



Escola Nacional de Administração Pública

ESCOLA NACIONAL DE ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM GOVERNANÇA E
DESENVOLVIMENTO

**AÇÕES DA GESTÃO ESCOLAR COMO FATOR RELE-
VANTE PARA O DESEMPENHO NO IDEB: ESTUDO DE
CASO DA GESTÃO E DA GOVERNANÇA DE UMA ES-
COLA PÚBLICA DO DISTRITO FEDERAL**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

JOVINO DE SOUSA RODRIGUES

BRASÍLIA, DISTRITO FEDERAL

2023

**AÇÕES DA GESTÃO ESCOLAR COMO FATOR RELEVANTE
PARA O DESEMPENHO NO IDEB:
ESTUDO DE CASO DA GESTÃO E DA GOVERNANÇA DE
UMA ESCOLA PÚBLICA DO DISTRITO FEDERAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Governança e Desenvolvimento da Escola Nacional de Administração Pública - ENAP - como requisito para obtenção do título de Mestre em Governança e Desenvolvimento.

Mestrando: Jovino de Sousa Rodrigues

Orientador: Dr. Clóvis Henrique Leite de Souza

Brasília, Distrito Federal

2023

Ficha catalográfica elaborada pela equipe da Biblioteca Graciliano Ramos da Enap

R6961a Rodrigues, Jovino de Sousa

Ações da gestão escolar como fator relevante para o desempenho no IDEB: estudo de caso da gestão e da governança de uma escola pública do Distrito Federal / Jovino de Sousa Rodrigues. -- Brasília: Enap, 2023.
120 f. : il.

Dissertação (Mestrado -- Programa de Mestrado em Governança e Desenvolvimento) -- Escola Nacional de Administração Pública, 2023.

Orientação: Clóvis Henrique Leite de Souza.

1. Gestão Escolar. 2. Governança Escolar. 3. Gestão de Desempenho.
4. Avaliação. I. Título. II. Souza, Clóvis Henrique Leite de orient.

CDD 379.2

Bibliotecária: Tatiane de Oliveira Dias – CRB1/2230



Mestrado Profissional em Governança e Desenvolvimento

ATA DA BANCA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO DO Mestrado Profissional em Governança e Desenvolvimento

Aluno (a): Jovino de Sousa Rodrigues

Ano de Ingresso: 2021

Título da Dissertação: Ações da Gestão Escolar como Fator Relevante para o Desempenho no IDEB: Estudo de caso da Gestão e da Governança de uma Escola Pública do Distrito Federal.

Orientador: Prof. Dr. Clóvis Henrique Leite de Souza

Avaliador: Profa. Dra. Regina Luna Santos de Souza

Profa. Dra. Ana Elizabeth Maia de Albuquerque

Avaliação:

[] Aprovado

[] Não aprovado. Reapresentação agendada para ____/____/____.

Brasília, 23 de fevereiro de 2023

DocuSigned by:

Ana Elizabeth Maia de Albuquerque

203EE1901BAB436

Avaliadora

DocuSigned by:

Regina Luna Santos de Souza

419818EFDE0C4F3...

Avaliadora

DocuSigned by:

Clóvis Henrique Leite de Souza

1C8997DF36ED44C...

Orientador

AGRADECIMENTOS

A única forma possível desse trabalho ter se tornado real, bem como o título de “Mestre” foi porque eu tive muita ajuda, o tempo todo.

Agradeço à ENAP e à SEEDF por essa oportunidade, as duas principais instituições envolvidas aqui e sou extremamente grato pelo privilégio concedido a mim.

Agradeço aos meus colegas de curso por tornarem essa jornada maravilhosa. Talvez nunca mais nos vejamos, mas cada momento com vocês foi como ter uma grande família online. Agradeço aos meus professores, com quem aprendi tantas coisas importantes durante esses dois anos de curso. Cada aula foi uma experiência única de aprendizagem.

Às professoras Ana Elizabeth e Regina, por aceitarem fazer parte dessa jornada como examinadoras de meu trabalho. Agradeço ao professor Clóvis por todo o acolhimento, todos os encontros e horas dispensadas no processo de transformação pessoal, de ressignificação dos meus próprios conceitos e de reflexão dentro de algo novo para nós dois.

Agradeço aos meus amigos e parentes que me ajudaram das mais diversas formas durante esse tempo. Agradeço especialmente à minha prima Renata que andou ao meu lado, desde o edital até aqui. Embora tenha vivido muitos desafios pessoais durante esse tempo, não soltou minha mão em nenhum momento.

Agradeço aos meus pais por tudo o que fizeram para que eu chegasse até aqui. Sem dúvida vocês são os melhores pais do mundo. Adeládio e Wanderlina, dia após dia, entregam seu sangue, suor e lágrimas pelo sorriso da minha família.

Agradeço à minha esposa, Meyre, e aos meus filhos, Alice e Tiago, por todo o tempo que me deram para concluir esse passo. Sou grato pela presença dos meus filhos nas aulas online e pela paciência deles por saber que “o papai está na aulinha dele”. Sou grato por toda a ajuda de minha esposa que “segurou o rojão” enquanto eu estava em aula. Agradecido por todos os momentos em que tive que dividir minha atenção com as disciplinas do curso e vocês disseram “tudo bem, vai lá”.

Agradeço a Deus por ter conduzido essa experiência de maneira tão singular. Cada dia, cada momento foi especial e tenho certeza que foi planejado por Ele. Sei que de outra forma jamais teria conseguido subir degraus tão altos como esses onde me coloco em pé hoje.

A verdade é que sou muito grato, e sou grato a muitas pessoas.

Gratidão.

À minha família.

“Tudo quanto te vier à mão para fazer, faze-o conforme as tuas forças (...)”
Eclesiastes 9.10

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ANEE - Aluno com Necessidade Educacional Especial
ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BIA - Bloco Inicial de Alfabetização
BNCC - Base Nacional Comum Curricular
CF - Constituição Federal
CNE - Conselho Nacional de Educação
Consed - Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação
DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais
EAPE - Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação
EC - Escola Classe
ENAP - Escola Nacional de Administração Pública
FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
GAF - Governance Analytical Framework ou Estrutura Analítica de Governança
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDB ou LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC - Ministério da Educação
MPGD - Mestrado Profissional em Governança e Desenvolvimento
OCDE ou OECD - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ODS - Objetivos do Desenvolvimento Sustentável
ONU - Organização das Nações Unidas
PDF - Portable Document Format ou Formato de Documento Portátil
PISA - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNE - Plano Nacional de Educação
PPP - Projeto Político Pedagógico
RAv - Registro de Avaliação
SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica
SASE/MEC - Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino
SAT's - Standard Assessment Tests ou Testes Avaliativos Padronizados
SEEDF - Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
SEI - Sistema Eletrônico de Informação
SNE - Sistema Nacional de Educação
UnB - Universidade de Brasília
Undime - União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

LISTA DE TABELAS

PÁGINA 13 - Tabela 01 - Resultados do IDEB e valores projetados da Escola Classe 413 Sul, Distrito Federal e Brasil

LISTA DE QUADROS

PÁGINA 83 - Mapa de percepção 01 - Avaliação da escola e do trabalho da equipe gestora (Elaboração própria)

PÁGINA 84 - Mapa de percepção 02 - Classificação das ações citadas (Elaboração própria)

RESUMO

RODRIGUES, Jovino de Sousa. **AÇÕES DA GESTÃO ESCOLAR COMO FATOR RELEVANTE PARA O DESEMPENHO NO IDEB: ESTUDO DE CASO DA GESTÃO E DA GOVERNANÇA DE UMA ESCOLA PÚBLICA DO DISTRITO FEDERAL.** 2023. Trabalho de conclusão de curso - Mestrado Profissional em Governança e Desenvolvimento (MPGD). ENAP. Brasília, DF.

Este é um estudo de caso das ações da gestão e de governança de uma Escola Classe (escola pública de anos iniciais do Ensino Fundamental) do Distrito Federal, utilizando a percepção dos atores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem sobre quais ações fizeram com que a escola tivesse resultados acima do esperado e crescentes em todos os anos em que suas notas foram divulgadas. Entre os achados de pesquisa destacam-se o foco nas ações pedagógicas por parte da equipe gestora bem como a associação do bom desempenho da instituição à pessoa da diretora da escola, conectando-se com as estruturas de governança escolar, especialmente à transparência, à prestação de contas e à gestão democrática.

Palavras chave: Gestão escolar, Governança escolar, IDEB, Desempenho escolar.

ABSTRACT

RODRIGUES, Jovino de Sousa. **AÇÕES DA GESTÃO ESCOLAR COMO FATOR RELEVANTE PARA O DESEMPENHO NO IDEB: ESTUDO DE CASO DA GESTÃO E DA GOVERNANÇA DE UMA ESCOLA PÚBLICA DO DISTRITO FEDERAL.** 2023. Final Paper. Professional Master's in Governance and Development (MPGD). ENAP. Brasília, DF.

This is a case study of a “Escola Classe” (Elementary Public School) with the perception of the teachers and managers of the school about actions of management and governance that caused the school results in national evaluations index, IDEB, higher than the expectations and increasing in all the years in which its results were published. Some of the most important findings in this research are the high number of educational actions and the association of the good high performance of the institution to the principal person, making connections with the scholar governance framework, especially to transparency, accountability and democratic management.

Key Words: School management, School Governance, IDEB (Brazilian Index of Basic Education Development), School performance results.

SUMÁRIO

PRÓLOGO - A PRIMEIRA PESSOA DO SINGULAR	1
1 - INTRODUÇÃO	4
1.1 - ELEMENTOS GERAIS DA PESQUISA	8
1.2 - APRESENTAÇÃO DO CASO - ESCOLA CLASSE 413 SUL	11
2 - GOVERNANÇA NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA	15
3 - MARCO TEÓRICO	23
3.1 - GOVERNANÇA NAS ESCOLAS	25
3.2 - REFLEXÕES SOBRE O SAEB E SOBRE O IDEB	27
3.3 - ESTUDOS DA RELAÇÃO ENTRE GESTÃO E IDEB	30
3.4 - EFICÁCIA E EFICIÊNCIA	32
4 - RELATÓRIO DE PESQUISA	36
4.1 - PASSOS DA PESQUISA E PERFIL DOS ENTREVISTADOS	36
4.2 - ESCOLA BEM SUCEDIDA	38
4.3 - PAPEL DA GESTÃO E ESCOLAS BEM SUCEDIDAS	40
4.4 - AVALIAÇÃO DA ESCOLA	43
4.5 - AVALIAÇÃO DO TRABALHO DA EQUIPE GESTORA	46
4.6 - ASPECTOS DE GOVERNANÇA	51
4.7 - QUESTÕES RELACIONADAS AO IDEB	59
4.8 - DESAFIOS DA GESTÃO ESCOLAR	69
5 - REFLEXÕES	78
CONSIDERAÇÕES FINAIS	93
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	97
ANEXO 01 - Roteiro de entrevista	107
ANEXO 02 - Roteiro de entrevista com a DIRETORA	108
ANEXO 03 -TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	109

PRÓLOGO - A PRIMEIRA PESSOA DO SINGULAR

Parece correto afirmar que é do interesse público que aqueles que ocupam cargos de gestão pública precisam fazê-lo da melhor forma possível e muitas vezes é necessário um preparo específico. Isso muitas vezes também é vontade do indivíduo e da própria instituição onde ele atua. Juntando esses dois a uma oferta específica de formação na área, parece que se abre uma “janela de oportunidade” (CAPELA, 2006; GOMIDE, 2008). O Mestrado Profissional em Governança e Desenvolvimento (MPGD) ministrado pela Escola Nacional de Administração Pública (ENAP) parecia justamente essa “janela de oportunidade”, ao menos em minha trajetória pessoal.

Peço licença para, nesta seção, explicar meus motivos para estar aqui, por meio deste breve histórico na primeira pessoa do singular. A motivação que me trouxe até esse lugar, foi a vontade de estar preparado da melhor forma possível para exercer minha função pública. De igual forma, minha experiência na Escola Classe 413 Sul me empurra em direção ao objeto dessa pesquisa, a gestão democrática exercida em escolas públicas do Distrito Federal.

Nasci em Unaí, Minas Gerais. Sou filho de uma professora pós graduada e de um açougueiro com o ensino fundamental incompleto e comecei a ensinar muito jovem. Aos dez anos já ajudava um amigo a fazer seus trabalhos de recuperação escolar; aos quinze dava aulas de inglês gratuitas na Segunda Igreja Batista do Plano Piloto. Estudei principalmente em escolas públicas do Distrito Federal e de Unaí durante o ensino fundamental e no Colégio Notre Dame durante o ensino médio.

Quando entrei na faculdade de pedagogia na UnB (Universidade de Brasília), comecei a dar aulas de reforço para filhos de conhecidos, como forma de obter alguma renda. Ainda no início do curso de pedagogia atuei como monitor nas disciplinas de graduação de Avaliação em educação e Organização da educação brasileira, disciplinas essas que eram minhas principais áreas de interesse na graduação. Participei do grupo de estudos e pesquisas sobre formação e atuação de professores/pedagogos, GEPFAPe (Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação e Atuação do Pedagogo). Em seguida, conquistei uma vaga de estágio remunerado numa escola particular do DF. Defendi monografia de graduação sobre o tema salário e valorização do professor.

Assim que recebi meu diploma, em 2012, fui aprovado no concurso e convocado para atuar como professor efetivo da SEE/DF - Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Lecionei em três escolas públicas do Distrito Federal

(Centro de Ensino Fundamental 01 da Estrutural, Escola Classe 512 de Samambaia e Escola Classe Varjão) até chegar na Escola Classe 413 Sul, onde sou professor efetivo desde 2015.

Durante esse percurso, realizei muitos cursos de formação continuada na área de educação, incluindo uma pós graduação *lato sensu* em gestão escolar, fruto de uma parceria entre UnB e EAPE (Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação - órgão da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal de formação continuada).

Atuei como coordenador pedagógico e formador pedagógico na Escola Classe 413 Sul por um ano (2019) e tive a oportunidade de lecionar para estudantes com necessidades educacionais especiais durante todos os anos na SEEDF (2012 a 2020).

Nesse período, fui convidado a fazer parte da gestão escolar das escolas por onde passei, seja como candidato aos cargos de diretor ou vice diretor, através das eleições, ou para compor a equipe de gestão escolar através do cargo de supervisor pedagógico, mas sentia que precisava de mais experiência pedagógica e formação específica na área.

Todo esse processo de intersecção entre a docência e a gestão escolar, alimentou em mim a necessidade de me preparar para exercer melhor meu papel na administração pública, especialmente na área educacional. A gestão escolar é algo que permeia a minha prática cotidiana, sendo objeto de estudo desta pesquisa. Acredito que, de fato, uma boa gestão da coisa pública pode trazer benefícios a todos os atores envolvidos, tendo visto isso na prática na Escola Classe 413 Sul.

Os conhecimentos adquiridos durante o percorrer do curso de Mestrado Profissional, especialmente os conteúdos ministrados sobre políticas públicas, no que tange a concepção, implementação e avaliação das mesmas, são alvo de reflexão frequente quanto ao uso das políticas de educação no espaço escolar, ou “chão da escola”. Sem dúvida, conhecer um pouco da complexidade das políticas públicas ajuda a compreender melhor a realidade do serviço público, entender mais sobre a realidade do funcionalismo público em geral e aprimorar as percepções acerca do funcionamento da máquina pública em suas características tão singulares quando comparada a outras instituições, especialmente aquelas de financiamento privado. Levar um serviço público de qualidade é criação de valor público (MOORE, 2007).

Entendo que, epistemologicamente falando, uma proximidade muito grande com o objeto de estudo pode acarretar em situações desafiadoras para uma pesquisa e

especialmente para o pesquisador (LEMOS, 2017). Entender esse desafio é o primeiro passo para que essa pesquisa seja validada. Inclusive, há aqui uma necessidade de compreender se minhas percepções são verdadeiras ou se são apenas suposições infundadas. Conhecer a fundo a instituição em que trabalho e os atores que fazem parte dela, com um olhar de pesquisador pode contribuir e muito para minha atuação na mesma, e até mesmo no sentido de transpor as quatro paredes dessa escola, estendendo as vivências para outras escolas e instituições.

Agora, à janela de oportunidade.

1 - INTRODUÇÃO

A relação entre desempenho escolar e as ações da gestão escolar são o cerne deste trabalho. Essa relação está ligada com a governança das escolas, compreendendo seu funcionamento e avaliação da instituição. Avaliar é uma ação complexa, mas necessária. É por meio da avaliação que é possível concluir se um processo foi bem executado ou se precisa de revisão. Isso serve para todas as áreas da vida comum, inclusive da educação.

Existem vários modelos de avaliação no contexto da educação e cada um deles tem uma função diferente. A avaliação mais tradicional e comum dentro dos contextos escolares é a avaliação somativa, em que os estudantes obtêm notas mediante a realização de trabalhos e provas, buscando certificar um processo de ensino-aprendizagem ao fim de um ciclo, como é o caso das avaliações bimestrais de um colégio, que retomam os conteúdos trabalhados com o objetivo de verificar se os estudantes aprenderam tais conteúdos. Outro tipo de avaliação, mais recente e mais complexa, é a avaliação formativa, que consiste em avaliar não apenas o produto final dos estudantes, seja uma prova ou trabalho, mas levar em conta o processo vivenciado durante esse percurso pedagógico.

É fundamental, dessa forma, definir parâmetros ao avaliar. É possível que esses parâmetros sejam pessoais, em forma de metas individuais ou uma espécie de currículo adaptado, como é vivenciado no caso de crianças com necessidades educacionais específicas, mas também é possível que existam parâmetros mais abrangentes, aplicados à realidade de todos os estudantes, como é o caso de avaliações externas. Novamente, tudo depende do objetivo pretendido com essas avaliações.

A avaliação de larga escala possui esse perfil de comparar uma grande quantidade de estudantes e instituições com um parâmetro maior, sem levar em conta as especificidades de cada local. Esse tipo de avaliação pode ser realizada no âmbito de rede de ensino municipal, estadual (ou distrital) e nacional, bem como em contextos internacionais, e por isso é padronizada. O objetivo desse tipo de avaliação é conhecer o nível de apropriação dos conhecimentos dos indivíduos e instituições avaliados em relação aos parâmetros pré estabelecidos. Para que esse tipo de avaliação funcione, é necessário que os conteúdos presentes na avaliação sejam previamente selecionados e que haja divulgação dos mesmos, pois não faria sentido não comunicar com antecedência o que é esperado daqueles que realizam esse tipo de avaliação.

Com os resultados de testes padronizados disponíveis, torna-se possível a criação de estratégias de intervenção, metas e objetivos, bem como índices que possam mensurar e comparar evoluções ao longo dos anos. O PISA (Programme for International Student Assessment ou Programa de Internacional de Avaliação de Estudantes) foi criado com o propósito de avaliar estudantes utilizando parâmetros internacionais e estabelecendo critérios para mensurar o desempenho dos estudantes, balizando a criação de uma nota, um índice.

Escolas com desempenho acima do esperado em testes e índices chamam a atenção de outras instituições que se esforçam por replicar processos na esperança de resultados similares. Chamam a atenção também de pessoas, muitas delas professores, outros trabalhadores da educação e famílias de estudantes, todos buscando fazer parte de instituições com bons resultados. Durante muitos anos, têm se perguntado qual o segredo das escolas de sucesso (RIBEIRO, 2004). Percebe-se que cada escola vivencia uma conjuntura diferente, onde existem aspectos mais relevantes e isso fica claro ao pensar em exemplos de escolas. Nas favelas brasileiras, não é incomum conhecer relatos de lugares em que aspectos culturais se manifestem, especialmente por meio de expressões artísticas como dança e música, com ritmos próprios. Em uma escola localizada em um bairro com índices sócio-econômicos baixos, os aspectos sócio-culturais daquele ambiente podem ser predominantes (SOARES; ALMEIDA, 2019).

Outra forma de compreender o sucesso escolar é olhar para o insucesso e compreender seu significado. De forma objetiva, para o Censo Escolar e para as análises documentais, é possível dizer que o insucesso escolar está ligado a taxas altas de evasão, reprovação/retenção e resultados de desempenho decrescentes e/ou inferiores ao esperado. O sucesso escolar, dessa forma, estaria ligado ao desempenho escolar e taxas de aprovação/promoção de estudantes, simbolizando uma melhora na qualidade nos processos educativos e permanência dos estudantes no fluxo correto do sistema educacional.

Devido a tamanha complexidade das possibilidades de avaliação, conforme já exposto, o uso de testes e provas padronizados é uma possibilidade, utilizando um sistema objetivo de avaliação, como é o caso do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). O SAEB foi criado em 1990 e é um sistema complexo de avaliações que possibilita a avaliação da qualidade da educação, resultando num indicativo da qualidade de ensino brasileiro, além de fornecer dados importantes sobre quais medidas podem ser usadas para a construção de políticas públicas e direcionamento das áreas de avanço na própria escola.

O sistema usa avaliações e questionários em todas as escolas públicas do Brasil e em uma parcela amostral das escolas privadas para tentar compreender a qualidade do processo de aprendizagem que se dá “*no chão da escola*” no Brasil. Essas avaliações são objetivas, aplicadas em turmas de 2^{os} (segundos), 5^{os} (quintos) e 9^{os} (nonos) anos do ensino fundamental e 3^{as} (terceiras) séries do ensino médio. As avaliações são baseadas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) nas áreas de língua portuguesa, matemática, ciências humanas e ciências da natureza, de acordo com o ano escolar. As instituições chamadas de “Escola Classe” em Brasília/DF, possuem turmas de 2^o (segundo) e 5^o (quinto) ano e fazem provas de português e matemática, para mapear os pontos fortes e fracos da instituição nessas áreas, bem como dos próprios alunos, individualmente. O SAEB é aplicado e desenvolvido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira, o INEP, com contribuição de pesquisadores, professores e outros profissionais de todo país.

Com base nos resultados dessas provas de proficiência em língua portuguesa e matemática, bem como da composição dos dados de aprovação e evasão escolar, foi desenvolvido o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica Brasileira, o IDEB. Criado em 2007 pelo INEP, o IDEB busca aferir questões relacionadas à qualidade e traçar objetivos para o ensino nacional. O indicador vai de 0 (zero) a 10 (dez) e tem como parâmetro nacional o valor 6 (seis), observado nos indicadores dos países desenvolvidos, mas estabelece metas para cada escola, individualmente. Essa projeção se dá com base em metodologia que envolve as metas para o Brasil, para os Estados e Municípios, as notas anteriores, o esforço de cada escola e rede (estadual, municipal ou distrital) na contribuição da nota nacional e regional, além do tempo disponível para alcançar essa nota (FERNANDES, sem data; INEP, sem data). O uso desse indicador possibilita o monitoramento do desenvolvimento da educação brasileira, portanto é uma importante ferramenta de apoio à governança educacional brasileira¹.

Há quem defenda o uso dos testes padronizados e até mesmo da elaboração de *rankings* e tabelas com o desempenho das escolas. Em outros países, como os Estados Unidos (EUA), há um aumento considerável nas horas destinadas à preparação dos estudantes para a realização de testes, bem como na quantidade de testes que têm sido realizados (BASTOS, 2018). Isso mostra um interesse em nível nacional em aprimorar políticas públicas relacionadas ao programa governamental no qual se baseia o ensino básico americano, mostrando que há nações para as quais o uso de avaliações de

¹ O valor do IDEB é calculado a partir das informações referentes a aprovação/promoção, reprovação/retenção e evasão escolar obtidos no Censo Escolar e as médias de desempenho dos estudantes da instituição nas avaliações do SAEB (INEP, 2020).

larga escala é muito importante.

No entanto, há de se ressaltar as limitações do uso desses testes, principalmente quanto a ineficiência dos mesmos em refletir a realidade educacional de um estudante, uma escola e até mesmo um sistema de ensino por completo (BASTOS, 2016). Um estudo de 2017 realizado pela *House of Commons Education Committee* (Comitê Educacional da Casa dos Comuns - tradução livre), no Reino Unido, mostra que além de não significar um aumento na qualidade da aprendizagem das crianças, os SAT's (Standard Assessment Tests, ou Testes Avaliativos Padronizados - tradução livre) parecem causar prejuízos à saúde mental das crianças (PELLS, 2017).

A UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), em 2019, publicou um documento de mais de oitenta páginas chamado "As promessas das avaliações de aprendizagem em larga escala" (UNESCO, 2019). Nesse documento são levantadas questões importantes a respeito das preocupações com os efeitos negativos advindos da massificação das avaliações em larga escala, bem como mostra as potencialidades principais das mesmas, que em inglês são chamadas de *Large-Scale Learning Assessments* (LSLAs).

Percebe-se que o uso das avaliações em larga escala não são uma unanimidade, mas estão longe de ser uma ferramenta descartável. É importante tê-las na "prateleira de ferramentas" e sem dúvida elas têm seu lugar em meio ao planejamento de educação em nível mundial. A objetividade desse tipo de avaliação exclui muitos aspectos educacionais importantes e restringe o entendimento da qualidade da relação de ensino e aprendizagem, mas serve para comparar o desempenho escolar ao redor do planeta.

Há muito o que se avançar nos índices internacionais de educação. Atualmente, segundo o Programa de Internacional de Avaliação de Alunos, o PISA (OECD, 2020) o Brasil ocupa baixas posições em todos os índices da avaliação (leitura, matemática e ciências). Nesse sentido, parte-se do pressuposto que o objetivo de qualquer ação no campo educacional precisa ser a melhoria da educação, sempre.

Este trabalho se propõe a estudar o caso de uma escola com desempenho crescente e acima do esperado no IDEB, com foco nas ações da gestão escolar, sob a perspectiva da governança. A partir dos estudos já existentes, busca-se explicar os fatores que influenciam a melhora no desempenho escolar desse colégio no IDEB (GARCIA, 2016). A gestão influencia no desempenho escolar, e, conforme Gobbi, Lacruz, Américo e Filho (2020) esse fenômeno é multicausal. No trabalho, os autores mostram que existem facetas da gestão escolar como liderança pedagógica e ações de promoção de engajamento de professores que impactam o desempenho da escola. Existem,

portanto, várias formas de um diretor de escola influenciar no desempenho da mesma, traduzindo a pergunta que norteia esse trabalho da seguinte forma: Na percepção dos profissionais que realizam atendimento aos estudantes, de que forma as ações da gestão influenciam no desempenho da escola no IDEB?

A estrutura deste trabalho compreende cinco capítulos, além do prólogo, das considerações finais e de uma seção com referências bibliográficas, a saber: este *primeiro capítulo introdutório*, onde se discute os elementos norteadores e balizadores da pesquisa em si, com questões sobre a governança, avaliação e sistemas de avaliação, apresentando a escola, elementos gerais da pesquisa e a metodologia utilizada; o segundo capítulo que trata diretamente sobre alguns dos principais dispositivos legais de governança educacional, discutindo contexto, principais aspectos, singularidades das peças de legislação que tratam sobre o assunto; um terceiro capítulo apresentando o marco teórico da pesquisa, mencionando textos e autores com contribuições teóricas e argumentativas para a bibliografia que justifica esta pesquisa, com assuntos como governança na educação, eficácia e eficiência no contexto da escola, reflexões sobre Sistema de Avaliação da Educação Básica Brasileira (SAEB) e o papel da gestão escolar em escolas de alto desempenho; o capítulo de número quatro, que representa a maior parte deste trabalho, expondo o estudo de caso realizado por meio de entrevistas, demonstrando sua metodologia e discutindo os principais resultados; e o capítulo final, denominado reflexões, que analisa os achados de pesquisa à luz do marco teórico utilizado no trabalho.

1.1 - ELEMENTOS GERAIS DA PESQUISA

O objetivo geral desta pesquisa é compreender de que forma, na percepção dos profissionais que realizam atendimento aos estudantes, as ações da equipe gestora impactam o IDEB. A hipótese principal é que, na percepção dos profissionais da escola, a forma de atuação da equipe gestora é um fator relevante para o avanço do desempenho das escolas públicas no índice do IDEB, especialmente no que tange às práticas de governança educacional.

Para a realização desta investigação, optou-se por uma abordagem qualitativa, mais especificamente um estudo de caso (CRESSWELL, 2014). O estudo singular ou único foi escolhido por permitir o estudo significativo de características importantes do objeto, para que as mesmas possam ser destacadas (MARIOTTO; ZANNI; MORAES. 2014).

O estudo de caso único é uma possibilidade importante entre as opções de pesquisa, seguindo o mesmo rigor metodológico de seus pares e sendo especialmente útil para o embasamento de documentos que tratam dos aprendizados adquiridos por meio de experiências singulares (VIEIRA; et al 2019). Entre as ferramentas de abordagem, as entrevistas fornecem diversas possibilidades, tanto na coleta quanto na análise dos dados e por isso são apropriadas para essa situação (RIBEIRO, 2008)

A LDB, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (BRASIL, 1996) define que um dos princípios do ensino público brasileiro é a gestão democrática, que, de acordo com a mesma, deve contar com a participação dos profissionais da educação na elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP) e a participação da comunidade escolar e local em Conselho Escolar. É necessário, então, identificar os atores da comunidade escolar. Segundo Cody e Siqueira (1997), devemos entender por comunidade do entorno da escola os pais, os professores e os representantes do meio econômico, político e social, na qual a escola está inserida. Dessa forma, para esse estudo, considera-se como comunidade escolar os estudantes, as famílias dos estudantes, os trabalhadores da educação, aqui compreendidos como professores, membros da gestão e dos setores administrativos e carreira de assistência a educação nos termos da Lei Distrital nº 083, de 29 de dezembro de 1989 (DISTRITO FEDERAL, 1989) e outras pessoas que frequentam o espaço escolar ou fazem parte do dia a dia da escola.

As entrevistas foram realizadas com trabalhadores da educação e com pessoas que já atuaram na instituição no atendimento aos estudantes e suas famílias como professores, membros da equipe gestora, coordenadores pedagógicos e outros profissionais de caráter de apoio, tais como psicólogos e pedagogos.

O trabalho de campo da pesquisa, portanto, foi realizado em formato de estudo de caso único, dispondo de entrevistas semi estruturadas, realizadas principalmente com os trabalhadores da educação que atendem os estudantes da escola, atuando no momento da pesquisa ou atuantes na escola em algum momento do período de 2011 até 2019. Conhecendo a percepção desses atores sobre quais os fatores, elencados por eles, como mais relevantes para o sucesso da escola no IDEB, foi possível identificar quais as ações da gestão da escola influenciam no desempenho das turmas no SAEB e de que forma isso impacta o rendimento da escola no Índice.

Após o processo de entrevistas, as respostas dos entrevistados foram analisadas sobre os itens específicos de gestão, nota do IDEB e desempenho escolar. As entrevistas foram transcritas integralmente e as respostas foram analisadas individualmente e coletivamente, buscando compreender quais ações de gestão

aparecem como fator relevante para o desempenho da escola no IDEB.

Uma das estratégias utilizadas para melhor compreensão e sistematização dos dados foram os mapas de percepção. Mapas de percepção são ferramentas de análise geralmente usadas no ambiente comercial e empresarial para conhecer a opinião dos usuários/clientes. Segundo Brandalise e Bertolini (2013), são especialmente úteis no sentido de comparar as atitudes dos entrevistados em relação a um determinado item, de acordo com seus próprios julgamentos. À medida que as respostas surgem, é possível categorizá-las em dimensões e alocar as respostas dos entrevistados em um dos campos que reflitam melhor a maneira como a opinião é formada. Foi possível adaptar o seu uso para essa pesquisa, destacando tendências por meio da alocação dessas percepções e respostas. O trabalho aqui foi traduzido na escolha das dimensões após a análise das respostas.

Um conhecimento mais profundo da escola e de sua trajetória de crescimento de desempenho escolar pode contribuir para trazer à luz mais elementos que expliquem esse percurso, podendo colaborar com outras realidades. Gestores competentes e projetos coerentes parecem ser determinantes para o crescimento e desenvolvimento da educação, sendo fundamentais as políticas públicas voltadas para a formação do corpo gestor das escolas, bem como a produção de conhecimento e pesquisa na área.

A realização do presente estudo se justifica em diversas áreas. Em primeiro lugar, compreender melhor o sucesso escolar, o sucesso de colégios e o que é necessário para que essas instituições tenham sucesso, é fundamental para o crescimento das instituições educativas e da educação como um todo.

Este trabalho tenta preencher uma lacuna no que se refere aos trabalhos acerca das ações da gestão escolar que podem impactar o desempenho escolar. Novamente, se, por um lado, já se sabe que a gestão escolar tem essa capacidade, por outro, é necessário que existam trabalhos que aprofundem quais formas isso pode acontecer.

Entender adequadamente a forma que a escola pode ter sucesso no desempenho de seus estudantes é fundamental, uma vez que cada ator do cenário educativo tem responsabilidades neste processo. Assim, entender o processo por meio do qual as escolas obtêm bons resultados é parte da governança pública e do desenvolvimento no que tange à educação.

Compreender o que leva uma escola ao sucesso ajuda a perceber quais são as competências desejadas em um estudante com bons resultados. Existe um aspecto

individual e pessoal nessa análise. Além disso, dentro desse aspecto individual há ainda o interesse de cada um em fazer parte de uma instituição de sucesso.

Apesar de outros trabalhos tentarem explicar o conceito de sucesso escolar e como isso pode ser alcançado, há um consenso entre os pesquisadores de que o sucesso escolar/bom desempenho escolar é complexo e multicausal. Quanto mais trabalhos desenvolvendo o assunto da educação e do sucesso escolar, melhor, uma vez que existem muitos aspectos envolvidos nesse processo multifacetado.

1.2 - APRESENTAÇÃO DO CASO - ESCOLA CLASSE 413 SUL

A escola escolhida para conduzir a pesquisa foi a Escola Classe 413 Sul. O principal motivo pelo qual a escola se qualifica para o estudo é o fato de ter apresentado crescimento da nota do IDEB todos os anos nos quais a nota foi registrada, além do que pelo trabalho na escola, o acesso aos dados foi facilitado.

A Escola Classe 413 Sul é uma escola localizada na região central de Brasília, no Distrito Federal, e foi inaugurada em 1963. A Escola recebe estudantes do 1º ao 5º anos, geralmente na faixa de 6 a 11 anos de idade, atendendo crianças típicas e também Alunos com Necessidades Educacionais Especiais (ANEE). Em 2022, a escola possuía aproximadamente 500 estudantes e 20 professores, divididos em dois períodos, integral e vespertino. Pelo turno integral, as crianças chegam na escola pela manhã e à tarde são levadas para outra instituição, a Escola Parque, para realização de interações esportivas, práticas artísticas e outras atividades transdisciplinares ou transversais, enquanto o turno vespertino funciona de forma “convencional”, com todas as atividades pedagógicas realizadas dentro da escola.

Os dados do Censo Escolar (INEP, 2021) tabulados pelo site QEdu (QEdu, 2022) mostram que a maior parte dos estudantes de 5º ano na escola estão com aprendizado adequado de língua portuguesa e de matemática, além de revelar que a instituição possui infraestrutura adequada para atendimento das necessidades dos estudantes, inclusive com acessibilidade para pessoas com necessidades especiais.

Em 2010, a escola passou a funcionar no período integral e até pouco tempo atrás, no ano de 2016, a escola funcionava apenas no período integral: os estudantes permaneciam na unidade escolar durante um período de 10h. Lá mesmo faziam suas refeições, momentos de higiene e descanso e eram acompanhados por um professor pela manhã e outro à tarde. Nesse modelo os estudantes tinham, uma vez na semana, um período (manhã ou tarde) no qual eram encaminhados à Escola Parque para as

atividades diversificadas de esporte, artes entre outras.

A política de expansão das escolas em tempo integral mudou a forma como esse trabalho era desenvolvido, pois apesar de apresentar bons resultados, havia a necessidade da criação de maior número de vagas de tempo integral na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) para atender a demanda crescente da busca pela educação pública, em especial aquela de tempo integral. Em reunião com representante da SEEDF, em momento de coordenação coletiva, foi informado a todo corpo docente sobre essa mudança que aconteceria a partir do ano de 2017. Apesar de o corpo docente se mostrar contrário à mudança, a alteração veio com peso de decisão superior, não cabendo discussão ou alternativa naquele momento: mesmo com queixas, o novo projeto deveria ser implementado imediatamente no ano subsequente.

Outro marco importante na história recente da escola foi a presença da diretora da escola que assumiu a direção do colégio em 2011 e permanece até o ano de 2022 atuando no mesmo cargo. A equipe de gestão conta com o apreço da comunidade escolar, uma vez que sucessivamente é reeleita, mudando apenas as vice-diretoras.

A escola chegou a contar com 3 (três) coordenadores pedagógicos atuando simultaneamente, sendo que 1 (um) era responsável pelo funcionamento do projeto de educação integral da escola, mas esse número diminuiu para 2 (dois). A escola conta ainda com a atuação de 1 (uma) pessoa responsável pela Orientação Escolar e 1 (uma) pessoa responsável pela Secretaria Escolar.

Na tentativa de compreender o crescimento dos resultados do IDEB da EC 413 Sul, esse trabalho buscou responder, por meio de um estudo de caso único, aos questionamentos: É possível afirmar que, na percepção dos profissionais da EC 413 Sul, existem ações da gestão escolar que podem ser correlacionadas ao crescimento dos valores do IDEB do colégio no período de 2011 até 2019? Se sim, quais seriam essas ações?

Na Tabela 01, abaixo, é possível ver o progressivo valor da Escola Classe 413 Sul, do Distrito Federal e do Brasil no IDEB, de dois em dois anos, a partir de 2011, bem como perceber o valor do índice projetado (mínimo indicado pelo INEP) para que a escola, o Distrito Federal e o país viessem a alcançar em cada biênio.

TABELA 01 - RESULTADOS DO IDEB E VALORES PROJETADOS
ESCOLA CLASSE 413 SUL, DISTRITO FEDERAL E BRASIL - ANOS INICIAIS

Ano	2011	2013	2015	2017	2019	2021*	Varição de 2011 até 2019 em %
IDEB da EC 413 Sul	5.0	6.5	Sem registro	7.2	7.4	6.5	+48%
Meta projetada da EC 413 Sul	Sem registro	5.2	5.5	5.8	6.0	6.3	-
IDEB do Distrito Federal	5.7	5.9	6.0	6.3	6.5	6.4	+14%
Metas projetadas do Distrito Federal	5.6	5.8	6.1	6.3	6.6	6.8	-
IDEB do Brasil	5.0	5.2	5.5	5.8	5.9	5.8	+18%
Metas projetadas do Brasil	4.6	4.9	5.2	5.5	5.7	6.0	-

* Os valores de 2021 são referentes aos anos de afastamento social causados pela pandemia de COVID-19.

Fonte: IDEB, 2019. Elaboração própria.

Com os dados da Tabela 01 é possível perceber o crescimento expressivo do índice da Escola Classe 413 Sul a partir de 2011, saindo de 5.0 e alcançando o valor 7.4 em apenas 8 anos. Para efeito de comparação, a nota do Distrito Federal, que também cresceu nesse período, elevou-se apenas 0.8 pontos percentuais (p. p.), ficando abaixo da meta projetada em 2019 e o Brasil, que também estava com valor 5.0 no início da série, avançou apenas 0.9 p. p. no mesmo período.

Na segunda metade do ano de 2022 foram divulgadas as notas do IDEB de 2021. Tendo em vista o afastamento social vivenciado nos anos de 2020, 2021 e 2022 em decorrência da crise de COVID-19, espera-se que esses dados sejam interpretados de forma diferenciada dos dados referentes aos outros anos. As orientações do Conselho Nacional de Educação (CNE), por exemplo, instruíram as escolas à não reprovação (Resolução CNE/CP Nº 2, de 10 de dezembro de 2020), impactando o IDEB com aumento dos valores, isso porque a porcentagem de reprovações compõe o índice. Com

essas informações em mente e sabendo que haveria pouco tempo hábil para se aprofundar na análise desses dados que só foram divulgados próximos à fase final de elaboração deste trabalho, optou-se por não usar os dados de 2021-2022 para compor este estudo.

2 - GOVERNANÇA NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

A educação brasileira é um campo de disputas políticas desde sua concepção, de suas raízes (RIBEIRO, 2006). As decisões tomadas por aqueles que planejam e executam as manifestações da educação demonstram o alto nível de complexidade dos processos de governança na educação brasileira.

A governança da educação brasileira pode ser compreendida aqui como a forma como se organiza a educação no país em seus diversos níveis e as relações vivenciadas entre as instituições e pessoas que compõem esse sistema. Há, sem dúvida, uma profunda intencionalidade nas decisões, nas ações e no direcionamento dado as políticas públicas da educação e também da prática educativa e isso torna a missão de conhecer a governança da educação algo ainda mais desafiador: não basta conhecer a realidade de uma localidade, de uma escola, mas é indispensável conhecer o conjunto de regras que regem aquele sistema, bem como é útil conhecer os aspectos históricos que compõe essa realidade. Dessa forma, o estudo da governança da educação brasileira passa, necessariamente, pelo estudo da legislação que organiza os sistemas de educação e pela revisão do contexto histórico que serve de pano de fundo para a vivência dessa realidade.

Este capítulo tem como objetivo analisar algumas partes importantes da legislação da educação brasileira, bem como da organização da mesma, percebendo que esses elementos estão intimamente ligados à conjuntura sócio-histórico-cultural da sociedade brasileira. Não seria interessante remontar a completude do caminho percorrido pelos sistemas até aqui, sejam eles formais ou informais, mas existem alguns marcos importantes que expressam decisões, conceitos e direcionamentos que merecem ser destacados. Entre as peças legais e organizacionais da educação, destacam-se os dispositivos da Constituição Brasileira de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (Lei 9.394/1996), o Plano Nacional de Educação (Lei 13.005/2014) e as Diretrizes Curriculares Nacionais (2013), que serão brevemente estudados nesta seção.

Os documentos que fazem parte dessa análise foram selecionados a partir da promulgação da Constituição Brasileira, em 1988. A carta magna brasileira já sofreu diversas emendas, mas ainda é a principal legislação brasileira, a qual todas as outras devem estar submetidas. Muitos assuntos estão presentes na Constituição e em muitos casos foram necessárias leis complementares que tratassem especificamente das matérias, tais como a educação.

Estão presentes na Constituição Brasileira alguns instrumentos importantes para a Educação Brasileira. O primeiro deles está no Artigo 6º: *“são direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição.”* (BRASIL, 2015). Os direitos e garantias individuais são cláusulas pétreas, dispostas no §4º do artigo 60 da Constituição Federal, e isso quer dizer que não podem ser abolidos ou diminuídos por emendas.

Dessa forma, é correto afirmar que a educação básica, especialmente para os brasileiros de 4 a 17 anos, é direito de todos os brasileiros e a promoção de oportunidades e condições de acesso e permanência das crianças em idade escolar é dever do Estado. O artigo 205 da Constituição Federal deixa isso claro, ao afirmar que a educação brasileira é “direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade”. O artigo 208, de igual maneira, mostra que “O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo”.

Depois da Constituição Federal, outro documento norteador importantíssimo na formulação das políticas públicas de educação brasileira é a Lei Nº. 9394/96 ou Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, conhecida por LDB (BRASIL, 1996). Antes da lei ser aprovada em 1996, havia uma outra Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a Lei Nº4.024 aprovada em 1961 (BRASIL, 1961) pelo então presidente João Goulart, mas que não refletia os ideais democráticos tampouco a lógica educativa da década de 90. Neste período, o modelo construtivista tomava o lugar da educação extratificada, pensada para atender demandas específicas de cada grupo social (o ensino técnico, por exemplo, destinava-se às camadas populares, formando mão de obra, enquanto o ensino superior era pensado para classes de rendas mais altas) e a educação excludente dava lugar ao conceito de educação inclusiva, que dava os seus primeiros passos no Brasil (BORGES, 2019). As principais alterações feitas à LDB de 1996, destacadas abaixo, vieram da Lei Nº 12.796 (BRASIL, 2013) e apesar das alterações realizadas, a Lei Nº 9394/96 ainda é a principal legislação educacional do Brasil.

A LDB de 1996 passou a quantidade mínima das horas letivas anuais para 800 (oitocentas) horas e quantidade de dias letivos para 200 (duzentos) dias, aumentando aproximadamente 10% (dez por cento) os 180 (cento e oitenta) dias letivos previstos na lei anterior. Outra mudança significativa foi a exigência de licenciatura ou curso de pedagogia para lecionar, fazendo com que o ensino superior fosse obrigatório àqueles que desejassem se tornar professores, mas somente em 2008 seria aprovada a Lei Nº 11.738 que trata do piso salarial dos professores (BRASIL, 2008).

A Educação Infantil passaria a compor o bloco inicial escolar, chamado de Educação Básica, composta pela Educação Infantil, Ensino Fundamental de nove anos e Ensino Médio. Esse bloco de Educação Básica passou a ser obrigatório, fazendo com que as famílias passassem a matricular seus filhos aos 4 (quatro) anos na educação infantil e aos 6 (seis) anos no ensino fundamental. Essa obrigatoriedade se estende ao Estado, que deve ofertar de forma pública e gratuita vagas suficientes para atender a toda a população brasileira em faixa etária estudantil.

Mais uma situação importante a ser vivenciada a partir da LDB de 1996 seria a questão do financiamento da educação pública, uma vez que a Constituição Federal de 1988 traz o investimento mínimo constitucional de 25% (vinte e cinco por cento) das receitas resultantes de impostos para a manutenção e desenvolvimento da educação pública. Após a promulgação da LDB, foi promulgada a Emenda Constitucional nº14 (BRASIL, 1996) e também a Lei Nº 9.424 (BRASIL, 1997) que criaram o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), fundo esse que viria a se tornar o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, o FUNDEB. A Lei nº 11.494 (BRASIL, 2007), que instituiu o FUNDEB, viria a ser revogada pela Lei Nº 14.113 (BRASIL, 2020), que instituiria um novo regime para o FUNDEB, que passaria a ser permanente na constituição e aumentaria o repasse da União para a educação básica no Brasil, além de estipular que 70% (setenta por cento) do valor do fundo fosse utilizado para o custeio dos salários dos trabalhadores em atuação.

Tais estratégias revelam que é necessário dar importância legal ao financiamento da educação. Se por um lado pequenas alterações nos reajustes e nos pagamentos dos salários dos professores e dos profissionais da educação significa grandes movimentos de orçamento, uma vez que a classe/categoria dos professores e dos trabalhadores da educação abrange todo o país em números de enorme grandeza, por outro lado a valorização desses profissionais é importantíssima para a continuidade dos avanços na qualidade da educação conquistados até aqui.

Outra estratégia importante é a corresponsabilização dos entes federativos. Isso significa dizer que a União, Distrito Federal, estados e municípios dividem a responsabilidade da organização e do financiamento da educação brasileira. Os dispositivos legais constitucionais presentes no art. 211 da Constituição Brasileira, preveem que os municípios darão prioridade à educação infantil e ao ensino fundamental, os estados e o Distrito Federal darão prioridade ao ensino fundamental e ao ensino médio, enquanto a União será responsável por organizar o sistema federal de ensino,

além de redistribuir e suplementar recursos com vistas à qualidade da educação. Além disso, o mesmo dispositivo deixa claro que os entes federativos, no que tange à matéria da educação, devem atuar em regime de colaboração, para proporcionar meios de acesso à educação, articulando um sistema nacional de educação. Parte disso tem relação com diretrizes como a garantia da qualidade da educação em todas as etapas e a universalização do atendimento escolar.

Ranieri (2019) afirma que provavelmente a maior dificuldade desse processo de compartilhamento de responsabilidades é a implementação de uma agenda de coordenação intergovernamental. O tamanho continental do país e seus inúmeros entes federados, com vinte e seis estados, Distrito Federal e mais de cinco mil municípios tornam complexa a tarefa de criação de fóruns de negociação, mecanismos de associação e ajuda mútua e outras formas de colaboração. A descentralização e autonomia dos entes federativos fazem com que, muitas vezes, eles atuem de forma isolada na organização da educação pública brasileira.

A governança, compreendida aqui como a forma como se dão as relações dentro do contexto da máquina pública, se manifesta, dentro do regime de colaboração e corresponsabilização no sentido de mostrar quais as competências das esferas municipais, estaduais e federais para alcançar os objetivos propostos. A divisão de tarefas e a rede articuladora é fundamental para esse processo e é parte da governança. A criação desses dispositivos legais de governança impactam diretamente a educação básica pública brasileira, conforme explica Cury (2014), ao destacar que a qualidade da educação como resultado de política pública (outputs) depende de insumos (inputs). Os insumos, para Cury, estão para o financiamento e organização da educação pública pelos entes federativos, enquanto o resultado tem relação justamente com o efeito dessas políticas públicas no cotidiano e no desempenho da educação pública, no alcance dos objetivos de universalização do atendimento e da qualidade do mesmo.

Outro importante documento é o Plano Nacional de Educação, PNE. A Constituição Federal trata da necessidade de um plano plurianual nacional de educação, e a LDB determina que cabe à esfera federal a elaboração desse plano com a colaboração dos outros entes federativos, definindo que deveria ser encaminhado ao Congresso Nacional um documento com força de projeto de lei que estabelecesse diretrizes e metas para uma década na educação. Para criação desse plano, deveriam ser ouvidas as instituições envolvidas através de fóruns nacionais e regionais, com o objetivo de dar legitimidade a esse processo e compreender de que forma deveria ser organizado esse plano. O PNE, por ser um documento que define responsabilidades compartilhadas

entre os entes federativos, é construído com a representação dos estados, municípios, do Distrito Federal e da União. A Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (SASE/MEC)² é a grande responsável por articular a escuta e o alinhamento dos diversos entes federativos. A secretaria em questão foi criada em 2011.

O primeiro PNE (BRASIL, 2001) pós Constituição e LDB foi instituído em 2001, e tinha duração de 10 anos. O plano era composto por dados técnicos, diagnósticos, diretrizes e metas a serem alcançadas pela educação básica e pela educação superior, discorria sobre as modalidades de ensino (EJA, Educação a distância, Educação profissional, Educação especial e Educação indígena), além de tratar do tema do magistério, da formação e da valorização dos professores, além de um capítulo específico sobre o Financiamento e a Gestão e uma seção destinada ao acompanhamento e avaliação do plano.

Ao fim do período, entretanto, o balanço das metas cumpridas não alcançou maior sucesso por conta de entraves, dentre os quais destaca-se a questão do financiamento, segundo Moço (2010). Dispositivos do PNE que tratavam especificamente do investimento foram vetados, entre eles o que recomendava 7% (sete por cento) do Produto Interno Bruto (PIB) à educação. Sem destinação de recursos específicos à execução de políticas públicas, seu direcionamento passa a ser muito mais no sentido de diretrizes do que de metas, esperando-se apenas resultados genéricos. O documento contava com 295 metas, o que também dificultava a percepção dos objetivos ali propostos.

Apesar das dificuldades, vários avanços também foram realizados durante a década em que o texto esteve em vigor. Destacam-se o crescimento e desenvolvimento do Ensino Superior (MEDEIROS; FILHO; SANTOS, 2020), o sucesso da estratégia de universalização do ensino fundamental, bem como a implementação do nono ano do ensino fundamental, a ampliação das vagas de educação infantil e o avanço no sistema de avaliação e monitoramento da educação básica brasileira, destacando o IDEB (MOÇO, 2010).

Pouco tempo depois do fim do alcance do PNE de 2001, em 2014 foi aprovado um novo Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014), também decenal. Esse PNE possui vinculação de recursos para o seu financiamento, o que reforça a mudança em relação ao seu antecessor. O texto pode ser compreendido como um documento de duas metades, a primeira com diretrizes, procedimentos de avaliação e monitoramento de

² A SASE/MEC foi criada em 2011; extinta em 2019; e recriada recentemente, em 2023, conforme Decreto 11.342/2023.

metas, prazos e participações das instâncias governamentais, instituições e sociedade civil. Um destaque importante é a articulação para a instituição do Sistema Nacional de Educação, SNE, aprovado no Senado Federal em março de 2022 (BRASIL, 2019). O SNE segue sendo discutido³, debatido e estruturado, com o objetivo de auxiliar na governança da educação brasileira, dispondo de processos de avaliação dos sistemas subnacionais de ensino, regras de financiamento da educação e elaboração de planos.

A segunda metade do PNE de 2014 contém as metas e estratégias, com previsões do que se espera da educação brasileira para os próximos anos, buscando as possibilidades para o avanço na educação e combate aos entraves que vem se estabelecendo historicamente e comprometem a qualidade da educação do país. As 20 metas do PNE abrangem todos os níveis, etapas, modalidades de ensino, taxas médias de escolaridade, formação dos docentes e plano de carreira dos mesmos, além de uma meta de gestão democrática e outra sobre financiamento, remontando o artigo vetado no PNE de 2001, ampliando o investimento em educação até o patamar de 7% do PIB.

Os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua, PNAD Contínua, em 2019 (IBGE, 2020) apontavam diversos avanços na educação brasileira. Destacam-se as diminuições das taxas de analfabetismo, o aumento dos números médios de anos de estudo e o aumento das taxas de escolarização dos grupos, ocorrendo aumentos significativos, de 2016 a 2019, em todos os grupos de zero a dezessete anos, faixa etária onde se localizam a maioria dos estudantes da educação básica. Esses números mostram que, apesar dos desafios vivenciados até 2019, havia uma tendência de crescimento na oferta de vagas e na permanência de estudantes. Esses dados dialogam diretamente com as Metas 2 e 7 do PNE de 2014 que prevêem a universalização do Ensino Fundamental e garantir a conclusão do mesmo por pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos mesmos, além de fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas, melhorando o fluxo escolar e de aprendizagem.

Apesar de não ser objetivo deste trabalho analisar o período do fechamento das escolas entre 2020 e 2022, não é possível deixar de citar as consequências do afastamento físico causado pela pandemia do coronavírus - COVID 19 - tornando esse desafio ainda maior ao derrubar diversas taxas e números relacionados à educação brasileira. Os dados da PNAD Contínua do segundo trimestre de 2021 (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2021) mostram crescimento do número de estudantes fora da escola entre seis e quatorze anos. Atenta-se, assim, para os desafios não contemplados no escopo

³ PL 235/2019 está em trâmite no Congresso Nacional. Conforme o andamento em março de 2023, sua última atualização foi o envio à Câmara dos Deputados em 17/03/2022. Informações disponíveis em <<https://www.camara.leg.br/propostas-legislativas/2318217>>.

deste estudo, mas que certamente estarão presentes no cotidiano da educação nos próximos anos.

Por fim, o último documento a ser analisado neste capítulo são as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN). As DCN's são discutidas e elaboradas pelo Conselho Nacional de Educação, CNE. O CNE é composto por duas câmaras distintas, uma que trata da Educação Básica e outra que trata do Ensino Superior e, de igual forma, existem DCN's específicas da Educação Básica e do Ensino Superior. O conselho realiza audiências públicas e encontros regionais para discussões dos assuntos pertinentes. As decisões colegiadas também levam em consideração as discussões realizadas por outros conselhos e instituições importantes na Educação Brasileira, como o Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação (Consed), a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd).

Juntamente com a Base Nacional Curricular Nacional, a BNCC, são os principais documentos norteadores no que tange o currículo mínimo obrigatório da educação brasileira, conforme previsto na LDB, sendo documentos complementares, uma vez que as DCN's compõem um documento mais geral, de organização, articulação, desenvolvimento e avaliação, descrevendo fundamentos e princípios, enquanto a BNCC pormenoriza os conhecimentos e competências mínimos ministrados nos diversos sistemas subnacionais de escolas públicas e privadas. Existem DCN's gerais para a Educação Básica e DCN's próprios para cada etapa e modalidade da educação.

A última grande atualização desses documentos data de 2018, por força da Lei nº 13.415/2017 (BRASIL 2017), que alterou a estrutura e a organização do Ensino Médio e que não será objeto de apreciação neste trabalho. Anterior a esse documento, as DCN's de 2013 (BRASIL, 2013), traziam consigo reformulações importantes relativas às mudanças vividas no contexto da implementação do ensino fundamental de nove anos (BRASIL, 2006 - Lei nº 11.274 - Amplia a duração do Ensino Fundamental para nove anos). A BNCC, de forma semelhante, sofreu suas últimas alterações em 2018 (BRASIL, 2018), na mudança do Ensino Médio. A BNCC anterior (BRASIL, 2016) deixava claro os conhecimentos essenciais aos quais os brasileiros tinham acesso da Educação Infantil até o Ensino Médio.

É possível perceber pelo estudo, ainda que breve, desses dispositivos legais que a Educação Básica Brasileira é organizada de forma complexa, envolvendo diversas instituições, esferas e interesses. A educação básica tem, historicamente, o grande desafio de sua universalização. As políticas públicas brasileiras sobre o tema da

educação tratam também de questões mais específicas como a implementação de um currículo nacional e padrões mínimos de qualidade. Destacam-se o papel dos órgãos representativos, com decisões colegiadas, com vistas a alcançar a complexidade de um país de dimensões continentais sem deixar de lado a importância da institucionalização e da profissionalização do sistema educacional.

O atendimento dos brasileiros em idade escolar, ou seja, às crianças de quatro anos até aos dezessete anos de idade dos adolescentes, bem como daqueles que não tiveram oportunidades na idade correta ou não alcançaram os objetivos estabelecidos ao final de cada ciclo, só é possível com um grande arranjo governamental que envolva os municípios, os estados, a União e que ainda seja capaz de movimentar a sociedade, aqui compreendida como a família e a comunidade escolar, para o alcance desses objetivos.

3 - MARCO TEÓRICO

Existem várias formas de compreender o sucesso escolar ou acadêmico de uma pessoa. Relaciona-se ao rendimento acadêmico do estudante, levando em conta o conhecimento acerca dos conteúdos, métodos e procedimentos da vida escolar. A satisfação pessoal, por outro lado, subjetiva como é, também pode ter relação com situações não mensuráveis como notas e diplomas. Uma das faces do sucesso é o nível de satisfação com os objetivos alcançados, ainda que esses não sejam unânimes. Um emprego com um salário alto e muitas restrições pode trazer uma sensação de satisfação menor do que um emprego com um salário inferior e oportunidades de se fazer algo significativo ou passar mais tempo com a família.

O sucesso de uma escola pode levar em conta diversos indicadores, incluindo a relação com o sucesso acadêmico e com a satisfação pessoal. No momento em que as famílias buscam uma escola para matricular seus filhos, esses são os dois principais aspectos analisados. As famílias costumam perguntar:

1 - Qual a taxa de aprovação dessa escola nos vestibulares e processos seletivos de universidades? (Sucesso acadêmico)

2 - Os estudantes têm acesso a quais recursos na escola? Vocês têm aula de dança, teatro, informática/robótica? Quais esportes os estudantes podem praticar nessa escola? (Diversidade de oportunidades e cuidado com as opções pessoais - música, esportes, tecnologias, artes, etc.)

Cada escola e cada família têm um perfil distinto e dificilmente esses dois caminhos podem convergir sem que um deles se sobreponha ao outro. Parece claro que muitas pessoas encontram a satisfação pessoal obtendo boas notas e um bom currículo, mas apenas se é isso que, de fato, a motiva.

É cada vez mais comum encontrar escolas declaradamente focadas em um desses dois itens: tanto aquelas que realizam com certa periodicidade simulados de vestibulares e contratam professores especialistas, quanto àquelas mais voltadas à humanização dos processos de ensino aprendizagem, focando em profissionais capazes de lidar com conflitos interpessoais, inteligência emocional, etc. Vale ainda ressaltar que cada perfil de escola utilizará métodos diferentes de avaliação, de forma que as avaliações flutuam entre objetiva/somativa e subjetiva/formativa, respectivamente (DIAS, 2011)

Tendo em vista a dificuldade de se mensurar os efeitos de aspectos tão individuais e subjetivos, nesse trabalho optamos por utilizar uma métrica objetiva,

relacionada com o desempenho acadêmico coletivo da escola. O indicador selecionado é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, o IDEB, componente do Sistema de Avaliação da Educação Básica, o SAEB.

O SAEB (INEP, 2019) começou a ser desenvolvido em 1980 e foi aplicado pela primeira vez em 1990. Trata-se de um sistema complexo de avaliações que possibilita a avaliação da qualidade da educação, resultando num indicativo da qualidade de ensino brasileiro, além de fornecer dados importantes sobre quais medidas podem ser usadas para a construção de políticas públicas e direcionamento das áreas de avanço na própria escola. Alguns dos principais objetivos do SAEB compreendem: produzir dados que permitam ordenar e avaliar políticas públicas para intervir nas realidades das escolas, identificar situações-problemas locais, compreender conjunturas culturais, sociais e econômicas e como influenciam no desempenho escolar, além de permitir uma visão clara dos resultados mensuráveis do processo de ensino aprendizagem. A periodicidade da avaliação permite acompanhar a evolução e as mudanças na qualidade da educação com o passar dos anos pela comunidade escolar e pelos órgãos competentes (Ministério da Educação, secretarias locais e as próprias escolas). Com base nos resultados da Prova Brasil (avaliação diagnóstica de proficiência em língua portuguesa e matemática), bem como da composição dos dados de aprovação, reprovação e evasão/abandono escolar, o IDEB foi desenvolvido em 2007 pelo Instituto Nacional Anísio Teixeira (INEP). Desagregar esses componentes permite uma melhor compreensão dos indicadores e do próprio índice.

Os indicadores são recursos que informam sobre realidade social e sobre transformações que estão sendo vivenciadas. Na visão de Januzzi (2005), há um aumento do uso dos mesmos na administração pública brasileira devido ao fortalecimento do seu uso nas políticas públicas plurianuais e melhoria da qualidade e do acesso às informações, permitindo avanços no controle, avaliação e monitoramento das políticas públicas brasileiras. Dessa forma, o processo de criação e de aprimoramento do IDEB reflete as ideias do autor, já que o IDEB é capaz de traduzir os conceitos de fluxo e aprendizagem em um indicador simples de compreender e compartilhar. Esse indicador tem sido usado para embasar políticas públicas em educação e vem se consolidando com o passar do tempo.

3.1 - GOVERNANÇA NAS ESCOLAS

Ribeiro (2016) utiliza a expressão refém no título de seu trabalho: “Gestão escolar pública: refém do Ideb?”. A palavra parece apropriada para tentar expressar a sensação de que a liberdade pedagógica da escola pode ser cerceada caso não haja por parte da comunidade escolar uma maturidade para lidar com o sistema de avaliação como um todo. Uma resposta possível para esses problemas é implementação de uma agenda de governança nas escolas brasileiras.

Ao estudar o conceito de Governança Educacional, é preciso se remeter ao conceito de governança, pois é possível notar o aumento do uso da expressão no meio corporativo e acadêmico. A governança, segundo o Banco Mundial (1992), é “a maneira pela qual o poder é exercido na gestão dos recursos sociais e econômicos de um país, visando seu desenvolvimento”.

O conceito de governança aplicado às organizações e sistemas escolares é relativamente recente (SERGIOVANNI, 2003). Alves (2012) publicou um documento chamado “*Governança Educacional e Gestão Escolar: reflexos na responsabilidade social da educação*”, em que o autor elabora um conceito de Governança Educacional:

Governança educacional refere-se, a como os sistemas e as organizações educacionais são estabelecidas, como nelas o poder é distribuído e exercido, quais as estruturas são empregadas, como ocorre o processo decisório, quais são as responsabilidades formais, quais são os papéis formais e informais, qual a relação entre os distintos atores, quais as relações entre os distintos níveis e esferas de autoridade, como se exerce a responsabilidade fiscal, como ocorre o adequado registro e emprego orçamentário, entre tantas outras questões. (Alves, 2012, p.5)

Integrar o conceito de governança à realidade educacional é especialmente complexo, uma vez que o mesmo é permeado por uma lógica administrativo-burocrática e corporativa, enquanto a organização e funcionamento das instituições educativas nem sempre obedece essa lógica. Ainda hoje se discute a necessidade da profissionalização da profissão docente. Segundo dados retirados do Censo Escolar (INEP, 2017), em 2017 ainda havia professores com o ensino fundamental incompleto em todas as etapas de ensino da educação básica, enquanto no Censo Escolar de 2020 (INEP, 2020) esse dado foi alterado para revelar professores com nível médio ou inferior. De fato, os resultados dessas pesquisas mostram que há uma escalada na formação em nível superior dos professores em todas as etapas da educação básica, mas esse processo só começou a se intensificar a partir de 2009. Em seu livro “*Professora sim, Tia não*” (FREIRE, 1997), Freire trata profundamente do tema, pois o histórico brasileiro mostra que a educação

vem sendo tratada de forma não profissional no país por décadas, especialmente na implementação da etapa da Educação Infantil e do 1º (primeiro) ao 5º (quinto) ano do Ensino Fundamental.

Antes de prosseguir com essa reflexão, é importante ressaltar a complexidade da implementação de aspectos de governança corporativa em uma escola, uma vez que há pouco da organização de uma empresa que retrate a realidade pedagógica de uma escola. Boas práticas de governança podem potencializar as atividades educacionais de uma escola, ajudando na organização, na profissionalização e na racionalidade dos recursos, mas dificilmente uma escola vista como uma empresa conseguirá fazer com que os aspectos educacionais “não objetivos” afluam em seus estudantes.

Oliveira (2019) elaborou um instrumento de medida de governança aplicável ao contexto da educação seguindo o modelo de Hufty (2011) chamado de *Governance Analytical Framework* (GAF), destinado a pesquisas de processos de governança. O modelo GAF consiste em cinco ferramentas analíticas, a saber: problemas, normas sociais, atores, espaços de convergência e processos. Oliveira, então, realizou seu trabalho por meio de pesquisa bibliográfica, documental e entrevistas semiestruturadas junto a especialistas e gestores da educação básica do Brasil. Os resultados dessa pesquisa indicam que as funções principais da governança educacional têm relação com dar direção e controlar a gestão escolar em seus diversos níveis. O autor identificou que o Plano Nacional de Educação é o principal instrumento legal de governança em vigor e que os principais problemas de governança brasileiros identificados referem-se ao financiamento e a qualidade da educação.

Oliveira (2019) leva, ainda, a discussão da governança na educação para outro patamar ao citar, por exemplo, os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS) elencados pela Organização das Nações Unidas (ONU). Um desses Objetivos, o de número 4, prevê “*Assegurar a educação inclusiva, equitativa e de qualidade, bem como promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos*” (NAÇÕES UNIDAS, 2017), o que, segundo Oliveira, passa diretamente pela implementação de estruturas de governança nos sistemas de ensino.

A implementação de estruturas de governança em qualquer contexto precisa abarcar os pilares da governança nos termos do Instituto Brasileiro de Governança Corporativa (IBCG, 2009), a saber a transparência, a equidade, a prestação de contas e a responsabilidade. Temas permanentes nas discussões sobre governança, a questão da avaliação e do monitoramento de políticas públicas ainda é um grande desafio para a administração pública e o mesmo se vê no ambiente escolar. Todos esses conceitos e

eventos são compreendidos no desenho das políticas públicas em educação que passam pelo processo de desenho-implementação-avaliação, constituindo um círculo virtuoso para as políticas públicas em educação.

Quando tratamos do chão da escola, os aspectos relacionados à governança, nos termos do IBCG, se mostram de formas muito práticas, ora relacionados à gestão, ora relacionados à prática docente. A transparência e a prestação de contas podem se manifestar na forma como a gestão escolar lida com as contas da escola, nos colegiados montados para fiscalização das finanças da escola, nas prioridades utilizadas para as escolhas do uso dos recursos disponibilizados e etc. Questões relacionadas à equidade e à responsabilidade estão presentes no dia a dia da relação professor-estudante, quando o responsável pela turma precisa fazer escolhas baseadas em suas experiências anteriores e no conhecimento que ele possui das características pessoais de seus estudantes, quando organiza sua sala de aula e prepara os acontecimentos do período de aprendizagem a ser compartilhado, na forma como chama a atenção de seus pupilos ou quando os convida a participar de uma aula, além, é claro, da certeza de que cada uma dessas ações tem peso e consequências nas vidas dos educandos.

Essa pesquisa permitiu constatar que a relação entre boas práticas de gestão escolar e alto rendimento escolar refletido em desempenho em avaliação externa (como o IDEB) é uma linha de pesquisa comum, como já esperado. Como existem muitas variáveis, é inviável esgotar todas as relações concebíveis, mas é possível perceber que há alguns argumentos que se repetem em vários autores, especialmente no que tange as ações da gestão escolar. Por fim, é possível perceber que a associação entre Gestão Escolar e Governança é um tema pertinente e atual, ressaltando a importância da pesquisa sobre o assunto.

3.2 - REFLEXÕES SOBRE O USO DO SAEB E DO IDEB

Existem muitos pontos de divergência nessa relação entre notas nos índices e nas avaliações padronizadas, gestão escolar e a organização das escolas. Enquanto os autores acima discutidos trazem contribuições significativas partindo do princípio da relação “harmoniosa” entre o desempenho escolar em avaliações de larga escala e a gestão escolar, há outros autores que não veem essa vinculação como algo positivo para o desenvolvimento da escola ou da educação brasileira. Em seu trabalho, Ribeiro (2016) comparou a posição da gestão escolar com a de refém com relação ao IDEB.

O autor inicia seu texto com uma pequena introdução sobre o contexto histórico do SAEB e do IDEB, além de situar o leitor em relação à Prova Brasil, para logo em seguida começar uma reflexão importante sobre o uso da nota, abordando algumas questões importantes de discussão. Em primeiro lugar, o índice se propõe a analisar a qualidade da Educação Brasileira, o que é um objetivo muito ambicioso, para dizer o mínimo. Evidentemente, como já foi discutido anteriormente, avaliar é, por si só, uma missão muito complexa, pois exige do avaliador um compromisso com o objeto avaliado. A partir daí, há uma escolha de quais aspectos do objeto serão avaliados e de que forma. A avaliação objetiva de desempenho escolar baseada na dicotomia entre aprovações e retenções, além do resultado de exames padronizados deixa de fora diversos outros aspectos que poderiam ser avaliados e outras formas que poderiam ser usadas, tais como habilidades artísticas que poderiam ser avaliadas por meio de uma exposição de trabalhos ou ainda habilidades relacionais que poderiam florescer em um momento de debate. O ensino de língua estrangeira, por exemplo, há de avaliar o progresso dos estudantes nas grandes áreas da linguística: leitura, escrita, compreensão da língua falada e capacidade de conversação. Trata-se de uma escolha, que não é boa ou ruim, mas quando passamos a realizar uma correlação entre esses resultados e a qualidade da educação, aí sim é necessário perceber o que essa escolha está deixando de lado, uma vez que nenhum tipo de avaliação é capaz de avaliar o estudante por completo, a não ser que ela esteja conectada com outros modelos de avaliação.

Outra questão importante é a publicidade dos resultados. Muitas famílias procuram escolas com bons valores do IDEB, preterindo as demais por terem desempenho inferior. Não é correto afirmar que a educação de uma escola é de qualidade baixa ou alta baseando-se apenas no desempenho da escola. A publicidade dos resultados trazem ainda consigo o problema da criação do “ranking das melhores escolas”. Se por um lado é difícil aferir a qualidade da educação vivenciada nas escolas, por outro é ainda mais complexo usar valores para distinguir as escolas boas das ruins ou ainda afirmar que algumas são as melhores escolas e outras são as piores.

O índice, em si, é objetivo e, supostamente, é possível perceber quais são os pontos fortes de cada instituição e ainda descobrir aqueles nos quais é necessário avançar e aqui há outra armadilha, pois a Prova Brasil avalia tão somente o aprendizado da língua portuguesa e conhecimentos matemáticos. Para Ribeiro, há uma “hierarquização de saberes” (p.103), em que os conteúdos acerca de outras disciplinas passam a ser menos importantes, chegando a ações extremas que se manifestam a pressão aos professores para que priorizem esses aprendizados em detrimento dos

outros. Os gestores das escolas são pressionados, seja pelas famílias, seja pelas chefias de seus subsistemas, pois ambas desejam ver os avanços publicados em breve na página do índice em uma próxima divulgação de resultados. Os gestores passam a pressionar os seus subordinados diretos, coordenadores e professores, para que haja um tratamento corretivo das ações que possam estar trazendo problemas para o índice. Isso se reflete no ambiente de sala de aula, levando uma pressão aos estudantes por uma busca por melhores resultados e também é refletido no próprio propósito social da escola, que começa a discutir aprovação ou retenção de estudantes no final de seus ciclos com “outros olhos”, uma vez que uma reprovação pode causar um decréscimo no índice.

A aplicação da Prova Brasil ainda é uma questão importante a ser tratada. Monteiro (2010) realizou uma pesquisa sobre a forma como os estudantes com deficiências são percebidos e tratados durante a realização dessa avaliação. Sua pesquisa percorreu cinco municípios da Baixada Santista (próximo a região costeira do estado de São Paulo), utilizando-se de questionários e observações para conhecer o protocolo de aplicação da Prova Brasil para estudantes com deficiência. Os resultados de seu estudo sugerem que ainda existem muitas imprecisões e ambiguidades no discurso dos envolvidos e no atendimento a esses estudantes. Na prática, não é difícil encontrar depoimentos das famílias e professores de que os estudantes com deficiência sejam desestimulados a participar do exame, pois, em caso de notas baixas, isso influenciaria o desempenho de toda a escola no índice.

Esses detalhes deixam questionamentos quanto à fragilidade do SAEB na intenção de avaliar a qualidade da educação brasileira. A ausência de outras adaptações para que as crianças com deficiência e a simples contagem de seu resultado juntamente com a nota que compõem o desempenho da escola mostra que essas pessoas, apesar de serem vistas, ainda não possuem um tratamento diferente nas fases de planejamento e aplicação da avaliação. As discussões sobre inclusão atuais preveem não apenas a inserção simples dessas pessoas, mas a oferta de civilidade e dignidade, através de uma inclusão efetiva.

No caso de uma escola, por exemplo, a inclusão passa por processos diversificados: adaptações do espaço físico; formação do corpo docente; adaptação curricular, temporal, de avaliação e de forma de ensino (HAMESTER, 2015). A inclusão das pessoas com deficiência no caso de uma avaliação não é apenas a permissão ou a obrigação que elas façam a prova, mas dispor das adaptações adequadas para permitir à pessoa condições efetivas de realizar a avaliação. A discussão sobre inclusão é recente e

em 1990, momento da criação do SAEB, o tema não era relevante como é na atualidade, tampouco era tratado com a mesma seriedade.

Apesar das críticas tecidas aqui ao IDEB, é necessário salientar os aspectos positivos do índice. O IDEB foi escolhido para referenciar este estudo por ser, até o momento, a ferramenta disponível mais adequada para compreender objetivamente aspectos da educação relacionados à qualidade da educação.

O valor do resultado do índice, apesar de poder ser usado para efeitos de ranqueamento e comparação entre escolas, possibilita continuidade na análise dos dados de uma única unidade escolar, comparando seus resultados atuais com os de anos anteriores. Além disso, o boletim de resultados comunica à equipe gestora da escola informações a respeito dos principais erros e acertos dos estudantes de forma coletiva, possibilitando ações interventivas que envolvam toda a instituição, podendo culminar em novas composições para o Projeto Político Pedagógico.

Enquanto ferramenta, o IDEB possibilita acompanhar o acesso efetivo dos estudantes, compreendendo também a permanência dos mesmos dentro do sistema escolar de ensino, percebendo inclusive questões de fluxo e distorções de idade série com o uso dos dados do Censo Escolar; por outro lado, permite também o acompanhamento da qualidade da educação no que tange ao conhecimento mínimo estabelecido nas Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Curricular Comum. Dessa forma, o IDEB é caracterizado como uma fonte de informação objetiva sobre a importante tríade para o avanço da educação: acesso, permanência e qualidade.

3.3 - ESTUDOS DA RELAÇÃO ENTRE GESTÃO E IDEB

O caminho proposto neste trabalho é semelhante ao percorrido por Cunha (2012). O estudo denominado “*A gestão escolar e sua relação com os resultados do IDEB*” é um trabalho de conclusão de curso de mestrado sobre a gestão escolar de duas instituições educativas de Salvador e a relação das notas do IDEB e as ações da gestão. O objetivo do estudo era conhecer aspectos da influência de modelos de gestão escolar na nota do IDEB de duas escolas de Salvador. A autora escolheu duas escolas para realizar um estudo de caso comparativo, das quais uma escola tem IDEB alto e outra IDEB baixo, descrevendo esse processo como uma escolha aleatória baseada apenas na nota do IDEB. A entrevista foi a ferramenta escolhida para realizar o estudo. O público alvo da pesquisa foram os professores e gestores (diretor e vice).

Quanto à análise dos resultados obtidos nessa pesquisa, chama atenção as escolhas realizadas por Cunha (2012) nas dimensões pesquisadas nesse processo. A autora optou por concentrar-se nas ações administrativo-burocrática, pedagógica e política, estabelecendo critérios específicos para distinguir “modelos de gestão” que poderiam estar presentes nessas escolas. Verificou-se que questões relacionadas à gestão compartilhada estavam presentes na escola de resultados positivos, o que leva a crer que existe um perfil de gestor que de fato pode auxiliar a escola no caminho em busca do sucesso escolar.

É salutar compreender as três dimensões escolhidas por Cunha (2012) para a análise de seus dados. Para Sander (2002), tais dimensões compreendem as principais formas de demonstração das relações de gestão vivenciadas dentro do contexto escolar. A primeira delas é a dimensão administrativo-burocrática. Uma escola pública é carregada de aspectos estruturais e burocráticos, tais como folha de ponto, diário de classe, documentação específica das ações de cada um dos setores, encaminhamentos, memorandos, etc. As ações relacionadas ao cuidado dessa documentação e também dos processos e sistemas de informação das escolas públicas como rede institucional e repartição, tais como o Sistema Eletrônico de Informação (SEI), fazem parte dessa dimensão. Essa dimensão fundamenta os registros administrativos que servem de base para o Censo Escolar da Educação Básica e, portanto, à composição do IDEB.

A outra dimensão da gestão escolar é a dimensão pedagógica. Essa dimensão também poderia ser chamada de dimensão educativa, pois compreende as ações que envolvem o objetivo primordial da escola que são o ensino, a aprendizagem e os processos educativos que se dão no ambiente escolar. Essa dimensão parece ser a mais abrangente, pois a existência de uma escola só se justifica pelas relações educativas experimentadas na instituição.

A última é a dimensão política. Como gestão democrática é um princípio norteador importante no contexto escolar, essa dimensão se fortalece com o passar do tempo e com o estabelecimento de relacionamentos na escola. A direção de uma escola não é, há bastante tempo, a única fonte de tomada de decisão. A criação de conselhos, colegiados e outras organizações que compreendem não somente a direção e vice-direção de uma instituição é a chave dessa dimensão. A forma como o poder decisório é exercido, disseminado ou concentrado, bem como as relações de todos os setores da comunidade escolar entre si configuram e caracterizam essa dimensão tão importante. Para Freire, “ (...) O educador não é um ser político porque quer e sim porque sua condição de educador o impõe. (...) A politicidade é então inerente à prática

educativa” (2008, p. 35). Libâneo afirma que “(...) o magistério é um ato político porque se realiza no contexto das relações sociais onde se manifestam os interesses das classes sociais.” (1994, p. 48). A dimensão política também é identificada na medida em que os participantes da gestão da escola possuem clareza de seus objetivos educacionais e da função social da escola.

O conjunto dessas três dimensões, funcionando plenamente e de forma harmônica, está relacionado com a ideia de uma escola que é capaz de realizar suas principais funções de forma satisfatória. É comum que instituições realizem melhor uma ou duas dimensões, mas nenhuma delas pode ser abandonada para que não haja prejuízos para as atividades relacionadas àquela dimensão. Uma escola que dá preferência aos aspectos administrativos e burocráticos em detrimento da prática pedagógica perdeu sua essência, enquanto uma escola que não fortalece suas atividades administrativas é desorganizada e não efetiva sua função social, além de não dar sustentação para que alunos e professores prosperem.

3.4 - EFICÁCIA E EFICIÊNCIA

A partir daí é interessante percorrer o caminho do conceito da eficácia escolar. Eficácia escolar, segundo Brooke (2010), é um conceito que é muito confundido com a eficiência escolar. Uma vez que estamos tratando de uma unidade escolar, ou seja, uma escola ou um colégio concretos, e, portanto, únicos e singulares em suas especificidades. A eficiência se refere à relação custo e quantidade de matéria prima por produto final, o que podemos entender na realidade escolar como as questões acerca do funcionamento da escola e como os processos internos tornam esses recursos bem utilizados, sejam eles recursos humanos, recursos financeiros e até mesmo o tempo. Duas escolas com os mesmos recursos, por exemplo, podem vir a conseguir atender um número diferente de estudantes de acordo com a organização da instituição, dos custos financeiros quanto aos gastos com salário de professores e materiais didáticos ou ainda quanto à quantidade de horas vivenciadas pelos estudantes dentro da instituição.

Ainda segundo Brooke, eficácia escolar tem relação com a forma com a qual a escola cumpre sua função social. Para Mortimore (1991), “a definição mais corrente para a escola eficaz é aquela que faz seus alunos progredirem mais do que se esperaria, levando em consideração seu nível socioeconômico e ponto de partida em termos de desempenho” (MORTIMORE, 1991 - Tradução livre) e esse desempenho citado pelo autor está intimamente ligado aos testes padronizados. Dessa forma, não é possível

posicionar a eficácia escolar como um conceito neutro, uma vez que está conectado com outros fatores, como os objetivos traçados por cada escola.

Esse conceito de eficácia escolar relaciona-se com a garantia do direito à educação. O direito à educação não se refere somente ao acesso, mas também à permanência e à aprendizagem. O currículo e a avaliação (Eyng, 2015) precisam estar conectados com a ideia de acesso e permanência dos estudantes. É importante que as políticas públicas de educação contenham formas de prover condições de acesso, permanência e aprendizagem aos diversos níveis escolares.

Para Simões (2019, p.21) o acesso é mais complexo do que apenas a matrícula dos estudantes nas escolas de educação básica. Segundo o autor, há uma necessidade de uma visão mais clara do que é esse direito, uma vez que há “um discurso difundido nos meios oficiais da universalização do acesso à educação básica e a não conclusão dessa etapa por um contingente significativo de jovens que deixam a escola”. Ao propor um novo indicador, o autor afirma que há grupos sociais nos quais ainda existem situações de exclusão escolar causadas pela evasão apesar da suposta universalização do acesso e os indicadores de universalização, em sua maioria, não levam em consideração a realidade social.

Novamente, aqui há um hiato no conteúdo das publicações e pesquisas: é possível afirmar que se sabe que existem fatores determinantes para a eficiência e eficácia escolar, mas são poucos estudos que mostram, de fato, como isso ocorre. Jencks (2008), por exemplo, mostrou em seus estudos que alterações no tamanho da turma, números de horas letivas e organização física e de pessoal das escolas pode levar a mudanças no desempenho dos estudantes.

No trabalho chamado “*A Gestão Escolar e o Ideb da Escola*” (SOARES; FERNANDES; NÓBREGA; MELO, 2020) os autores trouxeram à luz outro fator pertinente quanto à eficácia escolar que muito interessa ao desenvolvimento da presente pesquisa: o perfil do gestor escolar eficaz. O trabalho contém uma explicação profunda sobre o desenvolvimento da Pesquisa Nacional sobre Gestão e Liderança Educacional, a PNGL de 2009. A pesquisa foi realizada em 6 estados brasileiros e contou com uma amostra de pouco mais de 2.400 (dois mil e quatrocentos) diretores que responderam um questionário com 128 (cento e vinte e oito) questões acerca dos atributos pessoais desses gestores que estivessem ligadas com suas funções, além de outras características do ambiente escolar.

Constam como principais linhas de perfil de atuação desses gestores a gestão administrativa, a gestão de pessoas e o respeito à comunidade escolar, além dos

atributos pessoais. A título de curiosidade, de acordo com os resultados da pesquisa, o perfil socioeconômico da gestão brasileira é composto por maioria de mulheres brancas com mais de 40 anos, a maioria com curso superior e especialização, além de ser importante destacar que quase metade dos diretores escolares são escolhidos por meio de eleição. Entretanto, a grande contribuição da pesquisa foi elencar características da gestão escolar que se associam ao desempenho da instituição no IDEB.

A pesquisa mostrou que a indicação de diretores está associada a escolas com menor desempenho do IDEB, enquanto os diretores que assumiram a gestão escolar por meio de um exame ou prova mostra correlação com desempenho alto no IDEB. Os resultados também evidenciam que as escolas que oferecem apoio aos estudantes com dificuldades estão associadas a desempenhos mais altos no índice, por mais que isso não seja diretamente ligado ao perfil do gestor, mas sim ao Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola; o mesmo serve para a quantidade de reuniões periódicas com as famílias. A adesão dos professores à liderança exercida pelos diretores e uma boa atitude diante das dificuldades fecham as relações diretas com bons desempenhos no índice nacional.

Ainda tratando da forma como os gestores e a relação com a ideia de eficácia escolar, o trabalho *“Uma boa gestão melhora o desempenho da escola, mas o que sabemos acerca do efeito da complexidade da gestão nessa relação?”* (GOBBI; LACRUZ; AMÉRICO; FILHO, 2020) conceitua gestão escolar como *“(...) uma prática complexa que ordena o planejamento, a participação e a autonomia da unidade escolar, bem como a relação com a comunidade, a avaliação das atividades pedagógicas e dos elementos estruturais e materiais empregados nessas práticas.”* (p.201), destacando suas características técnicas e políticas.

A pesquisa realizada por esses autores foi um pouco mais complexa em relação aos procedimentos metodológicos, que consistiram na análise dos resultados das provas do SAEB dos estudantes de 9º ano das escolas públicas do Espírito Santo e criação de coeficientes relacionados ao engajamento docente com o trabalho pedagógico, à liderança pedagógica dos gestores e à complexidade da escola (que aqui tem relação com a forma de organização da escola, no sentido do porte, número de alunos, quantidade de turnos de funcionamento, quantidade de etapas de ensino oferecidas, etc.). Os resultados da pesquisa mostraram que altos coeficientes de liderança e engajamento docente ao Projeto Político Pedagógico da escola impactam positivamente a nota do IDEB, enquanto alto coeficiente de complexidade escolar tem relação contrária.

Entre os principais estudos apontados, identificam-se contribuições de alguns autores para as escolhas analíticas da condução do caso. Destacam-se questões

relacionadas ao IDEB, à governança escolar, ao perfil dos gestores, à eficiência e eficácia escolar. Abaixo, é possível acompanhar alguns dos principais autores e suas contribuições.

Sander (2002) e Cunha (2012) contribuem com os três eixos de análise das ações da gestão escolar, a saber o eixo pedagógico, o eixo político-relacional e o eixo administrativo-burocrático. Mortimore (1991) e Brooke (2010) discorrem sobre as diferenças entre eficácia e eficiência escolar no sentido do papel social da escola e dos objetivos presentes no ambiente educativo. Os trabalhos que fazem menção do perfil dos gestores (SOARES *et al.* 2020; GOBBI *et al.* 2020) ressaltam a importância do engajamento causado pelos gestores e a forte influência da forma de escolha e das ações encabeçadas por esses gestores. Por fim, há uma contribuição de Alves (2012) e Oliveira (2019) na discussão a respeito da governança educacional e das formas de implementação dos conceitos de governança nas escolas

4 - RELATÓRIO DE PESQUISA

Esta seção do trabalho é dedicada à contextualização do processo de pesquisa. Encontra-se aqui a descrição do perfil dos entrevistados, e as principais divisões do conteúdo das entrevistas, de acordo com a percepção dos entrevistados, a saber: caracterização de uma escola bem sucedida; o papel da equipe gestora nesse processo; percepções acerca da escola em si e do trabalho da equipe gestora da instituição; aspectos de governança aplicadas à escola pública; circunstâncias e fatos envolvendo o IDEB e o SAEB no contexto da escola; e, por fim, os desafios vivenciados pela gestão da unidade escolar.

Esses tópicos foram escolhidos após a realização da entrevistas, e surgiram a partir da própria análise sistemática dos dados seguindo a ideia da teoria fundamentada nos dados (CASSIANI, CALIRI, PELÁ. 1996), utilizando-se o método indutivo-dedutivo, interagindo com os achados de pesquisa para criar os tópicos de análise. Esse processo se deu a partir da observação realizada nas entrevistas, da imersão nas transcrições fazendo uso de repetidas leituras das mesmas, do destaque de trechos específicos e, finalmente, sistematização desses trechos em assuntos que se tornaram critérios de análise. Nenhum desses itens foi estabelecido antes dessa conduta, pois foram retirados do conteúdo das entrevistas após processo de sistematização.

4.1 - PASSOS DA PESQUISA E PERFIL DOS ENTREVISTADOS

A pesquisa foi realizada com profissionais e ex-profissionais da Escola Classe 413 Sul. Trinta pessoas foram entrevistadas durante esse processo, realizado em agosto de 2022, sendo elas:

- Diretora e vice diretora substituta (em exercício, devido a ausência da vice diretora titular, afastada por questões de saúde);
- Supervisora Pedagógica;
- Chefe de secretaria escolar;
- Dois coordenadores pedagógicos;
- Psicóloga escolar;
- Pedagoga da Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem;
- Cinco pessoas que já exerceram funções na escola, mas que não estão mais atuando na unidade escolar;

- Dezessete professoras em atuação na escola, entre professoras temporárias e efetivas.

As entrevistas foram agendadas de acordo com a disponibilidade das pessoas entrevistadas. Com acesso ao grupo de mensagens da escola, foi possível avisar os sujeitos sobre a entrevista que seria realizada, solicitar o agendamento das entrevistas de acordo com os horários dos sujeitos e tornar público aos participantes do grupo as características e objetivos da pesquisa.

As entrevistas ocorreram principalmente no ambiente da Escola Classe 413 Sul, durante momentos de coordenação dos professores ou em intervalos de turnos de trabalho, mas algumas ocorreram à distância com o auxílio da ferramenta Google Meet, em momento mais confortável aos entrevistados. As entrevistas foram gravadas com celular ou através da ferramenta online e esse processo permitiu que as entrevistas fossem transcritas integralmente. As entrevistas tiveram durações variadas, de quinze minutos até uma hora e trinta minutos, mas tiveram duração média de 20 minutos.

Antes da realização das entrevistas, foi feita uma breve introdução ao tema do trabalho. As pessoas responsáveis receberam, previamente, uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, anexo ao fim deste trabalho, solicitando a autorização da gravação e do uso dos dados das entrevistas, garantindo o anonimato das pessoas participantes da pesquisa.

As entrevistas foram compostas por cinco blocos principais. O roteiro, anexo ao trabalho, possuía, inicialmente, dezoito questões, mas uma questão foi adicionada a partir da quinta entrevista, ocupando a posição de última pergunta. Os blocos foram:

- A) Informações pessoais relacionadas ao perfil, opinião dos entrevistados e critérios pessoais para avaliação institucional;
- B) Perguntas sobre a Escola Classe 413 Sul (primeira avaliação da escola);
- C) Perguntas sobre o IDEB e a relação da Escola Classe 413 Sul com as notas do índice;
- D) Perguntas sobre gestão escolar, ações da gestão escolar e avaliação da gestão escolar da Escola Classe 413 Sul;
- E) Reflexão e retomada das falas iniciais (segunda avaliação da escola).

Após a transcrição integral do áudio de cada entrevista, as entrevistas foram revisitadas através de leitura minuciosa, com o objetivo de encontrar trechos que fossem

mais significativos para os objetivos da pesquisa, e tais partes significativas foram destacadas. Em seguida, os trechos foram transpostos para uma planilha, onde haviam linhas designadas para cada entrevistado e colunas designadas para cada pergunta. As entrevistas foram identificadas por números, de 1 (um) a 30 (trinta), preservando a identidade dos entrevistados.

O passo seguinte foi tecer um comentário ou transformar as respostas mais significativas em critérios de análise para que pudessem ser comparados à luz dos elementos trazidos do marco teórico. Por fim, uma breve reflexão foi feita tendo como base na totalidade das respostas dos entrevistados para cada pergunta e os comentários ou critérios criados, coluna por coluna.

Depois do processo de sistematização das entrevistas, respostas e comentários, bem como do que envolve as reflexões feitas até aqui, há, agora, uma síntese das principais discussões levantadas, dos achados de pesquisa e reflexões mais abrangentes acerca do tema. Para tanto, cada pergunta realizada terá um breve relato reflexivo a respeito das respostas recebidas.

É importante salientar, ainda, que, ao fim do processo das entrevistas foi agendada nova entrevista com a diretora do colégio para tratar alguns achados de pesquisa, especialmente a centralidade do papel da pessoa da diretora no processo, destacado por muitos entrevistados. Foi feito, para essa entrevista, um novo roteiro, anexo ao fim deste trabalho, com dez questões voltadas apenas para assuntos específicos relacionados à composição da equipe e funções desempenhadas, saída e permanência de funcionários da instituição, relações interpessoais no contexto da escola e, por último, protagonismo da diretora e possível transição a ser vivida com a iminência do fim do ciclo de gestão.

4.2 - ESCOLA BEM SUCEDIDA

A primeira pergunta acerca das percepções dos entrevistados foi *“O que é uma escola bem sucedida, em suas palavras?”*. A resposta dessa pergunta é pessoal e leva cada uma das pessoas entrevistadas a demonstrar quais são os principais critérios para aquilo que chamamos no começo desse trabalho de “sucesso”. Ao fim do questionário, a resposta dada pelas pessoas entrevistadas foi retomada na antepenúltima pergunta, *“Nas suas palavras (repetem-se as palavras anotadas na resposta dada à pergunta supracitada), você considera a EC 413 Sul uma escola bem sucedida?”*.

Uma parte significativa dos entrevistados preferiu fazer um conglomerado de itens que são importantes para eles, tais como bom desempenho escolar, acolhimento individual e atendimento satisfatório às demandas da comunidade escolar. Outra parte, menor, destacou apenas um aspecto do trabalho realizado pela escola como foco de uma escola bem sucedida.

Expressões relacionadas ao processo de desenvolvimento dos estudantes de forma integral (respeitando os conteúdos desenvolvidos, valores, cuidado com o emocional e outros aspectos individuais) aparecem relacionados a expressões voltadas aos resultados dos estudantes ou da escola e parecem ser a principal preocupação das pessoas entrevistadas. É possível perceber a ligação feita pelos entrevistados da área pedagógica, compreendida como aprendizagem e desenvolvimento integral e os resultados, dando uma ideia de correlação, como verificado no trecho a seguir.

Uma escola bem sucedida é uma escola onde prioriza acima de tudo o estudante. A escola, na minha visão, é exclusivamente pedagógica. E quando a direção enxerga a escola nessa visão pedagógica de acolhimento, de aprendizagem para o estudante, ela anda. As coisas dão certo e a gente recebe em troca bons resultados. (Entrevista 11).

É possível afirmar que o viés pedagógico da instituição é o principal assunto tratado nesta pergunta, seja ele objetivo, no sentido do desempenho escolar, dos resultados em avaliações e no índice de aprovação, seja compreendido em sua complexidade, como é o caso daquilo que os entrevistados chamaram de visão holística da educação ou desenvolvimento integral da criança.

Quando as respostas foram retomadas na antepenúltima pergunta, todos os entrevistados afirmaram que de acordo com seus próprios critérios a EC 413 Sul é uma escola bem sucedida. Fica claro nas avaliações dos entrevistados que ainda há avanços importantes para que a escola seja ainda mais bem sucedida, mas que, definitivamente, todas as pessoas envolvidas são capazes de encontrar pontos positivos na situação atual da escola ou na situação em que essas pessoas deixaram de fazer parte do contexto do colégio. Nessa avaliação é possível perceber, de novo, o peso do aspecto pedagógico, especialmente naquilo que os entrevistados chamaram de desenvolvimento integral, que é o cuidado do ser humano em suas múltiplas características: social, intelectual, emocional entre outras.

4.3 - PAPEL DA GESTÃO E ESCOLAS BEM SUCEDIDAS

A terceira pergunta trouxe um dos temas principais do trabalho à tona: o papel da gestão escolar da escola bem sucedida. A pergunta, semelhante à anterior, sobre as características da escola bem sucedida, era *“Em sua opinião, qual é o papel da gestão escolar para que uma escola seja bem sucedida?”*. A resposta das pessoas entrevistadas foram anotadas para retomá-las na penúltima pergunta do roteiro: *“Ainda de acordo com seu argumento inicial, (repete-se a resposta do(a) entrevistado(a) sobre sua opinião quanto ao papel da gestão) a equipe gestora da escola cumpre adequadamente seu papel para que a escola seja bem sucedida?”*.

Aqui os entrevistados tiveram opiniões mais diversificadas, destacando várias funções da equipe gestora, com foco no sentido da gerência, enfatizando que o papel da equipe gestora é de monitorar, nortear, articular, observar e prover. Durante as entrevistas é possível perceber a repetição dos temas *comunicação institucional* e *linguagem institucional*, tanto como elogio ao trabalho desempenhado quanto como forma de crítica, mostrando que há uma centralidade desses dois fatores no trabalho da equipe gestora.

De acordo com as respostas, é possível caracterizar a comunicação institucional como a forma pela qual a equipe gestora trata dos assuntos da escola, informando as pessoas do grupo e da comunidade escolar das decisões tomadas, fatos importantes, datas de eventos, bilhetes enviados para as famílias, ausências de profissionais, relatos de acontecimentos e outros temas que fazem parte do cotidiano da escola. As pessoas entrevistadas afirmam que é necessário que a equipe gestora se responsabilize por manter informada toda a equipe de funcionários e comunidade escolar sobre esses tópicos para que haja *“plena informação”*. Ainda de acordo com a expectativa das pessoas entrevistadas, isso deve ser realizado no tempo mais curto possível, para que não haja buracos ou falhas na comunicação institucional, tornando essa tarefa ainda mais complexa.

É o diálogo, né? Indispensável esse diálogo, a comunicação, no sentido de não só diálogo, tranquilidade pra tá conversando sempre, né? Conversando, ponderando, mas assim, a comunicação extrema. Tomou uma decisão aqui hoje, desde a portaria até a direção, todo mundo afiado, né? Assim faz a coisa fluir. (Entrevista 17)

A linguagem institucional, assim, seria justamente o uso dessas informações compartilhadas através de uma rede eficiente e eficaz para que toda a equipe de funcionários da escola possam, munidos da mesma informação, responder de maneira

semelhante às indagações feitas pelas famílias, por exemplo. Isso fica claro quando se analisam as respostas que falam sobre funcionários que ajudam no funcionamento da estrutura escolar sem necessariamente influenciar no pedagógico, como porteiros e merendeiras, que segundo os entrevistados, precisam ter a mesma linguagem.

Outro destaque significativo é a importância que a gestão escolar deve dar ao aspecto pedagógico da escola, na opinião das pessoas entrevistadas. As respostas indicam que é papel da gestão escolar ter um olhar especial para o rendimento e para o resultado escolar, com foco na aprendizagem do estudante, o que alguns entrevistados chamaram de “foco no aluno”.

Uma escola bem sucedida é todos atuando, né? Em conjunto, coletivamente. É uma equipe, né? Funcionando cada um dentro da sua especialidade e podendo também circular os conhecimentos, mas desde a merendeira aos serviços gerais, os professores, todos trabalhando em conjunto, né? E com foco no aluno, obviamente (Entrevista 25)

Aqui a questão da linguagem comum aparece outra vez, trazendo uma importância que essa linguagem institucional seja aplicada a todos os setores, citada anteriormente, mas também revela o termo “foco no aluno”, com a conotação de que todo o trabalho realizado dentro da escola tem como objetivo a aprendizagem dos estudantes da instituição, ou seja, tudo é feito pensando no atendimento apropriado às crianças.

Houve respostas que trataram do acolhimento como responsabilidade da equipe gestora, fazendo com que as pessoas se sintam bem recebidas ao chegar à escola, tanto famílias, como estudantes, mas principalmente funcionários. Essa parece ser uma característica importante para a equipe gestora da escola, o que é observável nos ambientes físicos da instituição. Há presença de móveis como uma rede de deitar, televisões, puffs, mesas e cadeiras de modelos diferentes (mesas redondas para quatro pessoas, mesas retangulares para oito ou dez pessoas), bem como tapetes de EVA grossos para que as pessoas possam se sentir à vontade para deitar no chão. Esses móveis, presentes na sala dos professores, dão uma percepção de aconchego, e em conversa com a diretora a mesma afirmou que visitantes de outras unidades escolares sempre perguntam sobre esses móveis e sobre esse aconchego na sala dos professores; a resposta da diretora a essas indagações, segundo ela mesma, é que isso faz com que os professores se sintam acolhidos.

O acolhimento é um elemento importante, com destaque à compreensão dos problemas e dificuldades individuais e a disposição da equipe em ajudar nas demandas levantadas pelos professores. A empatia é destacada pelas entrevistas citadas abaixo

como um ciclo virtuoso, em que há demonstração de empatia da gestão para com os docentes gerando empatia docente para com os discentes.

Procurar também continuar com esse acolhimento, com a empatia, né? A gestão com os professores, a empatia dos professores com os alunos, com os pais, né? (Entrevista 6).

Existe um aspecto que é fundamental, que, na experiência, é ouvir o que funcionou, o que deu certo, o que tem que ser preservado, tem que ser valorizado, tem que ser considerado esse olhar, (...) com sujeito professor, né? Essa relação bem complexa, bem cheia de nuances, né? Se colocar no lugar do professor. Essa trincheira que às vezes, em várias escolas, se estabelece de um lado o gestor e o professor do outro, né? Se estabelece, não é legitimada, né? Não é reconhecida, mas ela se estabelece. Ela se estabelece nas práticas, ela se estabelece nos olhares, nas falas, né? Essa trincheira é muito, muito nociva, né? Para essa escola do sonho, de sucesso, eu acho que esse é o olhar mais minucioso, mais sensível, né? De sentar com esse professor que é humano, que tem suas dores, que tem seus desafios, tem sua vida pessoal, tem suas família, tem seus conflitos sem deixar de lado essa questão profissional, né? Trazer esse professor pra que ele entenda pra que ele está ali, né? Pra que ele se coloque como agente social, pra isso ele assinou aquele termo de posse né? De educador da Secretaria de Educação do Distrito Federal. Deixar mais próximo desse professor que é humano que tem suas dores, tem seus problemas, tem sua família, tem seus conflitos, tem seus desafios internos que não se separa desse professor profissional. Tá? (Entrevista 27)

Ao final, os entrevistados, quando retornam, na penúltima pergunta, aos critérios que eles próprios elencaram na terceira pergunta, e são questionados se para eles a equipe gestora da Escola Classe 413 Sul cumpre adequadamente seu papel, majoritariamente afirmaram que sim, avaliando positivamente o trabalho da equipe gestora.

Nesse processo final de reflexão, foi destacada a importância do Projeto Político Pedagógico dentro do contexto da escola, uma vez que o mesmo é tratado como caminho principal percorrido no trabalho pedagógico dentro da escola, alinhando a abordagem institucional dos envolvidos, especialmente no contexto da sala de aula. A importância do projeto político pedagógico da escola também aparece em respostas de outras perguntas, mais adiante. De todo modo, o trecho a seguir indica esse instrumento como fio condutor do trabalho.

O projeto e a integração, eu acho que ele acaba sendo o fio, né? O fio que liga e possibilita criar ensino, esse fio condutor mesmo, acho que ampara todas as questões pedagógicas quando você tem um bom projeto pedagógico da escola. (Entrevista 25)

O projeto é o elemento norteador da maior parte das ações pedagógicas realizadas no ambiente da escola Classe 413 Sul. Essa é a experiência desde que a atual diretora assumiu a gestão da escola e dessa forma o projeto se tornou marca registrada da escola com o passar dos anos.

Por fim, o último destaque das duas perguntas é a importância dada ao equilíbrio entre o trabalho pedagógico e o trabalho administrativo e burocrático da escola, salientado especialmente por aquelas pessoas que possuem experiência de cargos fora da sala de aula, como gestores, coordenadores e chefe de secretaria. A importância dada ao equilíbrio das funções é explícita *“Tanto na parte administrativa quanto no pedagógico, ela consegue uma harmonia. É isso, uma fala com a outra. (Entrevista 15)”*.

A harmonia e o equilíbrio as ações da equipe gestora, para esses entrevistados, têm peso maior, uma vez que compreendem que, apesar da importância do “foco no aluno”, para que a instituição continue existindo e possa continuar realizando o trabalho, é necessário que haja uma atenção à parte administrativa e burocrática da escola. A harmonia e o equilíbrio são uma conquista da escola que vivenciou na última década, com trocas significativas na equipe, mesmo sem trocar a direção.

4.4 - AVALIAÇÃO DA ESCOLA

A pergunta seguinte é uma avaliação objetiva da escola, como um todo, com um comentário justificativo, *“Que nota, de 0 (zero) a 10 (dez), você daria para a Escola Classe 413 Sul, se 0 (zero) for muito ruim e 10 (dez) muito bom? Por quê?”*. O objetivo dessa pergunta é forçar o entrevistado a se posicionar de forma objetiva na avaliação da escola, solicitando, ainda, uma justificativa.

As notas mais baixas recebidas foram seis e sete, sendo apenas duas. Todas as outras notas foram iguais ou superiores à nota oito, fazendo com que o posicionamento dos envolvidos na pesquisa seja de avaliar a escola mais próxima de muito boa do que de muito ruim, salientando que há uma quantidade grande de notas dez e uma quantidade igualmente grande de notas nove vindas de pessoas que não conseguiram indicar razões objetivas para não dar nota dez.

Ah, todo mundo aqui é bem legal, mas ninguém é perfeito né? então eu vou dar nota nove. (Entrevista 14)

Olha, se eu desse dez seria perfeito, eu imagino. Mas perfeito ninguém é. (Entrevista 15)

A avaliação objetiva indica que as pessoas entrevistadas consideram que a Escola Classe 413 Sul é uma boa escola. Coincidentemente, as pessoas que avaliaram a escola com notas mais baixas vivenciaram experiências fora de sala de aula, no contexto da coordenação escolar. A fala de uma das entrevistadas se destaca, afirmando que sua percepção como docente foi diferente da percepção na coordenação.

Eu acho que a minha percepção como professora e como coordenadora são diferentes. (...) Enquanto professora eu dou nota 9, enquanto coordenadora eu dou nota 7. Enquanto professora eu sempre me senti muito acolhida, estimulada e bem cuidada pela gestão da escola. As minhas demandas sempre foram supridas, sempre senti que foi uma escola muito ativa, que exigia muito dos professores. Tem um projeto político pedagógico consolidado e cobrava muito do trabalho dos professores, mas também dava os recursos, a base necessários para que o trabalho fosse desenvolvido. Então nota 9, pois nem tudo é perfeito, sempre tem uma falha ou outra que nem me vem à cabeça. (...) Enquanto coordenadora, estive mais próxima dos problemas da escola, da gestão em si. Trabalhei em um ano muito complicado que foi o ano da volta ao presencial (...) e estive mais perto dos problemas, das falhas de comunicação internas. (...) Eu percebi também que esse bom serviço, essa boa base que eu tinha enquanto professora, era muita sobrecarga para todos ali dentro. (Entrevista 29)

Embora referindo-se a um período que não está no recorte temporal desta pesquisa, trecho de entrevista se torna especialmente emblemático durante esse processo de pesquisa por mostrar que o bom trabalho pedagógico realizado pela escola tem um preço institucional, que é uma carga de trabalho considerada grande pelas pessoas envolvidas. Essa carga se torna ainda maior quando se olha para o trabalho realizado pela gestão e pela coordenação da escola para suprir as demandas do bom trabalho pedagógico realizado pelos professores da instituição. Providenciar materiais, gerir grupos, estar disponível para prover necessidades é desgastante e leva para mais próximo de problemas institucionais complexos, como as falhas de comunicação.

Quando olhamos cuidadosamente para as justificativas dos entrevistados, o papel da gestão é valorizado nas menções e a equipe gestora recebe os créditos pelos bons resultados da escola: *“Quando eu cheguei lá era uma escola, e hoje, a Escola Classe 413 Sul simplesmente se transformou. Não é mais aquela escola de antes, é outra escola e isso se deve à gestão. À gestão! (Entrevista 1)”*.

Muitos entrevistados destacam a influência da diretora e do projeto político pedagógico proposto por ela para os resultados positivos colhidos pela instituição ao longo dos anos. É uma construção coletiva dentro da cronologia da escola, mas há um crescimento maior a partir da chegada da diretora à escola. A atual diretora é quem ocupa o cargo desde 2012 até a data de realização desta pesquisa em 2022.

A importância e a qualificação dos funcionários da instituição, especialmente a equipe responsável pelo trabalho pedagógico da escola é outro achado relevante. Há uma quantidade considerável de elogios aos professores da instituição, em relação a sua formação e sua atuação. Do lado das limitações, é interessante verificar a consciência institucional de alguns dos participantes que conseguem perceber que há limitações na qualidade do serviço prestado na escola que foge a alçada do trabalho desenvolvido na unidade escolar, pois são limitações impostas devido às características da própria Secretaria de Educação do Distrito Federal (como a questão da substituição de professores ausentes que é prioritariamente realizada pelos coordenadores e pela direção da escola e enfraquece o trabalho realizado por esses dois segmentos) e limitações impostas pelo sistema de ensino público brasileiro (como as questões relacionadas a repasses de verbas federais às escolas).

Em vários momentos a escola, por fazer parte da rede pública de ensino e de um sistema muito maior que ela, sofre. Às vezes isso é um aspecto positivo, enfim de que faça isso ao trabalho, de potencializar o trabalho, mas por outro lado às vezes sofre com pressões e efeitos negativos desse sistema, né? Um exemplo, sei lá, prazo de verba: não necessariamente é responsabilidade da dessa unidade autônoma, desse sistema, mas eh enfim acaba prejudicando e impactando negativamente o trabalho que foi feito ali. (Entrevista 2)

A gente ainda tem algumas dificuldades, né? Dificuldades que eu não digo que sejam nem só da gestão da escola como um todo, dificuldades que também atrapalham, como questões governamentais, contratos temporários que não ficam né? Professores que não conseguem dar continuidade no seu trabalho. (Entrevista 25)

O caráter relacional também tem um espaço significativo nessa análise, já que houve citações ao acolhimento na escola, mas também às desavenças experienciadas na instituição: “Esse ano tiveram muitas picuinhas e confusões. Isso acaba espelhando no trabalho né. (Entrevista 19)”.

As relações dentro da equipe são horizontais e verticais, estabelecendo vivências entre os membros da equipe (horizontal) e também com a chefia imediata, aqui entendido como diretora, vice-diretora e supervisora (vertical). O tema das relações voltará a ser abordado posteriormente, mas é importante destacar que, apesar das circunstâncias negativas abordadas nas entrevistas, o clima institucional é adequado o suficiente para continuidade do trabalho.

O último destaque fica por conta do Projeto Borboletando Pelo Mundo, que, além de ser um cartão de visitas da escola, também causa um aumento nas demandas.

Segundo uma das pessoas entrevistadas, esse modelo de prática pedagógica exige um tipo de perfil.

Eu acho legal que tem uma coordenação de verdade, as pessoas realmente coordenam. Tem essa pedagogia de projetos, que eu gosto. Então assim, faz parte, combina com o meu perfil. Eu sou uma pessoa que gosta de trabalhar em equipe, gosto de colaborar, de trocar ideias. Então essa escola propicia isso por ser uma escola de pedagogia de projeto, né? (...) Assim, professores temporários que chegam, que não tem muito perfil de trabalhar em equipe, às vezes tem um tempo pra essa coisa se ajustar, né? (Entrevista 12)

Valorizar a combinação do perfil e do modelo de trabalho de projetos é importante nesse processo, mas mostra que a adaptação pode ser difícil e que nem todos os profissionais vão permanecer na instituição, apesar dos bons resultados obtidos. O perfil citado pela pessoa entrevistada tem a ver com a disposição do trabalho em grupo, interligado com o trabalho de outros profissionais da escola, submetendo-se a parcerias. A principal parceria estabelecida na escola é a dupla de professores do mesmo ano que estão atuando no mesmo ano escolar e no mesmo turno, como professores alfabetizadores do 1º ano do ensino fundamental que atuam no turno matutino. Além dos seus pares de mesmo turno e mesmo ano, os professores são estimulados a estabelecer, em seguida, parcerias com os seus pares do turno contrário e com os outros professores do mesmo ciclo (o ciclo de alfabetização é 1ºs ao 3ºs anos, e o ciclo final é composto pelos 4ºs e 5ºs anos)

4.5 - AVALIAÇÃO DO TRABALHO DA EQUIPE GESTORA

O penúltimo bloco de perguntas foi aberto com uma avaliação objetiva sobre a escola, de forma semelhante a que foi feita no item anterior. A pergunta era “*Que nota, de 0 a 10, você daria para gestão da EC 413 Sul, se 0 for muito ruim e 10 for muito bom? Por quê?*”. O objetivo dessa questão também é forçar as pessoas entrevistadas a avaliar a escola e situar essa avaliação mais próxima ao muito bom ou mais próxima ao muito ruim. Uma avaliação destoou das demais, trazendo nota quatro, enquanto todas as outras notas dadas pelos entrevistados são iguais ou superiores à nota oito e há prevalência das notas nove e dez.

Ah, eu daria nota quatro. (...) Eu senti o trabalho fragmentado, já bastante engessado, com muita coisa já imposta, com pouca flexibilidade pra criar algo novo. Não consegui eh conhecer da forma como eu gostaria, né? Então eu conheci parte da equipe da gestão e não foi o que eu imaginava. Fiquei na

expectativa quando eu entrei na escola e não foi o que eu imaginava. Então eu não me senti incluída, sabe? E acredito que alguns outros profissionais também não, é uma estrutura já formada, já engessada (...) Então a coordenação fica na porta da escola. Passa o portãozinho da escola já é a sala onde ficam os coordenadores bem na porta junto com a supervisora e apoio pedagógico. Essa é a sala onde acontece tudo, faz tudo e ao mesmo tempo né? (...) Nesse local aí, tudo acontecia, qualquer coisa que acontecesse era o ponto. Acho que essa posição não favorecia o trabalho da coordenação e da supervisão pedagógica que teria que estar voltado mais para atender as necessidades dos professores. (Entrevista 28)

A fala dessa pessoa indica que a expectativa em sua experiência não foi correspondida. O fato de a escola ser considerada uma escola de sucesso no meio da Secretaria de Educação do Distrito Federal, a SEEDF, traz também uma grande expectativa quanto ao trabalho realizado ali. De acordo com essa pessoa entrevistada, o trabalho dos coordenadores é exaustivo e desorganizado, especialmente na ausência da direção da escola. Outras pessoas entrevistadas também destacaram a centralidade do papel da coordenação pedagógica na escola. Uma função tão importante dentro do ambiente escolar possui também dificultadores que tornam o trabalho do coordenador mais complexo.

Uma coordenação efetiva que acontece aqui nessa escola. (Entrevista 25)

Coordenação pedagógica tem o papel mais importante porque ela está mais próxima dos professores e ela tem condição de apoiar os professores com mais eficiência. (Entrevista 26)

A avaliação mostra que, com apenas uma exceção, o trabalho desenvolvido pela equipe gestora da EC 413 Sul é considerado majoritariamente muito bom na percepção dos envolvidos nesse processo de pesquisa. Dentro desse espectro de notas, é interessante notar que a nota quatro, apesar de mais próxima do muito ruim (nota zero) do que do muito bom (nota dez), fica próxima da neutralidade representada pela nota cinco, que seria justamente a marca entre as duas avaliações mais extremas.

O texto do Regimento da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal (Distrito Federal, 2009) traz a composição da equipe gestora de uma escola pública do Distrito Federal com os cargos de Direção, Vice-Direção, Supervisão e Chefia de Secretaria Escolar. Em uma escola pública do DF, pode haver mais de uma supervisora ou supervisor, pois a quantidade de pessoas nesse cargo é proporcional ao número de estudantes da unidade escolar, podendo chegar a quatro. Há ainda a divisão da função no cargo, uma vez que a escola pode optar por supervisores pedagógicos (que atuarão na organização do trabalho pedagógico) ou supervisores administrativos (que atuarão nas demandas burocráticas e administrativas).

As avaliações trazem uma quantidade significativa de menções ao nome da diretora da escola, mesmo que a pergunta seja sobre o trabalho da equipe gestora. Na verdade, há uma centralidade da pessoa da diretora nas avaliações como uma personificação do cargo e da equipe. Dessa forma, muitas pessoas avaliaram o trabalho realizado pela diretora da escola, e não da equipe gestora. Esse processo foi notado rapidamente durante as entrevistas e chama a atenção, pois apesar das trocas em outros cargos da equipe gestora, a diretora continua a mesma há dez anos. A gestão escolar e a própria escola possuem traços característicos do trabalho desenvolvido pela diretora no passar do tempo, e o principal deles parece ser a pedagogia de projetos, implementada em 2010, ano da chegada da mesma e que permaneceu até o momento em que esta pesquisa estava sendo realizada em agosto do ano de 2022.

Os comentários trazem especialmente destaques positivos ao trabalho desenvolvido pela diretora, sempre destacando as qualidades de sua gestão. A expressão [DIRETORA] substitui o nome da pessoa que ocupa o cargo no momento da entrevista.

(Dou nota) Dez! Muito dez! Eu acho a [DIRETORA] fantástica, viu? Ela é muito além do tempo dela. Ela sempre traz novidades, Ela traz coisas que fazem o nosso dia a dia crescer, acho fantástico! (Entrevista 5)

A [DIRETORA] sabe conduzir o projeto, né? (Entrevista 10)

Tem vários fatores, na verdade, que impedem que qualquer escola logre um dez, né? Mas eu acho que a [DIRETORA] está bem perto pra mim, sabe? Eu acho que ela é bem profissional, ela tem essa habilidade de lidar com as pessoas. Ela é muito atenta! Você acha que ela tá ali na salinha dela, sem saber o que está acontecendo, enquanto ela tá sempre muito atenta. (...) Acho isso legal, aliás, para mim isso é perfil de líder. (Entrevista 15)

Como é possível verificar nos trechos destacados, a diretora é um sujeito determinante para que o colégio seja considerado bem sucedido na visão das pessoas entrevistadas. As características destacadas aqui foram relacionadas ao perfil da diretora como inovação, capacidade de influenciar e causar engajamento, condução do projeto, trato com pessoas e atenção às necessidades dos indivíduos, conectando-se especialmente com o aspecto relacional, principal destaque dos entrevistados.

No ano de 2016, a escola iniciou o projeto “Borboleteando pelo Mundo” (com foco nas experiências culturais vivenciadas nos diversos países do globo, trazendo esses elementos para a prática pedagógica cotidiana), proposto pela diretora da escola e aceito por toda a comunidade escolar. O engajamento da escola e da comunidade foi tamanho que, de lá para cá, os temas dos projetos da escola são sempre uma referência ao projeto

de 2016, como o tema do projeto em 2022, “Borboleteando pelo Mundo dos Sabores e das Sensações”. O projeto “Borboleteando pelo Mundo” se tornou parte da identidade da escola, bem como a presença marcante da diretora à frente de suas ações, e dessa forma ambos os elementos se tornaram conhecidos e reconhecidos dentro do contexto da comunidade escolar e da própria SEEDF. Os trechos abaixo mostram a força do Projeto Político Pedagógico realizado na escola e permite perceber que o alcance do projeto transpõe os muros da escola.

A escola, hoje, é uma escola respeitada dentro da regional de ensino e respeitada dentro da Regional de Ensino, dentro da Secretaria de Educação. Então é um trabalho construído por todos que aqui passaram e que ainda estão. (...) Eu acho que se a gente não for o elo, a gente não consegue segurar o trabalho, principalmente com o projeto, né? Desenvolve há seis anos um mesmo projeto, uma mesma temática. (...) Não sei se cabe falar do projeto, né? Esse ano [2022], por exemplo, a gente sabia que ia ter um sério problema emocional nos servidores e nas crianças e nós trouxemos como temática sabores e sensações, para trabalhar isso (...), externar esse lado emocional das pessoas sem perder o foco também na questão da aprendizagem. (Entrevista 4)

(O projeto) É bem aberto. Borboleteando pelo Mundo dos Sabores e Sensações. Você pode trabalhar tudo né? No terceiro ano do BIA, a gente está entrando agora num projeto de leitura, o sabor da leitura. (...) Você pode viajar aí, borboletear nessa ideia e trazer mil coisas em todas as disciplinas, procurar esse fio condutor. Então eu gosto muito de trabalhar assim. Acho muito legal. (Entrevista 12)

O projeto me chama muita atenção, né? O Projeto Político Pedagógico, o Borboleteando. (Entrevista 25)

As falhas destacadas pelas pessoas entrevistadas, por outro lado, tem mais relação com o aspecto institucional do trabalho do que com uma pessoa. Os principais apontamentos aqui ficam por conta das dificuldades de comunicação (já destacadas anteriormente), do acúmulo de tarefas e responsabilidades nos cargos de gestão e coordenação e das desavenças relacionais entre professores. A desavença em si não é responsabilidade dos gestores, mas a gestão de pessoas, ou seja, o aspecto político-relacional é. A atuação do gestor nessa área visa garantir um ambiente agradável e propício ao desenvolvimento dos estudantes e do trabalho pedagógico dos professores. O acúmulo de tarefas e a má divisão do trabalho, entretanto, parece estar mais relacionado a uma falha do sistema, da Secretaria de Educação.

Mas eu acho que em vários momentos a escola por fazer parte duma rede pública de ensino e de um sistema muito maior ela sofre às vezes isso é um aspecto positivo enfim de que faça isso ao trabalho, de potencializar o trabalho. Mas por outro lado às vezes sofre com pressões e efeitos negativos desse sistema, né? Um exemplo, sei lá prazo de verba. Assim, não necessariamente é

responsabilidade dessa unidade autônoma, mas desse sistema. Enfim, acaba prejudicando e impactando negativamente o trabalho que foi feito ali. (Entrevista 2)

Se puder adicionar aí, por favor, acho que uma coisa ruim é a questão da divisão de tarefas. (Entrevista 3)

A gente está falando também de uma política maior, de alguns dificultadores pro trabalho desses profissionais. Então, hoje o ponto maior, a gente tem um Estado cada vez mais burocratizado. A gente tem sistemas de controle que são rígidos e são necessários. Mas a gente tem demandas pedagógicas muito grandes da escola (...). Então concentra muita coisa pra figura das equipes gestoras. O gestor não é somente aquela pessoa que está a frente da escola cuidando da questão financeira e do pedagógico. Não, ele é o primeiro da lista de substituição hoje dentro de uma portaria estabelecida dentro da Secretaria de Educação. Então, se eu tenho um grupo grande de professores ausentes, na minha lista o gestor é o primeiro a substituir, aí a supervisão como segundo e o coordenador como terceiro. E então o Estado que define que o papel do gestor é substituir professor tira dele a qualidade maior de ser quem vai conduzir esse trabalho sabe de uma forma que agregue ele não vai poder tá lá na porta da escola atendendo família pai, ele tá dentro da sala de aula, fazendo atendimento que o professor deveria tá fazendo, que deveria ser um professor substituto ou uma equipe de apoiadores pra realizar essas atividades. (Entrevista 30)

As regras e normas da Secretaria de Educação do Distrito Federal e do próprio Ministério da Educação acabam por fazer com que alguns processos sejam mais complexos dentro da realidade da unidade escolar. Como citado pelos entrevistados, quando um professor se ausenta de imediato, como é o caso das situações de doenças pessoais ou de dependentes que exigem que o docente faça uso de uma licença para tratamento de doença, a turma pela qual o educador é responsável não pode ficar desatendida. Dessa forma, a direção, a supervisão e a coordenação da escola precisam se organizar para suprir a demanda da sala de aula. Acontece que há momentos em que uma grande demanda de substituições em sala de aula simplesmente paralisa todos os outros trabalhos que são realizados por essas áreas da escola, impedindo o desenvolvimento de planejamento e de ações que atendam à realidade da escola. A SEEDF possui uma equipe de professores substitutos que podem atuar, desde que a situação tenha alguma previsibilidade, como é o caso de licenças eletivas.

Quando perguntados sobre a composição de uma equipe ideal que pudesse suprir as necessidades da escola, os entrevistados destacaram a importância de uma supervisão pedagógica e outra administrativa. Houve, ainda, um entrevistado que levantou uma demanda específica de assistência social, especialmente para o momento pós pandemia vivenciado durante esse processo de pesquisa:

Hoje, com o agravamento da situação social no país, penso em um assistente social, além de, em escolas com integral, um coordenador apenas para o integral, bem como serviços como o SOE (Serviço de Orientação ao Estudante) mais atuantes, com uma direção com menos funções. A equipe ideal, hoje, para mim, seria Direção e Vice, Supervisão Administrativa e Supervisão Pedagógica, Secretaria, SOE e Assistente Social, 3 Coordenadores e mais monitores

(Educadores Sociais Voluntários), além das mudanças de normas para definir quem atende aluno e quem atende comunidade e em quais situações, limitando de uma forma clara. (Entrevista 2)

Essa reflexão é interessante e importante, pois permite perceber que não faz sentido, institucionalmente falando, minar o trabalho desses setores com substituições não planejadas. Além de desgastante do ponto de vista da atuação em uma sala de aula sem um planejamento e sem preparo, acaba sendo um dificultador para uma atuação fora de sala de aula, garantindo o bom funcionamento de outros setores da escola. A relação entre desgaste e harmonia será analisada no próximo capítulo.

4.6 - ASPECTOS DE GOVERNANÇA

Os quatro pilares da governança, segundo o Instituto Brasileiro de Governança Corporativa (2009), são a transparência, a equidade, a prestação de contas e a responsabilidade. As características da governança corporativa não podem ser simplesmente transpostas para o contexto escolar, pois elas se revelam de formas diferentes no “chão da escola”. Nesse contexto, as pessoas entrevistadas também se manifestaram com relação aspecto da governança na escola, respondendo à seguinte questão: “Como você avalia a transparência da escola no que tange às decisões tomadas e à prestação de contas?”

A questão proposta buscou tratar dois itens da governança corporativa aplicada ao contexto das escolas: a transparência e a prestação de contas. Quanto a esses dois itens, o trabalho da equipe gestora foi muito bem avaliado pelos envolvidos. A prestação de contas é feita periodicamente durante as reuniões coletivas dos professores e cartazes são espalhados pela escola para dar maior transparência às contas da escola e informar a comunidade escolar.

Olha, prestação de contas por exemplo é uma das coisas que eu mais digo que é menos acompanhado. Na prestação de contas eu acho é onde as pessoas menos participam. São as reuniões mais esvaziadas, né? Eh, parece assim: se está aí, está bom! Mas as vezes eu fico pensando e se não fizer? Se as pessoas nem saberem onde estava esse dinheiro? Eu acho que ainda nós não temos costume de cidadão de acompanhar as contas públicas e aí isso se reflete muito na questão da escola. Tem dois cartazes ali fora por exemplo de prestação de contas do ano passado e do semestre passado. Até o momento eu não vi ninguém chegar lá e também ninguém pergunta nada. Então, se não fala, por exemplo, ninguém saberia porque nas reuniões fala-se: Olha, arrecadamos tanto, fizemos tanto, mas também ninguém perguntaria. Enfim, acho que ficaria por isso mesmo. (Entrevista 4)

Então, o MEC deu um prêmio pra escola por ela ter investido todo o dinheiro e feito todas as prestações de contas no tempo correto e não ter nada que tenha

problema. Tem até um banner depois desse último ano que ela (diretora) pediu pra eu fazer falando sobre isso. (Entrevista 5)

Diversos tipos de recursos financeiros são recebidos e geridos pela equipe gestora da escola, inclusive recursos informais. A escola trabalha com uma contribuição mensal dos professores chamada de “café e eventos” que custeia a participação dos professores em eventos mensais da escola, como a confraternização dos aniversariantes do mês e o “cafézinho” presente na sala dos professores. As famílias são convidadas a contribuir financeiramente com a caixa da Associação de Pais e Mestres (APM) de forma voluntária, com a intenção de custear situações urgentes que estejam fora da permissão ou da alçada das verbas governamentais. Eventos abertos ao público e que possuem consumo de itens provenientes de doações como festas da escola e bazar de venda de itens usados também são uma importante fonte de dinheiro para a escola. A direção da escola apresenta, segundo os entrevistados, as prestações de contas de todos esses itens de forma individualizada.

Graças a Deus ali a Diretora sempre coloca, com transparência, ali pra gente, tudo que arrecada em alguma festa, no dinheiro que entrou, do que foi gasto. (Entrevista 1)

Prestação de contas é que a gestão sempre traz tudo em panos claros aí ela sempre fala quando tem festa fala ai gente arrecadou tanto ou compramos isso foi tanto é ótimo super transparente. (Entrevista 14)

Aqui, pelo contrário, eu vi que aqui tem um uma cota mensal de recurso pra eventos e que não me parece para evento da gestão. De todas (pessoas), né? (Entrevista 18)

Eu me lembro que quando eu voltei, em 2018, aquelas calhas de chão, elas estavam muito quebradas estava horrível e os pequenininhos de cinco, seis anos - tem criança que chega de cinco, seis anos na escola - gente, os pequenininho bota o pé ali, o pé afunda né? E eu estava muito preocupada com isso e aí eu fui lá reivindicar, né? Com a direção eu falei não esse daqui a gente não pode fazer a gente vai ter que movimentar essas calhas onde circulam as crianças e mandar fazer novas calha. O custo de cada uma daquelas placas de concreto você lembra como é que era? Aquela placa caríssima então a escola fez uma movimentação do recurso ou de festa de alguma coisa e corrigiu algumas que aí ela mandou fazer algumas e outras foram corrigidas. Então eu entendo que a verba por si só ela não dá conta de tudo mas a escola tinha uma movimentação de recursos pelas ações festa, de feira, de várias coisas e aí ela conseguia atender. (Entrevista 30)

Fica evidente por meio dos trechos acima que os recursos públicos destinados às escolas não são suficientes para suprir as necessidades das unidades escolares e, ainda que fossem, as especificidades de seus usos poderia criar empecilhos para o uso dos recursos da maneira desejada. Por outro lado, há menor possibilidade de controle e monitoramento dos recursos informais. Apenas uma gestão comprometida com a

transparência faria a publicização desses dados que podem ser comprometedores. A boa avaliação da transparência das contas da escola parece estar ligada a esse compromisso.

Cabe, ainda, uma reflexão sobre o uso de recursos particulares para o financiamento de ações dentro do contexto escolar. O trabalhador assalariado se vê refém de contribuições sistemáticas para complementação de recursos para melhoria do ambiente de trabalho, um processo que deveria ser responsabilidade de seu empregador, nesse caso, o Estado. Os diretores de escolas muitas vezes se vêem encurralados e precisam utilizar de recursos privados para a realização de melhorias nas escolas. Eventos realizados em uma escola localizada em uma região com pessoas de maior poder financeiro/econômico/aquisitivo, provavelmente gerarão mais recursos financeiros do que aqueles que são realizados em lugares mais modestos, tendo por consequência o aumento da desigualdade entre essas escolas. Um financiamento público que supra, de fato, as necessidades das escolas é a principal luta e bandeira a ser defendida.

Outra pergunta envolvida com os aspectos da governança de forma direta foi “Para você, o princípio da gestão democrática é vivenciado nessa escola?”. Essa questão é complexa e importante, pois as respostas refletem parte da cultura organizacional da SEEDF e da própria escola, bem como refletem a atuação dos diversos atores que fazem parte desse contexto educacional.

A Lei Distrital Nº 4.751 (DISTRITO FEDERAL, 2012) define os termos pelos quais a gestão escolar democrática deve ser experienciada nas escolas públicas do Distrito Federal. Um dos principais dispositivos dessa lei é a eleição de diretores e vice-diretores, com votos paritários das famílias de estudantes e do grupo de funcionários composto pelos docentes (temporários e efetivos) e membros da carreira de Assistência. De acordo com o artigo 41, o mandato é de três anos, mas há ocasiões em que normativos são editados para alterar essa frequência, como ocorreu durante o período de distanciamento social vivido pela crise da pandemia do coronavírus.

Além da eleição de diretor e vice diretor, a legislação prevê a eleição de Conselho Escolar, que é um órgão deliberativo da escola e está apto a decidir questões relacionadas a elaboração do regimento da escola, fiscalizar a gestão escolar da unidade, participar nas resoluções de conflitos da escola, deliberar sobre uso de verbas e ajudar na prestação de contas. A pessoa que ocupa o cargo de diretor da escola participa do conselho como membro. A lei prevê a possibilidade da existência de grêmio estudantil na escola, além de regulamentar a atuação do conselho de classe e tratar de organizações superiores de órgãos colegiados de gestão democrática, como o Conselho Distrital de Educação. Apesar da importância do Conselho Escolar, poucos entrevistados o citaram

durante as entrevistas, dando a entender que sua atuação é mais discreta do que as ações da equipe gestora, sempre representada pela diretora da escola.

Esses processos são realizados no ambiente escolar com o objetivo de garantir a participação efetiva e democrática da comunidade escolar. E esse esforço para dar voz a todos os segmentos da comunidade escolar engloba o aspecto da equidade. Ao mesmo tempo, todo acompanhamento e monitoramento realizado pelo Conselho Escolar acarreta em responsabilidade e responsabilização das pessoas envolvidas, especialmente daquelas que fazem parte da equipe gestora.

Nas decisões eu acho que muitas coisas são feitas em grupo mesmo. Algumas pessoas afirmaram na avaliação, a gente sempre faz avaliação com os servidores, colocaram que achavam que tinha que ser mais autoritária (...). Então eu prefiro botar em votação e que as pessoas opinem. Algumas decisões a gente tem que tomar isoladamente. Mas em geral eu prefiro escutar um pouco a opinião dos outros também. (Entrevista 4)

Eu acho que isso é levado muito a sério. As decisões, normalmente, pelo menos no período em que eu estava lá, as decisões são coletivas. Apesar dos professores às vezes se sentirem intimidados, talvez, eu não sei, é sempre dada a palavra. O acesso sempre foi muito aberto, muito transparente assim a conversa, o levantamento de necessidades e prioridades e a prestação de contas nem se fala, eu acho que sempre foi muito transparente, muito claro e assim, eu nunca percebi nenhum movimento da direção pra inibir ou pra camuflar alguma coisa. Eu acho que sempre foi isso aí é uma qualidade também. (Entrevista 26)

Reforçando aquilo que já foi declarado anteriormente, a governança tem uma forma própria de se manifestar no seio da escola. Ao mesmo tempo em que é importante e interessante transpor conceitos de governança para a atividade de gestão das escolas, como é o caso da discussão sobre eficácia e eficiência, faz-se necessário recordar que, como instituição educativa, os objetivos e as formas de alcançá-los não são tão claros numa escola como são numa empresa. O resultado final é complexo para ser analisado, assim como o caminho percorrido pode ser questionável. A gestão democrática das escolas tem muito a oferecer no momento em que torna passos impessoais, democratizando a tomada de decisões, compartilhando o poder (e por consequência a responsabilidade) e os órgãos colegiados são revestidos de maior importância.

Por fim, cabe analisar duas perguntas (e respostas). “*Você pode citar uma qualidade que se destaca e algo que precise melhorar na gestão escolar da EC 413 Sul?*” e “*Quais ações pedagógicas da equipe gestora você considera mais importante para a educação das crianças que aqui estudam?*”, são perguntas reflexivas importantes dentro do roteiro de entrevista, mas parte das respostas obtidas também foi obtida dentro de outras perguntas.

Os participantes da pesquisa elencaram muitos aspectos positivos e qualidades do trabalho realizado pela equipe gestora da EC 413 Sul, mas tiveram alguma dificuldade em falar sobre pontos que carecem de melhora na instituição. A incapacidade de destacar aspectos que necessitem de aprimoramento dialoga diretamente com a pergunta feita sobre a avaliação do trabalho da equipe gestora do colégio, quando os entrevistados diziam que não avaliaram com nota 10 a escola ou o trabalho da equipe gestora do colégio mas não puderam justificar com argumentos, afirmando apenas que “sempre tem alguma coisa para melhorar”. Aquilo que o senso comum chama de crítica construtiva tem, definitivamente, o perfil de apontar falhas para abrir portas para a melhoria.

Quanto às pessoas que conseguiram elencar imperfeições, uma quantidade significativa das críticas convergem para um mesmo tema: a organização institucional do trabalho realizado na escola.

E o que precisa melhorar talvez seja a comunicação, uma comunicação geral, uma comunicação também entre os grupos, como é repassado algumas informações. Comunicação institucional. (Entrevista 7)

O que precisa melhorar eu acho que é deixar estabelecido, pra todos aí, pra todo mundo, inclusive a comunidade mesmo, no coletivo, é quem faz o quê? Assim todo mundo tem a primeira responsabilidade, né? Tipo assim, você fica responsável por tal coisa. Eu acho que a comunidade não entende ou não conhece essas funções. (Entrevista 10)

O ponto que precisa ser melhorado, ao meu ver, seria uma organização melhor, divisão de tarefas mais clara, uma melhor organização dessa parte. Que a coordenação pudesse ficar mais próxima dos professores, que a gestão pudesse atender, frente os estudantes, essa parte toda da escola pudesse recair sobre a gestão, né? E a coordenação pudesse atender os professores, acho que ficaria melhor, bem como a supervisão, eu acho que a supervisão poderia ser administrativa pra que desafogasse a coordenação dessa parte, né? Bem como a secretaria também poderia ficar mais ativa se houvesse uma reestruturação no trabalho, porque como é essa pegada que todo mundo faz tudo até a secretária sai toda hora pra poder interagir com crianças ficando um pouco confuso. Eu acho que uma melhor divisão das tarefas iria dinamizar bastante o trabalho. (Entrevista 28)

Reflexão semelhante foi feita anteriormente, em outra pergunta. As sugestões têm relação com a lógica de otimização e organização do trabalho, aspectos presentes nos conceitos de governança aplicados à realidade escolar. Reimaginar a escola dentro de um padrão que foca o pedagógico mas não se esquece dos aspectos funcionais e organizacionais parece ser um dos grandes desafios ao trabalho realizado dentro da escola.

Os outros destaques negativos levantados pelos entrevistados são menos recorrentes, com uma citação por pessoa. Há uma sugestão de manutenção de um projeto relacionado a hora cívica, uma crítica a supostos privilégios dados a algumas

peças dentro do contexto da escola e uma sugestão de tomadas de decisão mais unilaterais (ou menos democráticas, nas palavras da pessoa entrevistada) para resolver situações cotidianas. O fato de esses destaques serem feitos por uma ou outra pessoa, apesar da relevância das percepções, mostra que o conjunto do trabalho realizado é bem avaliado pelos entrevistados, especialmente no quesito pedagógico.

Nos destaques positivos, por outro lado, muitas percepções foram uníssonas, mostrando várias pessoas ressaltando os mesmos aspectos. Alguns deles já foram comentados em outras perguntas, em processo semelhante ao das críticas supracitadas. Elogios ao acolhimento, referências à força do trabalho em equipe realizado na escola, falas sobre a importância do projeto político pedagógico e sobre as ações interventivas da escola foram alguns dos principais itens citados pelos entrevistados.

Entre as novidades aqui há um destaque: as coordenações coletivas e as coordenações em grupos. Dentro da organização institucional da SEEDF, os professores de atividades (formados em pedagogia, atuam na Educação Infantil e nos primeiros cinco anos do Ensino Fundamental) têm carga horária de quarenta horas semanais, das quais vinte e cinco horas são em regência e quinze horas de coordenação, o que resulta em oito horas diárias de trabalho, das quais cinco horas são em regência de classe e três horas em coordenação. Segundas e sextas feiras são os momentos de coordenação externa individual, quando os professores não estão na escola e preparam as atividades em ambiente externo à escola. Às terças e quintas os professores coordenam em pares ou grupos, além de ser possibilitado o uso desse tempo para formação em cursos, muitos fornecidos pela própria SEEDF através da Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação, a EAPE. A quarta-feira é o dia da coordenação coletiva, quando os diversos profissionais da escola se reúnem em cada turno para tomada de decisões, momentos informativos e também para formação em grupo.

Acho que a a coletiva de formação com os professores, ela impacta diretamente na sala de aula. Por mais que o professor reclame, “ai, vai ter coletiva”. A formação faz toda a diferença de uma escola que não tem, pra escola que não tem essa rotina. Então assim, não é a diretora que vai dizer o que que a gente vai trabalhar. Quando a gente não tem uma coordenação que propõe esse estudo, acho que é algo como “olha, vamos trabalhar qualquer coisa”, parece que a gente não tem objetivo, né? Que a escola tá perdida. Quando a gente tem a coletiva que acontece, um estudo, que desperta alguma coisa, que traz alguma inovação dentro da educação, alguma coisa que a gente estuda ali de nossa aí todo mundo sai e vai pesquisar, vai ler um pouco, vai saber e vai automaticamente trazer essa novidade pra sala de aula. Então, eu acho que esse é o mais forte. Ponto, assim, da escola. É a coordenação coletiva de formação. (Entrevista 17)

A coordenação pedagógica tem o papel mais importante porque ela está mais próxima dos professores e ela tem condição de apoiar os professores com mais eficiência. Eu acho que a direção tem um papel importante no que diz respeito ao planejamento. Assim ela consegue estipular metas porque ela tem uma visão

sistêmica. Então ela consegue dizer: “olha nós precisamos atingir essas metas, esses objetivos e vamos trabalhar pra isso”. Essa é a função da equipe da direção, eu acho que poderia ficar por aí. A coordenação por outro lado tem como trabalhar mais próximo ali aos professores e é isso que eles faziam ali na EC 413 Sul. [SUPERVISORA] é uma pessoa excelente para encabeçar isso. Levar essas metas, traduzir essas metas sabe? Numa linguagem mais pedagógica que seja mais do dia a dia. (Entrevista 26)

Os entrevistados destacaram positivamente o uso da quarta-feira para formação em grupo. Nesses momentos de formação, os professores costumam receber cursos e palestras de formação conforme as necessidades surgem e também relacionados aos temas que englobam o projeto político pedagógico. Esse caráter formativo e de inovação, segundo os entrevistados, não é comum em todas as escolas. Novamente, nesse processo, os entrevistados destacam a importância do grupo de coordenadores, que são os principais responsáveis pelas formações realizadas nas quartas-feiras.

Após o período de entrevistas algumas questões precisavam de mais atenção. Foi necessário voltar e entrevistar a diretora da escola novamente para tratar grandes áreas: composição ideal e funções da equipe de trabalho da escola, processo de transição com a saída da diretora prevista para o final do ano de 2022, bem como a percepção das pessoas entrevistadas da centralidade do papel da pessoa da diretora na boa avaliação da instituição, permeando ainda as relações interpessoais na escola.

Percebeu-se a importância dada pelos entrevistados à pessoa da diretora dentro da escola, pois quando perguntados sobre o papel da equipe gestora as pessoas entrevistadas se referiam sempre à atuação da diretora. Entretanto, as conversas revelaram que o processo eleitoral para diretor e vice das escolas públicas do Distrito Federal estava incerto durante o período das entrevistas (agosto de 2022). Tendo em vista as consequências dos acontecimentos relacionados à pandemia de COVID-19, a Secretaria de Educação alterou o processo eleitoral e ainda não havia informado a comunidade escolar sobre sua decisão acerca do tema. Em conversa com a própria diretora, a mesma informou sobre sua possível aposentadoria, que poderia acontecer no final do ano (2022) e toda a situação parecia deixar as pessoas entrevistadas desconfortáveis.

Em outros momentos, percebeu-se que a equipe de profissionais da escola parece precarizada, uma fala especialmente notada nas conversas com pessoas que ocuparam cargos na coordenação. A coordenação pedagógica na escola, apesar de bem avaliada, mostra-se um local de “moer gente” (nas palavras informais de uma das pessoas entrevistadas). A quantidade de trabalho é desproporcional e impede que os

coordenadores realizem adequadamente suas funções de planejamento e acompanhamento de ações pedagógicas junto aos professores para lidar diretamente com o não envio de professores para substituir os docentes ausentes por qualquer motivo. O não planejamento dessas aulas em substituição, por si só já é um dano considerável ao processo de ensino e aprendizagem das crianças da turma, ainda que o dia letivo tenha sido garantido com a presença de alguém disponível, mas a ausência prolongada dos coordenadores e/ou dos membros da equipe gestora para suprir essas demandas pode causar danos ainda mais sérios.

Somados a esses dois assuntos, as relações interpessoais na escola também são um assunto delicado e que precisa de mais atenção. Apesar de as respostas demonstrarem certo nível de harmonia dentro das relações, questões não verbais e informais demonstraram que as relações interpessoais dentro do ambiente de trabalho também poderiam ser aprimoradas.

Foram feitas dez perguntas à diretora na esperança de coletar mais percepções dela a respeito dos temas supracitados. As primeiras quatro perguntas foram sobre a equipe de trabalho, buscando perceber a relação entre quantidade de pessoas e suas funções para o funcionamento da escola (as outras perguntas são tratadas no decorrer deste capítulo). Na percepção da diretora seria necessário adicionar duas pessoas ao atual grupo de trabalho da escola, sendo um supervisor administrativo e um coordenador pedagógico.

Pra mim hoje, a equipe ideal seria Diretor, Vice, Secretário, Supervisor Pedagógico, Supervisor Administrativo, e três Coordenadores.

Acontece que os coordenadores e os supervisores possuem papéis similares dentro da escola e não há uma divisão de papéis clara dentro da instituição, o que faz com que a atuação desses profissionais seja muito parecida, buscando suprir as demandas que surgem no “chão da escola”, por mais que na visão da diretora o supervisor precise produzir mais documentos no dia a dia. A diretora destacou ainda que considera que a atual supervisora pedagógica tem perfil de acolhimento de professores, habilidade esperada em pessoas que ocupem o cargo de coordenação pedagógica, uma vez que a mesma foi coordenadora por longo período na escola.

4.7 - QUESTÕES RELACIONADAS AO IDEB

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, IDEB, foi o principal tema abordado nas entrevistas, contendo o maior número de perguntas relacionadas. A primeira delas, “Você sabe o que é IDEB? Você acha o índice importante?”, chamou a atenção pela quantidade de pessoas diretamente envolvidas no processo educacional dentro do contexto da escola que desconhecem o índice, sua composição e até mesmo o resultado da escola. Das trinta pessoas entrevistadas, onze afirmaram não saber o que é ou tem uma visão equivocada do que seja. Foi necessário caracterizar o IDEB para mais de um terço das pessoas entrevistadas. Durante essa explicação, o entrevistador afirmou que se trata de um índice que, entre outras coisas, é composto principalmente pelos dados do Censo Escolar (evasão, reprovação e aprovação de estudantes) e pelo desempenho dos estudantes da escola nas provas do Sistema de Avaliação da Educação Básica, o SAEB. Alguns professores ainda conheciam as avaliações do SAEB por Prova Brasil e Provinha Brasil, o que é compreensível devido ao fato de que a mudança da nomenclatura dessas avaliações havia se dado a pouco tempo da data da realização das entrevistas.

Ao mesmo tempo em que foi encontrado uma quantidade significativa de pessoas que desconheciam o IDEB, entre aqueles que participam ou participaram de cargos de gestão ou coordenação, foi muito comum encontrar pessoas muito próximas do índice e das avaliações, pessoas que participaram das aplicações de avaliações anteriores e até mesmo pessoas que participaram dos estudos sobre o tema em instâncias superiores como o próprio Ministério da Educação, o MEC.

A falta de um perfil único ou ainda a amplitude desse perfil revela que não há uma política pública de formação de professores no que tange às avaliações de larga escala. O aspecto mais preocupante dessa realidade é refletir e chegar a conclusão que se, porventura, a quantidade de professores e de membros da equipe pedagógica da escola que não sabem o que é o IDEB, como ele é composto ou para o que serve, talvez também não saibam como utilizar os dados do IDEB para melhoria do processo de ensino e aprendizagem nas escolas públicas, o que reduz o índice a apenas um *ranking* das melhores escolas. Tal argumentação foi a principal crítica ao índice e à divulgação dos resultados nas percepções dos entrevistados.

Eu acho o índice importante, acho importante acontecer as provas, aquelas né? Todo o processo, mas eu acho que ele não é utilizado da forma correta. (...) Na verdade assim, não é a forma de ser feito o que é errado, que eu acho, né? Na

minha visão, eu acho que os resultados é que são demonstrados de uma forma incorreta. A divulgação no sentido assim, de mostrar o desempenho de uma escola, por falar de uma escola ser boa ou não. Então, esse resultado final, apenas como instrumento para mostrar se a escola é boa, porque eu alcancei um índice bom ou a escola é ruim porque alcançou um índice ruim é que é errado. Porque eu acho que deve se levar em conta várias outras coisas. (...) Você considera aqui uma escola boa, naturalmente vai ter um índice bom então. Eu acho que sim, uma escola que tenha oportunidades, materiais, recursos, vai conseguir tranquilamente. Mas muitas vezes, outras escolas fazem um bom trabalho, mas, de repente, não tem os recursos ou, assim, oportunidades de ideias pra se trabalhar, pra conseguir esse bom resultado nesse índice. (...) Ou seja, há boas escolas com resultado ruim no índice. (Entrevista 24)

Essa reflexão é atual e necessária, uma vez que o trabalho de divulgação feito pelas instituições que organizam as avaliações do SAEB e são responsáveis pelo cálculo do IDEB é transparente, mostrando a totalidade dos dados coletados, a forma da composição do índice e traz os dados de todas as escolas participantes do Brasil, além de contar com conglomerados de dados estaduais, regionais e nacionais. Assim, fica sob responsabilidade dos subsistemas locais e das próprias unidades escolares trabalhar com os dados específicos dos resultados obtidos. Desprezar esses dados ou reduzi-los a um *ranking* significa jogar fora todo o esforço feito no processo de obtenção dos mesmos. É, portanto, imprescindível que haja algum tipo de formação de gestores e educadores no uso desses resultados como ferramenta para alavancar o processo de ensino e aprendizagem das escolas.

Ao perguntar “*Quais os aspectos da escola você acha que mais impactam no desempenho da EC 413 Sul no IDEB?*”, a percepção dos entrevistados foi ampla, refletindo um pouco da vivência de cada um dos participantes e suas trajetórias nos diversos ambientes de educação. Pessoas que estiveram relacionadas ao exercício da gestão ou que ocuparam cargos de coordenação apresentaram argumentos diferentes das pessoas que atuam como professores efetivos, que fizeram reflexões diferentes daqueles que estão fazendo parte do corpo de docentes temporários da instituição. Essa pergunta dialoga com outra, do bloco anterior, “*Quais são as características da EC 413 Sul que mais chamam a sua atenção?*”, e as considerações dos entrevistados estão, geralmente, conectadas.

É meu primeiro contato, tá? Eu não sou daqui do DF. Sou de outro estado, sou de Pernambuco. Mas assim, é que realmente superou minhas expectativas enquanto escola pública, sabe? Eu percebo que há um bom atendimento das crianças, pras famílias, pelo menos na minha realidade, sabe? Eu tenho vontade de permanecer na rede, né? Então, numa visão muito boa daqui por todos aqueles fatores que eu te falei, da gestão, da participação da comunidade, da voz que a gente tem aqui (...) aqui tem uma estrutura boa, a gente tem material, quer trabalhar, e tem recursos disponíveis, né? E acho que mais nesse sentido também, né? (Entrevista 9)

É um trabalho de equipe dentro da escola, envolvido em constante estudo, né? Pra também proporcionar e cobrar dos alunos o que é necessário pra aprendizagem deles. (...) Eu sempre digo pros pais: "Eu não faço milagre! Eu, como professora, não faço milagre. Eu faço o melhor que eu posso, às vezes com a menor das condições". Posso ter essa capacidade, mas eu não consigo fazer tudo, cem por cento sozinha. Então eu acho que tem que ter esse esse conjunto: é o professor capacitado, é uma equipe gestora atuante, atenta, que ouça, que traga sugestões, que volte atrás de decisões se necessário for, pra melhorar o andamento das coisas e uma comunidade que participe, né? (...) Acho que quando existe essa triade aí não tem como não dar certo. (Entrevista 17)

Eu acho que é o ajuste da linguagem exigida nesse tipo de avaliação com as avaliações que a gente passou a fazer, né? Semestralmente a gente tinha duas avaliações da escola, avaliações internas, que consideravam o projeto desenvolvido. Então a temática presente nessa avaliação semestral era condizente com tudo que a gente trabalhava e também de uma familiarização com esse modelo de avaliação do SAEB. O modelo de avaliação tem uma linguagem própria, não é necessariamente a linguagem que os professores utilizam em suas salas de aula. Então, quando a gente torna familiar o instrumento, a gente tem mais condições de dar as respostas que são esperadas. (...) Esse é um grande diferencial pra além do projeto, pra além da condução das equipes gestoras. (Entrevista 30)

Uma pessoa no cargo de docência temporária, uma pessoa no cargo de docência efetiva e uma pessoa que já ocupou um cargo de coordenação, destacando processos distintos, relacionados com suas práticas cotidianas, com sua atuação. O primeiro destaque fica por conta da estrutura da escola, do vislumbre de quem é recém chegado; a pessoa que já atua há mais tempo na docência da escola destaca a importância das parcerias e conexões; a pessoa que atuou na coordenação da escola trata de assuntos mais sistêmicos, que dificilmente seriam verificáveis por outras pessoas que não estivessem na esfera do planejamento de ações.

A organização da escola na perspectiva da pedagogia de projetos, o engajamento da equipe docente, o trabalho pedagógico coletivo e sequencial, bem como o foco na aprendizagem e no progresso do estudante foram os principais achados nas duas perguntas e mostram, mais uma vez, que, na percepção dos entrevistados o aspecto pedagógico educacional se sobrepõe aos outros aspectos na escola.

Eu acho que de forma positiva é o trabalho que vem sendo feito desde o começo com o aluno. É um trabalho contínuo, né? Que vai passando de professor pra professor. Por exemplo, eu não chego no primeiro ano, é só o primeiro ano e pronto. Não, você vai chegar no segundo ano, você vai ter sequência do que você começou no primeiro. E ainda mais por causa da pedagogia de projetos, aqui tá tudo sempre muito amarrado, então esse trabalho é desde o primeiro até o quinto ano aqui na escola. Ele não é quebrado, né? Ele é contínuo. Eu acho que isso impacta positivamente. Reflete nessa avaliação do IDEB. (Entrevista 3)

O trecho destacado acima resume bem essa sensação da proeminência do “aspecto” pedagógico na escola, trazendo impactos positivos, inclusive nas avaliações de larga escala. A menção à pedagogia de projetos mais uma vez aponta para a compreensão da ação pedagógica como estruturante para o trabalho docente, mas em especial para o impacto positivo no IDEB.

O próximo bloco de perguntas conectadas compreende duas perguntas. “*Você acha que as ações da gestão impactam o resultado do IDEB da escola? De que forma?*” e “*Você acha que o resultado da escola nesse índice tem alguma influência no dia a dia da escola?*”. O objetivo dessas duas perguntas era captar a percepção dos entrevistados na relação ações realizadas no contexto do colégio e o resultado no IDEB, numa relação que estabelece uma via de mão dupla, pois as ações realizadas no contexto do colégio trazem resultados nas avaliações e os resultados crescentes da unidade escolar no índice se traduzem em novas ações para manutenção e crescimento do desempenho.

As respostas trouxeram à tona a importância da gestão escolar para o desempenho escolar. Ainda é um pouco confuso para os entrevistados se isso ocorre de forma direta ou indireta, mas a relação positiva é destacada pela maioria dos entrevistados: Uma boa direção tende a ter como resultado bom desempenho escolar. Isso se dá pelo engajamento dos professores ao projeto que é gerado pela direção da escola, pelo projeto em si, que prevê o desenvolvimento integral dos estudantes, na escolha dos gastos da escola (não são decisões apenas da direção, mas encabeçadas pela direção) que mostram um foco no trabalho pedagógico realizado, no acompanhamento e no monitoramento do trabalho pedagógico realizado pelos professores e do desempenho e desenvolvimento dos estudantes.

Há muitos destaques quanto à participação da equipe gestora no acolhimento às famílias e aos profissionais, causando engajamento ao projeto pedagógico da escola e dando espaço e voz a essas pessoas, processo que em alguns momentos os entrevistados chamaram de democrático:

A evasão é uma das coisas que entram no índice e eu acho que a gestão está sempre muito próxima das famílias, e a gente quase não teve evasão, né? Mesmo na pandemia manteve. (Entrevista 10)

É uma escola democrática onde todos participam, todos se sentem bem, acolhidos, fazendo um bom trabalho, óbvio que o resultado do trabalho tanto pros alunos quanto os professores e educadores de servidores o resultado vai ser positivo. Agora se é uma escola negativa que não propicia nenhuma democracia, não quer ver o lado de ninguém, é claro que também não vai ver do aluno e é claro que esse resultado vai ser negativo. Eu acho que funciona por aí. (Entrevista 12)

Ah, por exemplo, essa é uma escola que recebe muitos professores temporários. Professores que fizeram outros lugares, né? Então a gestão tá sempre preocupada em receber esse professor e integrar ele tanto nas legislações, a parte de coordenação ela também tá bem presente quando a gente tem alguma dúvida, sempre esse professor consiga se integrar e fazer um trabalho completo entre todos os anos. (Entrevista 13)

As escolhas dos usos dos recursos financeiros da escola para melhoria do ambiente foram destacadas. Lousas digitais e televisores de alta resolução foram instalados nas salas de aulas e há duas salas especiais na escola com usos específicos, sendo uma sala de brinquedos com diversas opções de objetos lúdicos, educativos e pedagógicos e a outra sala é a biblioteca da escola, munida de diversos livros e uma televisão grande de alta resolução com sistema de som integrado. Ambas as salas são pintadas, inclusive no teto, com pinturas inspiradoras de histórias infantis, tais como dinossauros, navios e outros.

A gente investiu nas lousas digitais, em TVs pra algumas salas. (Entrevista 4)

Em questão de estrutura (...) você vê que é tudo muito muito pontual. Principalmente eu que já passei por cada escola... Então, assim, olha só essa sala que a gente está! Aqui é a sala de jogos, é uma sala toda colorida toda pintada cheia de materiais, de brinquedos, de coisas pedagógicas, televisão, puff. Então, isso aqui, pras crianças, e também a sala de leitura é a coisa mais linda que tem, toda uma estrutura perfeita, o parquinho pras crianças, tudo muito lindo, se você precisa de um de qualquer coisa dentro da sua sala rapidamente se providenciam então é uma assistência muito bacana dentro de escola de estrutura de limpeza. (Entrevista 8)

A lousa digital é a principal, porque é um recurso luxuoso mesmo. Assim, é maravilhoso pra mim enquanto professora, assim em sala de aula é perfeito. (Entrevista 14)

O uso dos recursos financeiros para aprimorar os ambientes pedagógicos e lúdicos é uma opção de investimento da escola, liderada pela direção da escola, mas aprovada pelo conselho escolar e pelo colegiado de professores. Na percepção dos entrevistados é correto afirmar que, apesar de não ser uma decisão unilateral, ela é idealizada pela equipe gestora do colégio.

As intervenções pedagógicas são outra categoria de ações da equipe gestora que chamou a atenção nas respostas dos entrevistados.

É o que eu falo, são as intervenções. As intervenções, tudo está ali nas intervenções. A gestão tem que estar voltada. Qual é o foco da gestão? aprendizado do aluno. É esse o foco principal. O que que eu tenho que fazer? Eu tenho que fazer o que for possível. Todo tipo de intervenção que eu tenho que pensar pra poder eh eh estar no foco na aprendizagem do meu anúncio. Então são as intervenções. (Entrevista 1)

Eu acho que o apoio que é trazido né? Pra todas as crianças assim, apoio pedagógico, os reagrupamentos, o que mais? As ações interventivas que são feitas assim pra poder estar sempre melhorando aquele que já está caminhando bem e pra resgatar aqueles que não estão. (Entrevista 3)

Estratégia você disse? Gosto, eu acho louvável. (...) A acolhida, a entrada do jeito que a [DIRETORA] faz. Acho muito legal. (...) Já fiz em turma pequena, mas já fiz também no CESAS (...) Acolhida pra mim acho sensacional. Quando tem intervenções, eu já participei junto com vocês. Vocês fazem aqueles reagrupamentos que mistura todo mundo e que eu participo também, eu acho fantástico aquilo e o próprio projeto eu acho fantástico. (Entrevista 23)

A gente tinha que cumprir, reagrupamento pra fazer, a gente tinha os acompanhamentos pedagógicos pra fazer, tínhamos uma equipe muito boa de educadores sociais que atuavam, né? (Entrevista 30)

A realização de intervenções pedagógicas é muito importante para ajudar os estudantes com dificuldades a avançarem e potencializar as aprendizagens daqueles que já estão bem. Entre as intervenções destacadas, cabe explicar o funcionamento de algumas delas. A primeira delas é o reagrupamento, quando os estudantes são divididos em grupos, pelos seus níveis de aprendizagem para que possam ser trabalhadas situações específicas, de acordo com as dificuldades de cada grupo. Essa estratégia é especialmente utilizada nos ciclos de alfabetização e pode ser realizada apenas com a própria turma ou pode se tornar um evento que envolva várias turmas do colégio, como ocorre na EC 413 Sul.

Em determinado período do ano letivo, as turmas realizam testes diagnósticos de leitura e escrita (psicogênese da língua escrita) e então os estudantes são divididos em grupos de acordo com seus níveis de aprendizagem e não apenas de acordo com a idade. Com as turmas divididas, os diversos profissionais capacitados da escola, com materiais previamente selecionados, vão buscar ajudar esses estudantes na continuidade de sua aprendizagem, por meio de atividades pensadas para aquele nível de aprendizagem, durante um período do dia. No contexto da EC 413 Sul, a semana do reagrupamento é planejada pela equipe gestora e quando esse evento ocorre, a diretora, a supervisora e os coordenadores participam ministrando conteúdos dentro de sala de aula, pois possuem formação pedagógica e experiência como alfabetizadores.

Outra intervenção pedagógica realizada na escola é o apoio pedagógico que funciona de duas maneiras, sendo uma dentro de sala de aula, pensada e executada pelo professor da turma enquanto o restante dos estudantes realiza algum outro tipo de tarefa ou atividade e outra com o auxílio de profissionais que não estejam atuando dentro de sala de aula. Há, em algumas escolas, professores readaptados com restrições de atuação. Muitos desses professores não podem ministrar conteúdos em sala de aula por motivos de saúde, mas podem atuar, por exemplo, no atendimento individualizado a

estudantes com dificuldades que são retirados de sala durante um período do dia. Nesse outro espaço, o responsável pelo apoio pedagógico se esforça para ajudar o estudante para o avanço em suas dificuldades. Há ainda a possibilidade de esse profissional atender pequenos grupos, especialmente quando há muita dificuldade de aprendizagem, e a equipe gestora da escola participa em alguns momentos no atendimento direto aos estudantes, de forma individual ou coletiva.

Intervenções pedagógicas diretas como essas fogem ao modelo de atuação previsto para a equipe gestora, que, via de regra, não tem contato pedagógico direto com o estudante, ministrando aulas e aplicando exercícios. É mais comum encontrar estratégias pedagógicas indiretas, que envolvam o planejamento e o monitoramento de ações pedagógicas executadas pelos professores, entretanto a equipe gestora da escola realmente parece se esforçar no ideal de manter o foco no aluno, conforme os relatos dos professores, além de ter experiência na área pedagógica, o que não é regra da SEEDF, uma vez que, segundo as normativas, não apenas professores podem se candidatar aos cargos de gestão escolar.

Na outra direção, quando se observa o movimento no sentido oposto, o principal resultado do IDEB no cotidiano escolar, segundo a percepção dos entrevistados, é motivacional.

Eu penso que, quando o resultado é bom, ele influencia positivamente no trabalho de profissionais, de querer dar continuidade ou de perceber de que forma está dando certo, de fazer um trabalho que vai dali pra mais, né? Então eu acho que quando a gente tem bons resultados nesses sistemas de avaliação dá uma energia boa assim, dá um gás assim de querer fazer com que aquilo permaneça, né? E continuar naquele nível, né? (Entrevista 7)

O índice positivo claro levanta o astral, né? A gente, o professor daquela turma que apresentou resultado acima do esperado? Dá aquele gás pro próprio professor em dizer "Poxa que legal, né? O que eu fiz valeu a pena! Mostrando resultados positivos. Então vamos lá, vamos em frente!" É um ponto positivo, até eu acho que, se eu fosse mãe agora, de criança pequena, eu procuraria uma escola com o IDEB bom, mas pro professor aqui dentro da escola ela tem esse "up" e faz a gente acreditar mais ainda, né? "Ah, vamos tentar, vamos fazer não pela nota em si, mas em tudo que eh de positivo que isso nos traz". (Entrevista 11)

Pelo menos nas minhas vivências, quando sai a nossa, publica-se, faz um banner pra chamar a comunidade para aquilo ali. Quando a nota é boa, né? Todo mundo, os alunos ficam felizes, né? Quando eles ainda estão na escola pra receber a nota, que às vezes não acontece, já foram. Mas aquilo é uma motivação, né? Que a gente sempre pensa "Ah, eu estou numa escola que tem uma nota boa, de dez anos pra cá muito boa". Então, com certeza é um fator pra gente observar se foi bom superar e se não foi dentro do que a gente estava esperando é porque a gente alcança da próxima vez. (Entrevista 16)

Segundo as pessoas entrevistadas, o fator motivacional é a principal influência dos bons resultados que a escola tem colhido na última década. Os professores, a equipe

gestora e os próprios estudantes sentem que seus esforços estão sendo valorizados e reconhecidos através do índice. Segundo as informações coletadas nas políticas públicas há incentivo financeiro às escolas de IDEB mais baixo, especialmente àquelas localizadas em lugares precários e marginalizados, o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE Escola), mas não há nenhum tipo de contrapartida financeira às escolas que alcançam bons resultados no índice. De fato, a única contrapartida aos resultados acima do esperado é no sentido do reconhecimento social.

Outra consequência da divulgação de resultados do IDEB nesse contexto é a procura de algumas famílias pela escola especificamente por causa dos bons resultados.

Eu tenho uma filha que estuda aqui, né? É uma das principais coisas que me fez colocá-la aqui, porque eu não conhecia ainda de fato a escola, foi a questão do IDEB, que a escola tem, IDEB muito bom. (Entrevista 21)

Eu acho que esse esse resultado influencia muito mais na parte externa, porque quando um pai vem procurar uma escola, se ele entende do processo de educação, procura uma escola que esteja com uma nota boa, uma nota acima do que é esperado. Eu acho que isso conta muito. Uma escola que tem um IDEB alto, todo mundo quer que o filho dele esteja ali porque acredita que ele possa ir bem. E o IDEB daqui da escola eu considero a nível nacional. (Entrevista 5)

A procura de famílias por vagas em colégios bem avaliados é um movimento esperado e verificado. É muito comum que as famílias compartilhem informações, dando sugestões como “a escola que meu filho estuda é muito boa” ou “não matricule seu filho naquela escola, só ouço coisas ruins dela”. O reconhecimento das características da escola costuma ser destacado pela comunidade escolar nesse processo, seja ressaltando os aspectos positivos, seja criticando aquilo que traz insatisfação. As famílias, provavelmente, avaliam outras características da escola que consideram importantes no momento da matrícula de seus filhos, mas há quem procure pelo índice, conforme o exemplo da pessoa entrevistada.

Apesar dos destaques feitos pelas pessoas entrevistadas, o principal ganho da publicização dos resultados do IDEB é a possibilidade intervenção nas dificuldades diagnosticadas pelas avaliações.

Nós temos que ter um olhar sobre avaliação de larga escala, porque ela tem que estar unificada à avaliação que a escola faz, entendeu? Olha o que a escola tem. Então já teve ano, por exemplo, da nota não ser boa em português e a gente reforçar uma das habilidades que vinha, que era a leitura, né? Teve ano de matemática apresentar um resultado menor, das notas serem mais baixas do que em português e a gente reforçar o trabalho de matemática, mas não só com o quinto ano, porque é aquilo que eu falei: é trazer o resultado pra dentro da escola. A nota não é do quinto ano, é da escola. Então esse trabalho a gente entende que é um trabalho que vai do primeiro ao quinto ano, dentro dos descritores que

tinham dado maior baixa estavam mostrando já pra escola, e que batem muito com o que a escola tem de outros processos avaliativos também. (Entrevista 4)

É assim, influencia na questão do trabalho pedagógico, né? O que pode ser melhorado, a mais? O que não está legal que a gente pode mudar nisso, né? (Entrevista 22)

Posso falar? Sim, principalmente se for trabalhar, se for divulgado, né? Se esse índice for, como é que se diz? Se ele for trabalhado, se ele for interpretado, se ele for vivido na escola, se ele for usado em uma perspectiva positiva, né? Para que o aluno tenha acesso ao resultado desse índice, para que ele seja o principal beneficiado (...) pra que isso seja usado no dia a dia, né? Pra que a escola reconheça o trabalho, para que a comunidade escolar reconheça isso, compreenda e faça o uso desse item de forma positiva, né? Reveja o que foi, reveja o que está dentro dos critérios lá, dentro dos indicadores, o que precisa melhorar, tem que interpretar os indicadores. Professor não conhece os indicadores, não interpreta os indicadores, não sabe o que significa, não usa no dia a dia, não usa como referência os indicadores. Então isso é fundamental, se é trabalhado na realidade isso com o grupo, que é divulgado, né? Se há uma reflexão em cima, pô, eu acho que acontecia, a gente estava tentando construir isso onde eu estava. Eu espero que continue fazendo, né? (Entrevista 27)

Interpretar os resultados específicos do IDEB para melhoria do trabalho pedagógico é o principal uso do índice e chama a atenção que receba menos destaque nas respostas dos entrevistados. Após a correção das avaliações, as escolas têm acesso a um relatório que informa sobre os principais pontos do desempenho da escola, tanto os pontos fortes quanto aqueles que precisam de mais atenção. Com esses dados em mãos, passa a ser possível ao gestor escolar o planejamento, a criação e a execução de medidas de intervenção para sanar as dificuldades e potencializar as aprendizagens. Realizar esse exercício exige intencionalidade por parte dos gestores educacionais e dos próprios professores da instituição.

A última pergunta relacionada ao SAEB foi “A escola faz algum tipo de preparação específica dos estudantes para as provas do SAEB? Quais?”. As principais respostas vão em direção ao uso de provas objetivas e de gabaritos durante o período bimestral de avaliações formativas.

Bom, a gente faz simulados com as crianças, porque eles não tem costume de questões objetivas, prova de marcar xis e fazer gabarito, né? Então a gente faz os simulados com as turmas e os preparos são necessários pro dia, porque o MEC dá uma série de orientações para o dia da aplicação da prova, mas a gente não tem por costume fazer o que chamam de treinar alunos pra prova porque a prova é um recorte do conteúdo de verdade, né? (Entrevista 4)

Nós iremos participar da Olimpíadas de Matemática nós já estamos nos movimentando (...) a gente vai fazer simulado com eles, provas anteriores, então eu acredito que quando acontecem essas avaliações externas é acima a preparação, tanto dos professores daquele momento, quanto com os estudantes, para que eles cheguem lá e saibam como preencher um cartão de respostas e não se amedrontarem com a avaliação. (Entrevista 16)

A gente trabalha com esse tipo de modelo de prova pra que os alunos possam se adaptar e se acostumar. (Entrevista 24)

Essa informação revela que um dos principais tipos de preparação realizada pela escola é de caráter instrumental, de procedimento, de método. O objetivo é que o estudante tenha consciência do modelo de avaliação usado e não se sinta confuso ou intimidado quando se deparar especificamente com um cartão resposta ou uma avaliação de muitas páginas.

Outros entrevistados, em menor número, destacaram o uso dos descritores nesse processo, de forma semelhante à sugestão de uso dos dados de desempenho do IDEB. Segundo os documentos do INEP (2020) “o termo Matriz de Referência (...) é utilizado especificamente no contexto das avaliações em larga escala para definir o construto e os fundamentos teóricos de cada teste ou questionário que compõe a avaliação, indicar as habilidades ou traços latentes a serem medidos e orientar a elaboração de itens. Além disso, também orienta a construção de escalas de proficiência, que especificam os níveis em que os estudantes se encontram e quais habilidades provavelmente são capazes de realizar no contexto da avaliação”. Os descritores são as habilidades que fazem parte da matriz de referência, ou seja, são cada um dos itens que compõem o que o teste se propõe avaliar. Segundo os entrevistados, a escola realiza, semestralmente, avaliações diagnósticas internas com formulação semelhante à das avaliações de larga escala como o SAEB, usando os descritores como pano de fundo para construção do instrumento avaliativo.

A gente trabalha com os, como é que é o nome do negócio? Esqueci. Gabarito, mas eu quero dizer norteadores, não é? Aqueles DPN? DCN's Também, mas são os descritores. Isso. Trabalhando com os descritores. (Entrevista 3)

O máximo que a gente faz aqui na escola, e nós já temos isso como prática, é a nossa avaliação interna. Nós fazemos essa avaliação duas vezes ao ano, pra gente saber mais ou menos como que nossos alunos estão aprendendo num todo. E esse tipo de avaliação, a gente tenta fazer parecido já com os trâmites da Prova Brasil, IDEB, pra que eles tenham esse primeiro acesso a um gabarito, a essa forma diferente de avaliação que não é feito dentro da escola normalmente numa instituição de quinto ano, né? As avaliações aqui normalmente são mais discursivas, né? Não existe a questão do gabarito, por isso, na nossa prova. Avaliação institucional, que a gente chama interna, a gente tenta fazer esse instrumento mais como uma forma instrumental mesmo. Não é de mecanizar um conhecimento. E sim apenas ele conseguir se adequar aquele instrumento ali pra ter os respaldos pra responder. A resposta ele já sabe, mas como colocar isso no papel. Então, eu acho muito válido essa forma que a gente faz. (Entrevista 11)

O trabalho pedagógico contempla os descritores previstos mas não com essa intencionalidade. (Entrevista 30)

As falas das pessoas entrevistadas trazem uma ideia de organicidade do trabalho com descritores, como se esse processo fosse realizado com naturalidade: ao invés de haver pressão da equipe de gestão e de coordenação para uma espécie de treino em sala de aula por parte dos professores, esse trabalho é conduzido cotidianamente na escola. As habilidades previstas no Currículo em Movimento da SEEDF e nos outros documentos norteadores da educação brasileira estão contempladas no Projeto Político Pedagógico da escola e fazem parte da coordenação semanal dos professores da EC 413 Sul.

4.8 - DESAFIOS DA GESTÃO ESCOLAR

Por fim, há uma questão sobre a percepção de desafios futuros, “*Quais são, de acordo com sua experiência, os principais desafios que a escola enfrentará para continuar progredindo?*”. A maioria das respostas dialoga com os efeitos da pandemia de COVID-19 que marcou o trabalho nos anos de 2020, 2021 e 2022. É importante ressaltar que houve um esforço para deixar de fora das entrevistas o período da pandemia, uma vez que o recorte temporal da pesquisa é até 2019, mas a relevância que os profissionais da instituição dão a esse período é considerado aqui como um achado de pesquisa, um desafio legítimo, levantado pelos entrevistados de forma natural e por isso não poderia ser deixado de lado nesse processo.

O pós-pandemia. Porque principalmente as crianças que vieram da educação infantil, primeiro ano e segundo ano, vieram com muita dificuldade do ensino online. Eles vieram com muita dificuldade no processo de aprendizagem, aquisição da leitura, da escrita, muita dificuldade. Os que vieram da educação infantil vieram sem conseguir lateralizar, com problemas de coordenação motora fina, coordenação motora grossa. O momento de convivência, de relacionar, era com muita dificuldade. (Entrevista 5)

O maior desafio de todos, e que não vai ser só pra nossa escola, mas a educação brasileira, mundial é conseguir recuperar esses anos, esses dois anos e mais de perdas, né? Pandemia. Referência da pandemia. Eu que já estou aqui na escola há muito mais tempo e fazendo esse trabalho e desenvolvendo um trabalho real, não fazendo de conta né? Fazendo média. A gente vê o quanto estão perdendo, nossos alunos de terceiro ano estão muito aquém do que seriam os nossos alunos de terceiro ano antes disso tudo. Então é um problema que a gente precisa conseguir superar com projetos interventivos, com várias outras formas e fazendo tudo isso, eu acredito, já teve estudos aí que dizem que serão anos que precisaremos ainda ter para chegar aonde paramos, né? Então o meu o meu maior desafio hoje é conseguir colocar essas crianças que estão no terceiro como se fosse um primeiro ano, né? Todas habilidades e competências anteriores necessárias elas não tem. E a gente está começando tudo de novo. E aí chega essa bomba no terceiro ano né? A retenção. (Entrevista 11)

Pois é, então, a pandemia. A gente trabalhou muito, nossa escola teve quase noventa e oito por cento, eu acho, de acesso à internet, a gente fez campanha. Eu mesma doe um telefone pra um aluno. A escola doou, emprestou um computador,

mas assim, às vezes é complicado que a criança pode até ter telefone, mas não tem dinheiro pra ter internet, enfim. Não foi uma coisa simples, né? Mas a nossa escola estava fora da curva, assim. A gente tinha um acesso bem grande e a gente trabalhou muito no remoto, mas a gente tem que reconhecer que o presencial é melhor, né? Não tem nada melhor do que você tá olhando pro aluno, tá ali do lado, ainda mais pra aprender matemática, que é uma coisa concreta. Então assim, a gente fez o que pode. Mas a criança que começou no remoto no terceiro ano, passou quase dois anos no remoto, não é a mesma criança que chegou no terceiro ano quando eu recebi as crianças antes da pandemia. Você sente isso nitidamente nas avaliações de antes, pois os textos eram maiores, as palavras eram mais complexas, de português. Tudo mudou. Poderia ter sido pior se a gente não tivesse conseguido esse índice de acesso à internet, né? Mesmo com acesso a internet tinha crianças que não participaram, outras que participavam pouco e elas chegaram piores do que aquelas que participaram. (Entrevista 12)

Chama a atenção nas respostas das pessoas entrevistadas a tentativa de mensuração da perda pedagógica. Alguns professores da escola estão atuando como alfabetizadores há muitos anos e há um consenso de que existe um nível de aprendizagem esperado para as crianças em cada idade ao chegar na escola, o que também é observado no currículo da Secretaria de Educação do Distrito Federal. Os conhecimentos adequados para cada ano fazem parte da Base Nacional Comum Curricular (ou BNCC).

Conforme foi destacado pelos entrevistados, houve um esforço significativo dos profissionais da EC 413 Sul no período para o engajamento dos estudantes nas atividades realizadas a distância no contexto da pandemia. Durante esse período, aulas online síncronas e assíncronas foram ministradas aos estudantes e atividades diárias em PDF eram disponibilizadas na plataforma Google Classroom. Algumas famílias alegaram ausência de recursos necessários para realizar o acompanhamento das atividades *online* e os profissionais da escola se mobilizaram para angariar doações de equipamentos eletrônicos como computadores e celulares, além de empréstimo de computadores da escola e até mesmo recargas de celulares para suprir as demandas de internet desses estudantes, usando dinheiro de doações de professores e famílias. Àqueles que ainda assim alegaram impossibilidade de acompanhar as atividades *online* por conta das dinâmicas familiares, foi disponibilizado, quinzenalmente, uma remessa de atividades impressas que poderiam ser coletadas na escola com data e horário marcados ou até mesmo levadas por um entregador, custeado pela SEEDF, à residência do estudante ou outro endereço indicado pela família, como ambiente de trabalho dos responsáveis. A cada novo ciclo, o entregador era responsável por coletar as atividades realizadas pelos estudantes e levar novas atividades para as crianças.

Apesar desses esforços, os entrevistados destacam que a dinâmica presencial possui mais efetividade no processo de ensino e aprendizagem de crianças pequenas,

como é o caso dos estudantes da escola. No auge do distanciamento social, entretanto, essa era única alternativa considerada segura para continuidade do atendimento aos estudantes, mas fica claro a inadequação do atendimento exclusivamente *online* à idade das crianças (a maioria de seis até dez anos), com diversos prejuízos nesse processo, conforme ressaltado pelos entrevistados. Dessa forma, é correto afirmar que, na percepção dessas pessoas, o maior desafio é de ordem pedagógica.

A perda emocional causada pela pandemia também foi destacada. Um exemplo claro disso é que o projeto político pedagógico da escola nos dois anos subsequentes à pandemia tem como foco a integralidade do ser, suas emoções e sensações. Em 2021 o tema do projeto foi “Borboleteando pelo fantástico mundo do ser” e em 2022 o tema é “Borboleteando pelo mundo dos sabores e sensações”.

Nesse contexto pandêmico o que eu mais vejo são aspectos relacionados a comportamento e até a própria forma dos alunos interagirem entre si. Então a gente está passando por dificuldades emocionais dos alunos (...). Então eu vejo que toda essa questão emocional vai pesar. Está pesando, na minha opinião. (Entrevista 13)

A gente tá, ainda, tentando equilibrar a questão do emocional das crianças por conta da pandemia. Não só tem a questão do conteúdo também, mas o que a gente tá vendo na prática são crianças muito fragilizadas emocionalmente. Muitas famílias se separaram, né? Então assim tem muitas crianças que estão com problemas psicológicos. Tive um aluno que teve sudorese, taquicardia. (...) Consequências da separação familiar. Essa questão da pandemia de que todo mundo estava trancado. O que eu percebo de mais dificuldade está sendo isso além dos conteúdos que as crianças conseguiram aprender e é isso. (Entrevista 21)

Fora a pandemia, os entrevistados trouxeram a questão dos empecilhos institucionais como um grande desafio a ser superado. A organização da SEEDF e sua forma de trabalho parece gerar algum descontentamento entre os profissionais da instituição.

São empecilhos institucionais que eu falei inicialmente. Pra gente poder avaliar a escola hoje pedagogicamente, (...) eu entendo que existem crianças que ainda não estão tendo atendimento adequado e não porque a escola não queira é porque o desenho institucional está muito falho. (Entrevista 30)

Um desses empecilhos relaciona-se com o exercício dos professores temporários. Existe um banco de reserva de professores temporários com o objetivo de suprir as necessidades de substituição de professores que porventura estejam ausentes de suas funções. Quando um docente é escolhido para ocupar o cargo de coordenador pedagógico ou na equipe gestora, surge uma vaga para que professores substitutos desse quadro de reservas a ocupem. O mesmo acontece quando um professor precisa se

afastar através dos diversos tipos de licença, especialmente àquelas para tratamento de saúde. Acontece que os professores temporários possuem contratos vinculados ao exercício da função, ou seja, só recebem por dia trabalhado. Dessa forma, é comum que esses professores prefiram ocupar vagas por longos períodos de tempo, o que costuma acontecer quando substituem membros da equipe gestora, coordenadores e pessoas com licenças longas.

Esse sistema que busca diminuir as perdas dos estudantes traz consigo diversas mazelas. A primeira delas é que apenas ausências longas costumam receber a atenção da SEEDF, o que faz com que as ausências curtas sejam resolvidas internamente. Segundo a portaria vigente (Distrito Federal, 2009), quando não for designado professor substituto para suprir as demandas da escola, os coordenadores e membros da equipe gestora devem realizar essa substituição, com prejuízo das funções anteriormente estabelecidas, enfraquecendo o trabalho realizado por essas pessoas. Uma escola que busca garantir o direito dos estudantes ao dia letivo e ao conteúdo pedagógico a ser ministrado encontrará dificuldades em fazer com que os coordenadores e gestores atuem em suas funções originais o tempo todo.

O outro problema significativo nessa situação é que a substituição de professores pode causar uma grande rotatividade de professores na escola. Há um esforço, já destacado, para receber esses profissionais e dar-lhes condições de trabalho dentro da instituição, informando sobre o projeto político pedagógico da escola e formando uma identidade institucional cada vez mais consolidada. Uma grande rotatividade de professores prejudica esse processo, pois isso precisa ser feito com uma frequência indesejada, ou pior, deixa de ser feito justamente pela quantidade de mudanças vividas, fazendo com que os professores atuem em dissonância com os outros profissionais da escola.

Eu acredito que vai ser a rotatividade de pessoal, né? Que muda muito, professores mudam muito o tempo todo, (...) eu acho que isso vai refletir bastante no trabalho da escola se não vierem pessoas bem comprometidas como as que estão aqui agora. Acho que isso é o que vai mais impactar. (Entrevista 3)

Agora, assim, uma questão que extrapola também a escola, né? A questão da rede. A rotatividade de professores, isso gera uma quebra no trabalho. Então, assim, eu acho que interfere muito, influencia muito essa continuidade que a escola tenta dar no projeto, o projeto Borboleteando. Ele vai se aperfeiçoando ao longo dos anos, né? E os professores vão se aprimorando na execução dele, desse projeto, agregando novas coisas. Agora a quebra chega. As pessoas, né? Então, de uma certa forma, agregam e trazem uma novidade, mas também acontece uma ruptura. Chegam pessoas que muitas vezes não tão na sintonia do ritmo de trabalho e aí já é um problema mais estrutural da nossa rede. (Entrevista 28)

Quando perguntada sobre uma suposta alta rotatividade de pessoas na escola, a diretora, em sua segunda entrevista, revelou não entender dessa forma. De acordo com sua visão até mesmo o quadro de professores temporários é estável. Das vinte vagas disponíveis para professores efetivos, duas são ocupadas pelos coordenadores, uma pela supervisora e uma pela diretora. Dessa forma, se todas as outras vagas estiverem preenchidas por professores efetivos, ainda serão necessários quatro professores temporários para compor o quadro docente da escola, o que é vinte por cento das vagas. Soma-se isso às vagas não preenchidas por professores efetivos e às necessidades que surgem durante o ano letivo, como no ano de 2022 em que uma professora se aposentou durante o decorrer do período, não é incomum se deparar com quase metade das vagas de docência ocupadas por professores temporários.

Não acho que haja uma rotatividade tão grande. Vários professores permanecem e vários contratos temporários estão voltando. Porcentagem de rotatividade é pequena.

A questão seguinte foi sobre o que, na percepção da diretora, gera permanência e saída da escola, o que a mesma pareceu sincera em responder. Segundo a mesma, a escola possui fama de “lugar onde se trabalha muito”, o que lhe causa estranheza.

Tem o fato de que a EC 413 Sul é uma escola é conhecida como uma escola que se trabalha muito. As pessoas comentam entre professores, a gente ouve esse comentário. “Ah, minha colega diz que não vem, por que aqui trabalha muito”. “Eu cheguei na regional, pessoal falou, Ah, cê vai pra lá? Lá trabalha muito, faz um excelente trabalho”. Não entendo bem se isso é um elogio ou uma crítica porque, por um lado, eu acho que é uma crítica (...), eu fico pensando se estamos passando para as pessoas fazerem coisas que não deveriam estar fazendo, é uma hipótese. Outra é o que está acontecendo dentro do sistema, que tem lugares que parece que quando a pessoa faz coletiva ou faz horário de coordenação ou tem um coordenador, um grupo de coordenação que realmente acompanha. Apesar de ter demandas, tá monitorando. Pelo menos é para estar, né?

Conforme notado em entrevistas do bloco anterior, os acordos informais entre chefia imediata e subordinados mostram-se complexos, com uma tênue linha entre os aspectos positivos e os aspectos perniciosos dessas ações. Se por um lado os professores sentem-se valorizados ou notados ao receber privilégios por meio dessas concessões e supostamente correspondem a esse sentimento com maior engajamento nos processos escolares, há, no meio da categoria, uma sensação de obtenção de direitos, havendo quem se refira à coordenação individual externa como folga. Não

poucas vezes as escolas estão sob olhares dos órgãos de fiscalização por conta de situações como essa.

O aspecto negativo porque eu sempre reconheci e sempre discuti nessa construção, nessas conversas, nesses diálogos foi a questão de um olhar da gestão para o professor da rede pública, pela construção cultural, nessa coisa da estabilidade, do meu compromisso, dos direitos, da era dos direitos. Então não pode ter o mesmo olhar. (...) Eu não posso, como gestor de escola pública, cobrar desse professor da forma que é cobrado no contexto empresarial, de escola particular. As coisas tem que ser construídas. Não adianta, eu perco o grupo se eu tiver esse olhar empresarial, de um jeito particular a pontos que eu vou deixar construir por isso. Entendeu? (...) Não que eu não possa querer atingir o mesmo objetivo em escola particular. Eu tenho que querer sim. Porque eu sou capaz de construir. Eu sou capaz de ter o mesmo desempenho de escola particular. A escola pública pode porque tem sujeitos qualificados, tem professores competentes. (...) A linguagem que eu tenho que ter, essa conquista desse grupo, essa relação com essa equipe ela não pode ser com a mesma forma de uma escola particular. (...) Há elementos aí, na penumbra, que não são tão mensuráveis que eles só vão funcionar, sabe? Eles só vão acontecer se você tiver esse olhar, né? De um de educadores público que tem estabilidade né? Que tem essa questão da remoção que ele pode sair na hora que ele quiser se ele não estiver bem aqui ele vai pra outra, e vai pra outra, e vai pra outra. Então nós temos esse aspecto aí que é um entrave, que eu considero um grande desafio né? um colega educador da escola pública ele tem estabilidade. (Entrevista 27)

A Secretaria de Educação funciona hoje numa de, para gestor atuar bem, ele precisa de estar fazendo muitos acordos com o seu grupo e muitas vezes esses acordos inviabilizam algumas ações mais incisivas e previstas né? Administrativamente, horários, prazos, atividades, entregas. É uma situação que eu acho que enfraquece um pouco o trabalho da equipe, quando a equipe não entende que cada um tem o seu papel. E precisa um de puxar mais e o outro talvez dialogar mais e eu acho que esse ponto interno na atuação da equipe gestora pode dificultar sabe? Eu enquanto coordenadora passei por alguma dessas. Não tive meu trabalho inviabilizado em nenhum momento, muito pelo contrário. Eu marcava o meu espaço e dizia que o horário pra determinada ação. Era assim, a gente tinha reagrupamento pra fazer, a gente fazia. Tinha os acompanhamentos pedagógicos pra fazer, a gente fazia. Tínhamos uma equipe muito boa de educadores sociais que atuavam, né? E quando não tinha perfil a gente também tinha liberdade de troca. Então, eu tive muita liberdade pra fazer o trabalho e verifiquei que pra o trabalho pedagógico de uma forma geral os dificultadores se encontram nisso. As vezes é possível flexibilizar, as vezes não. E quando não flexibiliza o grupo às vezes reage de uma forma chega a ser infantil, não profissional. (Entrevista 30)

A diretora, ainda muito sincera, avalia que houve piora nas relações interpessoais na escola com o passar dos anos, afirmando que uma das formas de verificar a afirmação é a observação simples da quantidade de pessoas que passaram pela vice-direção da escola.

Eu acho que eu já percebi melhores do que hoje em dia. Quando as pessoas vem aqui estudar gestão eu sempre digo isso e vou te dizer também, embora eu acho que você já tenha essa visão, eu gostaria de entender porque eu tenho tanta troca de vice-diretora. Talvez os motivos tenham sido maquiados, o que não me fez refletir na verdade sobre o que era o real fundamento das trocas. (...) Hoje na secretaria nós temos muito conflito e eu acho que trabalhar assim é muito ruim,

sabe? O conflito é muito negativo, porque desvaloriza o trabalho de ambas partes (...). Aí que eu acho que criar um cantinho pras pessoas tomarem seu café (...). Olha uma coisa interessante: todo mundo que vem aqui comenta das coisas. Todos os gestores que vieram aqui comentaram do puff na sala dos professores. "O que é isso [DIRETORA]? Eu falei: "É que aí o professor pode pegar o notebook ou vai descansar. Tem gente que almoça aqui e vai deitar aí e fica aí". E isso parece um detalhe, mas é aquele detalhe que faz diferença, entendeu? De acolhimento da pessoa se vê num novo espaço então esse é o puff que antes era uma cadeira e agora tem mais eh mais puff 's porque preferiram o puff. Pra ficar mais à vontade, essa coisa do espaço. Tem uma outra coisa que me pedem e eu venho avaliando, não bate com o que eu acredito, mas enfim, que tenha um espaço só pra pra coordenação ficar. Eu acho que está sobrecarregando pra eles a sala lá é muito barulhenta, mas eu acho que o ambiente aberto traz mais essa convivência, esse movimento da gente ver as coisas acontecendo, mas tudo isso é ponto que a gente tem que estar reavaliando.

O último item que merece destaque aqui é a questão de uma possível mudança na equipe gestora da escola, especificamente da saída da diretora do colégio. O papel de centralidade assumido pela diretora por um longo período trouxe também uma apreensão nos profissionais entrevistados sobre o que pode acontecer no momento de sua saída.

Quando essa direção sair. É exatamente pelas minhas experiências passadas. Pessoas assim saem e parece que levam tudo junto com elas. Ai é horrível eu já vivenciei isso na pele. Então é manter esse nível, essa busca pelos projetos, falar a mesma linguagem, contextualizar. Esse vai ser um dos maiores desafios dessa escola pra coisa não morrer. (Entrevista 8)

Essa apreensão foi revelada também nas conversas informais com os profissionais. A tensão quanto ao processo de sucessão é latente e há uma preocupação genuína do que pode acontecer com a saída dessa figura proeminente. É possível considerar a dependência de uma pessoa no processo formativo de uma instituição inteira uma falha de governança, mas, ao mesmo tempo, a atuação da diretora parece ser causadora de sucesso escolar da unidade.

Quanto às expectativas relacionadas ao processo de transição, a diretora, em sua segunda entrevista, demonstrou pesar e preocupação.

A escola preocupa a transição quem vai ficar e tal né? Mas enfim Em nenhum momento a escola parou de funcionar porque não tinha alguém na gestão. A gente sabe que o que eu gostaria era que não deixasse de ser o não deixasse o trabalho que faz. Claro que trazendo muito mais inovação, tem muita gente boa que pode assumir a direção e trazer um novo olhar, uma nova forma de fazer, mas também dando continuidade ao que já foi construído, mas eh eu acho que se o grupo permanecer, pelo menos, boa parte do grupo, o grupo já uma linguagem de trabalho, tendeu? Formada, são dez anos trabalhando dentro de Pedagogia de Projeto. Não é possível que tudo seja desfeito pelo simples fato de que, ah, eu não estou aqui. Porque isso pra mim seria frustrante, porque isso daria uma noção

duma uma gestão muito centralizadora, coisa que que eu fiz, eu gostaria de não ter feito. Então, vai ser realmente frustrante assim, se eu soubesse, não que as pessoas tenham que, ah, só que a [DIRETORA] ficar que vai dar certo. Não, eu acho que o grupo precisa sentir também assim que o grupo tem bagagem pra levar o trabalho da escola. Hoje eu não sei quem ficará na direção da quatrocentos e treze, nem sei quais as regras que o governo vai colocar uma vez que vem cogitando não ter a eleição.

Por fim, quando questionada sobre a centralidade atribuída a ela em relação ao sucesso da escola, a diretora posicionou-se com surpresa. Mostrou preocupação com esse processo, pois achava que delegava funções adequadamente, permitindo que outras pessoas desempenhassem seus papéis, mas percebe que ela era a responsável pelas proposições, dando a ideia principal que o restante do grupo viria a desenvolver.

As atividades administrativas e tecnológicas costumeiramente eram delegadas a outras pessoas, pois a diretora considera os tais conhecimentos uma fragilidade em suas capacidades. Ressaltou, ainda, que manteve a supervisora pedagógica embora a maior necessidade fosse administrativa e burocrática.

Justifica-se o tamanho deste capítulo, o mais extenso do trabalho, por conter as principais informações que permitem caracterizar a escola de acordo com as percepções dos entrevistados. Descrever toda as muitas horas de conversa gravadas, buscando apresentar um conglomerado de vivências e falas importantes é um exercício que exige escuta ativa, cuidado e muita responsabilidade, uma vez que é necessário deixar de fora uma quantidade significativa de material, selecionando quais falas são significativas e quais podem ser deixadas de lado.

O processo de transcrição integral do material com inúmeras visitas aos áudios e registros de entrevistas faz com que as reflexões acerca do material coletado sejam profundas, associando-as com o todos os resultados encontrados na bibliografia. A partir daí, é como se, ao revisitar esse material, fosse possível conversar de novo com essas pessoas, por meio da entonação de suas vozes, das confissões sigilosas e, especialmente, das falas entusiasmadas.

De forma geral, as pessoas que trabalham na escola estudada parecem estar satisfeitas com os resultados obtidos ali, já que suas percepções e as notas obtidas no IDEB revelam um amadurecimento e melhoria dos processos educativos da escola. O engajamento dos professores e dos outros funcionários que realizam atendimento dos estudantes é alto, resultado de um longo processo de transformação do ambiente escolar,

moldado de acordo com a visão compartilhada daqueles que permanecem há mais tempo, que já eram a minoria na instituição no momento das entrevistas.

Nem todas as interações são positivas, assim como nem todas as experiências resultaram em elogios. A continuidade do trabalho da equipe gestora, especialmente da diretora, por uma década coloca em risco o processo de mudança do ambiente escolar, um grande problema de governança dentro da Secretaria de Educação do Distrito Federal. Fica evidente que a presença dessa figura durante todo esse tempo trouxe contribuições significativas, especialmente na aquisição de uma identidade pedagógica da instituição baseado na pedagogia de projetos e também na apropriação das práticas de governança pela instituição.

É necessário, a partir daqui, retomar essas percepções e analisá-las, à luz da bibliografia selecionada no marco teórico e na análise dos instrumentos legais de governança para que sejam feitas reflexões acerca desse processo.

5 - REFLEXÕES

Após a análise sistemática das entrevistas através do processo de tabulação dos dados e da descrição dos mesmos, o objetivo deste capítulo é, à luz do marco teórico, refletir sobre os achados de pesquisa, ressaltando a importância da análise desses dados, identificando detalhes da relação entre gestão escolar, desempenho no IDEB e percepções sobre escola bem sucedida. A metodologia usada aqui é buscar a relação entre aquilo que foi encontrado no capítulo que trata do marco teórico e os achados de pesquisa descritos no capítulo que contém o relatório, seguindo a mesma ordem argumentativa encontrada no capítulo 02, sobre o marco teórico. Reflexões acerca da importância e dos usos do SAEB e do IDEB, sobre os conceitos de eficácia e eficiência aplicados à prática escolar, a aplicação das práticas de governança nas escolas e como tudo isso influencia as ações da equipe gestora da instituição escolar, itens presentes no marco teórico estão presentes neste capítulo de reflexões.

Os primeiros itens que compõem essa reflexão são as avaliações da escola e do trabalho da equipe gestora do colégio. A avaliação majoritariamente positiva dos dois aspectos, com a maioria das notas acima de oito, mostra que o ambiente de trabalho é saudável o suficiente para que quase todos se sintam bem, o que por si só já é um fator relevante para o sucesso da instituição, já que uma das possíveis compreensões de sucesso institucional é o grau de satisfação dos participantes, segundo Pauli, Comim e Tomasi (2016). De acordo com a pesquisa feita pelos autores, a percepção de sucesso explicitada pelos entrevistados tem correlação com a satisfação com o ambiente de trabalho, destacando o engajamento, a identificação com a atividade desenvolvida e com a instituição e a cooperação com os colegas de trabalho.

A criação de um ambiente de trabalho saudável nas escolas parece ser um desafio à parte dentro do trabalho realizado por qualquer equipe gestora. Surgem divisões entre os professores, e isso se revela nas entrevistas. Há, por exemplo, uma sensação de tratamento diferenciado, conforme notado nas entrevistas.

Então, o primeiro ponto é que sinto que aqui tem gente que trabalha aqui há muito tempo e é tratada com diferença, tem professores privilegiados. (Entrevista 20)

Há várias formas de organização em grupos dentro da escola. Os professores se organizam de acordo com o horário de trabalho (matutino e vespertino), em ciclos, de acordo com a divisão feita pela própria organização da SEEDF (Bloco Inicial de Alfabetização - BIA - 1ºs, 2ºs e 3ºs anos; e segundo ciclo - 4ºs e 5ºs anos) e também em

duplas, de acordo com o ano trabalhado, além de questões de afinidade pessoal e, por último, mas não menos importante, a divisão entre professores temporários e efetivos. As negociações realizadas entre a equipe gestora e cada um desses grupos e indivíduos em suas necessidades é complexa e exige capacidades avançadas no aspecto relacional da gestão escolar, conforme o perfil do gestor eficaz traçado por Soares, Fernandes, Nóbrega e Melo (2020) e discutido no marco teórico. Não é incomum que pessoas nesses grupos se sintam prejudicadas ou tenham opiniões conflitantes em relação a assuntos como estabelecimento e cumprimento de horários (especialmente de coordenação), divisão de papéis e responsabilidades e organização do ambiente das salas de aulas compartilhadas (cada sala de aula é compartilhada por professores e estudantes de turnos distintos).

A presença de elogios e críticas quanto a essa organização mostra que, apesar de bem avaliada pelos entrevistados, a situação dos relacionamentos dentro do ambiente de trabalho é um desafio aos gestores, mesmo nas instituições bem avaliadas. O processo de mudança de paradigmas e também o processo de manutenção de ideias é sensível às diversas opiniões das pessoas. Dessa forma, a rotatividade de pessoal toma uma dimensão ainda mais importante.

Em relação a isso, os professores temporários ajudam a trazer elementos de complexidade para esse cenário. Os professores temporários substituem professores efetivos que não possam atuar em sala de aula, durante um período de tempo determinado. Esse tempo de contrato é variável, de acordo com a situação do professor substituído, podendo ser curtos, longos ou indefinidos. Os professores temporários procuram carências (vagas) com maior prazo de duração, como costuma ser o caso das substituições de cargos de gestão e coordenação, de professores readaptados ou ainda de períodos longos de afastamento para tratamento de saúde. Afastamentos curtos, por outro lado, são preteridos, pois os professores temporários recebem seus salários de acordo com as horas de atuação. Dessa forma, atestados médicos de curta duração, bem como abonos e afastamentos por outros motivos precisam ser supridas pela coordenação e direção.

Retomando os comentários e suas justificativas, há alguma confusão no processo avaliativo e não foi incomum encontrar avaliações da escola quando nas perguntas que se referiam ao trabalho da equipe gestora e vice-versa. A escola, de alguma forma, é personificada no trabalho da equipe gestora, uma vez que a forma como se dão as relações dentro da escola levam a impressão de marcas e preferências de modelos de trabalho na instituição, como é o caso da pedagogia de projetos, que é uma

metodologia utilizada na escola por influência da diretora.

A Meta 19 do PNE (BRASIL, 2014), prevê condições para efetivação da gestão democrática associada a critérios técnicos e à consulta pública à comunidade, com recursos e apoio da União. É importante, na descrição da meta, destacar o estímulo à criação e manutenção de instâncias de participação: fortalecer os conselhos de acompanhamento social do FUNDEB, de alimentação escolar, conselhos regionais e de acompanhamento de políticas públicas; criação e fortalecimento dos fóruns municipais e distritais de educação, grêmios estudantis e associações de pais; incentivo à participação e a consulta de profissionais da educação, estudantes e famílias na formulação dos projetos político-pedagógicos, currículos escolares, planos de gestão escolar e regimentos escolares.

Existem diversos dispositivos legais que determinam periodicidades nos cargos públicos de chefia. Via de regra, existem ciclos de um ou vários anos que podem ser prorrogados ou renovados. No caso dos diretores e vice-diretores das escolas públicas do Distrito Federal, a Lei Distrital Nº 4.751, de 07 de fevereiro de 2012 (DISTRITO FEDERAL, 2012) previa um mandato de três anos e uma possível reeleição para outro mandato de igual período.

A legislação brasileira sobre eleições escolares, no entanto, vem sofrendo alterações sucessivas, estendendo períodos de mandatos ou permitindo que diretores que porventura estivessem impedidos viessem a concorrer ao cargo novamente, como exemplificado na Resolução Nº 01, de 27 de setembro de 2019 (DISTRITO FEDERAL, 2019), que permitiu a participação dos gestores em exercício no novo pleito. Recentemente, as experiências vivenciadas no período da pandemia também contribuíram para novas mudanças nesse processo, de forma que os mandatos da última eleição para diretores nas escolas públicas do Distrito Federal, ocorridos em 2019, foram prorrogados até o fim de 2023.

É difícil olhar esse tipo de situação e classificá-la como positiva ou negativa, uma vez que a permanência de uma equipe gestora por longos períodos é capaz de alavancar a cultura institucional, criando ações de longo prazo e estabelecendo uma linguagem comum, enquanto, por outro lado, pode criar uma sensação de dependência do gestor. No caso da EC 413 Sul, parece que essa relação tem muitos benefícios especialmente no desenvolvimento pedagógico da escola, o que é percebido nas falas dos entrevistados e também alcançando a nota do IDEB, crescente no passar dos anos. Entretanto, ainda que as consequências positivas sejam mais perceptíveis, a escola pode vivenciar uma crise institucional na iminência da saída de sua diretora.

O trabalho direcionado por pedagogia de projetos começou após a chegada da diretora na instituição. É importante perceber que a própria equipe gestora é personificada nesse processo, sendo referida sempre como a diretora do colégio, figura proeminente e importante na última década da escola, ocupando sempre o mesmo cargo durante esse tempo.

Tais achados dialogam com a pesquisa de Soares, Fernandes, Nóbrega e Melo (2020) que trazem três afirmações importantes. A primeira delas é que as escolas que possuem diretores escolhidos por indicação política possuem resultados inferiores aos das escolas com professores eleitos ou escolhidos através de exames e provas. Isso tem relação com o engajamento dos profissionais da escola com o projeto de educação proposto pelos gestores. A participação da comunidade escolar no processo de escolha torna menos complexa a adesão a um planejamento, uma vez que esse planejamento já foi proposto durante a fase de apreciação dos discursos daqueles que pretendem ocupar o cargo.

Em segundo lugar, para os autores, essa adesão dos professores à liderança exercida pelos diretores impacta positivamente os resultados da escola nas avaliações. Nessa linha de pensamento, é correto afirmar que as avaliações positivas acerca do trabalho realizado pela equipe gestora e também da escola como um todo estão de acordo com as considerações dos autores, corroborando os pressupostos, ou seja, o fato dos professores da escola estarem satisfeitos com o trabalho realizado pela equipe gestora além de se sentirem bem com o ambiente e com o trabalho desenvolvidos na instituição influencia nos resultados da escola. Isso cria um círculo virtuoso envolvendo os níveis altos de engajamento, os bons resultados da instituição e a sensação de bem estar relacionada à satisfação com a escola e com a equipe gestora.

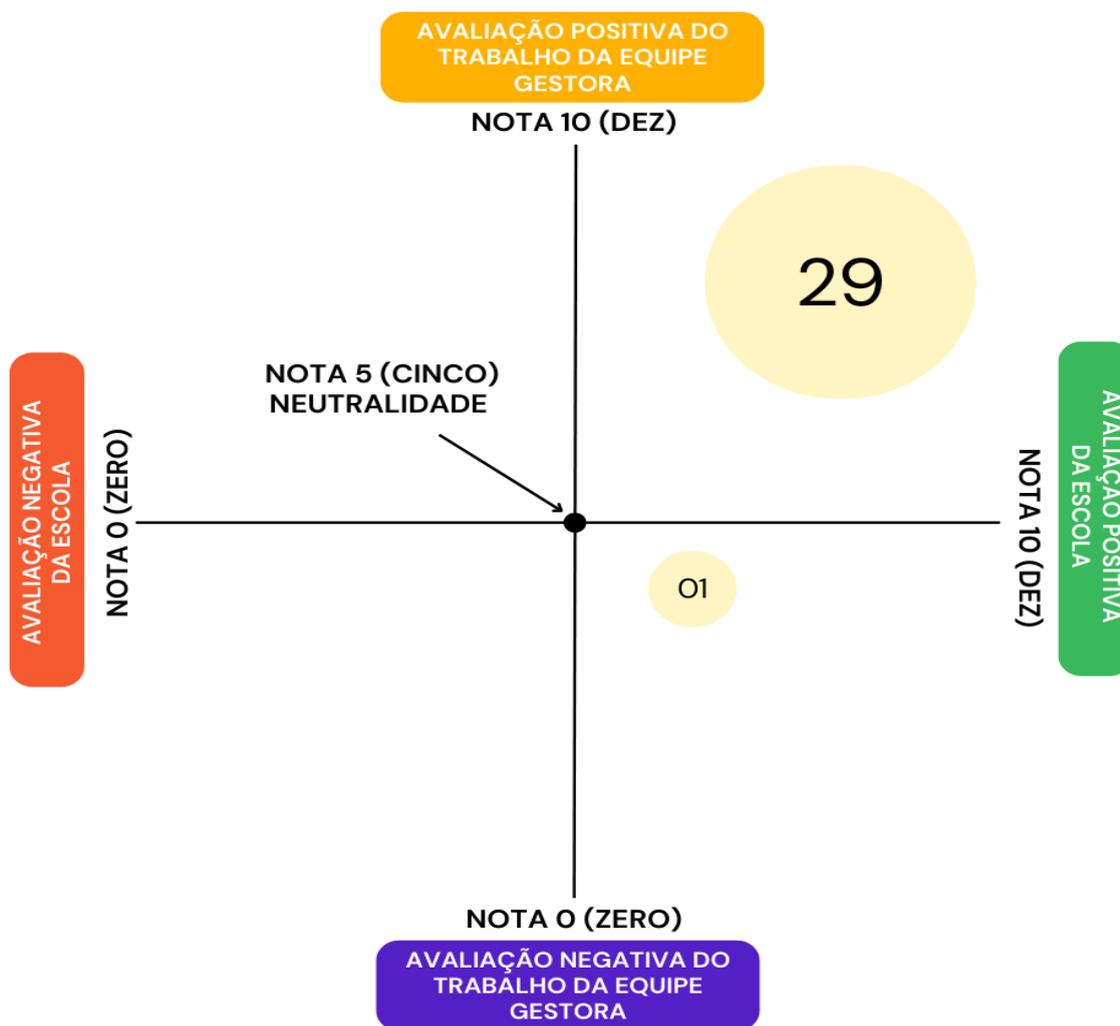
Por fim, conforme destacado em seus resultados, os autores afirmam que as escolas que oferecem apoio aos estudantes com dificuldade estão associadas a desempenhos mais altos no IDEB e o mesmo pode se observar na EC 413 Sul, já que um dos fortes argumentos dos entrevistados foi justamente a existência de ações interventivas com foco na reaproximação dos estudantes com defasagem de aprendizagem àquilo que a escola chama de “dentro do esperado”. Os entrevistados ressaltam a existência de intervenções pedagógicas para resgate de estudantes com dificuldade, tais como o apoio pedagógico e o reagrupamento entre turmas da escola. Essas estratégias têm como intenção principal o avanço pedagógico dos estudantes com dificuldades, e isso, segundo os autores, causa efeito positivo nos resultados de avaliação.

A imagem seguinte é um mapa de percepção das avaliações feitas pelos entrevistados sobre a escola e sobre o trabalho da equipe gestora, com objetivo ilustrativo. Há um gráfico, composto por dois eixos. O eixo vertical simboliza a avaliação dada pelos entrevistados ao trabalho da equipe gestora, variando de 0 a 10, sendo que 10 (dez) é muito bom, 0 (zero) é muito ruim e a nota 5 (cinco) indica neutralidade. Esse eixo na horizontal é perpendicular a outro, de mesmo tamanho e dimensão, simbolizando a avaliação dada pelos entrevistados à escola como um todo, com as mesmas variações que o eixo vertical. O cruzamento desses dois eixos gera quatro quadrantes, que poderiam ser descritos da seguinte forma:

- Quadrante 01, acima e à esquerda - Avaliação positiva da equipe gestora e avaliação negativa da escola;
- Quadrante 02, acima e à direita - Avaliação positiva da equipe gestora e avaliação positiva da escola;
- Quadrante 03, abaixo e à esquerda - Avaliação negativa da equipe gestora e avaliação negativa da escola;
- Quadrante 04, abaixo e à direita - Avaliação negativa da equipe gestora e avaliação positiva da escola.

Por fim, nesse mapa de percepção há dois círculos, um maior e um menor, com um número no meio, simbolizando o número de pessoas que avaliaram de forma positiva ou negativa as duas áreas. Quanto maior o círculo, maior o número de pessoas que fizeram avaliações semelhantes e quanto menor o círculo, menor o número de pessoas que procederam da mesma forma.

Mapa de percepção 01 - Avaliação da escola e do trabalho da equipe gestora
(Elaboração própria)



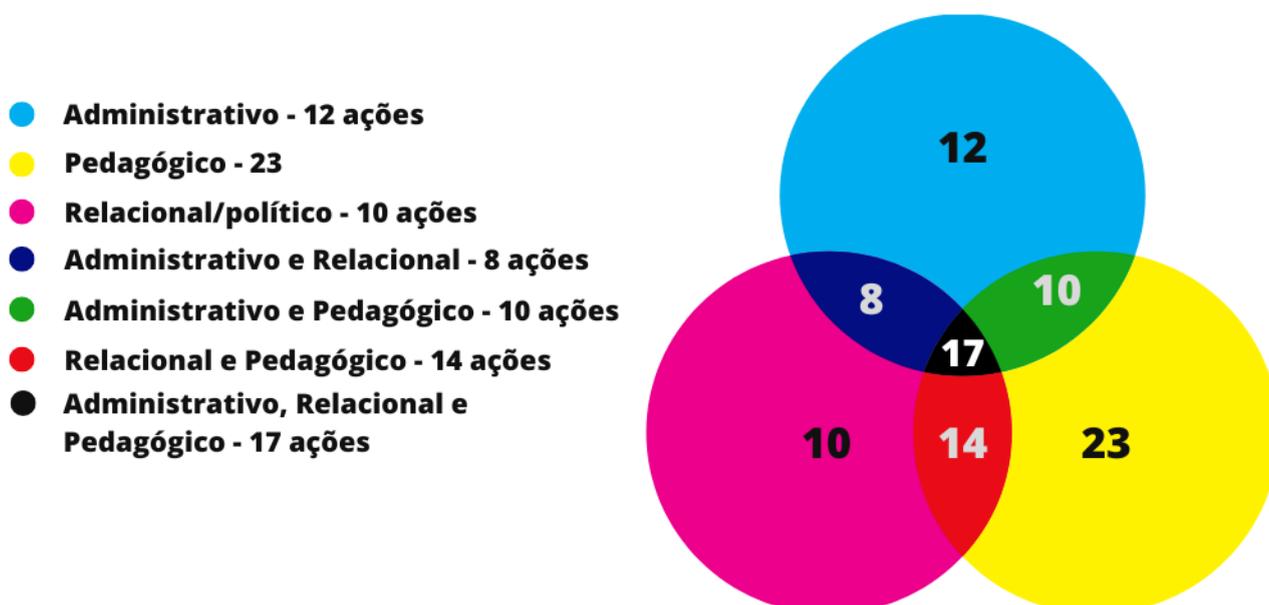
Esse mapa revela, de forma ilustrativa, que a maioria das pessoas entrevistadas avaliou de forma positiva a escola e o trabalho da equipe gestora, concedendo notas mais próximas de 10 (dez) do que de 5 (cinco), mostrando uma avaliação majoritariamente positiva das duas áreas, totalizando um total de 29 pessoas localizadas no Quadrante 02. Apenas uma pessoa avaliou a escola de forma positiva e o trabalho da equipe gestora de forma negativa, situando-se no Quadrante 04. É possível concluir que os entrevistados estão, em sua maioria, satisfeitos com a instituição e com o trabalho das pessoas que o conduzem.

As perguntas sobre escolas bem sucedidas e sobre o papel da equipe gestora nesse processo mostram uma variedade de características destacadas pelos profissionais e ex-profissionais da instituição, conversando com a ideia de Cunha (2012) de que é necessário um equilíbrio entre as ações administrativo-burocráticas, pedagógicas e

políticas. Nota-se, ainda, a primazia das ações pedagógicas como um norteador para as outras ações realizadas. O foco, de acordo com os entrevistados, é no aluno e no aprendizado da criança e todas as outras ações estão subordinadas a essa primeira.

A imagem seguinte é outro mapa de percepção que ilustra os destaques feitos pelas pessoas quanto aos tipos de intervenções que foram citadas durante as entrevistas com efeito benéfico sobre o desempenho do IDEB e do trabalho da escola. O mapa é composto por três círculos, conforme o diagrama de Venn. Esses círculos simbolizam as três principais áreas de ações, as quais sejam administrativo, pedagógico e relacional (Sander, 2002; Cunha, 2012). Os conjuntos estão conectados entre si, possuindo áreas comuns e áreas singulares. Cada área formada representa os tipos de ações que podem ser de apenas uma área ou mais de uma, com alterações de cores, conforme a legenda ao lado da imagem. No centro de cada área, há um número, representando a quantidade de ações citadas que podem ser localizadas em cada uma das sete áreas possíveis.

Mapa de percepção 02 - Classificação das ações citadas
(Elaboração própria)



A imagem revela a atenção dada pela escola às ações de cunho pedagógico, enquanto há um equilíbrio entre as ações administrativas e político-relacionais. Priorizar as ações pedagógicas é uma escolha da equipe gestora da EC 413 Sul que já havia sido percebido e registrado no capítulo 4, Relatório de Pesquisa. De acordo com Richter e Silva (2021), os resultados do IDEB trazem consigo a construção de estratégias para o enfrentamento dos desafios ou até mesmo a manutenção dos resultados obtidos. A

pesquisa dialoga com as vivências relatadas pelos entrevistados, uma vez que os resultados no IDEB da escola são crescentes e trazem consigo novas ações, especialmente pedagógicas, no sentido de inovação de metodologias de ensino (por meio das formações em coordenações coletivas nas quartas-feiras) e na aquisição de equipamentos para uso nos processos educativos (televisores para as salas de aula, jogos pedagógicos e outros materiais educativos), conforme as entrevistas. Os participantes relataram que a diretora envolve-se diretamente com ações pedagógicas assumindo responsabilidades nas intervenções realizadas, por exemplo.

A visão holística, completa, integral do processo escolar também pode ser constatada nesta imagem que mostra que as ações com classificações duplas (Administrativo e Pedagógico, Administrativo e Relacional ou Pedagógico e Relacional) ou triplas (Administrativo, Pedagógico e Relacional ao mesmo tempo) são a maioria quando comparadas àquelas que são de apenas uma classificação, segundo Cunha (2012), supracitado.

Não foram encontradas, na literatura estudada, referências ou estímulos a uma maior quantidade de ações pedagógicas, mas há, nesta pesquisa, informações que possibilitam afirmar que priorizar a relação de ensino e aprendizagem, tornando-a o foco da escola, é uma atitude que precisa ser intencional, expressa no PPP, assim como o atendimento aos estudantes é a razão da existência da escola. Os resultados da pesquisa sugerem que priorizar os aspectos pedagógicos da escola, aumentando o número de ações pedagógicas em relação às ações político-relacionais e administrativas, tem impacto positivo nos resultados nas avaliações de larga escala e nos índices.

Os resultados obtidos por Gobbi, Lacruz, Américo e Filho (2020) mostram que existe uma correlação entre aspectos relacionados à liderança da gestão escolar e os resultados no IDEB, levando à reflexão que existem características pessoais que podem impactar positivamente os resultados da instituição no IDEB. Segundo os autores a liderança pedagógica se revela nas escolas *“por meio de firmeza, propósito e abordagens participativas”* (página 201) e afirmam ainda que *“a atuação do profissional nos processos de ensino-aprendizagem, como uma das características associadas à liderança bem-sucedida”* (página 202).

Para Franco *et al.* (2007), não há dúvidas de que a escola, como instituição, faz a diferença, seja por meio do clima acadêmico, da disponibilidade de recursos na escola e/ou da liderança escolar exercida em seu contexto. O estudo de Oliveira e Waldhelm (2016), por exemplo, indica que a liderança do diretor e o clima escolar influenciaram de maneira positiva o resultado dos estudantes do 5o ano, na Prova

Brasil-2011 de matemática.

Ora, quando os entrevistados passam a avaliar trabalho da equipe gestora da EC 413 Sul tendo em vista o perfil de sua diretora, que, de acordo com os mesmos, possui os atributos necessários para executar bem essa função, como a capacidade de causar engajamento dos professores, boa gestão de pessoas e resolução de conflitos e proponente de um modelo pedagógico baseado em projetos, com foco das ações na área pedagógica, fica claro que a presença dessa pessoa foi determinante no avanço da escola nos resultados do índice na percepção dos entrevistados.

As noções de eficácia e eficiência escolar de Brooke (2010) e Mortimore (1991) merecem destaque nesta análise. A eficácia, segundo os autores, têm relação com a escola conseguir desempenhar da melhor forma possível suas funções e papéis com os recursos disponíveis. Uma escola cada vez mais eficaz consegue alfabetizar cada vez mais crianças ou ainda alcançar desempenho cada vez maiores nos índices. A eficiência, por outro lado, tem relação com a quantidade de inputs e output, ou seja, os investimentos realizados na instituição e a quantidade de estudantes atendidos ou ainda a quantidade de horas que esses estudantes estarão sendo atendidos nessa escola. Quanto maior o número de outputs com a mesma quantidade de inputs, maior a eficiência do trabalho realizado.

A gestão tem grande responsabilidade nesse processo, afinal de contas, é por meio do trabalho da equipe gestora que são tomadas as decisões sobre o trabalho pedagógico, sobre o uso do tempo, dos recursos humanos e financeiros para o alcance dos objetivos pretendidos. Apesar disso, há de se ressaltar o impacto das “macro condições” institucionais, que acabam fugindo do controle da gestão escolar e que são importantes dificultadores. Regras administrativas relacionadas à substituição de professores ou ainda outras normativas que impõe um formato específico às ações da escola, seja sobre os métodos, seja sobre os conteúdos, tornam ainda mais complexa essa relação.

Ao que tudo indica, na visão das pessoas entrevistadas, o trabalho da equipe gestora é eficaz e eficiente. Durante a sistematização dos dados foram encontradas expressões relacionando a gestão da EC 413 Sul com a gestão realizada em outras escolas, com perspectiva de mostrar a eficiência do trabalho da equipe gestora do colégio, que de acordo com os entrevistados faz mais com os mesmos recursos recebidos por outras instituições, por mais que dentro da realidade das escolas do Distrito Federal cada unidade seja única em termos de tamanho, recursos e modelo de atendimento, fazendo com que essa comparação seja realmente em termos de percepção. A noção de

eficácia também aparece quando os entrevistados ressaltaram o desempenho da instituição no passar dos anos, mensurando por meio dos índices sempre ascendentes e também da percepção da qualidade do trabalho realizado junto aos estudantes durante esse tempo, permitindo um avanço significativo na aprendizagem dos conteúdos ministrados.

No passo das reflexões acerca do SAEB e do IDEB, é importante conectar as percepções e as representações dos participantes. Representação, aqui, é um conceito filosófico⁴ que remete à forma mediante a qual os indivíduos notam o mundo ao seu redor e conseguem interpretá-lo. Os entrevistados, dessa forma, manifestam representações acerca do IDEB, fazendo afirmações acerca daquilo que entendem sobre o tema.

Ao analisar as respostas dos entrevistados, fica claro que muitos não conhecem o SAEB e o IDEB, assumindo isso explicitamente enquanto outros tantos demonstraram algum tipo de conhecimento acerca do assunto, porém foram capazes de revelar apenas aspectos menores do índice, como uma das pessoas que afirmou que o IDEB era uma política pública. Das trinta pessoas entrevistadas, cerca da metade conseguiu demonstrar por suas representações ter se apropriado dos conhecimentos acerca do índice, enquanto o outro grupo possui pessoas com representações equivocadas do IDEB, transparecendo apenas partes desconexas das informações ou ainda afirmando não saber do que se trata.

Respostas que demonstram desconhecimento acerca do assunto e representações que contenham apenas parcelas da realidade podem significar uma necessidade de formação de profissionais nessa área. O IDEB, como ferramenta, possibilita a avaliação da aprendizagem, mas existe uma expectativa quanto ao uso dos dados dos resultados de desempenhos, especialmente daqueles que demonstram as fragilidades educacionais da instituição. Uma das principais críticas ao IDEB é justamente o uso do índice apenas para ranqueamento de instituições, conforme os entrevistados afirmaram, entretanto o uso dos dados obtidos nos resultados é de responsabilidade das instituições locais (escolas) e superiores (redes em nível municipal, estadual, regional e federal).

Segundo Abe (2020), o principal foco na análise dos resultados do IDEB precisa ser a intervenção. O boletim de desempenho das instituições é composto por

⁴SCHOPENHAUER, Arthur. **O mundo como vontade e como representação**. 1º tomo. Tradução, apresentação, notas e índices de Jair Barboza. São Paulo, Editora UNESP, 2005. § 1, 2 e 3. Páginas 40 a 49. Disponível em: <<https://heliohintze.com.br/admin/modSite/arquivos/post/616d4727763ba8efede1a43794cd72e6.pdf>>

indicadores e pela descrição de habilidades referentes à Língua Portuguesa e Matemática dos estudantes. Cada escola possui metas referentes ao resultado no índice e por meio desse boletim é possível planejar intervenções em nível micro e macro. Para as escolas, são desejáveis projetos que alcancem às necessidades de leitura e escrita ou de interpretação e resolução de problemas de raciocínio lógico matemático, enquanto à rede cabe o planejamento de ações que possam ajudar as escolas a desenvolver habilidades em seus estudantes, como formações de professores específicas nas áreas onde foram detectadas fragilidades.

Esse tipo de ação exige intencionalidade por parte dos gestores, sejam eles gestores de escolas, sejam eles gestores de redes de ensino, e essa intencionalidade passa pela leitura, interpretação e apropriação dos dados alcançados nas avaliações. Ações genéricas impactam resultados de forma menos efetiva e eficaz do que ações pontuais, de posse de dados. Tem-se, portanto, na educação pública, uma oportunidade ímpar de estabelecer a criação de políticas públicas baseadas em evidências. Segundo Koga, Palotti, Mello e Pinheiro (2022) há um esforço para produção de informações que possam subsidiar a produção de políticas públicas com impacto social cada vez mais objetivo, pontual e assertivo. O IDEB fornece esse tipo de informação de qualidade às escolas para que as mesmas possam pensar ações que possam realmente fazer a diferença na realidade das escolas e dos estudantes.

Outro achado de pesquisa é o questionamento dos entrevistados acerca da adequação das provas do SAEB no primeiro ciclo do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano). Durante esse período da infância, no contexto da escola pública, o desenvolvimento de múltiplas inteligências é estimulado, tendo em vista o afloramento dessas características individuais relacionadas às habilidades e à criatividade costumam dar seus primeiros sinais. Enquanto avaliação nacional, entretanto, o SAEB se propõe verificar a proficiência dos estudantes apenas em Língua Portuguesa e Raciocínio Lógico Matemático e o IDEB se propõe a analisar a qualidade da educação brasileira, considerando o acesso e permanência e dos estudantes (por meio da análise e da avaliação dos dados do censo escolar sobre evasão, aprovação e reprovação) e os resultados em testes padronizados de português e matemática, revelando uma assincronia entre a proposta do índice e do sistema de avaliação.

Uma ferramenta que se propõe a analisar a qualidade da educação brasileira, em nível macro, e que ajusta seu foco para observar o fluxo escolar e médias de desempenho em português e matemática, vai na contramão das propostas educacionais da educação pública brasileira, especialmente no primeiro ciclo do Ensino Fundamental,

que prevê ações na direção do fomento da criatividade, da ludicidade, da transversalidade dos conhecimentos, do multiculturalismo, além da preservação da cultura brasileira nas ações pedagógicas das instituições. Se as normativas relacionadas a educação pública brasileira direcionam os esforços no sentido da complexidade e o sistema de avaliação compreende apenas aquilo que é objetivo, conclui-se que os gestores educacionais locais e regionais investirão seus recursos mais preciosos (pessoas, tempo e dinheiro) em ações que tragam resultados no campo avaliado, em detrimento dos outros conhecimentos e habilidades que ficam de fora do SAEB e do IDEB.

Ribeiro (2016) discute esses aspectos em seu texto ao afirmar que o gestor é refém do índice. Agregando à declaração de Ribeiro, os entrevistados acreditam que não apenas a equipe gestora está desproporcionalmente submetida ao índice, mas o sistema educacional como um todo é cativo aos resultados do índice, com intuito de produzir um tipo de resultado específico esperado pelas diversas instituições que o cercam. Naturalmente, há de se esperar que as escolas e professores dediquem mais tempo ao ensino da língua portuguesa e ao raciocínio lógico matemático em detrimento dos outros saberes, sempre pensando na nota e no ranking.

Esse processo não parece ser vivenciado na EC 413 Sul, ao menos não na visão dos entrevistados que afirmaram que o preparo dos estudantes para a realização das avaliações do SAEB é feito de forma natural, contemplando o currículo e não visando o resultado. Entre as ações destacadas há o uso de simulados, especialmente nos 5ºs anos, mas segundo os entrevistados, a ferramenta é mais ligada à formatação da avaliação do que às exigências e expectativas. Os entrevistados ressaltaram a necessidade de ensinar as crianças a “marcar X” e “preencher bolinhas (ou quadradinhos)”, uma vez que as avaliações realizadas na instituição são prioritariamente discursivas, buscando estimular os estudantes a desenvolver seu raciocínio por extenso. Não é a intenção deste trabalho avaliar se avaliações subjetivas ou objetivas são mais adequadas, mas se constatou que no contexto da escola, segundo os entrevistados, as provas que possuem “questões abertas” são mais utilizadas para compor a avaliação formativa dos estudantes do que provas com “questões fechadas”.

A opção por avaliações discursivas se torna especialmente interessante no contexto da educação pública do Distrito Federal, que aboliu o uso de boletins de desempenhos individuais dos estudantes com notas no primeiro ciclo do Ensino Fundamental, optando por um Relatório Avaliativo descritivo (RAv), conforme as Diretrizes de Avaliação Educacional do Distrito Federal (2014). Esse relatório é o principal documento utilizado para acompanhamento da evolução individual dos estudantes,

avaliando por extenso o desenvolvimento dos estudantes nos diversos conhecimentos e habilidades trabalhadas ao longo do período letivo. O RAv é bimestral no primeiro ciclo do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano).

A Secretaria de Educação do Distrito Federal disponibiliza aos profissionais da educação acesso a um website com informações sobre avaliações no DF. Em dezembro de 2022 esse website possuía informações sobre Avaliações Externas, Avaliações de Acompanhamento, Avaliações Institucionais, Certificação, Simulado DF, Diagnóstico Inicial 2022 Geral e Diagnóstico Inicial 2022. Iniciativas como essa facilitam acesso a informações importantes, possibilitando diálogo entre mais de um instrumento avaliativo e indicadores, criando uma verdadeira base de dados para embasar ações educativas no nível micro e no nível macro.

Nas questões relacionadas à governança, é possível concluir que existe algum tipo de influência de formação empresarial da parte da diretora do colégio, o que inclusive foi destacado em uma das entrevistas, pois há conceitos vinculados à gestão empresarial no contexto da organização da escola. Destacam-se nesse processo as ações relacionadas à transparência de contas e decisões, bem como a coletividade das deliberações. Outro fator importante é a cultura de liderança forte e descentralizada, compartilhada especialmente com os coordenadores e com a supervisora no que trata dos aspectos pedagógico e relacional, enquanto as ações administrativas são compartilhadas com a vice-diretora e com a secretária escolar.

A ideia do uso das reuniões coletivas de quarta-feira reflete uma intenção clara de auxiliar no processo de profissionalização daqueles que atuam na instituição. A formação continuada é caracterizada pelo frequente estudo e apropriação de novos conteúdos por parte dos profissionais, especialmente dos professores, que necessitam acompanhar a criação de novos conhecimentos e tecnologias. Com o processo de formação continuada os profissionais podem atualizar métodos, técnicas e até mesmo teorias avançadas que se alteram com o passar do tempo. As Diretrizes de Formação Continuada da SEEDF (2018) destacam a complexidade desse processo que estabelece como meta a “educação transformadora” (página 17), tendo em vista o papel da globalização e do crescimento tecnológico alcançando os muros da escola, com novidades e possibilidades.

Ao observar a história da formação de professores no Brasil, abordado no Capítulo 2, é possível constatar a existência de professores que não possuem curso específico para atuação em todos os níveis da educação, havendo professores com formação em nível médio atuando em todos os níveis da educação (INEP, 2021). Apesar

da ausência emissão de titulação e de certificação, a EC 413 Sul possui um sistema interessante de formação continuada de professores dentro das reuniões coletivas, nas quais os próprios professores possuem voz ativa e podem sugerir temas importantes para formação e a equipe gestora e de coordenação fica responsável por pensar formações específicas nos temas sugeridos ou necessários ou ainda convidar palestrantes para fazê-lo. Isso ajuda no dia a dia da sala de aula, nas necessidades reais e imediatas da escola, mas não substituem os cursos específicos de formação, como são os casos das especializações e outros cursos temáticos direcionados. A SEEDF possui ainda uma escola de formação, a EAPE (Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação), que oferece gratuitamente cursos de formação para os profissionais da rede, inclusive estabelecendo parcerias com Instituições de Ensino Superior para realização de cursos de pós-graduação *lato sensu* em áreas carentes dentro do próprio Sistema Distrital de Ensino.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (BRASIL, 1996) definiu que até o ano de 2007 todos os professores da educação brasileira precisariam ser formados em nível superior. Dessa forma, surgiu o curso Normal Superior, que tomaria o lugar do curso normal de nível médio, e aos poucos o curso Normal Superior seria substituído pelo curso de Pedagogia, causando um aumento significativo nas matrículas no recém criado curso de Pedagogia a partir daí. Esse foi um marco importante na profissionalização da docência no Brasil, pois até 1996 a exigência era apenas de formação em nível médio. O curso normal possuía características de um curso técnico, que apesar de capacitar no uso de métodos e técnicas, historicamente foi usado para formação de mão de obra e não necessariamente para produção e divulgação de conhecimento acadêmico e científico, como é o caso dos cursos de nível superior. A profissionalização tardia da docência é uma marca da educação brasileira, bem como o recente esforço para assegurar a formação básica dos professores e isso gera impacto na governança da educação brasileira, uma vez que não há um esforço significativo para fazer com que os processos educativos sejam aprimorados tendo em vista a eficiência e a eficácia pretendidas na educação.

Hufy (2011) elaborou, em seu trabalho, um instrumento de medida de governança educacional e constatou que as principais funções de governança educacional são ações de orientação, controle, avaliação e monitoramento do trabalho pedagógico dentro da escola. Entre as entrevistas, foi possível identificar pessoas que afirmaram que esse processo vem sendo realizado na escola e destacaram de que formas isso acontece na escola. A primeira forma pela qual esse processo se dá na EC

413 Sul é através do trabalho dos coordenadores e da supervisora, através da elaboração do Projeto Político Pedagógico anual, da composição do currículo bimestral e do acompanhamento das atividades realizadas em sala de aula com as crianças semanalmente e foi destacado por diversos participantes. Os coordenadores possuem um papel fundamental no desenvolvimento desse trabalho de acompanhamento, segundo a diretora e diversos outros atores da comunidade escolar.

Outra ferramenta importante nesse contexto é a avaliação interna de diagnóstico, aplicada semestralmente na escola, por iniciativa da equipe gestora, usando os mesmos descritores de outras avaliações de larga escala, muitas vezes até aproveitando algumas questões de avaliações anteriores, adequando o nível de dificuldade ao nível de aprendizagem da criança. Essa avaliação é realizada duas vezes ao ano e, ao fim da aplicação e da correção, é elaborada uma apresentação dos resultados com gráficos de rendimento e indicações de quais são as áreas que exigem mais atenção por parte dos professores para fortalecimento do processo de ensino e aprendizagem.

O planejamento, monitoramento e reestruturação de ações está diretamente relacionado com noções de governança aplicadas às escolas, mas são retratos da manifestação da governança no contexto educacional. Aspectos relacionados à governança estiveram mais presentes nas percepções de indivíduos com vivências nas áreas de gestão escolar (diretora, vice-diretoras e supervisora) e na área da coordenação pedagógica. Isso parece significar que esses processos, apesar de intencionais, se tornaram mais orgânicos no ambiente da escola. Avaliar para corrigir rotas e traçar novas metas para alcançar melhores resultados estão envolvidos nesse ciclo virtuoso.

Áreas importantes da governança são a prestação de contas, a transparência e a responsabilidade (ou responsabilização), e isso também é transposto para a realidade da escola (Instituto Brasileiro de Governança Corporativa, 2009). Perguntas específicas trataram desses temas e a avaliação dos envolvidos na pesquisa é de que no trabalho realizado pela equipe gestora do colégio há fortes traços de boas práticas de governança. Segundo os entrevistados, a prestação de contas é feita com frequência e assiduidade, a transparência existe tanto na área financeira quanto no campo das decisões e a responsabilidade é intrínseca ao trabalho da equipe gestora que parece ir em direção a isso, não se omitindo nem se escondendo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta análise relacionando os textos selecionados no marco teórico e os resultados da pesquisa serve, especialmente, para mostrar que na visão dos envolvidos na pesquisa, o trabalho desenvolvido na EC 413 Sul tem qualidade satisfatória. Destaca-se nesta análise a participação da equipe gestora, especialmente da diretora do colégio que de forma intencional ou não intencional foi capaz de agregar ao cotidiano da escola aspectos relacionados à governança, ao desenvolvimento de capacidades institucionais, a elaboração de um modelo de trabalho pedagógico que envolve o projeto político da escola e tem sido reafirmado com o passar dos anos dentre outros aspectos fundamentais para diversos autores para o desempenho da escola em níveis acima do esperado, assegurando qualidade nesse processo. Foi necessário fazer uma escolha analítica, optando por um recorte de critérios, focando na temática da governança e da gestão, deixando de lado outros aspectos.

Há uma notável ambiguidade no processo de personificação da função e do cargo da pessoa que ocupa o cargo de direção da escola estudada. Essa ambiguidade tem relação com o equilíbrio entre os aspectos positivos e negativos que é possível encontrar na análise desse caso. A presença da diretora da escola, por tantos anos no mesmo cargo, trouxe capacidades e atributos importantes para a escola, entre os quais cabe destacar a linguagem institucional baseada na pedagogia de projetos, o foco nas ações de cunho pedagógico e o crescimento da escola, tanto na percepção qualitativa dos entrevistados, quanto no resultado objetivo expresso nos valores do IDEB. Entretanto, é importante ressaltar que a não mudança da pessoa na direção da escola enquanto todo o restante da equipe gestora e de coordenação sofreu alterações, trouxe uma tensão ao grupo que atua na instituição no sentido de que os mesmos conseguem perceber a possibilidade de desmoronamento do projeto da escola na iminência da saída da pessoa encarregada.

As contradições trazidas à tona nesse processo são notáveis a todas as pessoas envolvidas, sendo que a maioria compreende os riscos que uma sucessão mal sucedida nesse momento podem significar para o histórico recente da unidade escolar. Se por um lado manter a liderança da escola sob a tutela da mesma pessoa por um período tão significativo de tempo trouxe diversas contribuições, as consequências para a governança institucional podem ser negativas, especialmente a longo prazo. Neste sentido, há um obstáculo a ser vivenciado em breve.

A complexidade das ações que podem impactar o resultado no IDEB é

profunda. Os estudos citados no marco teórico mostram que o trabalho da equipe gestora influencia de diversas formas o desempenho da escola. As entrevistas, de modo singular, mostram que o trabalho pedagógico realizado na última década da escola estudada alcança essa complexidade em muitos momentos, fazendo com que haja educação de qualidade numa escola pública que passa por diversas dificuldades, como tantas outras instituições de ensino nas quais seus profissionais se esforçam para realizar o trabalho, fazendo com que a educação pública tenha qualidade

Quanto às ações realizadas no ambiente da EC 413 Sul, fica claro que a opção de investir recursos e esforços em intervenções pedagógicas, priorizando o processo de ensino e aprendizagem, o que inclui o resgate de estudantes com dificuldades e a alavancagem de estudantes com rendimento acima do esperado, tem um resultado verificável através das avaliações de larga escala como as do SAEB. Ao mesmo tempo, definir como segunda prioridade o cuidado das relações interpessoais e profissionais que se dão no ambiente escolar também parece ter resultados diretos no contentamento dos entrevistados, que parecem estar engajados com as propostas justamente porque há uma qualidade nas interações com outros dentro do ambiente. Quanto às ações de cunho administrativo, apesar de receber menos ênfase nas falas participantes, estão presentes de forma equilibrada com as ações político-relacionais, levando a crer que há algum tipo de naturalização dessas atividades a ponto de que as mesmas não sejam forçadas.

Outra questão salutar é quanto ao financiamento das ações educativas no país. Percebe-se um enorme abismo criado entre as diversas instituições educativas no que se refere às entradas financeiras. Observa-se que quanto maior a quantidade de recursos disponíveis, mais ações pedagógicas podem ser desenvolvidas, e o contrário também é verdade. Se a escola passa a depender do investimento de seus próprios funcionários e membros da comunidade para o custeio de ações referente à própria escola, mesmo que não diretamente ligado a ações pedagógicas, pode ser que uma escola tenha acesso a mais recursos do que seus pares. Uma escola de periferia, por exemplo, pode não ter muitos professores dispostos a colaborar com o “caixa do café”, ou, ainda, a presença de uma maioria de famílias de baixa renda em uma instituição pode influenciar na quantidade de dinheiro arrecadado nas confraternizações da instituição, dificultando o custeio de itens que fazem parte direta ou indiretamente do contexto educativo, mas que não são disponibilizados pelo poder público.

Alguns entrevistados trouxeram à tona a importância dos investimentos em televisores, lousas digitais e brinquedos pedagógicos, o que não é praticável em escolas onde os recursos financeiros sejam escassos e a equipe gestora tenha que decidir

utilizá-los em materiais mais básicos, como papel e fotocópias. Fica clara a importância de fontes de recursos que tornem essas ações palpáveis.

No que tange à questão das substituições, por exemplo, percebe-se que a manutenção da atuação de coordenadores e membros da equipe gestora na emergência da ausência de professores é uma opção de investimentos e gastos, que reflete diretamente nas ações desenvolvidas na escola, via de regra minando o trabalho desses atores, uma vez que os mesmos precisam suprir as demandas do não comparecimento de profissionais da educação.

Não é possível responsabilizar a direção por todas as ações que não dão certo no contexto da escola, uma vez que há diversas limitações institucionais, impostas pelo próprio sistema educacional local, como é o caso das supracitadas substituições de professores ausentes. Ao mesmo tempo, não é possível dar crédito apenas à direção da escola por ações que dão certo, mesmo que encabeçadas ou idealizadas pela equipe gestora. As entrevistas mostram que há um peso significativo na liderança escolar mas a adesão do grupo às propostas é ainda mais impactante nos resultados, de acordo com o marco teórico. Foi possível detectar a importância do trabalho em equipe, da seriedade com a qual a maior parte dos entrevistados leva o projeto político pedagógico da escola e da disposição dos participantes em fazer com que as ações planejadas sejam cumpridas. O grupo tem um grande peso no sucesso da instituição, tornando-se impossível mensurar se o impacto da adesão é maior que o da liderança para os resultados da escola, ou vice-versa. Parece haver algum equilíbrio e co-dependência das partes.

A questão norteadora deste trabalho, a saber, como as ações da gestão escolar influenciam o desempenho da escola no IDEB na percepção dos profissionais da educação atuantes na escola, foi amplamente discutida durante os cinco capítulos principais. O objetivo principal era compreender de que forma, na percepção dos profissionais que realizam atendimento aos estudantes, as ações da equipe gestora impactam o IDEB. Durante esse processo foi possível compreender melhor de que forma a governança escolar se manifesta nesse processo. O estudo de caso único mostrou-se uma ferramenta satisfatória para alcançar esses objetivos, possibilitando, inclusive, a criação de dois mapas de percepção contemplando parte importante dos conteúdos, conforme intenção inicial.

Ao longo deste processo, como pesquisador, foi possível identificar desafios e fragilidades que não seriam alcançáveis apenas por meio de um olhar descompromissado de um participante ativo do projeto de educação da instituição. A intenção inicial deste trabalho era construir um documento que pudesse servir de aprendizado para outras

instituições sobre os aspectos positivos da escola que poderiam ser introduzidos em outras escolas, a fim de elevar o engajamento, a qualidade das interações educativas dentro da escola e conseqüentemente os resultados e a percepção de satisfação dos envolvidos.

Aconteceu, entretanto, um movimento de estranhamento, quando o olhar crítico do pesquisador foi aguçado, possibilitando perceber a dicotomia entre os ganhos institucionais dos processos desenvolvidos na instituição e o desgaste criado nas interações cotidianas. Fica claro que há um preço a ser pago durante essa caminhada, e isso exige pessoas dispostas. Há um enorme ganho institucional com o processo de pesquisa e produção de trabalho acadêmico, podendo estender-se à escola estudada e a outras escolas da SEEDF, e também para formação pessoal deste pesquisador que mostra-se mais consciente das circunstâncias que ajudam a compor aquilo que aqui foi chamado de “sucesso”, na percepção de quem participa do chão da escola.

Há um claro desafio à frente: a criação de um instrumento de avaliação das ações da gestão escolar pública no Distrito Federal para que seja possível perceber a forma como a gestão tem se apresentado, detalhando o caráter de suas ações, sempre com foco no aprendizado. Somente uma ferramenta de avaliação e monitoramento dedicada a essa percepção será capaz de indicar como, de fato, a equipe gestora tem proposto práticas e situações com os olhos na melhoria dos processos que se dão na escola.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABE, Stephanie Kim. **Ideb: Como ler os dados e utilizá-los para pensar intervenções nas escolas.** CENPEC. 2020. Disponível em: <<https://www.cenpec.org.br/noticias/ideb-como-ler-os-dados-e-utiliza-los-para-pensar-inter-vencoes-nas-escolas>>

ALBUQUERQUE, Ana Elizabeth Maia de. **O Processo de institucionalização do princípio da gestão democrática do ensino público.** Universidade de Brasília. Tese de doutorado. Brasília, 2011. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/8025/1/2011_AnaElizabethMAbuquerque.pdf>

ALVES, Manoel. **Governança Educacional e Gestão Escolar: reflexos na responsabilidade social da educação.** Universidade Católica de Brasília. Fórum internacional de Gestão, Liderança e Competências na Educação. 2012 Disponível em: <<https://uescolagestao.files.wordpress.com/2012/02/artigo-governac3a7a-educacional-ucb.pdf>>

ARAÚJO, Herton Ellery; CODES, Ana; UDERMAN, Leonardo. **O IDEB como instrumento de gestão para uma educação de qualidade - a educação brasileira vista pelas lentes do IDEB.** 2019. Disponível em: <http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/9236/1/TD_2474.PDF>

BASTOS, Remo Moreira Brito. **As limitações intrínsecas dos testes padronizados de aprendizagem.** I JOINGG - JORNADA INTERNACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EM ANTONIO GRAMSCI. Universidade Federal do Ceará. 2016. Disponível em: <<http://www.ggramsci.faced.ufc.br/wp-content/uploads/2017/06/AS-LIMITAÇÕES-INTRÍNS ECAS-DOS-TESTES-PADRONIZADOS-DE-APRENDIZAGEM.pdf>>

BASTOS, Remo Moreira Brito. **O papel dos testes padronizados na política educacional para o ensino básico nos Estados Unidos.** Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ., Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ensaio/a/69xkZKTgNjzqc3rXKNtjGky/?lang=pt&format=pdf>>

BBC NEWS. **Pisa: Como o desempenho do Brasil no exame se compara ao de outros países da América Latina.** 2019. Disponível em: <<https://www.bbc.com/portuguese/brasil-50646695>>

BRANDALISE, L. T.; BERTOLINI, G. R. F. **Instrumentos de medição de percepção e comportamento – uma revisão.** Rev. Ciênc. Empres. UNIPAR, Umuarama, v. 14, n. 1, p. 7-34, jan./jun. 2013.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasil, 1988. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>

_____. **Decreto Nº 11.342, de 1º de janeiro de 2023.** Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Educação e remaneja cargos em comissão e funções de confiança. Brasil, 2023. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/decreto/D11342.htm>

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. 562p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192>

_____. **Lei nº 4.024, de 20 dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasil, 1961. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>>

_____. **Lei nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>

_____. **Lei nº 10.172 de 9 de Janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasil, 2001. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>

_____. **Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006**. Dispõe sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Brasília, 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11274.htm>

_____. **Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, o FUNDEB. **Portal da Legislação**, Brasília, 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11494.htm>.

_____. **Lei nº 13.005 de 25 de Junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasil, 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>

_____. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Portal da Legislação, Brasília, 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm>.

_____. **Lei nº 14.325 de 12 de Abril de 2022**. Dispõe sobre a utilização dos recursos extraordinários em decorrência de decisões judiciais relativas ao cálculo do valor anual por aluno. Brasil, 2022. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.325-de-12-de-abril-de-2022-393234170>>

_____. **Projeto de Lei Complementar nº 235, de 2019**. Institui o Sistema Nacional de Educação. Brasil, 2022. Disponível em: <<https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/139285>>

BROOKE, N. **Eficácia escolar**. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

BROOKE, N. SOARES, J. F. (ORG). **Pesquisa em eficácia escolar: origens e trajetórias**. BELO HORIZONTE: EDITORA DA UFMG, 2008. Disponível em <<https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/20538>>

BORGES, Simone dos Santos. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN): Desafios para Educação Engajada na Promoção da Cidadania**. V Encontro Estadual de Ensino de História. ANPUH BA. Eunápolis, Bahia. 2019. Disponível em: <<https://www.ensinodehistoria2019.bahia.anpuh.org/arquivo/downloadpublic?q=YToyOntzOjY6InBhcmFtcyl7czozNDoiYToxOntzOjEwOiJJRF9BUiFVSZPljtzOjM6Ijc3NyI7fSI7czoxOiJoljtzOjMyOiJiN2I1NmIzZml3YjUxZmE3ZmU0NzlmMDFmMzI2ZjQ2OCI7fQ%3D%3D>>

CALÇADE, Paula; MENEZES, Luiz Fernando. **Quanto custa um aluno no Brasil?** Nova Escola, 2018. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/11890/quanto-custa-um-aluno-no-brasil>>

CAPELLA, A. C. N. **Perspectivas Teóricas sobre o Processo de Formulação de Políticas Públicas**. BIB, São Paulo, n. 61, 1.º sem. 2006.

CAPUTO, Denise. **Em caráter emergencial, CLDF prorroga mandatos de diretores escolares até 2023**. Câmara Legislativa do Distrito Federal. 2022. Disponível em: <<https://www.correiobraziliense.com.br/cidades-df/2022/12/5057323-cldf-define-data-para-eleicao-de-diretores-de-escolas-publicas.html>>

CASSIANI, Silvia Helena De Bortoli; CALIRI, Maria Helena Larcher; PELÁ, Nilza Teresa Rotter. **A teoria fundamentada nos dados como abordagem da pesquisa interpretativa**. Rev. Latino-Am. Enfermagem 4. Dez 1996. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0104-11691996000300007>>

CODY, Frank; SIQUEIRA, Silvia. **Escola e Comunidade: Uma parceria necessária**. São Paulo: IBIS, 1997.

COLEMAN, J. S. et al. **Equality of educational opportunity**. Washington: Office of Education, U.S. Department of Health, Education, and Welfare, 1966.

COSTA, Marcos. **História do Brasil para quem tem pressa**. São Paulo: Valentina, 2016.

CRESWELL, John W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens**. Capítulos 5, 6 e 8. 3a ed. Porto Alegre: Penso, 2014. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4543722/mod_folder/content/0/CRESWELL-cap%205%2C6%20e%208.pdf?forcedownload=1>

CUNHA, Eudes Oliveira. **A gestão escolar e sua relação com os resultados do IDEB: um estudo em duas escolas municipais de Salvador**. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2012. Disponível em <<https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/9266/1/Eudes%20Oliveira%20Cunha.pdf>>.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **A qualidade da educação brasileira como direito**. Educ. Soc., Campinas, v. 35, no. 129, p. 1053-1066., 2014

DIAS, Eduíno Gonçalves. 2011. **Avaliação e (in)sucesso escolar. Estudo exploratório.** Dissertação de mestrado. Disponível em: <<https://core.ac.uk/download/pdf/38680158.pdf>>

DISTRITO FEDERAL. **Diretrizes de Avaliação Educacional do Distrito Federal.** Brasília, 2014. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2021/07/diretrizes_avaliacao_educacional.pdf>

_____. **Diretrizes de Formação Continuada da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.** Brasília, 2018. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2018/02/Diretrizes-de-Formação-Continuada_05fev19.pdf>

_____. **Lei nº 083, de 29 de dezembro de 1989.** Cria a Carreira Assistência à Educação na Fundação Educacional do Distrito Federal. Distrito Federal, 1989. Disponível em: <https://www.tc.df.gov.br/ice4/legislacao/lei_ord_83_89.html>

_____. **Lei Nº 4.751, de 07 de Fevereiro de 2012.** Dispõe sobre o Sistema de Ensino e a Gestão Democrática do Sistema de Ensino Público do Distrito Federal. Brasília, 2012. Disponível em: <https://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/70523/Lei_4751_07_02_2012.html>

_____. **Portaria Nº 77.** Dispõe sobre normas para contratação temporária de professor substituto. Brasília, 2022. Disponível em: <http://www.tc.df.gov.br/sinj/Norma/0fb459d642c84b6ab8932a70b7ac5117/see_prt_77_2022.html>

_____. **Regimento Escolar das Instituições Educacionais da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal.** 6ª ED. Brasília, 2015. Disponível em: <<https://agenciabrasilia.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2016/10/regimento-escolar-rede-publica-de-ensino-df.pdf>>

_____. **Resolução Nº 01, de 27 de setembro de 2019.** Regulamenta o processo de escolha de Diretores e Vice-Diretores no âmbito da Gestão Democrática da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal. Brasília, 2019. Disponível em: <https://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/145cab33f19444ed9d22b2f8c2d41bd6/Resolu_o_1_27_09_2019.html>

DUQUE, Daniel Vasconcellos Archer. **Intergenerational Income and Educational Mobility: An analysis between the 1970's and the 2010's in Brazil.** UFRJ, Instituto de Economia. Dissertação de Mestrado, 2019. Disponível em: <<https://www.ie.ufrj.br/images/IE/grupos/cede/2021/publicações/dissertações/DUQUE-D.-2019.-Intergenerational-Income-and-Educational-Mobility.-An-analysis-between-the-1970-and-2010-in-Brazil.pdf>>

EYNG, Ana Maria. **Currículo e avaliação: duas faces da mesma moeda na garantia do direito à educação de qualidade social.** Revista Diálogo Educacional, vol. 15, núm. 44, janeiro-abril, 2015, pp. 133-155. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Paraná, Brasil. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/1891/189137759007.pdf>>

FERNADES, Reynaldo. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB): Metas intermediárias para a sua trajetória no Brasil, estados, municípios e escolas..** INEP, MEC. Sem ano. Disponível em <https://download.inep.gov.br/educacao_basica/portaal_ideb/o_que_sao_as_metas/Artigo_projecoes.pdf>

FERREIRA, Felipe, 2020. **8 Indicadores de qualidade na gestão escolar.** Proesc. Disponível em: <<http://www.proesc.com/blog/8-indicadores-de-qualidade-na-gestao-escolar/>>

FRANCO, Creso; ORTIGAO, Isabel; ALBERNAZ, Ângela; BONAMINO, Alicia; AGUIAR, Glauco; ALVES, Fatima; SATYRO, Natalia. **Qualidade e equidade em educação: reconsiderando o significado de “fatores intraescolares”.** Ensaio, Rio de Janeiro, v. 15, n. 55, jun. 2007. Disponível em <<https://doi.org/10.1590/S0104-40362007000200007>>

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do compromisso: América Latina e educação popular.** Indaiatuba, SP: Villa das Letras, 2008.

_____. **Professora sim, tia não: Cartas a quem ousa ensinar.** Olho d'água. São Paulo, 1997. Disponível em: <<https://nepegeo.paginas.ufsc.br/files/2018/11/Paulo-Freire-Professora-sim-tia-nao-Cartas-a-quem-ousa-ensinar.pdf>>

GARCIA, Paulo Sérgio; PREARO, Leandro Camp; ROMERO, Maria do Carmo; SECCO Anderson; BASSI, Marcos Sidnei. **Desempenho escolar: uma análise do IDEB dos municípios da região do ABC.** <<http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/1365>>

GELATTI, Leticia Degrandi; MARQUEZAN; PETERINI, Lorena. **Contribuições da gestão escolar para a qualidade da educação.** 2013. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/regae/article/view/10825>>

GEPFAPE. **Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação e Atuação de Professores/Pedagogos.** 2020. Disponível em: <<https://gepfape.Com.Br/quem-somos/sobre/>>

GOBBI, Beatriz Christo; LACRUZ, Adonai José; AMÉRICO, Bruno; FILHO, Hélio Zanquetto. **Uma boa gestão melhora o desempenho da escola, mas o que sabemos acerca do efeito da complexidade da gestão nessa relação?** Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362020000100198>

GOMIDE, A. A. **Agenda governamental e o processo de políticas públicas: o projeto de lei de diretrizes da política nacional de mobilidade urbana.** Texto para Discussão Ipea, n. 1334. Brasília, 2008.

GIL, Antônio Carlos, 1946. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. - São Paulo. Atlas, 2002

HAMESTER, Carla Catiese. **Efetiva inclusão escolar passo a passo.** Web Artigos. 2015. Disponível em: <<https://www.webartigos.com/artigos/efetiva-inclusao-passo-a-passo/132430>>

HEIDRICH, Gustavo. **Ambiente saudável**. Nova Escola Gestão. 2009. Disponível em: <<https://gestaoescolar.org.br/conteudo/725/ambiente-saudavel>>

HUFTY, M. **Investigating policy processes: the governance analytical framework (GAF)**. In: WIESMANN, U.; HURNI, H. (Ed.). *Research for Sustainable Development: Foundations, Experiences, and Perspectives*. 2011.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - PNAD Contínua - Educação 2019**. Resultados do questionário anual. 2020. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736_informativo.pdf>

_____. **Bases de dados - metadados - INEP - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB**. Brasil, 2021. Disponível em: <<https://ces.ibge.gov.br/base-dados/metadados/inep/sistema-nacional-de-avaliacao-da-educacao-basica-saeb.html>>

INEP. **Censo da educação básica 2020 : resumo técnico**. Brasília. Inep, 2021. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2020.pdf>

_____. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)**. 2020. Disponível em: <<http://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb>>

_____. **Nota técnica. Metodologia utilizada para o estabelecimento das metas intermediárias para a trajetória do Ideb no Brasil, Estados, Municípios e Escolas**. INEP, MEC. Sem ano. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/download/Ideb/Nota_Tecnica_n2_metas_intermediarias_IDEB.pdf>

_____. **Resultados do IDEB**. Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/>>

_____. **Resumo Técnico: Censo da Educação Básica 2017**. Brasília, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2019. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_da_educacao_basica_2017.pdf>

_____. **Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb)**. 2020. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb>>

_____. **Sistema de Avaliação da Educação Básica. Documentos de referência - Versão preliminar**. 2019. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/saeb_documentos_referencia-versao_preliminar.pdf>

INSTITUTO UNIBANCO. **Conselho Nacional de Educação: Atribuições e importância**. Observatório de Educação. 2021. Disponível em: <<https://www.institutounibanco.org.br/conteudo/conselho-nacional-de-educacao-atribuicoes-e-importancia/>>

JANNUZZI, Paulo de M. **Indicadores para diagnóstico, monitoramento e avaliação de programas sociais no Brasil**. Revista do serviço público no 56: 137-160, Brasília. Abril/Junho 2005. Disponível em: <<https://revista.ena.gov.br/index.php/RSP/article/view/222>>

JENKS, Christopher. **Desigualdade no aproveitamento educacional**. In: BROOKE, Nigel; SOARES, José Francisco (Orgs). Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008, p.50-66.

JÚNIOR, Manoel Carlos de OLIVEIRA; MINORI, Américo Matsuo; FROTA, Marcelo Souza. **Recursos destinados à educação e resultados alcançados no IDEB de uma capital brasileira**. Cadernos EBAPE. 2019. Disponível em <<https://doi.org/10.1590/1679-395174726>>

KOGA, Natália Massaco; PALOTTI, Pedro Lucas de Moura; MELLO, Janine; PINHEIRO, Maurício Mota Saboya. **Políticas públicas e usos de evidências no Brasil: conceitos, métodos, contextos e práticas**. Brasília: IPEA, 2022. Páginas 33 - 55. Disponível em: <https://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/11121/1/Políticas_publicas_e_usos.pdf>

LEMOS, Felipe. **A questão epistemológica do pesquisador que pesquisa dentro da sua organização**. III Interprogramas. XVI SECOMUNICA - Universidade Católica de Brasília. Brasília, DF. 2017

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LIMEIRA, Luciana Cordeiro. **Avaliação institucional e projeto político pedagógico: uma trama em permanente construção**. 2012. 232 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2012. Disponível em: <<http://repositorio.se.df.gov.br/handle/123456789/734>>

LIMEIRA, Luciana Cordeiro. **Direito à educação básica no Distrito Federal: a complexa relação entre sua compreensão e a atuação de diferentes atores sociais**. 2018. 316 f. Tese (Programa Stricto Sensu em Educação) - Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2018. Disponível em: <<https://bdtd.ucb.br:8443/jspui/handle/tede/2419>>

MARIOTTO, Fabio Luiz; ZANNI, Pedro Pinto; MORAES, Gustavo Hermínio Salati Marcondes de. **What is the use of a single-case study in management research?** Revista de administração de empresas. 2014, vol.54, n.4, pp.358-369. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0034-759020140402>>

MEDEIROS, Janiara de Lima; FILHO, Moisés Amora da Silva; SANTOS, Silvio Marcos Dias. **Plano Nacional de Educação e a busca pela equidade educacional**. Artigo. VII CONEDU (Congresso Nacional de Educação). Maceió, Alagoas. 2020. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/69107>>

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Planejando a Próxima Década Alinhando os Planos de Educação**. Ministério da Educação / Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/SASE) Brasil, 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_alinhando_planos_educacao.pdf>

_____. **PNE em movimento: Perguntas frequentes**. Disponível em: <<http://pne.mec.gov.br/20-perguntas-frequentes>>

_____. **Resolução CNE/CP No 2, de 10 de dezembro de 2020.** Institui Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação dos dispositivos da Lei no 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas pelos sistemas de ensino, instituições e redes escolares. Brasil, 2020. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2020-pdf/167141-rcp002-20/file>>

MOÇO, Anderson. **Balanco do Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2010.** Nova Escola. 2010. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/2901/balanco-do-plano-nacional-de-educacao-pne-2001-2010>>

MONTEIRO, Kilza Roberta Assunção. **Inclusão escolar e avaliação em larga escala: alunos com deficiência na Prova Brasil.** Dissertação de mestrado. Universidade Católica de Santos. Santos, 2010. Disponível em: <<https://tede.unisantos.br/handle/tede/180>>

MOORE, Mark Harrison. **Criando valor público por meio de parcerias público-privadas.** Revista do Serviço Público. Brasília, 2007. Disponível em <<https://repositorio.enap.gov.br/bitstream/1/1389/1/2007%20Vol.58%2cn.2%20Moore.pdf>>

MORTIMORE, P. **The nature and findings of school effectiveness research in the primary sector.** In: RIDDELL, S.; BROWN, S. (Ed.). School effectiveness research: its messages for school improvement. London: HMSO, 1991

NAÇÕES UNIDAS. **Sobre o nosso trabalho para alcançar os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável no Brasil.** 2017. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/pos2015/>>

OECD. **Pisa: Programme for International Student Assessment.** 2020. Disponível em: <<https://www.oecd.org/pisa/>>

OLIVEIRA, Ana Cristina Prado de; WALDHELM, Andrea Paula Souza. **Liderança do diretor, clima escolar e desempenho dos alunos: qual a relação?.** Ensaio. Avaliação e Políticas Públicas em Educação, v. 24, p. 824-844, 2016.

OLIVEIRA, Anderson Soares Furtado. **Governança da educação básica no Brasil: construção e validação de um instrumento de medida.** Dissertação (Mestrado - Mestrado Profissional em Gestão Pública) — Universidade de Brasília, 2019.

PAULI, Jandir; COMIM, Lidiane Cássia; TOMASI, Manuelli. **Satisfação e engajamento no trabalho como variáveis preditoras da percepção de sucesso na carreira de docentes.** Revista Espacios, Vol. 37, nº 12. 2016. Disponível em: <<https://www.revistaespacios.com/a16v37n12/16371202.html>>

PIMENTA, Alexandre Marinho. **A reprodução educacional por outros meios: dualidade intrainstitucional da Universidade de Brasília no âmbito da Universidade Aberta do Brasil.** 2015. 111 f., il. Dissertação (Mestrado em Sociologia)—Universidade de Brasília, Brasília, 2015. Disponível em: <<https://repositorio.unb.br/handle/10482/20022>>

PINTO, Diego de Oliveira. **Pisa - Ranking de educação mundial: entenda os dados do Brasil.** Blog Lyceum. 2019. Disponível em: <<https://blog.lyceum.com.br/ranking-de-educacao-mundial-posicao-do-brasil/>>

PELLS, Rachael. **Sats tests endangering children's learning and mental health, MPs warn.** Independent, Education News. 2017. Disponível em: <<https://www.independent.co.uk/news/education/education-news/sats-exams-tests-mental-health-children-endangering-learning-house-commons-education-committee-a7711276.html>>

PROGRAMA NACIONAL ESCOLA DE GESTORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA. **Diretrizes nacionais do programa Escola de Gestores da Educação Básica.** Brasil, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=879-diretrizes-n-pdf&Itemid=30192>

QEdU. **Dados da Escola Classe 413 Sul.** Site eletrônico. 2022. Disponível em: <<https://qedu.org.br/escola/53001753-ec-413-sul>>

RANIERI, Nina. **O direito à educação e as competências dos entes federados no Brasil: complexidade, pouca colaboração, baixa coordenação.** In Federalismo e Poder Judiciário / coordenação: Renato Siqueira de Pretto, Richard Pae Kim e Thiago Massao Cortizo Teraoka. São Paulo: Escola Paulista da Magistratura, 2019.

REPÚBLICA PORTUGUESA - InfoEscolas, sem ano. **Indicador da Promoção do Sucesso Escolar. Nota Técnica – 2.o Ciclo.** Disponível em: <<https://infoescolas.mec.pt/2ciclo/NI2C07.pdf>>

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil.** São Paulo. Companhia das Letras, 1996.

RIBEIRO, Elisa Antonia. **A perspectiva da entrevista na investigação qualitativa.** Evidência. Araxá, 2008. Disponível em: <https://www.academia.edu/download/33249846/_A_perspectiva_da_entrevista_na_investigacao_qualitativa.pdf>

RIBEIRO, Márden de Pádua. **Gestão escolar pública: refém do Ideb?** Revista Dialogia N.24. Universidade Nove de Julho. São Paulo, SP. Disponível em: <<https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/5899>>

RIBEIRO, Maria Teresa de Moura. **A difícil tarefa de manter uma escola de sucesso..** Disponível em: <<https://anped.org.br/sites/default/files/p052.pdf>>

SAMPAIO, Rafael Cardoso; LYCARIÃO, Diógenes. **Análise de conteúdo categorial: manual de aplicação.** Brasília: Enap, 2021. 155 p. Disponível em: <https://repositorio.enap.gov.br/bitstream/1/6542/1/Analise_de_conteudo_categorial_final.pdf>

SANDER, Benno. **O estudo da administração da educação na virada do século.** In: MACHADO, Lourdes Marcelino; FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.). Política e gestão da educação: dois olhares. Rio de Janeiro: DP&A. ANPAE, 2002. p. 55-68.

SERGIOVANNI, Thomas, J.; KELLEHER, Paul; MCCARTHY, Martha M.; WIRT, Fred. **Educational Governance and Administration.** 2003.

SCHOPENHAUER, Arthur. **O mundo como vontade e como representação**. 1º tomo. Tradução, apresentação, notas e índices de Jair Barboza. São Paulo, Editora UNESP, 2005. § 1, 2 e 3. Páginas 40 a 49. Disponível em: <<https://heliohintze.com.br/admin/modSite/arquivos/post/616d4727763ba8efede1a43794cd72e6.pdf>>

SIMÕES, Armando Amorim. **Acesso à Educação Básica e sua Universalização Missão Ainda a ser Cumprida**. INEP. Cadernos de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais, v. 2. 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.24109/9786581041076.ceppe.v2a1>>

SOARES, T. M., FERNANDES, N. da S., NÓBREGA, M. C., & MELO, M. F. P. da C. **A Gestão escolar e o IDEB da escola**. Pesquisa E Debate Em Educação, 1, 2020, 38–56. Disponível em <<https://periodicos.ufjf.br/index.php/RPDE/article/view/31598>>

SOARES, Diana; ALMEIDA, Leandro Silva. **Para além da nota: definição de perfis de sucesso e fracasso escolar**. Psicol. Esc. Educ. vol.23 Maringá 2019 Epub Dec 09, 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/2175-35392019013894>>

SOUTO, Renata de Sousa. **Sustentabilidade ambiental na Universidade de Brasília sob a perspectiva do UI GREENMETRIC**. 2020. 145 f., il. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão Pública) - Universidade de Brasília, Brasília, 2020. Disponível em: <<https://repositorio.unb.br/handle/10482/38912>>

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Nota técnica: Taxas de atendimento escolar**. 2021. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2021/12/nota-tecnica-taxas-de-atendimento-escolar.pdf?utm_source=site&utm_id=nota>

UNDIME. **Governo Extingue os Cursos Normais Superiores**. 2006. Disponível: <<https://undime.org.br/noticia/governo-extingue-os-cursos-normais-superiores>>

UNESCO. **A Promessa das avaliações de aprendizagem em larga escala: reconhecer os limites para desbloquear oportunidades**. Setor de Educação. 2019. Disponível em <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000372615>>

VIEIRA, S. L.; RIBEIRO-BARBOSA, J. C.; SILVA, G. T. R.; SILVA, R. M. O.; PAIVA, J. M. M.; CARNEIRO-ZUNINO, E. K. N. **Multimétodos de coleta de dados no Estudo de Caso Único em Educação e Saúde**. Investigação Qualitativa em Educação, Volume 1. ATAS CIAIQ. 2019. Disponível em: <<https://proceedings.ciaiq.org/index.php/CIAIQ2019/article/view/2196>>

WORLD BANK. **GOVERNANCE AND DEVELOPMENT**. 1992. Disponível em: <<https://elibrary.worldbank.org/doi/epdf/10.1596/0-8213-2094-7>>

ANEXO 01 - Roteiro de entrevista

Olá! Obrigado por participar dessa pesquisa. Meu nome é Jovino Rodrigues e estou participando de um mestrado profissional em Governança e Desenvolvimento pela Escola Nacional de Administração Pública (ENAP). O tema de minha pesquisa é a relação de desempenho escolar e resultados em avaliações de larga escala. Você não será identificado(a).

A) Perguntas relacionadas ao perfil entrevistado.

1. Que função você exerce hoje na escola, e há quanto tempo?
2. O que é uma escola bem sucedida, em suas palavras?
3. Em sua opinião, qual é o papel da gestão escolar para que uma escola seja bem sucedida?

B) Perguntas sobre a escola

4. Que nota, de 0 a 10, você daria para a EC 413 Sul, se 0 for muito ruim e 10 for muito bom? Por que?
5. Quais são as características da EC 413 Sul que mais chamam a sua atenção?

C) Perguntas sobre o IDEB

6. Você sabe o que é IDEB? Você acha o índice importante?(Se necessário, explicar)
7. Quais os aspectos da escola você acha que mais impactam no desempenho da EC 413 Sul no IDEB?
8. A escola faz algum tipo de preparação específica dos estudantes para as provas do SAEB? Quais?
9. Você acha que o resultado da escola nesse índice tem alguma influência no dia a dia da escola?
10. Quais são, de acordo com sua experiência, os principais desafios que a escola enfrentará para continuar progredindo?

D) Perguntas sobre a Gestão escolar, suas ações e percepções dos entrevistados

11. Que nota, de 0 a 10, você daria para gestão da EC 413 Sul, se 0 for muito ruim e 10 for muito bom? Por que? 9 8 10 8
12. Você pode citar uma qualidade que se destaca e algo que precise melhorar na gestão escolar da EC 413 Sul?
13. Como você avalia a transparência da escola no que tange às decisões tomadas e à prestação de contas?
14. Quais ações pedagógicas da equipe gestora você considera mais importante para a educação das crianças que aqui estudam?
15. Para você, o princípio da gestão democrática é vivenciado nessa escola?
16. Você acha que as ações da gestão impactam o resultado do IDEB da escola? De que forma?

E) Reflexão

17. Nas suas palavras, você considera a EC 413 Sul uma escola bem sucedida?
18. Ainda de acordo com seu argumento inicial, a equipe gestora da escola cumpre adequadamente seu papel para que a escola seja bem sucedida?

F) Considerações, comentários e outros assuntos não abordados

ANEXO 02 - Roteiro de entrevista com a DIRETORA

Qual a composição da equipe para uma escola de sucesso?

Qual o papel do coordenador?

Qual o papel do supervisor?

Quais as diferenças desses dois papéis?

Porque você acha que mesmo a escola sendo bem avaliada há uma rotatividade tão grande de pessoas, além das mudanças composição da equipe?

O que gera permanência e o que gera saída de pessoas?

Como você enxerga o desafio das relações interpessoais no contexto da escola?

Como você se sente em relação a esse momento de transição?

O que você espera que aconteça depois da saída?

Você atribuiu o sucesso escolar ao trabalho coletivo, mas tenho a impressão que existe uma centralidade da sra no processo após as entrevistas. Você percebe dessa forma?

ANEXO 03 -TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Eu, Jovino de Sousa Rodrigues, e meu orientador, Professor Doutor Clóvis Henrique Leite de Souza, agradecemos sua disposição em participar desse momento tão importante.

Se por algum motivo, você optar por desistir, por favor, comunique sua vontade e ela será respeitada sem necessidade de explicações. Peço a gentileza de ler todo o documento e assina-lo para confirmar sua participação. Este documento se chama TCLE (Termo de Consentimento livre e esclarecido). Nele estão contidas as principais informações sobre o estudo, objetivos, metodologias, riscos e benefícios, dentre outras informações.

Este TCLE se refere ao projeto de pesquisa de Jovino de Sousa Rodrigues para o trabalho de conclusão de curso de Mestrado em Governança e Desenvolvimento (MPGD) pela Escola Nacional de Administração Pública (ENAP). O tema do projeto é a relação da gestão escolar e o as avaliações de larga escalas e índices criados a partir das mesmas. Se desejar uma cópia deste TCLE, por favor, comunique sua vontade e será providenciado.

A pesquisa será realizada por meio de uma entrevista semi-estruturada composta por algumas perguntas que devem ser respondidas de forma a garantir o anonimato das pessoas que desejarem participar da pesquisa. A entrevista poderá ser presencial ou online e será gravada com a autorização do(a) entrevistado(a) para que as respostas possam ser comparadas com a dos outros participantes.

O pesquisador e seu orientador garantem e se comprometem com o sigilo e a confidencialidade de todas as informações fornecidas por você para este estudo. Da mesma forma, o tratamento dos dados coletados seguirá as determinações da Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD – Lei 13.709/18).

Esta pesquisa foi aprovada pela Escola Nacional de Administração Pública (ENAP) por meio de qualificação junto à banca avaliadora no dia 30 de junho de 2022. Caso persistam dúvidas sobre o estudo você poderá entrar em contato com o pesquisador através do telefone: 61 99396-7767 ou encaminhar um email para jovino.sousa@gmail.com.

CONSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO

Eu, concordo em fazer parte voluntariamente do presente estudo participando de uma entrevista. Fui informado(a) sobre o teor da pesquisa e a forma da coleta de dados. O pesquisador me garantiu que eu poderei sair da pesquisa a qualquer momento, sem dar nenhuma explicação, e que posso solicitar uma cópia deste TCLE a qualquer momento.

De forma esclarecida, e por ser verdade, assino abaixo garantindo o uso de minhas respostas na pesquisa de forma a preservar o anonimato.

Assinatura: _____ . Brasília, ____ de _____ de 2022

Nome e sobrenome: _____

Telefone: _____