Gráfico 10

Talvez o ícone relevante oferecido pelos entrevistados foi podermos contatar com gestores extremamente experientes na atuação da mesma escola, três acima de cinco anos, um com dois anos, nesta gestão, o qual já havia sido nomeado diretor da mesma escola em anos anteriores e apenas um com experiência inferior a um ano. Mas, apesar da pouca vivência na especificidade, contava com vasta atuação em sala de aula, superior a vinte e um anos, com a graduação concluída em menos de 10 anos, naturalidade e espontaneidade ao falar, oriunda do *chão* da sala de aula e significativa interação com o Ideb enquanto atribuição de professor. Outro fator evidenciado foi à desenvoltura e originalidade das respostas, elencadas a partir de cada realidade e interligadas com o contexto educacional maior, inclusive internacional.

Gráfico 11

Uma das subjetividades resgatadas foi a resposta à definição de gestão escolar, onde dois, dos três respondentes não se limitaram a buscar um conceito pré-definido, simplesmente

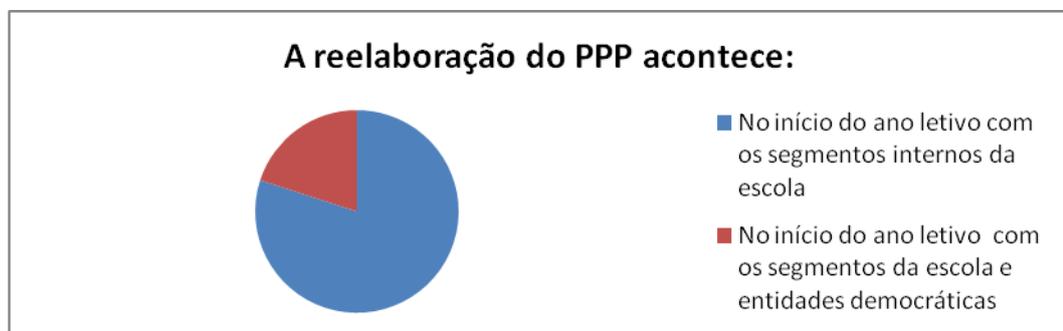
responderam o que sentem: uma atividade desafiadora/um constante desafio. Podemos registrar que com exceção de um diretor que vivencia uma situação ímpar na escola onde está gestor, os demais contam com uma equipe gestora que deveria oferecer suporte à gestão escolar nos aspectos administrativos e pedagógicos, delimitada pelo número de alunos.

Gráfico 12



A reelaboração do PPP (Projeto Político-Pedagógico) é padronizada pela própria rede mantenedora, acontecendo no início do ano letivo e mais especificamente na semana de planejamento com os segmentos internos da escola. Apenas um diretor se pronunciou incluindo neste trabalho as entidades democráticas da escola: APP (Associação de Pais e Professores), Conselho Deliberativo e Grêmio Estudantil.

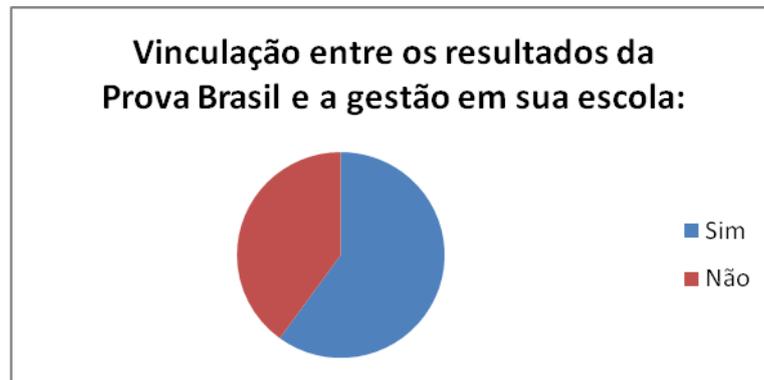
Gráfico 13



Na quinta pergunta do questionário abordamos a possibilidade de vinculação entre os resultados da Prova Brasil e a gestão escolar, obtendo três respostas favoráveis, apesar de argumentarem que o resultado não traduz o cotidiano escolar, mas interfere nas ações e

projetos futuros, e que também os professores ficam satisfeitos com os resultados positivos mesmo discordando com a metodologia da avaliação. Na expressão do gestor RS2: “A partir dos resultados há necessidade de rever a prática pedagógica e buscar inovar cada vez mais. Isso só pode acontecer se houver uma equipe que acredite na possibilidade da mudança e que seja ousada para fazer algo diferente”. A surpresa ficou nas duas respostas negativas que se complementaram argumentando que a responsabilidade maior é dos professores e pais que convivem diariamente com os alunos e filhos. Nesta perspectiva, o gestor é corresponsável, pois o compromisso maior do processo ensino e aprendizagem está centrada nas mãos do professor. A resposta do RJ1 complementa a explanação: “[...] Não é de responsabilidade única e exclusiva da direção, mas do coletivo. A RJ2, professora de carreira e que disse amar a sala de aula, foi direta: “Não”. O professor é o responsável. Enquanto professora sim, pois trabalho diretamente com os alunos”.

Gráfico 14



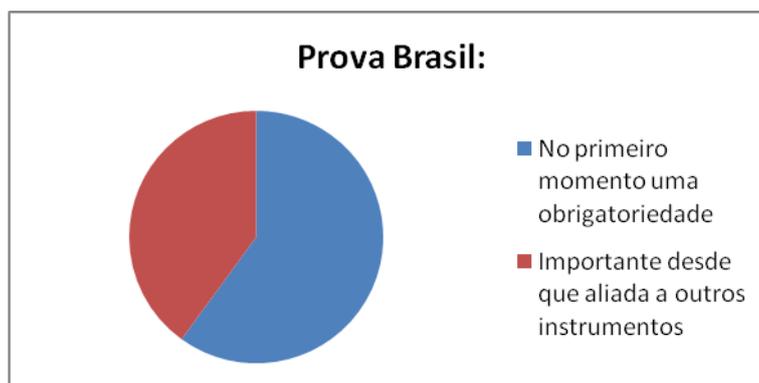
Quando na sexta questão solicitamos que enumerassem os resultados positivos e/ou negativos do desempenho dos alunos na Prova Brasil, um dos respondentes não soube precisar justificando não ter havido significativas mudanças no modo de agir e nas ações da escola, no Ideb maior ou menor. Entretanto, dois se referiram ao empenho coletivo e parceria com a comunidade escolar. E outros dois finalistas, apontaram a situação econômica precária, o descompromisso dos professores, os alunos não leem com atenção a prova optando muitas vezes, por alternativas aleatórias e a falta de interesse em estudar, pois estão na escola sem nenhum objetivo de aprendizagem.

Gráfico 15



Na questão relacionada à importância da Prova Brasil ou sua aplicação é resultado de obrigatoriedade, três respostas sinalizaram em primeiro lugar obrigatoriedade não descartando a relevância se avaliassem o todo da instituição, pois acreditam que números não caracterizam o cotidiano escolar. As duas respondentes que argumentam ser a prova importante, indicaram necessidades de modificações e caminhos como: RJ1 “É importante, pois é preciso haver cobrança, porém é necessário um acompanhamento e fiscalização pelos órgãos superiores, além da escola” e a RJ2 “É importante para saber o nível das crianças. O importante é o professor levar a sério e os alunos gostarem dele”.

Gráfico 16

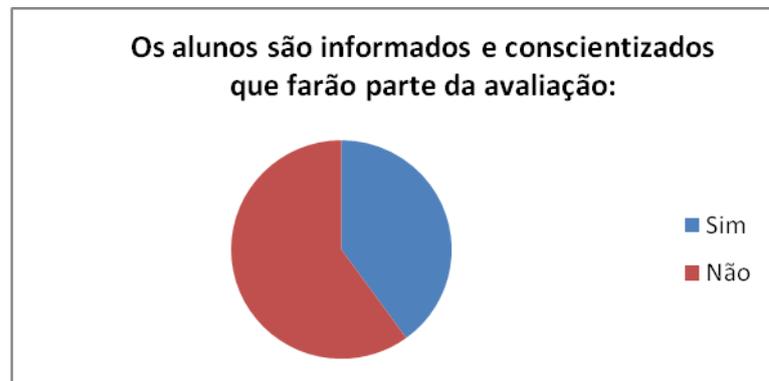


Em seguida, perguntamos se havia preparação durante o ano para essa avaliação externa e de que forma era efetivado, obtendo três respostas negativas seguida dos argumentos: RJ1: “Não, para os alunos. Os professores eram cientes do acompanhamento. A direção preparava a capacitação para os professores que deveriam fazer a mediação com os alunos. Era responsabilidade do professor de cada área/disciplina.” E o RJ2: “Não havia porque eles nem vêm no dia. Não comparecem na escola. Tem que chegar e entregar e muitos nem leem. Os de 4ª série são mais dedicados”. Já as duas respostas positivas se fundamentaram nas seguintes afirmações: RS2: “Os professores já sabem que seus alunos deverão ser avaliados e a proposta pedagógica enfatiza o trabalho através do currículo adequando-o para na medida do possível preparar os alunos para atingir os resultados. Os mesmos recebem as orientações e os conteúdos a serem trabalhados”. RS1: “Sim. Conscientização de todos os alunos e a parte emocional. (faltas)”. Um dos entrevistados respondeu apenas não.

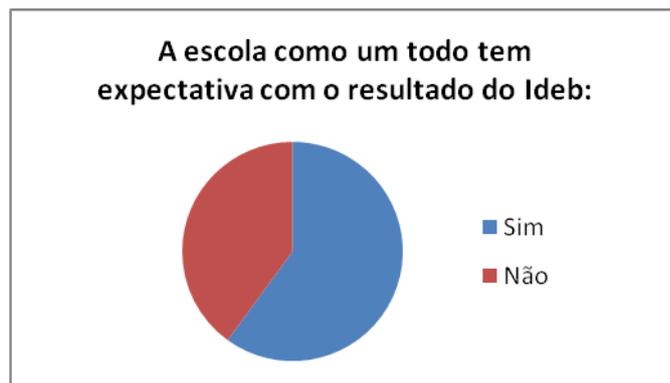
Gráfico 17



A pergunta sucessora complementa a anterior, voltando a insistir se os alunos são informados e conscientizados, com antecedência, que farão parte da avaliação nacional, contabilizando obtivemos como resultado: dois sim e três não, seguidos de argumentação: “Não, para os alunos, pois os professores eram cientes do processo. A direção preparava a capacitação para os professores que deveriam fazer a mediação com os alunos. Era responsabilidade do professor de cada área/disciplina”. (RJ1)

Gráfico 18

Em se tratando de expectativa da escola como um todo com o resultado do IDEB, registramos três sim, justificados em afirmações como: “Os professores manifestam satisfação quanto aos resultados obtidos e de certa forma aumenta o compromisso de toda a comunidade escolar” (RS2); e dois não respaldados nas colocações: “Não. Nunca se preocupavam. Pensavam que trabalhavam certo e a avaliação não importava.”(RJ1); “Não. Os professores acham que fazem a sua parte.” (RJ2).

Gráfico 19

Os cinco diretores conheciam os dois instrumentos educacionais que compõe o Ideb: Censo Escolar e Prova Brasil, abordado pela décima primeira questão. Quando na última pergunta do questionário escrito provocamos indagando se existe relação entre a gestão escolar e o resultado do índice, coletamos duas respostas negativas, onde na expressão de um

dos respondentes: “Não. A aprendizagem é compromisso do professor.” (RJ2); As três respostas afirmativas embasaram-se em posicionamentos: como: “O papel do gestor é avaliar o professor e o resultado em sala de aula. Sempre acompanhar as atividades.” (RS1); “A gestão é responsável pelo todo, porém a aprendizagem é de responsabilidade direta do professor.” (RJ1); “O gestor é o mediador na unidade escolar. Ele é o responsável em transmitir informações, auxiliar e motivar para que se faça um bom trabalho em equipe. O gestor é responsável e deve estar presente e informado sobre o que acontece na escola”. (RS2)

Gráfico 20



Conforme mencionado em capítulo anterior, a entrevista consolidou-se em nosso segundo instrumento de coleta de dados. Podemos afirmar que a mesma foi extremamente significativa e contemplou o gestor que tem maior afinidade com a fala, mapeando de forma espontânea, porém rigorosa, os valores e crenças do universo da gestão escolar e índice do Ideb. Observou-se também que alguns gestores se comunicam mais facilmente através da oralidade, embora de início um pouco receosos pelo fato de a entrevista estar sendo gravada, mas no decorrer do processo a conversa fluiu e houve entusiasmo em suas falas, resultando num valioso material, denso e consistente que agregado aos dados do questionário, solidificou-se como fonte da nossa investigação.

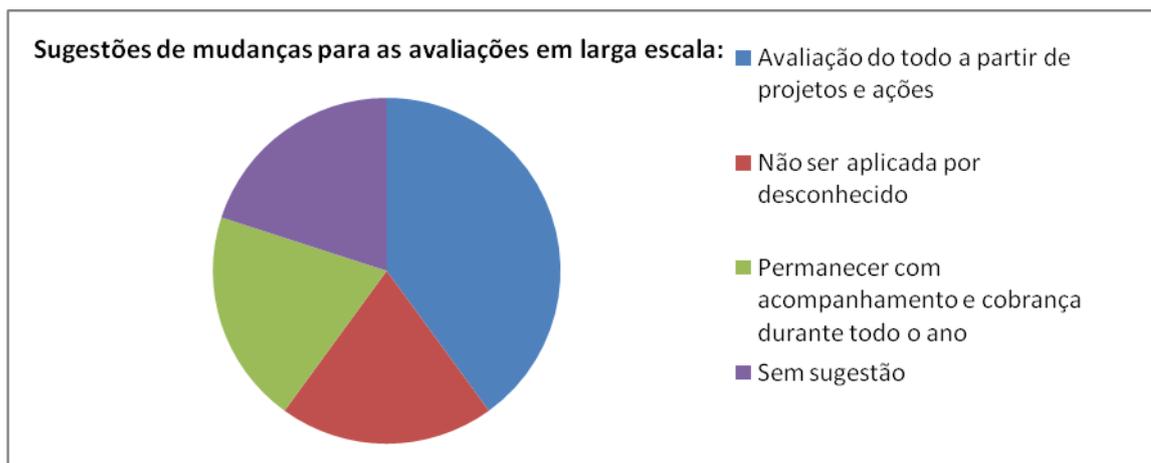
A entrevista aconteceu na sequência da aplicação do questionário, portanto, com os mesmos sujeitos e no local de trabalho de cada gestor. Foi um instrumento semiestruturado e embora, efetuadas todas as perguntas houve adequação ao perfil de cada gestor, uns necessitando serem instigados e outros focados na especificidade para obter uma resposta mais objetiva.

Quanto à análise dos dados foram transcritas todas as falas com o propósito de não perder detalhes que pudessem ser relevantes. Tornou-se um trabalho denso e minucioso necessitando ouvir muitas vezes, conferindo cada transcrição com a resposta falada.

Quando na primeira pergunta foram desafiados a descrever o que entendiam por Prova Brasil e Censo Escolar, houve semelhanças ao afirmar que a Prova Brasil vislumbra avaliação e controle, embora não traduza a realidade pedagógica de cada escola. Já o Censo é um instrumento mais confiável que mapeia todo o movimento e condições sociais dos estudantes. “Censo é aquilo que acontece na escola”. (RA); “A Prova Brasil avalia a escola num único dia pelo trabalho de um ano todo ou dois anos, é pouco. A avaliação tem que ser no dia a dia, não pode ser através de uma única prova, não caracteriza o trabalho que a escola realiza. Apesar de entender que os números que a escola obteve trazem certa satisfação aos professores e enquanto gestor nos sentimos felizes por ter alcançado o índice, mas uma prova não qualifica a escola como a melhor ou pior.” (RS2)

O segundo questionamento foi sobre sugestões de mudanças para as avaliações em larga escala e as respostas foram diversificadas, desde a avaliação como um todo a partir de projetos e ações executados pela própria escola; não ser aplicada por pessoa desconhecida, pois a palavra prova já intimida; estar acompanhada de constante orientação e cobrança; dificuldade é a interpretação.

Gráfico 21



Ao perguntar sobre a experiência em gestão antes da nomeação, ouvimos três sim, embasados em funções que se aproximavam da gestão, como: secretária de escola pública,

especialista em assuntos educacionais, diretora adjunta, articuladora de projetos e especialização em gestão e dois não, tendo como única experiência a sala de aula.

Gráfico 22



Nos requisitos elencados para ser um gestor apesar da diversidade de respostas, houve semelhanças, podendo serem condensadas em: estar comprometido com a educação, afinidade com a unidade escola, assiduidade, pontualidade, carisma para mediar situações, entender do burocrático, boa relação com assessoras e equipe diretiva, formar um grande grupo coeso, assim como, mente aberta para conviver com as diferenças, conviver com os problemas em sala de aula, ouvir os pais, professores e alunos, fazer uma gestão com a coletividade, força de vontade, dinamismo e coragem.

Gráfico 23



Com relação às dificuldades encontradas na gestão desta escola e a interferência destas nas avaliações externas, dois diretores citaram a falta de recursos financeiros, pois tudo o que

se pensa em fazer envolve dinheiro, da inovação pedagógica a partir de projetos diferenciados e também, a capacitação dos professores. Outros dois gestores elencaram como fatores determinantes entre as dificuldades cotidianas para a gestão escolar no cotidiano da educação básica, o excesso de burocracia administrativa, onde as próprias hierarquias superiores focam o aspecto administrativo, afastando-se da essência, que é o processo pedagógico. E apenas uma das entrevistadas mencionou o baixo poder aquisitivo, econômico e cultural, sendo que os pais muitas vezes desejam ajudar os filhos, mas não possuem a menor condição por serem analfabetos.

Gráfico 24



Quando questionados sobre a contribuição da Prova Brasil na qualidade da educação na escola onde responde pela gestão escolar, as respostas foram diversificadas e algumas surpreendentes. O gestor que apontou o medo como uma contribuição negativa, argumentou que se focar a avaliação haverá prejuízos no contexto local, trazendo cobranças e não indicações de caminhos. Adicionado ao medo vem à competitividade entre redes e escolas, embora em condições desiguais quanto à contemplação das necessidades a avaliação é padronizada não observando a estrutura local. Finalizando sua fala questiona a possibilidade de uma escola com baixo Ideb desenvolver ações mais comprometidas com o social e o pedagógico, que a outra que alcançou um índice superior. Outro argumento interessante foi relatado por um dos gestores que elencou a falta de recursos como um entrave no pedagógico. Pontuou afirmando que quando o Ideb é baixo vêm os recursos do governo federal e cria inúmeras possibilidades. No entanto, quando o mesmo se eleva, corta-se o incentivo financeiro, restando apenas aos gestores e professores a satisfação como alimento ao intelecto.

Isso é pouco, pois a educação se concretiza em condições reais, não sobrevivendo apenas de sonhos. Cada escola tem suas necessidades e prioridades.

Gráfico 25



Na sétima pergunta da entrevista abordamos o papel do gestor escolar relacionado ao desempenho obtido pela escola frente à avaliação externa e ampla denominada de Prova Brasil. As respostas foram divergentes e contemplaram os dois extremos, com argumentos contundentes e seguros.

Duas respostas argumentaram ser importante o papel desempenhado pelo gestor enquanto acompanhamento à prática efetivada em sala de aula, qual tem reflexo nessas avaliações. Perpassa também as constantes reprovações que causará a distorção idade-série, dado registrado através do Censo Escolar que juntamente com o resultado da Prova Brasil, formará o índice do Ideb. Foi abordado ainda, que a gestão deva estar diretamente ligada às questões de avaliações, desenvolvendo na coletividade projetos voltadas a atingir os objetivos propostos.

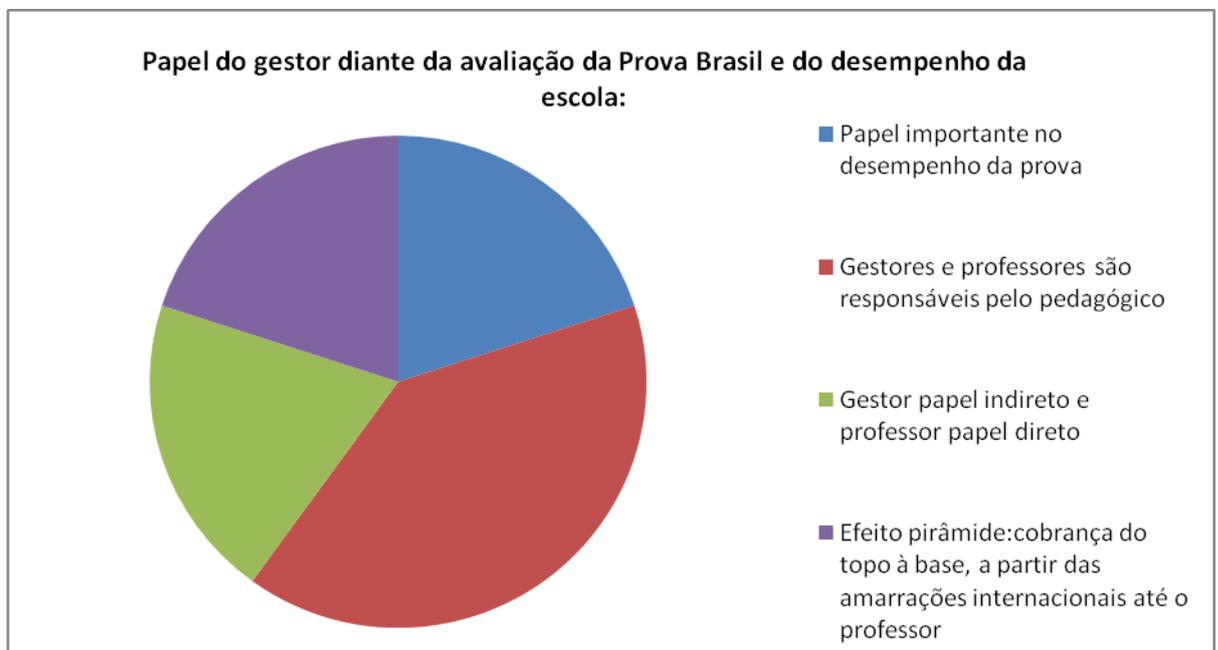
Dois gestores preferiram um posicionamento mais centralizado, argumentando que o diretor efetiva seu trabalho pedagógico oferecendo condições aos professores, os quais devem aproveitar as oportunidades e os materiais disponíveis e garantirem sua parte. Se o professor não quiser realizar um bom trabalho, ele menospreza qualquer iniciativa e o diretor não tem o que fazer ou dizer, pois as instâncias superiores que deveriam dar suporte ao gestor através do acompanhamento sistematizado são omissas, no sentido de visitarem as escolas apenas para o social, não conferindo a densidade do trabalho pedagógico efetivado em cada ambiente. O professor comprometido e aquele que faz a *greve branca*, ou seja, entra em sala para garantir seu salário, mas o compromisso em encantar, ensinar e aprender não é problema seu, tem o

mesmo salário e direitos sendo apenas os deveres, o diferencial. Também abordaram que na medida em que o gestor é cobrado repassa a cobrança a seus pares. O efeito se assemelha a uma pirâmide, um vai cobrando o outro até chegar às bases, envolvendo atrelamentos ou amarras inclusive internacionais. Como exemplo, citamos a meta nacional de 6,0 (seis) pontos até 2022, para que o Brasil atinja a média atual dos países que integram a OCDE.

Um respondente se posicionou, que enquanto gestora exerce um papel indireto e que a responsabilidade direta está centrada nas mãos e cabeça de quem está em sala de aula. Pensa existir pouco incentivo e quase nenhuma capacitação aos professores. Sua resposta se aproximou dos gestores que classificamos de posicionamento centralizado.

Vincular o resultado do Ideb ao gestor enquanto poder máximo nessa tarefa é um equívoco imperdoável. Existem profissionais que atuam na ponta com autonomia para efetivar um excelente trabalho, bem como outros, em hierarquias superiores que suprimem o acompanhamento, orientações e até a fiscalização. Na perspectiva de um trabalho coletivo e complementar, todos são responsáveis pelo resultado de qualquer índice.

Gráfico 26



Nossa última pergunta da entrevista abordava a visão do gestor quanto à validação das avaliações em larga escala, perguntando: *Você acredita que uma avaliação de desempenho e por performance realizada pelo Estado de forma pontual é capaz de mensurar a*

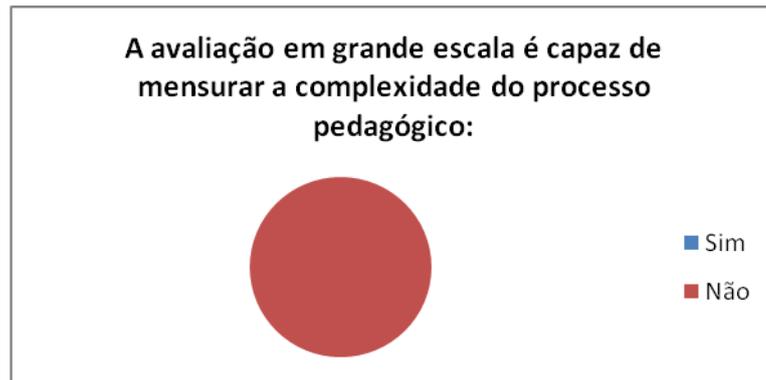
complexidade do processo pedagógico dos educandos? Não! Foi a unanimidade da resposta, seguida de contundente argumentação. No entanto, ninguém é contrário à avaliação, o que foi questionado e refutado é a metodologia aplicada. Nossos respondentes justificaram que a dicotomia já começa pela palavra “prova,” como algo aterrorizador para os alunos e aos professores, pois se defende tanto o cuidado para não criar bloqueios na formação das crianças e adolescentes e, no entanto a nível macro se propaga apreensão a educandos e educadores. O segundo desconforto causado refere-se à aplicação da mesma, efetivada por uma pessoa desconhecida, que embora acessível, não faz parte das relações do trabalho cotidiano e pedagógico.

A competitividade entre as redes de ensino e na própria escola é fator conflitante e negativo, uma vez que o objetivo da educação é apontar caminhos e incluir e ao que se observa, o efeito está sendo oposto, impondo competição entre escolas situadas em regiões geográficas diferentes dentro da mesma cidade, escolas públicas federais, estaduais e municipais, entre o público e o privado, o centro e a periferia. Argumentaram que os melhores Idebs concentram-se nas escolas militares, onde a exclusão já começa no processo de ingresso. Fala-se tanto em social e se privilegia em algumas situações os que detêm mais posses, pois somente exceções de uma classe com menor poder aquisitivo ingressa em uma escola militar. Se ambas são públicas, por que algumas podem excluir e outras, são obrigadas a incluir e posteriormente, os critérios de avaliação são os mesmos. Consideram privilégios a algumas escolas, apesar de públicas.

Outra consideração dos gestores é quanto aos elaboradores destas avaliações: professores da educação básica, com os pés na sala de aula ou pessoas que nunca entraram em uma sala de aula, que estão a serviço de empresas visando o lucro. Entre as diversas argumentações, citamos: “[...]... existe toda uma história dentro da educação de livros didáticos, empresas de provas também... Quem são as pessoas que preparam essas provas?” (RA). “Os militares já excluem na entrada e nós não podemos excluir e temos que competir.” (RS1). “Não tem como medir. Acho até que é desumano fazer isso, com as escolas, com as crianças, pois tem todo o trabalho de um ano inteiro e a escola vai ser avaliada por uma prova numérica que nem qualifica muitas vezes, o trabalho da escola. Tem quantas coisas boas que as escolas fazem que na prova não vai aparecer.” (RS2) “Eu gosto da prova, mas ela é falha. Não é só através de uma prova que se deve cobrar o resultado. Para cobrar deve haver condições, acompanhamento e uma fiscalização. Na educação as pessoas às vezes fazem um projeto, preparam, mas não executam. [...] O diretor sozinho não consegue, precisa da união de outros órgãos. (RJ1). “Não! De forma nenhuma. Pode ser que nesse dia, o aluno não esteja

bem, tenha acontecido alguma coisa e ele vai mal na prova. A escola pública tem bons alunos, mas é diferente da escola particular. Deveria ter mais avaliações, porque só uma não tem como”. (RJ2)

Gráfico 27



Embasadas na pesquisa e visualizada enquanto um recorte da realidade das escolas de educação básica estaduais do município de Lages/SC, percebemos que os gestores têm consciência da responsabilidade que a função representa, da interação necessária com o contexto escolar interno e externo, do desafio e dificuldade de administrar algo com baixo ou inexistente recurso e da relevância de um trabalho unificado com a coletividade.

A estrutura administrativa e pedagógica oferecida pela entidade mantenedora está vinculada ao número de alunos e turnos de cada escola, onde, num ano letivo regular, contempla: diretor, assessor de direção, assistente de educação (AE), assistente técnico-pedagógico (ATP) e algumas escolas da rede contam com os antigos especialistas em educação (administrador escolar, supervisor escolar e orientador educacional) em número reduzido, pois com a aposentadoria destes as vagas são suprimidas pelos ATPs. Quando o professor encontra-se impossibilitado de exercer sua função em sala de aula e solicita via perícia médica sua readaptação, passa a integrar esse grupo gestor ou técnico-pedagógico. Não existem substituições para estas funções quando afastados por licença-prêmio ou tratamento de saúde.

A reelaboração do PPP na rede estadual é padronizada e cabe a cada escola aproveitar a semana de planejamento que acontece no início de cada ano letivo para adequar o documento de acordo com as orientações da Secretaria de Estado da Educação (SED) e as atividades que serão desenvolvidas no decorrer do ano letivo. São alterações básicas e

pontuais, pois a essência do PPP não é alterada anualmente (filosofia, objetivos gerais, perspectivas da escola, etc.). Poucas escolas, na mostra pesquisada apenas uma, contam ou convidam nesse momento as entidades democráticas. Os gestores, nesse período, possuem certa autonomia para dinamizarem as atividades como entenderem mais produtivas, seguindo o cronograma e orientações das gerências superiores e da própria SED.

Nem todos os gestores percebem vinculação entre a função diretiva de uma escola e os resultados da Prova Brasil. Na pesquisa três gestores responderam sim, a partir da consciência individual de cada profissional e do trabalho coletivo com foco na aprendizagem. Dois gestores não entendem como responsabilidade direta dos mesmos, uma vez que quem trabalha na ponta é o professor e se esse não possuir incentivo, consciência e vontade, resta pouco à gestão. Entendem a família como fator diferença no processo ensino e aprendizagem dos filhos.

Entre as causas que influenciam os resultados das avaliações em larga escala, estão: compromisso e empenho dos profissionais e comunidade escolar; situação econômica e cultural das famílias; aprovação por decreto que protege o aluno com menos desempenho e desestimula o que possui maior dedicação, pois acompanhando ou não, todos serão aprovados; descompromisso e acomodação de alguns professores, etc. Também foi sinalizado que mesmo a escola seguindo sua rotina, ou seja, com pouca ou nenhuma mudança no agir e nas ações da escola o Ideb sofre modificação em seu índice de um biênio para outro.

Percebeu-se também que os gestores não são contrários as avaliações, acompanhamento e fiscalização do trabalho pedagógico nas escolas. Três dos entrevistados tendem a acreditar que a aplicação da Prova Brasil resume-se mais numa obrigatoriedade do que em fator de impulsão à qualidade de ensino. Argumentam que números não traduzem a relevância do trabalho social efetivado em uma escola situada numa comunidade carente. As duas respostas que acreditam ser importante a Prova Brasil, também clamam por mudanças, solicitando acompanhamento e orientação através dos órgãos superiores, que em parceria com a escola são responsáveis pelo processo educacional e salientam a importância do professor acreditar nas avaliações externas, trabalhando na perspectiva de contextualização e interpretação que a prova exige. A coletividade precisa entender que o resultado da prova não é consequência e responsabilidade exclusiva do gestor e professores de Matemática e Língua Portuguesa, mas de todos os professores, demais profissionais da escola e de outras instâncias.

Os gestores em sua maioria, segundo os dados da pesquisa, não realizam um trabalho denso e focado, objetivando a preparação para o processo de avaliação. Acreditam que os professores e a mídia fazem a divulgação. Dos dois gestores que trabalham a conscientização,

apenas um foi enfático afirmando que orienta todos os alunos, trabalha o emocional, as faltas e a importância de estarem representando seus professores e a escola. Também a expectativa com os resultados do Ideb não está incluída entre as prioridades de algumas escolas. Três entrevistados afirmaram que existe a curiosidade, pois mesmo não sendo um dado muito confiável, não é confortável estar entre os piores em qualquer situação.

Todos os gestores entrevistados estavam afinados com a literatura do Ideb, demonstrando domínio sobre o assunto. Vale ressaltar que os mesmos estão inclusos no Projeto Observatório da Educação que tem como eixos a Prova Brasil e a formação docente. Cabe também salientar que quando voltamos a insistir na relação gestão escolar e resultado do Ideb, os três sim, referem-se à necessidade do gestor conhecer a instituição escolar como um todo e acompanhar os trabalhos enquanto mediador direto de todas as situações. Ainda assim, uma das afirmações positivas veio acompanhada da observação de que a responsabilidade pela aprendizagem vincula-se diretamente ao professor, justificativa também levantada por outro gestor que deu como resposta um não.

Podemos afirmar através dos dados da pesquisa que os gestores confiam e acreditam nos dados levantados através do Censo Escolar, no entanto, a Prova Brasil com os instrumentos padronizados e aplicados em contextos diversificados por inúmeras condições não possui o mesmo nível de credibilidade. Os gestores solicitam mudanças no processo da Prova Brasil, no entanto, no momento de indicar sugestões de mudanças foram tímidos e restringiram-se a repetir o que haviam mencionado anteriormente: avaliação das ações e projetos específicos, cada escola ser avaliada com critério diferenciado, não ser aplicada por pessoa desconhecida, orientação, acompanhamento e cobrança durante todo o ano letivo e superação nas dificuldades de interpretação através de um currículo mais pontual.

Apesar da verticalidade aplicada ao critério de escolha de gestores/diretores na rede pública estadual do Estado de Santa Catarina, citado anteriormente neste capítulo, através da amostra detectamos que a maioria dos atuais gestores contava com certa familiaridade com a gestão antes da nomeação. Os mesmos apontaram requisitos fundamentais para o exercício da função desafiadora, como: afinidade e comprometimento com a educação, assiduidade para tornar-se exemplo e conquistar credibilidade na comunidade escolar, entender do burocrático para saber orientar, relação amistosa, firme e franca entre o grupo gestor, trabalhar numa perspectiva de coesão, respeitar e conviver com as diferenças na amplitude da abrangência do termo, estar atento e presente em todos os encaminhamentos da escola, ser dinâmico e corajoso.

As dificuldades encontradas no exercício da gestão escolar se complementam transitando desde a condição financeira, o excesso de burocracia onde o foco é direcionado ao administrativo que possui datas afastando-se do pedagógico, que nesse caso é mais flexível, assim como, a carência de profissionais com especialização no pedagógico, rotatividade de professores obstruindo a sequência dos trabalhos, descompromisso das famílias, pouco incentivo à formação continuada, entre outros.

Se o objetivo da aplicação da Prova Brasil é melhorar a qualidade do ensino no país, faz-se necessária uma reestruturação urgente, pois na visão de dois dos gestores entrevistados o acréscimo esta diretamente vinculada à liberação das verbas quando do baixo Ideb justificam que esta proporciona possibilidades de contemplação a prioridades específicas e que quando o mesmo atinge a meta esse incentivo é retirado. Três entrevistados e experientes gestores não identificaram diferença, sendo que um relatou que seria uma contribuição negativa baseada no medo e na competitividade, que se avaliam escolas de redes diferentes, com condições contrastantes a partir do mesmo critério. Sendo que, os benefícios são distribuídos de forma desigual e a cobrança vem padronizada. Então, como podemos afirmar que uma escola que se supera em quantidade, é de fato a melhor? Desafio questionável que existe a possibilidade de uma escola com baixo índice oferecer ações mais comprometidas com o social e o pedagógico que a outra que a superou e trabalha com alunos culturalmente e economicamente com nível mais elevado, sendo que as duas condições quase sempre se complementam. Ainda que nosso trabalho represente apenas um recorte do contexto educacional, registramos que é ponderado refletirmos o objetivo e a contribuição do Ideb. Para quem e para que serve? Qual a condição de um acompanhamento mais eficaz e a cargo de quem?

Abordando a especificidade do papel do gestor frente ao desempenho conquistado pela escola na Prova Brasil e conseqüentemente, no índice do Ideb coletamos respostas semelhantes que se complementaram a partir do papel de mediação que o gestor exerce e enquanto acompanhamento no desempenho em sala de aula, principalmente com a rotatividade de professores. Foi expresso que o gestor é o responsável pelo todo na escola, inclusive o pedagógico, porém a responsabilidade direta no processo ensino e aprendizagem é de competência do professor. Também foi relatada a angústia sofrida frente ao baixo indicador quando a comunidade entendeu como responsabilidade única da direção/gestão, quando ao longo do ano letivo for oferecida capacitação, recursos pedagógicos novos que continuam na biblioteca, pois alguns professores preferem continuar com a metodologia que trabalham há anos, sendo que diante de posições radicais o gestor não tem o que dizer e o que fazer. Também um gestor entende que seu papel no final acaba sendo de pressão com os próprios

colegas de trabalho, embora não seja este o objetivo, mas consequência do efeito pirâmide, que se efetua do topo à base, atingindo em última instância o professor na sala de aula. Estamos amarrados e atrelados enquanto contexto educacional brasileiro a situações internacionais, inclusive perseguindo os números dos países componentes da OCDE. Temos metas a cumprir, números a atingir. Não dá para desvincular, quando se fala em avaliações externas e índices a conquistar de exigências, imposições e cobranças.

Houve unanimidade nas respostas dos gestores quanto à impossibilidade de uma avaliação ampla, unificada e por desempenho, realizada pelo Estado em período determinados ser capaz de mensurar a complexidade do processo pedagógico que acontece no coletivo de uma sala de aula, na relação professor/aluno e aluno/aluno. Existem interações essenciais para a construção de um aluno cidadão que não permite ser enquadrada em uma tabela numérica. Um dos gestores mencionou ser um processo dramático, pois vem um desconhecido aplicar uma prova, sem considerar qualquer condição interna da escola, física e emocional dos alunos. Não existe parâmetro para medir o que ele realmente progrediu no processo. Uma das entrevistadas acredita até ser um ato desumano com a escola e as crianças, frente ao trabalho desenvolvido e realizado durante o ano. Existem muitas coisas boas criadas e incentivadas nas escolas que não aparecem nestas avaliações ou índices. Também abordaram o diferencial que cada escola possui e que apenas uma prova, essa unificação deixa interrogação. As escolas particulares com toda a estrutura sendo avaliadas com o mesmo instrumento, é no mínimo sem lógica. “Os militares já excluem na entrada e nós não podemos excluir e temos que competir.” (RS1)

Outro posicionamento veio de um gestor que disse gostar da prova, mas acredita ser falha, não devendo se exigir e mensurar resultado apenas através de uma prova. Para haver cobranças é preciso em primeiro lugar oferecer reais condições, orientações e acompanhamento ao longo do processo. A educação é construção e reconstrução, é processo, portanto, inacabado. Neste campo as pessoas pensam e elaboram um projeto para os outros executarem, sem avaliar as condições concretas e sem a aceitação da comunidade. Entretanto, o diretor sozinho, sem apoio e segurança de outros órgãos não conseguirá efetivar o que determina a legislação. A escola pública tem bons alunos, mas é diferente da particular. São outras condições familiares, econômica e cultural, é outra realidade, principalmente nas escolas de periferia.

Um dos respondentes salientou que a palavra prova já está didaticamente superada por impor medo e receio aos alunos. Salientou também que as políticas públicas pregam o cuidado com o bloqueio, com o direcionamento, mas se valem desse recurso com o agravante

de ser aplicado por um professor desconhecido, ainda que cordial e acessível, para eles, simplesmente um estranho. Abordou a competitividade que acaba acontecendo entre escolas, apesar de não ser o objetivo proposto nos documentos oficiais, na prática acontece. Entende que a educação não deve fragmentar, dividir e incentivar a discórdia, mas sim buscar a complementação, a troca de experiências, a superação gradativa e processual. Enobrece-se o social nas legislações, a construção do aluno crítico e cidadão que tenha iniciativa, que busque e inove, no entanto, por outro lado se cobra apenas números direcionados e perguntas com respostas fechadas.

Diante de tantos argumentos com lógica de raciocínio, traduzidos por gestores experientes que acompanham e vivenciam a educação básica, que contextualizam a realidade local e a vinculação internacional, vale a pena fazer a comparação entre o Ideb conquistado pelas escolas em 2009 e 2011, fato transcrito da página do INEP/MEC, portanto números divulgados por órgãos oficiais que nos propiciarão inúmeras leituras e interpretações.

Ideb 2009 e 2011 das escolas pesquisadas:

Escolas	IDEB 2009	IDEB 2011	Categorias
A	5.4	5.6	4ª série/5º ano
B	3.8	4.2	4ª série/5º ano
C	4.7	4.9	8ª série/ 9º ano
D	2.7	3.9	8ª série/ 9º ano

Analisando a tabela observamos uma elevação, ainda que pequena, em todas as escolas. Ficou evidenciado que a escola que possuía o menor índice em 2009 foi a que mais progrediu em termos numéricos, a escola D. Foi também dessa mesma escola, que o gestor não conseguiu elencar os pontos positivos e/ou negativos do desempenho da mesma, no resultado da prova Brasil, uma vez que na realização das quatro provas (2005, 2007, 2009 e 2011) atuava como diretor/gestor escolar e a rotina pedagógica foram similares em todos os anos. Não houve, segundo este, modificações significativas nas ações e projetos desenvolvidos pela escola. A escola já vivenciou os dois extremos, uma nota bem aquém da projeção que era 3.3 em 2009, alcançando em 2011 a meta de 2013. Isso é relevante em termos de escola, mas não traduz a riqueza do trabalho social desenvolvido com os alunos de

uma comunidade carente e de periferia. Será que este índice não corresponde ao da melhor escola, frente à relevância do trabalho desenvolvido por todos e nas condições oferecidas pela comunidade e entidade mantenedora?

A escola C superou todas as escolas estaduais de Lages/SC, nesta categoria em 2009, manteve a média com uma pequena elevação. É uma escola que busca preparar e tranquilizar o aluno para a realização da prova. A referida instituição tem preocupação com o índice do Ideb e segundo relato da gestora, os professores ficam satisfeitos quando do bom resultado, embora discordem da metodologia utilizada. Já vivenciaram o desprazer de um resultado baixo em anos anteriores, sendo contemplados pelo PDE Escola, com repasses do Governo Federal. Segundo a mesma, esse fato aparentemente negativo trouxe o diferencial, a verba que criou significativas oportunidades na escola. Ela atribui a elevação do Ideb ao trabalho e empenho coletivo. Argumentou pensar ser evidente o repensar da avaliação ampla, pois essa unificação jamais traduzirá a complexidade do processo pedagógico dos alunos e o esforço empreendido pelos educadores na busca da superação e na formação de um ser humano mais solidário e feliz. A avaliação passa a ser significativa quando contempla o processo como um todo, servindo de instrumento pedagógico para impulsionar avanços que efetivem um crescimento na qualidade educacional.

A escola B obteve em 2009 uns dos menores índices em sua categoria, no recorte das escolas públicas estaduais da cidade de Lages/SC, no entanto, apesar da localização periférica, do precário poder aquisitivo, social e cultural da comunidade escolar, aproximou-se dos índices das demais escolas na sua categoria, escalando 0.4 no “ranking” do Ideb, quando a escola com o melhor índice subiu 0.2. Foi dessa escola que entrevistamos duas gestoras, uma por nove anos na função e a outra que assumiu em 2012. Elas não sabiam que a pesquisa seria efetivada com ambas, porém suas respostas foram muito semelhantes e até complementares, em determinados aspectos. Ambas, experientes professoras da educação básica, acreditam ser a Prova Brasil importante no sentido de controle e cobrança, no entanto compreendem que apenas este instrumento é pouco, pois acontece bianualmente e o acompanhamento deve ser constante. Segundo as mesmas, o corpo docente não se preocupa com o índice alcançado no Ideb, justificando que fazem seu trabalho durante o ano e deram o seu melhor, dentro dos limites que a realidade oferece. Também compreendem que a responsabilidade pelo índice alcançado está diretamente vinculada aos professores, uma vez que a intervenção pedagógica diária é por eles efetivada. Nunca fizeram um trabalho de preparação e orientação para a realização da prova com os alunos, pois pela experiência específica, estes não comparecem no dia. Preferem que os professores, sabedores e conscientes da mesma, ao longo do processo

realizem um trabalho denso e comprometido. Relatam que alunos assinalam as questões sem lerem sendo perceptível a apatia, desinteresse, ausência de perspectivas e dificuldades na interpretação. Sugerem que seja repensada a metodologia da prova, pois mesmo simpatizantes às avaliações, uma única prova padronizada a cada dois anos distancia-se do objetivo de avaliar a qualidade, caindo no descrédito por parcela majoritária da comunidade escolar.

A escola A, obteve a maior nota do Ideb/2009 na categoria 4ª série/5º ano, coincidentemente possui dados que a aproxima da escola C, destaque na categoria 8ª série/9º ano, como o avanço de 0.2 décimos do Ideb 2009 para 2011. É uma escola localizada no centro da cidade, composta por alunos oriundos de diversos bairros e de famílias com um poder aquisitivo maior, com condições de proporcionar o deslocamento para que os filhos estudem em escolas do centro. Sua diretora/gestora possui uma longa trajetória na educação e na função de mediação. Conta com experiência prática e duas especializações em gestão. Percebe vinculação entre a gestão escolar e os resultados da Prova Brasil, buscando a partir dos resultados o repensar da prática pedagógica numa relação de cumplicidade com o coletivo. Apesar desse esforço mútuo a escola ficou muito aquém na evolução dos resultados se comparada com as escolas B e D com um Ideb significativamente inferior em 2009 e com alunos em condições econômica e socialmente menos privilegiadas.

Outro ponto em comum, entre esta escola e a C é o fato de ambas realizarem um trabalho prévio de preparação para esta avaliação ampla, o que não acontece nas outras duas. Esta diretora não percebeu contribuição da Prova Brasil na prática educacional escolar. Atribui o insignificante acréscimo obtido no índice de 2011 a rotatividade de professores, pois, por exemplo, neste ano em uma sala de 4ª série/5º ano foram quatro professores, com intervalos de tempo diferentes a conduzirem o processo ensino e aprendizagem dificultando a continuidade. Este fato possibilita a reflexão de que o importante para a elevação da qualidade de ensino escolar são as ações e intervenções locais, a partir de cada contexto e das condições oferecidas pelas entidades mantenedoras e políticas públicas educacionais. Na leitura dessa gestora, números não caracterizam o trabalho desenvolvido em uma unidade escolar e contabilizar a partir de uma única forma avaliativa o desempenho vinculando seu resultado à qualidade de educação oferecida em uma instituição não poderia e não deveria ser um critério confiável. Certamente, os números conquistados em 2011 não expressam que essa série/ano vivenciou quatro rupturas no efetivo trabalho pedagógico, quando os alunos entravam no ritmo do professor, este por um motivo ou outro, precisava se afastar e com a vinda de outro profissional começava a adaptação de todos. Também não justificam se todos os profissionais que ministraram aulas nessa turma eram experientes, comprometidos,

habilitados, assíduos, carismáticos e se o trabalho teve ou não continuidade. Como também não demonstram o empenho ou não, dos demais professores de outras séries e/ou disciplinas, no corrente ano letivo, com a qualidade de educação envolvendo não somente o conteúdo curricular, mas valores, cidadania, posturas, incentivo, resgate social, humano e cultural.

A pesquisa e a análise da tabela com Ideb 2009/2011 proporcionaram certo conforto apontando alguns caminhos a partir do cotidiano escolar, mas paralelamente possibilitaram novas interrogações, questionamentos e observações, condicionados à vivência, ao conhecimento e à experiência de cada participante: gestor, professor, aluno, pais, representados na fala dos gestores. Como a construção do conhecimento se edifica com perguntas e respostas, nossa pesquisa possibilitou ambas, ou seja, a partir de algumas respostas surgiram novas perguntas elencadas na fundamentação de alguns sujeitos, situados em contextos semelhantes e ao mesmo tempo diferentes, que nos proporcionaram de maneira lógica e crítica um recorte do que pode representar uma avaliação externa nos diversos contextos envolvidos, trazendo acréscimos ou impondo medo e competitividade. Segundo Jacomini (2010): “Se se propõe garantir aprendizagem a todos, a avaliação deverá servir a esse objetivo, deixando então, de ser um instrumento de classificação e seleção”. (JACOMINI, 2010, p. 15)

Entendemos que toda avaliação traz como pré-requisito a pesquisa e a intenção de conhecer um processo na sua totalidade inferindo ações e mudanças que proporcionem atingir a meta ou objetivo inicial proposto. Nessa lógica, a avaliação em larga escala pode representar a intenção de investigar um processo, porém, distancia-se do objetivo proposto, a busca de detalhes e informações sobre a qualidade do ensino público ofertado no país, quando através de um recorte com focos pontuais desejam mensurar o todo que é mais que a soma das partes e não se solidificam enquanto processo pedagógico norteador de facilidades e dificuldades, indicando elementos que efetivem uma prática que possa contribuir para o avanço na qualidade da educação básica nacional. Paro (2001) entende a avaliação como atividade significativa, a superação do ser humano e enquanto processo histórico e constante:

Para garantir que a atividade se desenvolva de modo adequado, o homem precisa averiguar permanentemente se o processo está de acordo com os objetivos que pretende atingir. É nisso que consiste a avaliação, mostrando-se como processo imprescindível à realização do projeto de existência histórica do mesmo. (PARO, 2001, p. 34)

Sugerimos cautela aos gestores das políticas públicas com os resultados de avaliações externas amplas que através de um fragmento descontextualizado tendem julgar de forma

isolada o percurso de construção de um processo difícil, complexo e com singularidades a educação escolar, principal eixo construtivo do conhecimento individual e coletivo.

A gestão pública escolar na visão de dois dos cinco gestores da pesquisa tem vinculação com os resultados do Ideb fundamentados no fato de ser atividade de mediação na instituição e responsável pela condução do processo pedagógico nessa instância. Os três gestores que não discutem a vinculação também compreendem a gestão como responsável pelo todo da escola, mas direcionam a especificidade da relação ensino e aprendizagem como atributo direto do professor que executa esta mediação/gestão em sala de aula. Também foi argumentado em momentos da pesquisa, que a gestão solitária é neutra e incompetente, pois é atividade meio necessitando do apoio, compromisso e coesão de todos os profissionais da escola, bem como dos demais profissionais da educação em escalas superiores com maior autonomia e poder. Nesse sentido, as políticas públicas amplas poderão facilitar ou dificultar o processo de gestão em cada escola de educação básica pública, sendo corresponsáveis pelos índices alcançados. Jacomini (2010) reforça o caráter de mediação e articulação do todo:

[...] embora o diretor seja o responsável pela condução da escola, não pode sozinho romper com as amarras características do funcionamento burocrático dos órgãos do sistema educacional. Daí a importância de ele ser capaz de articular os diversos segmentos que compõem a escola para atuarem em conjunto na reivindicação das condições materiais e organizacionais a serviço do projeto pedagógico. (JACOMINI, 2010, p. 198)

A gestão escolar exerce importante papel de mediação interna e externa necessitando estar permanentemente atenta à diversidade, à complexidade das relações humanas e pedagógicas, primando por consensos coletivos, mas respeitando e valorizando o tempo, atitudes e iniciativas individuais.

Entre o ideal e o real, o pensado e praticado, o certo e o errado, as aparências e a essência... Existem os determinantes do tempo, sociedade, condições geográficas, conhecimento e da própria ciência que no processo evolutivo descobriu não existir verdade absoluta e talvez, a partir da interpretação dos dados da pesquisa possamos refletir a possibilidade de existirem muitas verdades condicionadas por diferentes fatores, inclusive a partir do posicionamento, referencial teórico, experiência e tendência do observador. O fato é que se a gestão tem vinculação com os índices, por que numa mesma escola, com o mesmo gestor atuando esses índices oscilam, desconstruindo qualquer afirmação.

A partir da avaliação ampla, Prova Brasil, e dos dados retirados do censo escolar temos o índice do Ideb, indicador importante para as políticas públicas, mas frágil e

questionável para muitos gestores e educadores, que satisfeitos ou não com os números alcançados não o elegem como relevante, embora desejem estar entre os primeiros nas tabelas. Esse indicador relevante na visão de alguns é sinônimo de constrangimento, competitividade, seleção e até exclusão, para outros que o visualizam através de um ângulo oposto e obtém nova imagem com detalhes diferentes.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

[...] a escola não é apenas a agência “reprodutora” das relações sociais, mas o espaço em que se reproduz o movimento contraditório da sociedade que gera os elementos da sua própria transformação. (FÉLIX, 1986, p. 193)

A escola pública, enquanto espaço formal, integrante de um Estado e responsável pela efetivação da educação escolar agrega posições antagônicas que convivem e implicam direta ou indiretamente na condução deste processo. Uma perspectiva é continuar conservadora, contribuindo para a adaptação das pessoas ao mundo e reproduzindo uma sociedade com grupos que detém o domínio e constituem a hegemonia; a outra possibilidade envolve vontade, desafio e inovação buscando elementos e meios para questionar o paradigma social, desconstruindo a lógica estabelecida e buscando a reconstrução de uma nova coletividade. Porém, a escola não trabalha isolada e distante dos determinantes sociais, mas se constrói e se mantém numa relação contraditória, influenciando e sendo influenciada por estes. Paro (1986), profere: “[...] que a análise dos elementos mais especificamente relacionados à administração e à escola seja feita em íntima relação com o exame da maneira como está a sociedade organizada e das forças econômicas, políticas e sociais aí presentes”. (PARO, 1986, p.13)

Também a gestão escolar contempla algumas possibilidades a partir do caráter mediador e articulador, responsável direta pelo todo da instituição, mas na mesma proporção é permeada de impossibilidades quando concretiza seu trabalho através das ações de outras pessoas, parcerias e dependência de outras instâncias, legislações, muitas vezes legais e imorais e das condições de trabalho oferecidas ou negligenciadas pelas políticas públicas. O contexto de uma escola não se limita aos muros de acesso, mas está vinculada aos objetivos e metas das famílias, comunidade, município, região e relacionado às condições e fatores que interferem direta ou indiretamente nas hierarquias estaduais, nacionais e até, internacionais.

Os gestores públicos responsáveis pelas políticas amplas elaboram leis interessantes no plano teórico e abstrato, mas sem a possibilidade de efetivação real na amplitude de um país extenso, que busca a superação, o crescimento e a democracia, pois apenas o direito ao voto não é sinônimo da mesma. Fatos tendem a indicar o desconhecimento da realidade como

a precipitação expressa dos textos normativos das legislações maiores que projetam e imprimem transformações velozes e impossíveis de concretização em curto ou médio prazo.

Como exemplo, citamos um projeto recente denominado de Ensino Médio Inovador - ProEMI, criado pelo MEC através da Portaria nº 971, de 9 (nove) de outubro de 2009 e ofertado aos estados com a possibilidade de opção. Nele, os alunos conquistam 200 horas anuais a mais no histórico e permanecem inicialmente duas e a partir de 2012, três tardes semanais na escola, com atividades inovadoras. Reiteramos que essa inovação pedagógica é de total competência e responsabilidade dos profissionais das escolas, os quais não foram capacitados e no ano corrente, nem os recursos que proporcionam algumas atividades diferentes e em outros ambientes não chegaram ainda, até a presente data de 2012. Mas isso não é tudo, o mais interessante é que paralelo a isto é incentivado outros cursos técnicos com recursos monetários nos institutos federais, estágios remunerados em parceria com o sistema “S” (menor aprendiz) e cursos rápidos, também remunerados, como o Programa PRONATEC (Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego) e para o ProEMI (Ensino Médio Inovador) o diferencial é a aprendizagem que deverá ser maior em função da carga horária, sendo ao mesmo tempo, cansativo e não atraindo o alunado que querem conquistar seus estágios e se garantirem num curso a nível técnico.

Não estamos nos colocando contra *outros* projetos, incentivos e parcerias. Questiona-se a atuação do Estado que cria situações de competitividade e diferenças para o mesmo público alvo, onde o EMI não é técnico e nem digno de bolsa e, no entanto contempla a mesma faixa etária pública que precisa estudar e muitas vezes, trabalhar para somar a renda insuficiente da família. Como as leis podem ser contraditórias e competitivas entre si? Cabe apenas aos gestores escolares conhecerem o todo da escola e a articulação com instâncias superiores? E aos gestores das políticas amplas também não é necessário conhecerem as implicâncias de cada projeto/programa, bem como todos os que circulam a nível macro para não comprometerem as bases. Se no contexto educacional todas as subdivisões compõe o todo numa cadeia de interações e/ou complementações, todos compartilham responsabilidades pelos avanços e retrocessos.

Quando é lançada e divulgada uma avaliação externa, ampla e por performance deveria ser garantido a cada escola e profissionais as reais condições para a efetivação de uma prática pedagógica densa e consistente. Começando por uma formação inicial fundamentada, capacitação continuada e condições de trabalho igualitárias e adequadas. Dizer que a legislação é coerente, imparcial e de abrangência coletiva, pode representar apenas uma verdade, pois na especificidade da educação escolar e índice da educação básica ficou

evidenciado pela presente pesquisa que se padronizam critérios de exigências e se oportuniza condições diferenciadas. Pois, as políticas educacionais poderiam realizar um trabalho mais intenso de acompanhamento e orientação, focando não apenas metas numéricas, mas o desencadear de um processo que estimule os alunos a desejarem aprender buscando a superação individual e coletiva no próprio cotidiano, segundo Jacomini (2010, p. 45): “[...] é fundamental que a escola contribua para que o principal motivo pelo qual o aluno estuda seja o desejo de aprender e não a necessidade de tirar boas notas”.

Compreendemos que precisamos desde muito cedo, já no início da educação básica, desenvolver no aluno uma consciência crítica que propicie o entendimento de que o importante é a aprendizagem, a busca do desconhecido e do novo conhecimento, sendo as notas mera consequência desse processo. Se valorizarmos prioritariamente as notas, números, estaremos incentivando uma inversão de valores, propagando que o fundamental é galgar as escalas numéricas e não, a apreensão do conhecimento. Num olhar superficial parecerá insignificante, mas relevante e decisivo quando convivemos com muitos profissionais amenos e acomodados, que trabalham com pouco comprometimento social, no entanto asseguram boas notas, agradando alunos e pais e também se protegendo, negligenciando o ponto essencial que compete à escola, o estímulo à aprendizagem e a busca do conhecimento. O descaso de alguns profissionais implica na coletividade de uma instituição.

Falar de baixo ou elevado Ideb é envolver não somente o gestor escolar, equipe gestora, professores em sala de aula, pais e alunos, mas envolver a coletividade de profissionais, retratos no recorte do nosso trabalho e na organicidade do Estado de Santa Catarina, incluímos também como corresponsáveis pelo índice os servidores das GEREDs (Gerência Regional de Educação), SDR (Secretaria de Desenvolvimento Regional), SED (Secretaria de Estado da Educação), não isentando inclusive o cargo máximo nesta singularidade, o Secretário de Estado da Educação.

Entre os olhares possíveis e permitidos, optamos em refletir que talvez não seja apenas a escola que reprova o aluno, pois o baixo índice pode significar reprovação para as escolas ou redes e concordando com Jacomini (2010), citamos: [...] ao selecionar os que melhor respondem às suas exigências, seja pela reprovação ou por não garantir os meios para todos aprenderem, a escola legitima a exclusão escolar e social por meio do chamado “mérito”. (JACOMINI, 2010, p. 215)

Salientamos que estamos apresentando apenas um olhar, entre os diversos existentes, sobre as avaliações amplas e por desempenho refletindo que ao classificar as escolas por índices a partir de critérios padronizados para realidades diferentes, destacam-se as que

atingem ou superam as metas estabelecidas pelo sistema macro, o qual, não garante os meios e igualdade de condições para que todos possam alcançá-los, excluindo assim parcelas enormes de escolas que não alcançaram o mérito, mas que apesar do número, efetivam um trabalho social e pedagógico relevante em seu contexto local, privado de inúmeras condições para a concretização de um trabalho decente e humano.

Perpassa pela gestão escolar um trabalho relevante de incentivo, mediação, intervenção, credibilidade e confiabilidade atingindo toda a comunidade escolar: profissionais da educação, pais, alunos, comunidade e órgãos superiores. Pois, estar gestor/diretor escolar é assumir responsabilidades e atitudes pontuais. Nenhuma conquista na dimensão educacional é isolada e o próprio termo gestão nos remete à participação, *tomada de decisão* com intervenção individual ou coletiva, abrangendo o administrativo e burocrático que é importante, despendendo tempo, compromisso e organização quanto ao estabelecimento de prazos para prestações de conta à comunidade e garantia de preservação dos direitos e deveres do grupo. Esse administrativo que não é apenas técnico, mas um meio para proporcionar e assegurar a consistência do pedagógico e está a serviço deste, que se caracteriza como atividade fim, proporcionando a qualidade do ensino. Ou seja, numa instituição de ensino todos os setores prestam significativo trabalho de suporte pedagógico, essência do processo ensino e aprendizagem.

Precisamos reiterar, que o século XX registrou suas marcas no contexto educacional com as três LDBs (4.024/61, 5.692/71 e a 9.394/96) garantindo o acesso ao ensino fundamental enquanto direito. Apesar da importância desta conquista, esse direito desvinculado da qualidade de ensino é insuficiente e camuflado. Para a obtenção desses dois eixos, acesso e qualidade, fazem-se necessários uma reestruturação no sistema seguida de investimentos. Acreditamos que essa transformação não acontecerá somente a partir das avaliações externas, as quais não expressam as diversas realidades existentes no país. Observamos nesta pesquisa que o Censo Escolar impõe aos gestores escolares maior credibilidade relatando as condições existentes em cada escola, desde a estrutura, recursos humanos e situação escolar dos alunos.

O conhecimento se estabeleceu na contemporaneidade como um patrimônio social e pré-requisito para o usufruto de outros direitos. Precisamos ter o cuidado para não direcionarmos o acesso a este bem social, qualidade de ensino/educação, atrelado apenas a números que na maioria das vezes não caracterizam as reais condições oferecidas e vivenciadas no pedagógico. O processo ensino e aprendizagem não se restringe apenas à atividade cognitiva, mas de acordo com Jacomini (2010):

[...] os processos de formação devem ser compreendidos de forma global; para isso, os procedimentos metodológicos precisam diversificar-se e favorecer as diferentes formas de aprender: Não é possível conceber o processo de ensino/aprendizagem apenas como uma atividade intelectual. Aprende-se participando, vivenciando sentimentos, tomando atitudes diante de fatos, escolhendo procedimentos para atingir determinados objetivos. Ensina-se, não só pelas respostas dadas, mas principalmente pelas experiências proporcionadas, pelos problemas criados, pela ação desencadeada. (JACOMINI apud BELO HORIZONTE, 1994, p. 59)

Registramos assim nossa inquietação quanto às consequências oriundas das avaliações amplas que desencadeiam o índice do Ideb. Índice esse, fundamentado em metas globalizadas a partir de números propostos que devem ser alcançados. Será mesmo, possível a partir de critério inflexível visualizar a qualidade da educação nacional? É possível afirmar que uma escola com maior índice nesse sistema traduz o compromisso de ensinar a todos de acordo com o que prescreve a legislação, Lei 9394/96, em seu artigo 2º: “[...] tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (BRASIL, Senado Federal, 1996, p. 01)

A educação só será completa e fará sentido quando trabalhar o desenvolvimento da intelectualidade e almejar também tornar os alunos mais humanos, pois o grande desafio proposto na contemporaneidade é preservar a vida e vivê-la em plenitude, incluindo o respeito à vida do outro. O quantitativo, o ter, é passageiro, porém o qualitativo, o ser, é solidário, benéfico e perene, para além da nossa existência.

Torna-se descontextualizado e vazio formarmos pessoas com excelência no campo epistemológico e profissional, mas *monstros* na relação consigo e com seus semelhantes. Pregamos e propagamos como essência entre os homens: honestidade, franqueza, justiça, solidariedade e o equilíbrio entre razão e emoção. No entanto, esses adjetivos tornam-se elementos de fracasso no sistema do capital, prevalecendo as aparências como preponderantes: individualismo, mesquinharia, ganância, competição, lucro, o ter mais. Vivenciamos uma inversão de valores: admiramos as qualidades, mas aplaudimos e buscamos os resultados imediatos e superficiais, onde a quantidade prepondera sobre a qualidade. Enquanto educadores, precisamos ousar e perseguir o resgate da essência do processo educacional almejando uma perspectiva para além das aparências.

Cada alteração nas políticas públicas necessita ampla discussão e reflexão, pois enquanto humanos, somos seres reflexivos e única espécie com essa possibilidade. A realidade nem sempre é como se apresenta, mas ela pode ser como tal. Nesta perspectiva, nada poderá nos distanciar da necessidade de reflexão e questionamento para efetivar a

intervenção na prática pedagógica cotidiana que formará as gerações futuras. Nós, educadores, podemos fazer diferente e alterar a realidade social para melhor. Entendemos que, a teoria e o conhecimento científico trazem como pressuposto final, a transformação da realidade que estamos inseridos. Isso nos remete a ter intencionalidade, ou seja, querer e desejar buscar a transformação, acreditando na possibilidade, pois educar também é acreditar na potencialidade do outro.

É preciso lembrar que a história educacional é uma construção coletiva, processual e contínua. Sofre influência da sociedade em cada período de inserção e também interfere na dinâmica da mesma. Neste roteiro inacabado e complexo, muitas pessoas deixaram e deixarão suas marcas, ainda que sem nenhuma evidência. Entre avanços e retrocessos vamos idealizando, escrevendo e registrando a caminhada. Todos contribuem da maneira que podem e a partir do contexto vivenciado. Naturalmente existe uma transição: uns saem e outros chegam para dar continuidade. São crianças, jovens e adultos envolvidos. E também anônimos, letrados, intelectuais, pessoas comuns, sábios sem títulos e com títulos, uns mais experientes, outros menos... Todos contribuem! Cada dia é uma página. Boa ou ruim, vitoriosa ou derrotada, criando ou recriando, relatando, perguntando e às vezes, respondendo. Parafraseando Bertold Brecht *tantos relatos, tantas perguntas*.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. **Políticas educativas e avaliação educacional:** para uma análise sociológica da reforma educativa em Portugal (1985-1995). Minho: Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 1998.

_____. A. J. **Avaliação educacional:** Regulação e Emancipação. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. Almerindo Janela. **Estado, globalização e políticas educacionais:** elementos para uma agenda de investigação. Revista Brasileira de Educação. n. 22, Jan. Fev. Mar. Abr, 2003.

_____. **Reforma do estado e políticas educacionais:** entre a crise do Estado-Nação e a Emergência da Regulação supranacional. Educação e sociedade, n. 75, Ago. de 2001.

ANASTASIOU, Lea das Graças Camargo; ALVES, Leonir Pressate (Orgs.). **Processos de ensinagem na universidade:** pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 5. ed. Joinville, SC: UNIVILLE, 2005.

Disponível em: <<http://eventos.unipampa.edu.br/seminariodocente/files/2011/03/Oficina-10-Estrat%C3%A9gias-metodol%C3%B3gicas.pdf>>. Acesso em: 27 Mai. 2012.

ALMEIDA, Fernando José de. **Considerações teóricas sobre Gestão.** In: **Escola de Gestores da Educação Básica.** Manual do Curso. Brasília: DF, 2005.

ALMEIDA, Joana Marta Gomes de. **Gramsci, e a emancipação universal da humanidade.** Artigo em Educação. 25 de Mar. de 2010.

Disponível em: <<http://www.webartigos.com/artigos/gramsci-e-a-emancipacao-universal-da-humanidade/35008/#ixzz1w0NpQ3Wc>>. Acesso em: 26 Mai. 2012.

ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de. *Et al.* **Políticas de educação e processos pedagógicos contemporâneos no Brasil.** Campinas, SP; Mercado de Letras, 2011. (Série Educação Geral, Educação Superior e Formação Continuada do Educador).

_____. **Globalização, liberalismo econômico e educação brasileira: quem controla a produção do conhecimento científico?** In: Ferreira, **A Gestão da Educação na Sociedade Mundializada: por uma nova cidadania.** Rio de Janeiro: DP& A: DP&A, 2003, p. 36.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Presses Universitaires de France, 1977. Livraria Martins Fontes. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais/Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998. 436 p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ttransversais.pdf>>. Acesso em: 02 Jun. 2012.

BRASIL, Senado Federal. A Lei de Diretrizes e Bases 4.024/61.

Disponível em: www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=102346 Acesso Jan. 2012.

BRASIL, Presidência da República. Lei LDB 5.692/71.
Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htmAcesso jan 2012.

BRASIL, Presidência da República. Lei 9.394/96.
Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htmAcesso jan 2012.

BRASIL. Prova Brasil. **Avaliação do rendimento escolar**. Ministério da educação. Instituto Nacional de estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Diretoria de avaliação da educação básica. 2009.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Pesquisa participante**. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1984.

CHAUÍ, Marilena. Direitos humanos e ... *In*: NÖRNBERG, Nara. **O público e o privado nas e das políticas educacionais**. III Simpósio Internacional, 2009.

CORTELLA, M. S. **Não nascemos prontos!**Provocações filosóficas. (Contracapa) 13. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

CURY, Carlos Roberto Jamil. (Prefácio) *In*: OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro Oliveira. **Gestão educacional: novos olhares, novas abordagens**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

DIÁRIO CATARINENSE, Editoriais: **Exclusão no ensino**. Sábado, 27 de agosto de 2011, Jornal Escrito, Página 12.

DIAS, Emerson de Paula. **Conceitos de gestão e administração: uma revisão crítica**. Revista Eletrônica de Administração. Facef. Vol. 1,1. ed. Jul./Dez, 2012.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Políticas e gestão da educação básica no Brasil: Limites e perspectivas**. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 921-946, out. 2007, p. 921.
Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>

DUARTE JÚNIOR, João Francisco. **O que é realidade**. 4. Reimpressão. 10. ed. São Paulo: Brasiliense, 2000. (Coleção Primeiros Passos)

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2. ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2001. (Coleção educação contemporânea).

FELIX, Maria de Fátima Costa. **Administração Escolar: um problema educativo ou empresarial?**– São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

_____. **A avaliação da educação básica no Brasil: Dimensão normativa, pedagógica e educativa**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

_____. **A avaliação da educação básica no Brasil: Dimensão normativa, pedagógica e educativa**. *Est. Aval. Educ.* São Paulo, v. 20, n. 43, maio/ago. 2009.

_____. **Avaliação e regulação e a educação básica na primeira década do século.** In: ROTHEN e BARREYRO. São Paulo: Xamã, 2011.

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Saberes escolares e conhecimento:** conflito das pedagogias da resposta e as pedagogias da pergunta.

Disponível em: <www.geocities.ws/grupoepisteduc/arquivos/sabereconhecimento.doc>. Acesso Mai. 2010.

GIANCATERINO, Roberto. **Avaliação do ensino/aprendizagem:** Um discurso político desvinculado da realidade do educando. Brasil Escola. Meu artigo. Disponível em: <<http://meuartigo.brasilecola.com/educacao/avaliacao-ensino-aprendizagem-um-discurso-politico-.htm>>. Acesso em: 10 Mar. 2012.

GINOTT, H. *Teacher and child: A book for parents and teachers.* New York: Macmillan, 1972. In: BOYNTON, M.; BOYNTON, C.; Tradução Ana Paula Pereira Breda. – Porto Alegre: Artmed, 2008.

GLOSSÁRIO POR TEMA. **Educação.** Disponível em: <http://portalgeo.rio.rj.gov.br/mlateral/glossario/T_Educacao.htm>. Acesso em: 28 Jan. 2012.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história;** Tradução Carlos Nelson Coutinho. 10. Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

KRAWCZYK, Nora. **A gestão escolar:** Um campo minado... Análise das propostas de 11 municípios brasileiros. Educação & Sociedade, ano XX, nº 67, Agosto/99.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto.** 6. Reimpressão. Trad. Trad. Celia Neves, AldericoToribio. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976.

JACOMONI, Marcia Aparecida Jacomini. **Educar sem reprovar.** São Paulo: Cortez, 2010.

LEI COMPLEMENTAR PROMULGADA nº 1.139, de 28 de outubro de 1992. Disponível em: <200.192.66.20/alesc/docs/1992/1139_1992_Lei_promulgada.doc> Acesso em 17 Out. 2012.

LÜCK, Gilda. **O que precisamos em uma organização escolar:** administradores ou gestores?

Disponível em: <<https://sites.google.com/site/agestaoeducacional/artigo/precisamos>>. Acesso em: 12 Ago. 2012.

LUCK, Heloísa. Perspectivas da Gestão Escolar e Implicações quanto à Formação de seus Gestores. In: **Em Aberto**, nº 72 - Gestão Escolar e Formação de Gestores, Jun. de 2000.

LÜCK, Heloísa. **Dimensões de gestão escolar e suas competências.** Curitiba: Editora Positivo, 2009. ISBN - 978-85-385-0027-8

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LUNGARZO, Carlos. **O que é ciência.** 3. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1991.

MANACORDA, Mario Aligheiro. **O princípio educativo em Gramsci.** Trad. por William

Lagos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990. - CADERNOS INTERMEDIÁRIOS DE MISCILENEA “1930-1932”; CADERNO XII-XIX, (1932). Caderno 4 - XIII, (1930 - 1932).

MARTINS, Ângela Maria. **A descentralização como eixo das reformas do ensino:** uma discussão da literatura. Educação & Sociedade. Revista de Ciência da Educação: CEDES, n. 77, ano XXII, p. 28-48, dez. 2001.

MATOS, Alessandro Rubens. **Educação e alienação:** contribuição para o estudo da alienação nas escolas públicas brasileiras. Cadernos de Pós-Graduação – Educação, vol. 8, São Paulo, 2009. Disponível em: <<http://www4.uninove.br/ojs/index.php/cadernosdepos/article/viewFile/2085/156>>. Acesso em: 03 Jan. 2011.

MEC. Ministério da Educação. **O plano de desenvolvimento da educação = razões, princípios e programas.** PDE. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/index.htm>>. Acesso em: 21 Fev. 2012.

MELLO, G. N. **Cidadania e competitividade:** desafios educacionais do terceiro milênio. São Paulo: Cortez, 2000.

MÉSZÁROS, István. **A Educação para além do capital.** Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.

MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO SOCIAL E COMBATE À FOME (MDS). Secretaria Nacional de Renda de Cidadania (Senarc). **Bolsa família.** Disponível em: <<http://www.mds.gov.br/bolsafamilia>>. Acesso em: 27 Mai. 2012.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais.** Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Ciências Naturais. Brasília. Outubro, 1997.

MINHAVA, Álvaro *et al.* **Metodologia de investigação I.** Mestrado formação pessoal e social. Faculdade de Ciências. Faculdade de Lisboa. Disponível em: <<http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/ichagas/mi2/QuestionarioT2.pdf>>. Acesso em: 07 Jun. 2012.

MONLEVADE, João. **Educação pública no Brasil:** Contos \$ de \$contos. 2. ed. Ceilândia, DF: Idéa Editora, 2001.

MONLEVADE, João; SILVA, Maria Abádiada. **Quem manda na educação no Brasil?** Brasília: Idéa Editora, 2000.

MORAES, Reginaldo. **Neoliberalismo: de onde vem, para onde vai?** Coordenação Benjamim Abdala Junior, Isabel Maria M. Alexandre. São Paulo: Editora SENAC, 2001. (Série Ponto Futuro: 6).

NAIDER FILHO, Enéδιο. **A reforma do Estado e da educação na década de 1990:** a refuncionalização da escola via implementação da eficiência mercadológica, 2007.

NASCIMENTO, Anderson R. B. **Gestão pública no Brasil: Conceitos e Práticas Cotidianas**. 2009. Disponível em: <<http://www.pensaragestao.org/2009/07/gestao-publica-no-brasil-conceitos-e.html>>. Acesso em jul. 2012.

NISKIER, Arnaldo e CUNHA, Fátima. **Administração da escola: uma gerência inovadora**. Rio de Janeiro: Bloch, 1985.

NÖRNBERG, Nara. **O público e o privado nas e das políticas educacionais**. III Simpósio Internacional, 2009.

OLIVEIRA, Ana Paula de Matos. **A prova Brasil como política de regulação da rede pública do Distrito Federal**. Brasília, 2011. Disponível em: <<http://biblioteca.fe.unb.br/pdfs/2011-06-061609AnaPaula.pdf>>. Acesso em: 21 Fev. 2012.

OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro (Org.) **Gestão educacional, novos olhares, novas abordagens**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

OLIVEIRA, Pedro de Ribeiro de. **Artigo: Política na história**. Revista Mundo jovem: um jornal de ideais. Ano 50, 423, Fev/2012.

PARO, Vitor H. **A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola**, Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 36, n. 3, p. 763-778, set./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v36n3/v36n3a08.pdf>>. Acesso em Ago. 2012.

_____. **Gestão Escolar, democracia e qualidade do ensino**. São Paulo: Ática, 2007.

_____. **Administração escolar: introdução crítica**. 1. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

_____. **Política educacional e prática da gestão escolar: II**. Simpósio Internacional/V Fórum Nacional de Educação, 2008.

Disponível em: <http://forum.ulbratorres.com.br/2008/conferencias_texto/PARO.pdf>. Acesso em jul. 2012.

_____. **Reprovação escolar: renúncia à educação**. São Paulo: Xamã, 2001.

_____. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Ática, 2005.

PESSOA, Fernando. **Abandonar as velhas roupas usadas – pensador**.

Disponível em: <http://pensador.uol.com.br/abandonar_as_velhas_roupas_usadas/>. Acesso em set. de 2012.

QUIVY, Raymond; CAMPENHOUDT, Luc V. **Manual de investigação em ciências sociais**. Lisboa: Gradiva, 1992. (Trajectos)

ROSAR, Maria de Fátima Félix. **A dialética entre a concepção e a prática da gestão**

democrática no âmbito da educação básica no Brasil. Educação & Sociedade, ano XX, nº 69, Dezembro/99.

ROTHEN, José Carlos e BARREYRO, Gladys Beatriz (Orgs.) **Avaliação da educação: diferentes abordagens críticas.** São Paulo: Xamã, 2011.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **Educação escolar: que prática é essa?** Campinas: Autores Associados, 2001.

SANTOS, Boaventura de Sousa. (1998). **Reinventar a democracia.** Lisboa: Gradiva.

STRECK, Danilo R. **Dizer a sua palavra: educação cidadã, pesquisa participante, orçamento público.** Pelotas: Seiva, 2005.

SENADO FEDERAL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Secretaria especial de editoração e publicações. Subsecretaria de edições técnicas. Brasília, 2007.

VALLE, Ione Ribeiro & RUSCHEL, Elizete. **A meritocracia na política educacional brasileira (1930-2000).** Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil. Recebido em Novembro/2007. Aceite para publicação em Janeiro/2009.

YANNOULAS, Silvia Cristina, *et al.* **Políticas educacionais e o estado avaliador: uma relação conflitante.** Sociedade em Debate, Pelotas, 15(2): 55-67, jul.- dez./2009.

APÊNDICE A

QUESTIONÁRIO AOS GESTORES ESCOLARES

1. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO:

1.1 Idade:

- 20 a 30 anos
- 30 a 40 anos
- 40 a 50 anos
- acima de 50 anos.

1.2 Estado civil:

- solteiro
- casado
- divorciado
- viúvo
- outros

1.3 Sexo:

- Feminino
- Masculino

1.4 Formação:

- graduado em: _____
- especialista em: _____
- mestre em: _____

1.5 Concluiu a graduação no intervalo de:

- 5 a 10 anos
- 10 a 20 anos
- mais de 20 anos

1.6 Instituição que cursou a graduação:

- FACVEST
- UNIPLAC
- Outras

1.7 Quanto tempo atua na Educação?

- menos de 10 anos
- entre 15 e 20 anos
- mais de 20 anos

1.8. É lotado na escola em que atua como gestor?

- Sim
- Não

1.9 Quanto tempo atua nesta escola?

- Menos de 5 anos
- 5 a 10 anos
- mais de 10 anos

1.10 Tem experiência na gestão escolar?

- sim
- não

1.11 Atua na gestão desta escola:

- menos de um ano
- entre 1 a 2 anos
- de 2 a 4 anos
- mais de 5 anos

2. Como você define Gestão Escolar?

3. Quem compõe a gestão escolar em sua escola?

4. Como acontece a (re) elaboração anual do PPP na sua escola?

5. Você percebe interação/vinculação entre os resultados da Prova Brasil e a gestão escolar em sua escola? Como? De que forma?

6. Em sua opinião, quais foram as causas dos resultados positivos e/ou negativos na Prova Brasil?
7. A aplicação da Prova Brasil é importante ou significa apenas uma obrigatoriedade? Por quê?
8. Os alunos são informados e conscientizados, com antecedência, que farão parte da avaliação nacional?
9. A escola como um todo tem expectativa com os resultados do Ideb?
10. Você tem conhecimento dos dois índices educacionais que compõem o Ideb?
11. Em sua opinião, existe relação entre a gestão escolar e os resultados do Ideb? Justifique.

APÊNDICE B

ENTREVISTA PARA OS GESTORES

- 1- O que você entende por Prova Brasil e por Censo Escolar?
- 2- Tem sugestões de mudanças para essas avaliações?
- 3- Você teve experiência em gestão, antes da nomeação ou aprendeu a ser gestor na prática?
- 4- Quais requisitos você elege como relevantes para estar gestor?
- 5- Cite duas dificuldades encontradas na gestão de sua escola?
- 6- Você concorda com as avaliações externas? Por quê?
- 7- Qual a contribuição da Prova Brasil na qualidade da Educação de sua escola?
- 8- Enquanto gestor qual seu papel diante da Prova Brasil?
- 9- Você acredita que uma avaliação é capaz de mensurar a complexidade pedagógica dos educandos?