

**UNIVERSIDADE ESTÁCIO DE SÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

FLORDELIA RODRIGUES DA SILVA

**IDEB DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE BARRA MANSA: ANÁLISE DAS AÇÕES
DOS GESTORES**

Rio de Janeiro

2012

FLORDELIA RODRIGUES DA SILVA

**IDEB DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE BARRA MANSA: ANÁLISE DAS AÇÕES
DOS GESTORES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estácio de Sá, vinculada a área de concentração de Políticas Públicas e Gestão, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação sob a orientação da Professora Dr^a. Elisângela da Silva Bernado.

Rio de Janeiro

2012

S586 Silva, Flordelia Rodrigues da
IDEB da rede municipal de ensino em Barra Mansa: análise das ações dos gestores /
Flordelia Rodrigues da Silva. – Rio de Janeiro, 2012.
143 f.; 30 cm.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estácio de Sá, 2012.

1. Avaliação da educação básica. 2. Eficácia escolar. 3. Gestão escolar. 4. Gestão democrática. I. Título.

FLORDELIA RODRIGUES DA SILVA

**IDEB DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE BARRA MANSÁ: ANÁLISE DAS AÇÕES
DOS GESTORES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estácio de Sá, vinculada a área de concentração de Políticas Públicas e Gestão, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação sob a orientação da Professora Dr^a. Elisângela da Silva Bernado.

Aprovada em

Banca Examinadora

Professora Dra. Elisângela da Silva Bernado
Orientadora – Universidade Estácio de Sá (UNESA)

Professora Dra. Maria Isabel Ramalho Ortigão
Examinadora – Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)

Professora Dra. Inês Ferreira de Souza Bragança
Examinadora – Universidade Estácio de Sá (UNESA)

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho às minhas filhas Rafaela e Marcela, minhas amigas e companheiras, razão de minha vida e alento para continuar minha caminhada.

AGRADECIMENTOS

A Deus que esteve sempre comigo nesta caminhada.

À minha orientadora, Prof^ª. Dr^ª. Elisangela Bernado (Elis), que com sua competência, disponibilidade, dedicação e acima de tudo gentileza, acompanhou minha trajetória e em meus piores momentos procurou sempre me dar uma palavra de ânimo e conforto.

À Prof^ª. Dr^ª. Inês Bragança, sua delicadeza e sabedoria muito contribuíram para minha formação.

À Prof^ª. Dr^ª. Isabel Ortigão por seu aceite em, prontamente, participar da minha banca e contribuir para minha formação.

Às minhas queridas filhas Rafaela e Marcela, pelo apoio e compreensão nos momentos difíceis.

Aos meus queridos pais, Serafim e Flordelia por tudo que fizeram por mim.

Aos meus queridos sobrinhos, especialmente ao Armando César, pelo pouco tempo que Deus permitiu compartilhar de sua companhia.

Aos meus irmãos, Florinda, Jésus, Carmen Olga, Nancy, Joana, Fátima, Ângela e Serafim pela nossa convivência sempre fraternal.

À minha grande amiga Yeda, pela compreensão e amizade.

Aos meus grandes amigos do Mestrado, Hércules e José Carlos, vocês nem imaginam o quanto foram importantes para mim, o carinho de vocês compensava todo meu esforço.

À minha grande amiga Simone, pela amizade, carinho e acima de tudo à sua competência, tem toda minha admiração.

A todos os professores do Mestrado que contribuíram para o meu crescimento.
Especial à prof^a. Dr^a. Alda, pelas contribuições valiosas durante o Mestrado.

À Ana Paula, pela simpatia e gentileza em nos atender sempre com um sorriso e carinho.

À Secretaria Municipal de Educação de Barra Mansa, que permitiu a realização desta pesquisa.

Aos diretores, auxiliares de direção, equipe pedagógica e professores, pelo acolhimento em suas escolas, pela gentileza de participarem desta pesquisa.

Enfim, a todos que direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste trabalho, muito obrigada.

“Quanto mais amadurecidas forem nossas propostas e seriamente discutidas, menores serão nossas ilusões e maiores as perspectivas de ir traçando um horizonte mais promissor para a democratização e universalização da educação básica.”

Jamil Cury

RESUMO

A presente pesquisa teve como objetivo analisar as ações implementadas pelos gestores escolares da rede municipal de ensino de Barra Mansa/RJ a partir dos resultados do IDEB de 2007 e 2009. Este trabalho fundamentou-se na literatura sobre políticas públicas, escolas eficazes, avaliação da educação básica e gestão escolar. A pesquisa, de cunho quanti-qualitativo, foi desenvolvida em quatro escolas da rede municipal de ensino de Barra Mansa e os sujeitos que fizeram parte da investigação, foram os gestores e professores. A pesquisa iniciou-se por meio de levantamento de dados que pudessem revelar os fatores que contribuíram para melhoria do IDEB dessas escolas, como a infraestrutura, materiais existentes, espaços pedagógicos, recursos didáticos pedagógicos, participação dos pais, da comunidade, atuação do diretor, utilização dos recursos financeiros recebidos, entre outros fatores. Foram realizadas pesquisas, para conhecimento da infraestrutura das escolas, aplicados questionários aos professores e diretores e foram realizadas entrevistas semiestruturadas com os diretores. Com o desenvolvimento da pesquisa e análise dos dados, observou-se que das quatro escolas investigadas, duas possuem nível socioeconômico médio e as outras duas, nível socioeconômico baixo; todas as escolas têm os mesmos materiais e recursos; as diretoras, após o resultado do IDEB de 2007, realizaram um diagnóstico sobre o que estava impactando os resultados escolares. O diagnóstico apontou que a baixa autoestima dos alunos era um fator que impedia o sucesso das escolas, e a partir daí, os gestores escolares desenvolveram projetos e ações para resgatar a autoestima e recuperar o baixo rendimento dos alunos. Cada diretora procurou, junto com a equipe gestora, realizar ações de melhoria do processo ensino/aprendizagem, como: o acompanhamento sistemático da frequência; a recuperação paralela monitorada; reforço intensivo com o aproveitamento dos horários dos alunos, que não estavam sendo atendidos no laboratório de informática; aquisição de materiais diversos com as verbas federais e municipais; aproveitamento dos tempos disponíveis destinados à capacitação em serviço para orientação dos professores; reuniões com os pais e comunidade a fim de conscientizar a importância da família para o aluno; assim como, palestras sobre drogas. Os achados da pesquisa evidenciaram que se pode tornar uma escola eficaz independente de seu nível socioeconômico, à medida que os gestores, dentro de sua autonomia, procurem realizar ações que possibilitem o sucesso da escola.

Palavras-chave: Avaliação da Educação Básica – Eficácia Escolar – Gestão Escolar – Gestão Democrática.

ABSTRAT

This present study aimed to analyze the actions taken by school managers of the municipal education of Barra Mansa / RJ from the results of IDEB 2007 and 2009. This work was based on the literature about public policy, effective schools, evaluation of basic education and school management. The quantitative and qualitative research was developed out in four schools in the municipal schools of Barra Mansa and the people who took part in the research were the managers and teachers. The research began by collecting data that could reveal the factors that contributed to the improvement of IDEB of these schools, such as infrastructure, existing materials, pedagogical spaces, teaching resources teaching, parental involvement, community, acting director, use of funds received, among other factors. Many researches were carried to the knowledge infrastructure of the school, used questionnaires to teachers and principals and semi-structured interviews were conducted with directors. With the development of research and data analysis, it was observed that the four schools surveyed, two of them have middle socioeconomic level and the other two low socioeconomic status, all schools have the same materials and resources, the directors, after the result of IDEB 2007, conducted a diagnosis of what was impacting school results. The diagnosis showed that low self-esteem of the students was a factor that prevented the success of the schools, and from there, the school managers have developed projects and actions to rescue and recover the self-esteem of low-income students. Each director sought, along with the management team, to take actions to improve the teaching / learning process, such as: the systematic monitoring of the frequency, the parallel recovery monitored; intensive strengthening with the use of intensive schedules of students who were not being treated in the laboratory computing; acquisition of various materials with federal funding and municipal, use of available time for the in-service training of teachers for guidance; meetings with parents and the community to raise awareness of the importance of family to the student; well as lectures about drugs. The research findings showed that a school can become effective regardless of their socioeconomic status, as managers within their autonomy, perform actions that seek to enable the success of the school.

Keywords: Evaluation of Basic Education - School Effectiveness - School Management

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Vista panorâmica do município de Barra Mansa/RJ	63
Figura 2 - Fazenda da Posse	64
Figura 3 - Capela de São Sebastião, hoje, Matriz de São Sebastião	65

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - IDEB do Município de Barra Mansa, do Estado e do Brasil - Anos Iniciais – 5º ano do Ensino Fundamental.....	70
Tabela 2 - IDEB do Município de Barra Mansa, do Estado e do Brasil - Anos Finais – 9º ano do Ensino Fundamental.....	71
Tabela 3 - IDEB das Escolas Selecionadas - Anos Iniciais – 5º ano do Ensino Fundamental	72
Tabela 4 - IDEB das Escolas Selecionadas - Anos Finais – 9º ano do Ensino Fundamental	72
Tabela 5 - Resultado da Prova Brasil das Escolas Selecionadas - Anos Iniciais – 5º ano do Ensino Fundamental.....	72
Tabela 6 - Resultado da Prova Brasil das Escolas Selecionadas - Anos Finais – 9º ano do Ensino Fundamental.....	73
Tabela 7 - Distribuição das Funções nas Escolas	74
Tabela 8 - A construção do Projeto Político-Pedagógico.....	91
Tabela 9 - Escolaridade dos professores investigados da rede municipal de Barra Mansa – 2011.....	130
Tabela 10 - Tipos de instituição em que os professores da rede municipal de Barra Mansa se formaram	130
Tabela 11 - Modalidade de Pós Graduação.....	130
Tabela 12 - Temática da Pós Graduação	130
Tabela 13 - Atua em outra atividade	131
Tabela 14 - Número de escolas em que trabalha	131
Tabela 15 - Carga horária trabalhada	131
Tabela 16 - Tempo em que atua nesta escola	131
Tabela 17 - Tempo em que trabalha no magistério	132
Tabela 18 - Experiência profissional	132
Tabela 19 - Idade.....	132
Tabela 20 – Sexo.....	133
Tabela 21 - Nível de escolaridade do pai.....	133

Tabela 22 - Nível de escolaridade da mãe.....	133
Tabela 23 - Renda familiar.....	133
Tabela 24 - Quantidade de pessoas na família.....	134
Tabela 25 - Frequência em que lê livros de educação	134
Tabela 26 - Frequência em que lê livros de literatura	134
Tabela 27 - Leitura de revistas especializadas	134
Tabela 28 - Ida ao cinema nos últimos 12 meses	135
Tabela 29 - Ida ao teatro nos últimos 12 meses	135
Tabela 30 - Ida à ópera/concerto nos últimos 12 meses.....	135
Tabela 31 - Ida ao balé ou espetáculo de dança nos últimos 12 meses.....	135
Tabela 32 - Visitou a museus nos últimos 12 meses	136
Tabela 33 - Ida à livraria nos últimos 12 meses.....	136
Tabela 34 - O diretor e a motivação no trabalho do professor	137
Tabela 35 - Margem de confiança no diretor	137
Tabela 36 - O diretor e o comprometimento dos professores com a escola	137
Tabela 37 - O diretor e o estímulo de atividades inovadoras	137
Tabela 38 - Atenção do diretor aos aspectos relacionados com a aprendizagem dos alunos.....	138
Tabela 39 - Atenção do diretor aos aspectos relacionados a manutenção da escola ..	138
Tabela 40 - Professor e o respeito do diretor	138
Tabela 41 - Diretor e o respeito do professor.....	138
Tabela 42 - Participação do professor nas decisões relacionadas ao trabalho do diretor	139
Tabela 43 - Consideração das ideias do diretor pela equipe	139
Tabela 44 - Consideração das ideias da equipe pelo diretor	139
Tabela 45 - O ensino da escola e a influencia da troca de idéias	139
Tabela 46 - Esforço do professor para coordenar o conteúdo com as outras séries ...	140
Tabela 47 - O diretor e o professor colaboram para o bom andamento da escola	140
Tabela 48 - Comprometimento	141
Tabela 49 - Obstáculos para melhoria	142
Tabela 50 - Utilização de recursos.....	143

LISTA DE SIGLAS

ACIAP - Associação Industrial e Agro Pastoril de Barra Mansa

BNDES - Banco Nacional do Desenvolvimento Econômico e Social

CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

CF - Constituição Federal

CT - Conselho Tutelar

CNAS - Conselho Nacional de Assistência Social

CBPE - Centro Brasileiro de Pesquisa Educacional

CNE - Conselho Nacional de Educação

CEB - Câmara de Educação Básica

CSN - Companhia Siderúrgica Nacional

CME - Conselho Municipal de Educação

CEE - Conselho Estadual de Educação

DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais

EJA - Educação de Jovens e Adultos

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente

EAD - Ensino a Distância

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

FUNDESCOLA - Fundo de Fortalecimento da Escola

FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

FNLIJ - Fundação Nacional do Livro Infante Juvenil

GAME - Grupo de Avaliação e Medidas Educacionais

GERES - Grupo de Pesquisa Longitudinal da Geração Escolar

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Anísio Teixeira

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação

NAME - Núcleo de Assistência à Municipalização do Ensino

NSE - Nível Sócio Econômico

PAR - Plano de Ação Articuladas

PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação

PDDE - Programa do Dinheiro Direto nas Escolas

PNAE - Programa Nacional de Alimentação Escolar

PNATE - Programa Nacional do Transporte Escolar

PNLD - Programa Nacional do Livro Didático

PPP - Projeto Político Pedagógico

PUC - Pontifícia Universidade Católica

ONU - Organização das Nações Unidas

RJ - Rio de Janeiro

RFFSA - Rede Ferroviária Federal Sociedade Anônima

SAEB - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

SAEP - Sistema de Avaliação do Ensino Público de 1º Grau

SP - São Paulo

SEB - Secretaria da Educação Básica

SESC - Serviço Social do Comércio

TRI - Teoria da Resposta ao Item

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	18
2. EFICÁCIA ESCOLAR: UM LONGO CAMINHO A SER PERCORRIDO	30
2.1. O direito à educação nos documentos legais	30
2.2. A eficácia escolar	36
2.3. Políticas Públicas de Financiamento da Educação Básica	42
2.4. Avaliação da Educação Básica	47
2.5. Gestão Educacional e Escolar e a formação do gestor frente às mudanças ...	51
2.6. Gestão Democrática como uma possibilidade	57
3. O MUNICÍPIO DE BARRA MANSA: em busca de uma escola eficaz	63
3.1. Sua história.	63
3.2. Seu aspecto geográfico	66
3.3. Seu aspecto socioeconômico.....	67
3.4. Seu aspecto educacional	68
3.5. Coleta de dados e discussão dos resultados	71
3.5.1. Identificação das escolas	73
3.5.2. Estrutura Organizacional das Escolas	74
3.5.3. Infraestrutura das Escolas	74
3.5.4. Diretores	77
3.5.5. Professores.....	87
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	96
REFERÊNCIAS	98
ANEXOS	105
ANEXO 1. Roteiro de observação das escolas	106
ANEXO 2. Questionário de infraestrutura das escolas	107
ANEXO 3. Questionário do Diretor	110

ANEXO 4. Questionário do Professor	118
ANEXO 5. Entrevista com o Diretor	129
ANEXO 6. Perfil dos Professores	130
ANEXO 7. Relação Professor e Diretor	137
ANEXO 8. Comprometimento pela aprendizagem	141
ANEXO 9. Obstáculos para a melhoria da Escola	142
ANEXO 10. Utilização de Recursos Pedagógicos.....	143

1. INTRODUÇÃO

A presente dissertação trata de um dos grandes problemas da educação que é a qualidade do ensino no Brasil. Este assunto vem sendo discutido há muito tempo e nos últimos anos, o tema foi debatido por meio da publicação dos resultados dos dados coletados das avaliações externas, em larga escala, especialmente a do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), pautadas no rendimento do aluno e no desempenho dos sistemas escolares.

As Avaliações de larga escala brasileiras surgiram a partir dos resultados de pesquisas internacionais, principalmente a dos Estados Unidos, com o objetivo de avaliar o desempenho de alunos, como, por exemplo, o Relatório Coleman (COLEMAN, 1966), que tratava da igualdade de oportunidades educacionais surgidas por meio de uma recomendação da Lei de Direitos Civis de 1964¹. Esse relatório foi fruto de uma pesquisa realizada em cerca de 570 mil alunos e 60 mil professores em quatro mil escolas e mostrou com mais clareza, que as diferenças socioeconômicas entre os alunos são as responsáveis pelas variações no seu desempenho. Coleman (1966) mostrou que as diferenças socioeconômicas e as questões éticas e raciais é que exerciam influência no desempenho dos alunos, concluindo que a escola não faz diferença para o aluno.

A pesquisa de Coleman (1966) foi precursora, pois, a partir dela, outras surgiram na perspectiva de se buscar fatores intra e extraescolares que contribuíssem para a eficácia escolar. No Brasil, a abordagem da questão do desempenho escolar se deu no início da década de 1970 pautada nos fatores externos, aqueles advindos fora do ambiente escolar. Na década de 80, surgiram estudos e pesquisas relacionados aos fatores intraescolares, na busca dos responsáveis pelo fracasso escolar ocasionado pelo grande número de alunos retidos na antiga primeira série do primeiro grau. Nessa direção, Costa Ribeiro, nos anos 80, investigou as causas da repetência escolar, a partir de dados do Laboratório Nacional de Computação Científica do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) que realizou

1. Lei de Direitos Civis de 1964, na Seção 402, propunha que houvesse um relatório sobre a falta de disponibilidade de oportunidades educacionais iguais para indivíduos por razão de raça, cor, religião ou naturalidade, em instituições educacionais públicas, em todos os níveis, nos Estados Unidos.

estudos vinculados aos modelos de fluxo das pesquisas estatísticas e com base nos dados obtidos, Costa Ribeiro e outros pesquisadores, verificaram que a baixa qualidade do ensino é que causava a repetência no antigo primeiro grau (BONAMINO, 2002).

No final da década de 80, com a promulgação da Constituição Federal (BRASIL, 1988), que garantiu a todos o direito de ter educação com qualidade, surgiram as primeiras ações voltadas para um Sistema de Avaliação em larga escala.

O primeiro indicador utilizado para medir a qualidade da educação brasileira, foi o Sistema de Avaliação do Ensino de 1º Grau (SAEP), criado em 1988, pelo Ministério da Educação (MEC). Um dos objetivos deste projeto era testar o rendimento do aluno, o desempenho das escolas e sistemas, atendendo às demandas do Banco Mundial em investir no desenvolvimento de um sistema de avaliação nos estados do Nordeste (Projeto Nordeste)². Outros objetivos eram: expandir o acesso à escola primária, diminuir as taxas de repetência e evasão e melhorar o rendimento escolar dos alunos. A proposta acordada entre o MEC e o Banco Mundial era estender a avaliação à totalidade do sistema educacional. De fato, as experiências avaliativas efetuadas no âmbito dos acordos internacionais deram suporte aos projetos nacionais de avaliação que se consolidariam na década de 1990 e que se constituem como a principal referência para a aferição da qualidade educacional até o momento (FONSECA, 2009).

Desse modo, em 1990, foi implantado o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), em substituição ao SAEP, com o principal objetivo de contribuir para a melhoria da qualidade da educação brasileira e para a universalização do acesso à escola. O SAEB tem se consolidado no campo das políticas públicas oferecendo subsídios concretos para a formulação, reformulação e o monitoramento das políticas

² O Projeto Nordeste criado em 1988 e implantado em mais de 400 municípios, escolhidos entre os considerados menos desenvolvidos. Apresentava como objetivo melhorar a qualidade do ensino nas primeiras séries do ensino fundamental das redes estadual e municipais de educação, propondo a integração entre Estado e Municípios e a mudança no padrão de gestão da educação pública. Para viabilizar seus objetivos, o Projeto Nordeste organizava-se em diferentes Componentes Estratégicos: Gestão Educacional; Capacitação de Recursos Humanos; Materiais de Ensino/Aprendizagem e Rede Física (ampliações, reformas e equipamentos de escolas) e num Componente Especial voltado ao Financiamento de experiências que visem a melhoria da qualidade de ensino nas séries iniciais do Ensino Fundamental, conforme proposições dos diferentes Estados participantes (CRUZ, 2009).

públicas voltadas para a educação básica (BRASIL, 2002).

De acordo com Coelho (2008), esse sistema, além do exame por amostragem (SAEB), conta ainda com a avaliação censitária da Prova Brasil, introduzida em 2005, para mensurar o desempenho em Língua Portuguesa e Matemática em cada unidade escolar. Na perspectiva de se obter informações sobre o ensino oferecido por município e escola, individualmente, a Prova Brasil foi idealizada para auxiliar os governantes nas decisões e no direcionamento de recursos técnicos e financeiros, assim como a comunidade escolar no estabelecimento de metas e implantação de ações pedagógicas e administrativas, visando à qualidade do ensino.

Além da Prova Brasil e do SAEB, contamos também com o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). O IDEB, é uma das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), foi criado, em 2007, para monitorar o andamento das políticas públicas pela análise combinada do desempenho dos alunos nos exames da Prova Brasil, do SAEB e das taxas de aprovação (fluxo escolar) de cada escola a partir de estudos elaborados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP) para avaliar o nível de aprendizagem dos alunos.

O IDEB é um indicador da qualidade da educação, sendo atribuída uma nota que varia numa escala de zero a dez e a partir deste instrumento, o MEC traçou metas de desempenho bienais para cada escola e cada rede até 2022. O índice é medido a cada dois anos e o objetivo é que o país, a partir do alcance das metas municipais e estaduais, tenha nota seis em 2022, correspondente à qualidade do ensino em países desenvolvidos já atingida em 2005 (BRASIL, 2008).

Esse indicador utilizou, na primeira medição, dados que foram levantados em 2005. Dois anos mais tarde, em 2007, percebeu-se que unir o país em torno da educação poderia trazer resultados efetivos, tanto para os diretores quanto para os professores. O resultado desta avaliação permitiu conhecer o desempenho de cada escola com possibilidade de compará-la a outras similares e iniciar um movimento de trocas de boas práticas com vista à melhoria do desempenho discente, ou seja, do aprendizado dos alunos. Para os professores, os resultados possibilitaram avaliar se suas práticas pedagógicas e habilidades desenvolvidas com os alunos foram eficazes. A avaliação é feita nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática, permitindo que os

educadores contam com informações sobre as dificuldades apresentadas pelos estudantes, criando-se espaço de diálogo e reflexão em busca de melhores estratégias de ensino e aprendizagem (BRASIL, 2008).

A partir da análise dos indicadores do IDEB de 2007, o MEC ofereceu apoio técnico e/ou financeiro aos municípios com índices insuficientes (abaixo da média) de qualidade de ensino projetada. O aporte de recursos se deu a partir da adesão ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação³ e da elaboração do Plano de Ações Articuladas (PAR)⁴. Em 2008, todos os 5.563 municípios brasileiros aderiram a este compromisso. Os municípios e estados do Brasil se comprometeram atingir metas como a alfabetização de todas as crianças até, no máximo, oito anos de idade. O MEC disponibilizou também, recursos adicionais para investir nas ações de melhoria do IDEB. O Compromisso Todos pela Educação propôs diretriz e estabeleceu metas para o IDEB das escolas e das redes municipais e estaduais de ensino (BRASIL, 2008).

É relevante também notarmos que o Estado, por sua vez, estabeleceu políticas públicas de financiamento da educação para a garantia do direito público e subjetivo de todos à educação. Há de se ressaltar que, em 1996, foi criado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), que funcionava como mecanismo de redistribuição e equilíbrio dos recursos constitucionalmente vinculados ao ensino fundamental. Com essa política focalizada somente no Ensino Fundamental, foram deixados de lado a Educação Infantil, o Ensino Médio e a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Em 2006, foi criado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), que, diferentemente do FUNDEF, atende toda a Educação Básica.

Diante desse contexto, ressaltamos que pesquisadores brasileiros intensificaram a busca pelos fatores que determinam escolas de qualidade e que influenciaram no ensino e no desempenho de habilidades cognitivas de leitura e

³ O Todos Pela Educação é um movimento financiado exclusivamente pela iniciativa privada, que congrega sociedade civil organizada, educadores e gestores públicos que tem como objetivo contribuir para que o Brasil garanta a todas as crianças e jovens o direito à Educação Básica de qualidade.

⁴ Plano de Ações Articuladas criado pelo MEC, em 2008, é um aporte de recursos destinados às escolas que obtiveram baixo índice no IDEB.

matemática. Pesquisas realizadas por Soares (2005) e Franco e Bonamino (2005), por exemplo, indicam que, no Brasil e em outros países da América Latina, ao contrário dos países desenvolvidos, a infraestrutura física da escola e os recursos escolares aparecem como fatores fundamentais para o desempenho escolar dos alunos, mesmo quando os resultados são controlados pelo nível socioeconômico dos estudantes. Em meio a esses aspectos físicos da escola, destaca-se a infraestrutura do prédio, o estado de conservação, a presença e a utilização de espaços didático-pedagógicos, tais como: bibliotecas, salas de leitura, salas de aula e pequenas bibliotecas no interior das salas de aula (FRANCO; BONAMINO, 2005; BERNADO, FELIPE; PEDROSA, 2008). Nesse aspecto, o destaque foi dado para as características das próprias escolas, sua organização e processos que nelas se desenvolveram para alcançar os determinados resultados escolares e não sobre a associação entre fatores materiais e resultado.

Enquanto Franco e Bonamino (2005) e Gouvêa (2000) trataram a eficácia escolar relacionada aos fatores que compõem a escola, tais como: recursos escolares, organização e gestão da escola, clima acadêmico, formação e salário dos professores e a ênfase pedagógica. Outros autores, como Mello (1994), Lück (2000), Botler & Marques (2004) e Costa (2009), defendem que a gestão é o fator predominante para a melhoria da qualidade da educação em se tratando principalmente do controle e dinamização das Políticas Públicas. Essa defesa se baseia no princípio de que, o gestor competente, com visão da totalidade da escola, terá maiores e melhores condições de buscar estratégias que visem a sua melhoria.

Entretanto, Thurler (1998) afirma que a avaliação, mais especificamente a autoavaliação, busca a eficácia escolar. Isto porque a avaliação era entendida como um processo que tinha por objetivo melhorar a escola e não medir resultados. A melhor forma de se avaliar a escola é por meio de seus próprios envolvidos, pois são eles que têm a dizer o que precisa ser mudado e como isto pode ser feito. Neste sentido, os procedimentos utilizados em uma avaliação devem ser próprios à escola, considerando suas especificidades. A autora sugere que as avaliações externas em larga escala poderiam ser questionadas, enfatizando a utilização indiscriminada de modelos de avaliação podendo considerar alguns aspectos: um deles, diz respeito ao caráter arbitrário dos métodos clássicos de observação externa que não podem captar a

dinâmica de funcionamento da escola, suas características e sua cultura, só podem ser plenamente apreendidas enquanto duram as observações, representações e interações dos atores envolvidos, mesmo que se considere a realização de avaliação externa sobre os resultados obtidos.

Porém, ao confrontarmos os resultados das avaliações de nosso país, percebemos que estes estudos exploraram somente o mau desempenho dos alunos. Como, por exemplo, foram analisados os componentes da estrutura organizacional como um todo e não parte por parte para detectar que elemento desta estrutura está influenciando o seu bom ou mau desempenho, para que os setores que compõem a escola funcionem fazendo com que ela cumpra com o seu papel, que é dar um ensino de qualidade para todos.

Mello (1998) apresenta uma síntese do que seriam as escolas eficazes, em trabalho produzido e publicado pelo Ministério da Educação em 1998. Segundo a pesquisadora, as características positivas que traduziriam a eficácia das escolas seriam: a presença de liderança do gestor; altas expectativas em relação ao rendimento do aluno; tipo de organização, atmosfera ou clima da escola; natureza dos objetivos de aprendizagem perseguidos; distribuição do tempo; tipo de acompanhamento e avaliação do aluno; estratégia de capacitação de professores; relacionamento e suporte técnico de instâncias da administração do ensino (distrito/região); e apoio e participação dos pais.

Em direção correlata, Souza (2008) faz a defesa de que diversos fatores podem caracterizar uma boa escola: seus professores e diretores, o projeto pedagógico, as instalações da instituição e a sua estrutura, o ambiente, as relações intersubjetivas no cotidiano escolar e outros. Dentre os fatores que têm uma influência marcante no desempenho da escola, está a sua gestão, que deve contar para o bom exercício de suas funções com o apoio de toda comunidade escolar. Garcia (2009) corroborou com a defesa de Souza (2008), onde enfatizou a eficácia como meta para a escola e a importância do papel da liderança do gestor escolar como fatores fundamentais para o bom desempenho escolar.

Costa (2009), além de afirmar que a gestão educacional corresponde ao processo de gerir a dinâmica do sistema de ensino como um todo e a de coordenação

das escolas em específico, afinado com as diretrizes e políticas educacionais públicas para a implementação das escolas, declara que a gestão democrática é a melhor forma de gerir os processos educacionais. Sendo que a maior preocupação desses educadores diz respeito à orientação da compreensão do processo de democratização da escola, na perspectiva de transformar o sistema de organização e de gestão numa relação de democratização da instituição escolar para o alcance do sucesso da escola pública.

Lück (2000), já há doze anos, traz uma abordagem em relação à mudança de concepção de escola e suas implicações quanto à gestão, quando aponta que a gestão educacional é um fator importante na busca da qualidade da educação. O novo modelo de escola abordado pela autora nos leva a outro tipo de gestor, saindo de uma gestão estática para uma dinâmica, onde a formação dos gestores escolares implica no movimento pela competência da escola exigindo também competência de sua gestão, alterando o sentido e concepção de educação, de escola e da relação escola/sociedade. O novo gestor deverá atender as demandas da escola numa visão democrática, assumindo responsabilidades educacionais que antes não assumia, onde o trabalho da direção da escola passa a ser entendido como um processo de equipe, associado a uma demanda social por participação.

Com este novo modelo, é necessário percebermos que a escola precisa de uma nova visão de educação para promover a aprendizagem de seus alunos e lhes proporcionar uma trajetória de sucesso. A permanência e o sucesso dos alunos demandam a adoção de atitudes que possibilitem o seu progresso. O fracasso ou o sucesso escolar exigem estudos para se diagnosticar suas causas e consequências servindo de base para uma nova postura e depois explorá-las como referência para outras escolas.

Em meio a esse percurso de estudos e pesquisas em busca pela eficácia da escola e, conseqüentemente, pela qualidade da educação, o município de Barra Mansa recebeu em 2010, o resultado do IDEB de 2009, o que fez emergir o interesse pelo desenvolvimento desta pesquisa.

Esse interesse, também se deu, devido a minha trajetória no município: fui Inspetora Escolar do Sistema Estadual de Ensino e após minha aposentadoria, fiz

concurso para a Prefeitura Municipal de Barra Mansa para compor a primeira equipe de Supervisão Escolar, e pude fazer parte da criação do Sistema Municipal de Ensino. Durante a minha caminhada como Supervisora Escolar, fui indicada para fazer parte do Conselho Municipal de Educação e, em 2010, fui eleita presidente do conselho. Minha atenção à educação não só se justifica por ser educadora, como também sou coordenadora do curso de Pedagogia, do Centro Universitário de Barra Mansa, onde se formam os futuros profissionais que irão trabalhar na docência e gestão das escolas.

Barra Mansa está localizada no sul do Estado do Rio de Janeiro, situada a 100 km do município do Rio de Janeiro, possuindo uma população de 180 mil habitantes e sua rede de ensino, composta por 67 escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental, perfazendo um total de 22.000 (vinte e dois mil) alunos. Em 2005, o resultado do IDEB foi 4,6 e em 2007, 4,5. Com esse resultado, foram feitos questionamentos sobre o que poderia ter ocasionado essa queda e, durante dois anos, foram realizadas ações junto ao Departamento Pedagógico, Supervisão Escolar e Conselho Municipal, no sentido de proporcionar aos professores e gestores, formação continuada com o objetivo de melhorar este índice. Em 2010, saiu o resultado do IDEB de 2009 que foi 4,9.

Ao ser analisado o resultado de escola por escola, percebeu-se que algumas haviam melhorado seus resultados e outras não, apesar de todas terem recebido as mesmas orientações. Foram realizadas atividades de formação em práticas pedagógicas para os professores e os gestores receberam formação continuada, assim como, capacitação para a utilização dos recursos financeiros públicos destinados ao desenvolvimento da educação. Enfim, as mesmas oportunidades de melhoria foram oferecidas a todas às escolas.

A partir de um olhar mais apurado sobre estes novos resultados foi possível perceber o seguinte fato: quatro escolas de Barra Mansa, com características parecidas: duas de clientela mais pobre e outras duas, de clientela com melhores condições, formação de professores, infraestrutura e com dificuldades de toda ordem enfrentadas pela descontinuidade de governos, obtiveram um aumento substancial nos resultados do IDEB. Das quatro escolas, duas possuem as mesmas características em se tratando de clientela de nível pobre e as outras duas de nível médio. Então,

perguntou-se, por que somente estas escolas melhoraram substancialmente, enquanto outras ficaram no mesmo patamar? O que aconteceu com as que se sobressaíram, levando em conta que todas receberam as mesmas orientações e recursos financeiros e/ou técnicos?

Diante desta expectativa, as perguntas quase inevitáveis foram: Como explicar este fato? Seria possível identificar razões de maneira satisfatória para justificá-lo? Por que escolas com características “semelhantes” em relação às condições socioeconômicas, localização, espaço, número de alunos e professores apresentaram resultados diferentes nas avaliações externas?

A partir dessas reflexões sobre o que as leis estabelecem e o que o Estado propõe de políticas públicas para a educação e as diversidades encontradas nos estudos pesquisados, a presente pesquisa teve como objetivo geral investigar as ações implementadas pelos gestores escolares da rede Municipal de Ensino de Barra Mansa, a partir dos resultados do IDEB nos anos investigados (2007 e 2009), que gerou um aumento considerável nos resultados das avaliações de larga escala, propostas pelo MEC, tendo como referência escolas que foram avaliadas nos dois últimos anos.

Para dar conta deste objetivo geral, formulamos as seguintes questões de estudo:

1. O que ocasionou resultados diferentes nas avaliações externas de desempenho em escolas com as mesmas características, recursos e receberam as mesmas orientações?
2. Quais as ações que os gestores programaram diante da queda dos resultados do IDEB de 2007 que resultaram no aumento do índice em 2009?
3. Que fatores escolares implicaram no aumento dos resultados do IDEB no município de Barra Mansa em 2009?

A pesquisa realizada foi mista, pois trabalhamos com as duas abordagens: a quantitativa e a qualitativa. Para Creswell (2007), o desenvolvimento da investigação mista, se deu com o objetivo de reunir dados quantitativos e qualitativos em um único estudo de forma complementar. Com isso, a análise de dados exige procedimentos mais explícitos. O autor relaciona que, para se elaborar uma pesquisa, utilizando-se de

abordagem mista, temos que seguir alguns componentes de procedimentos de métodos mistos: natureza da pesquisa (informar em uma proposta, uma definição e descrição da técnica); tipos de estratégias (utilização de critérios para escolher uma estratégia); implementação da coleta de dados quantitativos e qualitativos em fases; prioridade à técnica quantitativa ou à qualitativa; integração dos dois tipos de dados, estratégias alternativas e modelos de gráfico; procedimentos de coleta de dados e análise de dados e procedimentos de validação.

Gatti (2004) afirma que ao utilizar a abordagem quantitativa, devem ser levados em consideração dois aspectos: 1. que os números, frequências e medidas deverão ter prioridades que delimitam as ações que podem ser feitas, deixando claro seu alcance; 2. as boas análises dependem de boas perguntas que o pesquisador venha a fazer, ou seja, da qualidade teórica e da perspectiva na abordagem do problema, as quais guiam as análises e interpretações.

Desse modo, a investigação foi direcionada para as iniciativas dos gestores das escolas da rede municipal de Barra Mansa a partir dos resultados do IDEB nos anos de 2007 e 2009. Foi realizada em quatro escolas (do 5º e 9º anos do Ensino Fundamental) que obtiveram o desempenho do IDEB semelhante ou até melhores ao da rede.

Os sujeitos dessa investigação foram os gestores e professores das escolas do município de Barra Mansa. O critério foi que as escolas tivessem tido um movimento dos resultados do IDEB nos anos de 2007 e 2009 semelhantes aos resultados da média da rede municipal.

As etapas da pesquisa foram: em um primeiro momento, a revisão de bibliografia. A segunda etapa, a escolha das quatro escolas da pesquisa. A terceira foi o contato com os gestores das escolas onde começamos o período exploratório para se obter informações e coleta de dados que foi realizada com a utilização dos seguintes instrumentos: roteiro de observação das escolas (Anexo 1), questionários sobre a infraestrutura das escolas (Anexo 2), questionário com os Diretores (Anexo 3) e professores (Anexo 4), além de entrevista com os diretores (Anexo 5). A quarta parte da pesquisa se constituiu na análise descritiva dos dados coletados, cujas interpretações da realidade observada e as ações obtidas serviram de base para conhecer as iniciativas planejadas e implementadas pelos gestores em busca da melhoria do

sistema educacional de Barra Mansa. Na última etapa, construímos a dissertação partindo da contextualização de pesquisas realizadas na área e de análise do material coletado.

Como resultado deste trabalho de pesquisa, organizamos o presente estudo com o primeiro capítulo introdutório, onde são apresentados o problema da qualidade do ensino no Brasil e o que ocorreu no município de Barra Mansa.

O segundo capítulo é dedicado aos estudos sobre eficácia escolar. Esse capítulo aborda também o direito à educação nos documentos legais; a eficácia escolar como um direito; as políticas de financiamento da educação básica; a gestão educacional e escolar, a formação do gestor frente às mudanças e a gestão democrática como fundamentos para uma educação de qualidade.

No terceiro capítulo, apresento o município de Barra Mansa, seus aspectos histórico, geográfico e econômico, sistema educacional e as escolas de sua rede de ensino e a pesquisa realizada nas quatro escolas do 5º e 9º anos de escolaridade do Ensino Fundamental, contando com a participação de trinta e um professores e quatro diretores.

A escolha pela abordagem mista foi um fator muito importante para a realização da pesquisa, pois ao entrar em cada escola, campo da pesquisa, expliquei o objetivo que me levou a realizá-la, salientando minha posição de pesquisadora; utilizei questionários para a coleta de dados quantitativos; apresentei as ações que realizaria na escola e contava com a colaboração de todos, realçando a importância do resultado do IDEB de cada escola para toda a equipe, fazendo-os ficarem mais à vontade. A estratégia da utilização de questionários, tanto para os diretores quanto para os professores, possibilitou o recolhimento de dados quantitativos e sem a presença do pesquisador, deixando-os livres para que as respostas fossem autênticas. A minha estada nas escolas, participando do cotidiano escolar, permitiu, além de um maior entrosamento com toda a equipe, a possibilidade de verificação da autenticidade das respostas dadas pelos professores e diretores, permitindo uma análise dos dados com maior propriedade.

Trouxe também, as análises da pesquisa a partir das ações dos gestores investigados, embasadas no aporte teórico que amparou a pesquisa, estabelecendo

relações entre referenciais estudados sobre qualidade da educação, eficácia escolar e a gestão e das escolas investigadas.

Por último, a partir da análise descritiva dos resultados da pesquisa, buscamos trazer nas considerações finais da investigação, o proposto no objetivo geral deste trabalho.

Com o resultado da pesquisa, buscaremos traçar no Município de Barra Mansa, um diagnóstico desta melhoria, podendo servir a investigação como base para outras escolas da rede de Ensino que não conseguiram obter progresso em suas avaliações e, conseqüentemente, no IDEB, assim como, para os municípios vizinhos que ainda estão na busca da eficácia escolar.

2. EFICÁCIA ESCOLAR: UM LONGO CAMINHO A SER PERCORRIDO

O presente capítulo visa apresentar primeiramente, um histórico dos preceitos legais, em que o direito de todos a uma educação de qualidade está prescrito. Depois, identificaremos o que é eficácia escolar e os fatores que colaboram para a sua efetivação. Buscamos também, nos resultados dos processos de avaliação da educação básica, analisar como as políticas públicas de financiamento da educação podem contribuir e, finalmente, investigamos a gestão escolar democrática como um dos fatores para o sucesso da escola.

2.1. O direito à educação nos documentos legais

A cidadania é o direito a ter direitos, pois a igualdade em dignidade e direitos dos seres humanos não é um dado. É um construído da convivência coletiva, que requer o acesso ao espaço público. É este acesso ao espaço público que permite a construção de um mundo comum através do processo de asserção dos direitos humanos. (Hannah Arendt, 2000)

Historicamente, a educação brasileira só começa a tomar um rumo institucionalizado a partir da promulgação por D. Pedro II da primeira Constituição Brasileira de 1824, ao determinar em seu artigo 179: “a instrução primária é gratuita a todos os cidadãos”. Entretanto, somente em 1827, o Imperador promulga uma lei que manda criar escolas públicas primárias e define a organização e a padronização da educação nacional. Mais tarde, em 1834, por meio de um Ato Adicional à constituição, descentraliza a educação, tirando a responsabilidade da coroa, passando-a a cargo das províncias. Esse foi o primeiro ato de descentralização das ações do governo em relação à educação em nosso país.

Assim, sucessivamente, com o advento de outras constituições, como as de 1891, onde houve algumas mudanças resultantes deste período, como a consolidação das leis do ensino, a preocupação com a difusão do ensino primário, a criação do Departamento Nacional de Ensino, ainda subordinado ao Ministério da Justiça, mas com bastante força política e em 1930 foi criado o Ministério da Educação e Cultura (MEC).

A Constituição de 1934 declara, pela primeira vez: a educação é um direito de todos e deve ser ministrada pela família e pelos poderes públicos (art. 149). Como diz Chauí (1989, p. 20):

A prática de declararem direitos significa, em primeiro lugar, que não é um fato óbvio para todos os homens que eles são portadores de direitos e, por outro lado, significa que não é um fato óbvio que tais direitos devam ser reconhecidos por todos. A declaração de direitos inscreve os direitos no social e no político, afirma a sua origem social e política e se apresenta como objeto que pede o reconhecimento de todos, exigindo o consentimento social e político.

Nesse período, a educação foi confirmada como um direito de todos, apesar de contraditoriamente, poucos terem acesso a ela e essa constituição originou inovações para a educação brasileira, sobretudo com a criação dos fundos de educação da União, Estados e Municípios, que eram recursos aplicados em obras educativas e parte dos fundos eram aplicados em auxílio a alunos necessitados, mediante o fornecimento gratuito de material escolar, bolsas de estudo, assistência alimentar, dentária e médica e para vilegiaturas. A União e os municípios aplicavam nunca menos de 10% (dez por cento) e os Estados e o Distrito Federal nunca menos de 20% (vinte por cento) da renda resultante dos impostos na manutenção e no desenvolvimento dos sistemas educativos.

Em 1937, foi outorgada em 1º de novembro, a quarta constituição brasileira no governo de Getúlio Vargas, que instituiu o chamado “Estado Novo” (de 1937 a 1945). Essa constituição regula no art. 130: “O ensino primário é obrigatório e gratuito.” A gratuidade, porém não exclui o dever da solidariedade dos menos para com os mais necessitados; assim, por ocasião da matrícula, será exigida aos que alegarem ou não puderem alegar escassez de recursos, uma contribuição modesta e mensal para a caixa escolar.

A redemocratização de 1946, traduzida na Carta Constitucional do mesmo ano, conferia conteúdo social ao liberalismo: asseguravam direitos e garantias individuais inalienáveis, impregnados do espírito democrático, mas com previsão clara de intervenção do Estado para assegurá-los. Em seu art. 166, declara que: “A educação é um direito de todos e será dada no lar e na escola e deve inspirar-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade”. Nessa constituição, o Estado é chamado a

intervir e garantir educação para todos, mediante: a obrigatoriedade do ensino primário e sua gratuidade nas escolas públicas; gratuidade do ensino oficial nos níveis ulteriores, para alunos carentes; obrigatoriedade de oferta de ensino primário gratuito por parte das empresas; fornecimento de recursos por parte do Estado para que o direito universal de acesso à escola primária fosse assegurado, buscando, dessa forma, a equidade social; responsabilidade educativa compartilhada pela família e pela escola, podendo haver oferta pública e privada em todos os níveis de ensino.

A educação brasileira apresentou mudanças significativas, com a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), a Lei nº. 4.024 de 11 de agosto de 1961 que possuía quatro níveis de ensino: Primário, Ginásial, Colegial e Superior. Nessa lei, a escolarização, era de difícil acesso a todos, pois a passagem do primário para o ginásio era constituída de um processo seletivo, o exame de admissão ao ginásio, cujos conhecimentos cobrados favoreciam aos alunos das escolas privadas, além disso, na época havia poucas escolas públicas para oferta do nível de ensino ginásial.

Em 1967, foi promulgada uma nova Constituição Federal que acrescenta entre os princípios norteadores da educação a unidade nacional, que também preconiza que o ensino é livre à iniciativa privada, acrescentando que a rede privada de ensino merecerá o amparo técnico e financeiro dos Poderes Públicos, inclusive bolsas de estudos"; o ensino dos sete aos quatorze anos continua sendo obrigatório para todos e gratuito nos estabelecimentos primários oficiais.

A emenda constitucional de 1969 passou a oferecer a Educação Especial como inovação, possibilitando o acesso à educação a todas as pessoas deficientes, por meio das chamadas Classes Especiais que para a época era uma grande conquista. Além desse atendimento especializado, houve também, aumento dos recursos destinados à educação que, passaram de 13% para a União e 25% para os Estados, o Distrito Federal e os Municípios.

Em 1971, surge uma nova lei da educação (Lei nº. 5692/71) que apesar de alguns autores considerá-la a segunda LDBEN, ela constitui uma reforma da Lei 4.024/61. Essa nova lei definiu o 1º e o 2º Graus e o Ensino Supletivo, prescrevendo a obrigatoriedade do Estado em assegurar o Ensino de 1º grau, de 1ª à 8ª série.

O princípio de que todos devem ter acesso à educação pública e gratuita preconizada nas constituições anteriores ao longo de muitos anos, veio sendo desrespeitado, pois a educação no Brasil não foi tratada conforme as leis determinavam.

No entanto, uma nova perspectiva surge para a educação brasileira com o advento da Constituição Federal de 1988 que em seu preâmbulo diz:

[...] instituir um Estado Democrático, destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social e comprometida, na ordem interna e internacional, com a solução pacífica das controvérsias [...]

Ao considerar a educação um direito de todos, como preconiza em seu art. 205, nossos constituintes demonstraram reconhecer a evolução do direito à educação; adotaram as sugestões relativas à educação, postas no art. 26 da Declaração Universal dos Direitos do Homem, de 1948, na Organização das Nações Unidas (ONU); reafirmaram a influência dos escolanovistas, que conceituavam a educação como um atributo da pessoa humana e aceitaram a tendência mundial da valorização do ensino regular e da educação permanente.

Segundo Cury (2002, p.01):

Tanto quanto um direito, a educação é definida, em nosso ordenamento jurídico, como um dever: direito do cidadão - dever do Estado. Do direito nascem prerrogativas próprias das pessoas em virtude das quais elas passam a gozar de algo que lhes pertence como tal. Do dever nascem obrigações que devem ser respeitadas tanto da parte de quem tem a responsabilidade de efetivar o direito como o Estado e seus representantes, quanto da parte de outros sujeitos implicados nessas obrigações.

Tanto assim que essa obrigação é traduzida no art. 208 da Constituição Federal: O dever do Estado com a educação será efetivado mediante garantia de: I - ensino fundamental obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiverem acesso na idade própria. O acesso ao ensino obrigatório é direito público subjetivo e o não oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente.

A Constituição Federal de 1988, em seu art. 206, fixou os princípios do ensino brasileiro, dentre os quais, destacamos: a gestão democrática, estabelecida no inciso VI, que aumentou a capacidade das escolas tomarem decisões; e a garantia de padrão de qualidade, prevista no inciso VII. Além disso, para tornar as instituições escolares mais eficientes e produtivas, a referida Constituição em seus artigos 211, 212 e 213 estabeleceu, respectivamente, a organização descentralizada dos sistemas de ensino entre os entes federativos, a descentralização administrativa e financeira do ensino para os governos locais e os recursos públicos que seriam destinados às escolas.

É interessante notar que a população brasileira, diante do desconhecimento do documento universal que é a Constituição Federal, não percebia a educação recebida e a organização da mesma, pois havia uma contradição entre os documentos legais e as práticas nas escolas. A partir daí, foi se compreendendo que estávamos à contramão do ordenamento legal, pois a Constituição Federal falava de um tipo de organização da educação (Educação Básica, constituída pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio) e estávamos vivendo sob a égide da Lei nº. 5.692/71, onde a educação era constituída de: 1º e 2º graus.

Em 1990, o Brasil participa da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien. Oliveira (2009, p. 108) afirma que:

A partir da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, em 1990, a preocupação com uma educação dirigida à equidade social passou a orientar as recomendações dos organismos internacionais ligados à ONU para as políticas educacionais dos países pobres mais populosos do mundo. As reformas educacionais dos anos 1990 no Brasil têm esta finalidade.

O que se tratou nessa conferência se caracteriza por uma definição de equidade social. Trata-se da ação justa de dar ao outro aquilo que lhe é devido, de direito e a partir daí, o Brasil começa a elaborar reformas educacionais para atender a conferência de 1990.

No mesmo ano, o Brasil decreta a Lei nº. 8.069, em 13 de julho, denominada: Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). De acordo com o ECA, toda criança tem direito à educação, visando o seu pleno desenvolvimento. Mas para isso deve ser oferecida a ela igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, sendo direito da criança ser respeitada por seus educadores e ter acesso à escola pública e

gratuita próxima de sua residência. Também é direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais e eles também têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino.

O Estado também tem o dever de assegurar à criança o atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade; o acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um; o ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria; o atendimento no ensino fundamental, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo. O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo poder público ou sua oferta irregular importa responsabilidade da autoridade competente. Compete ao poder público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsável, pela freqüência à escola (BRASIL, 1990, p. 13).

Segundo o ECA, é dever dos dirigentes de estabelecimentos de ensino fundamental comunicar ao Conselho Tutelar os casos de: maus tratos envolvendo seus alunos; reiteração de faltas injustificadas e evasão escolar esgotado os recursos escolares e elevados níveis de repetência. O poder público também tem o dever de estimular pesquisas, experiências e novas propostas relativas a calendário, seriação, currículo, metodologia, didática e avaliação, com vistas à inserção de crianças e adolescentes excluídos do ensino fundamental obrigatório. No processo educacional, respeitar-se-ão os valores culturais, artísticos e históricos próprios do contexto social da criança e do adolescente, garantindo-se a estes a liberdade da criação e o acesso às fontes de cultura. Dessa forma, nessa lei, foi garantida a proteção integral à criança e ao adolescente e sua inserção na sociedade.

Em meio a isso, ainda na década de 90, surge, trazendo para a sociedade brasileira após longos oito anos de discussão, a Lei nº. 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). A nova lei ratifica em seu art. 2º, o que preconiza o art. 205 da Constituição Federal de 1988 e o

art. 4º torna a educação um direito do cidadão e um dever do Estado de atendê-lo mediante oferta qualificada.

A LDBEN define que a educação brasileira possui dois níveis: Educação Básica e Educação Superior, portanto, um novo conceito surge para a educação básica que é composta por três etapas: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio e três modalidades: Educação Especial, Educação Profissional e Educação de Jovens e Adultos. Consagrando que o Ensino Fundamental será obrigatório e gratuito, inclusive aos que a ele não tiveram oportunidade de estudar ou continuar seus estudos na idade própria.

O art. 22 da LDBEN estabelece os fins da educação básica: A educação básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores. Ao assegurar o desenvolvimento do educando, este artigo declara que essa formação se inicia na educação infantil, primeira etapa da educação básica, quando se desenvolvem nas crianças os aspectos físicos, mentais, sociais, intelectuais, complementando a ação da família. O ensino fundamental é a etapa intermediária e o ensino médio é a terceira e última etapa da educação básica.

Diante de tantas leis que dispõem sobre a igualdade de condições para o acesso e permanência de todos a uma educação de qualidade, podemos perceber que a democratização do ensino exige mais do que dar acesso e colocar as crianças na escola. Ela perpassa por uma equidade de ensino a todo alunado independente da cor, da religião e do sexo. Perpassa também pela valorização do corpo docente, por uma reflexão sobre a hierarquia existente dentro do sistema, entre outros. Apesar das tentativas governamentais de democratização do ensino, confrontamos com a existência da realidade dual de sistema, um tipo de escola para os ricos e outro para os pobres, que se acentua e se enraíza cada vez mais no meio social brasileiro.

Nesse sentido, cabe ao Estado garantir a eficácia do ensino público, zelando pela sua qualidade e equidade, proporcionando meios para a sua efetivação e avaliando os diversos sistemas e etapas da educação para que a igualdade seja realmente alcançada.

2.2. A eficácia escolar

A eficácia escolar é um tema muito discutido entre os teóricos da educação, pois a escola deve ter como um dos princípios básicos o sucesso de todos os educandos.

É importante primeiramente refletirmos os conceitos de eficiência, eficácia, e qualidade. Eficiência é fazer as coisas corretas e eficácia é fazer as coisas certas. E qualidade é o conceito mais difícil de definir, pois precisamos de um parâmetro para determinar a qualidade do que queremos. Trazendo esses conceitos para a educação, a eficiência em educação é basicamente cumprir corretamente o que foi definido nos sistemas federal, estadual e municipal de ensino para a educação. Eficácia é procurar possibilitar que os alunos demonstrem desempenho educacional além do esperado e, qualidade na educação é dar um mérito, fazer um juízo de valor à educação dada aos alunos e, segundo Davok (2007, p.506),

Uma educação de qualidade pode significar tanto aquela que possibilita o domínio eficaz dos conteúdos previstos nos planos curriculares; como aquela que possibilita a aquisição de uma cultura científica ou literária; ou aquela que desenvolve a máxima capacidade técnica para servir ao sistema produtivo; ou, ainda, aquela que promove o espírito crítico e fortalece o compromisso para transformar a realidade social, por exemplo.

Usam-se também a expressão qualidade educacional, como a eficiência, a eficácia, e a importância do setor educacional, e, na maioria das vezes, dos sistemas educacionais e de suas instituições.

O mapeamento sobre eficácia escolar, realizado pelo Grupo de Avaliação e Medidas Educacionais (GAME) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e organizado por Brooke e Soares (2008), produziu interessantes leituras de estudos sobre escolas eficazes. Os trabalhos desenvolvidos pelo grupo concluíram que apesar de parte da explicação dos baixos níveis de desempenho dos alunos esteja em fatores extraescolares, há uma grande variação de resultados de escolas de um mesmo sistema e que possuem as mesmas características socioeconômicas e obtiveram resultados diferentes. A tônica deste estudo foi observar o que faz uma escola ser diferente da outra, fazendo com que ela se torne mais eficaz que outras.

O estudo foi dividido em cinco seções, das quais quatro mostraram os resultados dos estudos realizados em escolas americanas e inglesas que impactavam

os resultados escolares, concluindo numa visão pessimista da escola. Na última seção foi apresentada uma síntese da pesquisa na América Latina e no Brasil.

A primeira seção trata: “A escola não faz a diferença”, neste contexto, os pesquisadores questionam se a escola faz a diferença para o aluno, a partir dos estudos de Coleman (1966), nesse estudo, foram considerados seis grupos de diversas etnias e raças: negros; índios americanos; orientais americanos; porto-riquenhos residindo nos Estados Unidos continental; mexicanos americanos; e brancos. Demonstrou que as diferenças socioeconômicas entre os alunos é que eram as responsáveis pelos diferentes resultados no seu desempenho. O relatório não apresentou nenhuma sugestão de políticas e programas que pudessem ser incrementados pelas agências federais, estaduais e locais para melhorar as oportunidades educacionais de acordo com as descobertas do estudo.

Jenks (1972 apud BROOKE; SOARES, 2008), corroborou com as ideias de Coleman (1966). Os objetivos deste estudo foram o de investigar os efeitos de delegar a certificação educacional para as crianças e porque algumas pessoas acabam com melhores credenciais do que outras. Há de se verificar que alunos com pais bem sucedidos economicamente obtinham mais credenciais do que alunos com pais não bem sucedidos. Não se sabe se a influência dos recursos financeiros da família caracterizava melhores chances de permanecer na escola. O que se sabe é que estudantes de classe média alta têm maiores aspirações educacionais do que estudantes de classes menos favorecidas. O estudo chegou às seguintes conclusões: que as origens econômicas exercem uma influência importante na quantidade de educação escolar que as pessoas recebem; diferenças entre estudantes ricos e pobres é uma questão em parte financeira e de aptidão acadêmica; que atitudes culturais, valores e gosto pela educação têm papel ainda maior que aptidão e dinheiro. Em relação ao aspecto da escola fundamental, o autor concluiu que não há uma relação entre freqüentar uma boa escola e um bom desempenho do ensino médio. O clima escolar é o fator mais impactante nos discentes do ensino médio do que o tamanho do orçamento na escola ou da presença de recursos que educadores profissionais dizem ser importantes, por isso mesmo, existem instituições que têm uma eficácia fora do comum tanto em prevenir evasão quanto em incentivara a freqüência à universidade.

A segunda seção aborda “A reação”, se a escola faz ou não a diferença, onde pesquisadores afirmam que as conclusões de Coleman não poderiam ter um ponto final e, nesse sentido, Mortimore et al (1988 apud BROOKE; SOARES, 2008) questionam se a escola faz a diferença para o aluno, ou se são sua bagagem familiar, classe social e status econômico é que fazem a diferença, independentemente dos fatores intraescolares, mas sim da investigação das diferenças entre pessoas.

Ao analisarem se as escolas fazem realmente a diferença, buscam produzir uma descrição detalhada dos professores, da organização e do currículo das escolas; a seguir documentam o progresso e o desenvolvimento das mesmas; a partir daí estabelecem se uma escola é mais eficaz que outra e investigam os progressos. Os resultados desta pesquisa mostraram que algumas escolas foram particularmente eficazes na promoção do progresso em áreas específicas de aprendizagens, outras no bom comportamento, atitudes e conceitos positivos. A partir desses resultados, percebe-se que há necessidade de considerar as características do alunado que influenciam substancialmente na eficácia da escola. A sugestão que se faz é a de que realizem estudos longitudinais através de repetidas avaliações com o mesmo grupo. Resumindo, pouco se sabe sobre o que faz uma escola ter mais “sucesso” do que outras.

A terceira seção investiga “O que faz a diferença?” Reynolds e Teddlie (1995 apud BROOKE e SOARES, 2008) fazem uma análise da eficácia escolar baseada nos fatores externos à escola e essa tem sido a tônica das pesquisas, existindo, neste sentido, dois estudos nos Estados Unidos e três no Reino Unido.

Nos Estados Unidos, no primeiro estudo, os pesquisadores utilizaram quatro escolas de baixo nível econômico: 1ª, maioria branca com alto nível de rendimento escolar; 2,º maioria negra e alto rendimento escolar; 3ª, escola de maioria branca, com baixo rendimento escolar e 4ª, maioria negra com baixo rendimento escolar. Há de se notar que todas tinham o nível socioeconômico parecido e foram pesquisadas oito áreas: tempo, casos perdidos, expectativas dos professores, práticas de incentivo, procedimentos de enturmação, jogos didáticos, papel do diretor e a última área, o comprometimento dos professores e do quadro administrativo. Foram utilizadas metodologias diferentes para a coleta o objetivo de obtenção de melhores resultados.

Nessa mesma seção, Alves e Franco (2003 apud BROOKE e SOARES, 2008), apresentam uma síntese das pesquisas sobre eficácia escolar realizadas no Brasil e descrevem as fontes de dados produzidos, especificamente sobre o efeito das escolas, a eficácia e equidade escolar na educação básica. No Brasil, estudos sobre o efeito das escolas e fatores associados à eficácia escolar começaram em 1990, por grupos de pesquisadores nas universidades brasileiras, com competência para analisar os dados de avaliação em larga escala, como os do SAEB.

Atualmente, com maior potencial de impacto na área de pesquisas sobre eficácia escolar está o Projeto de Pesquisa Longitudinal da Geração Escolar 2005 (GERES)⁵, realizado por seis instituições superiores brasileiras e a coordenação geral da pesquisa é exercida pela PUC (Pontifícia Universidade Católica) - Rio e pelo GAME/UFMG. Fonte de dados da pesquisa do Projeto GERES, colaborou de maneira significativa na linha de averiguação das escolas eficazes. O objetivo desse Projeto foi investigar as práticas educativas e as condições escolares que contribuíram para a eficácia escolar e da equidade intraescolar. No aspecto quantitativo, o GERES contou com instrumentos cognitivos (testes de habilidades de leitura e de matemática) e questionários contextuais aplicados a alunos, responsáveis, diretores, professores e de infraestrutura das instituições participantes. No qualitativo, utilizou estudos exploratórios (FRANCO; BONAMINO, 2005; BONAMINO; BERNADO; POLON, 2005; BERNADO; FELIPE; PEDROSA, 2008; TEIXEIRA, 2009) realizados nos estabelecimentos de ensino participantes do Rio de Janeiro.

Franco e Bonamino (2005) fazem uma revisão da literatura sobre a pesquisa em eficácia e equidade escolar, onde afirmam que os fatores escolares associados à eficácia escolar brasileira podem ser organizados em cinco categorias: 1. recursos escolares (equipamentos e conservação do equipamento e do prédio escolar); 2. organização e gestão da escola (o reconhecimento por parte dos professores da liderança do diretor); 3. clima acadêmico (isto é, a primazia do ensino e da

⁵ Uma pesquisa longitudinal e de painel com duração de quatro anos realizada em uma amostra de 303 escolas públicas e particulares nas cidades de Belo Horizonte, Campinas, Campo Grande, Salvador e Rio de Janeiro, coordenada nacionalmente pelo Prof. Dr. Creso Franco e, no pólo Rio de Janeiro, pela Profa. Dra. Alicia Bonamino (BERNADO, 2010).

aprendizagem, a despeito de as escolas eventualmente lidarem com outras demandas sociais mais amplas – mostraram-se associadas à eficácia escolar); 4. formação e salário docente e 5. ênfase pedagógica (ênfase em ensino orientado pela reforma da educação).

Os autores relatam o efeito positivo dos recursos escolares ainda que entendam que recursos só podem ser eficazes quando efetivamente utilizados. Desses recursos, a organização e gestão da escola, quando forem baseadas na liderança do diretor e em comprometimento coletivo do corpo docente com o aprendizado de seus alunos e do clima acadêmico orientado para as exigências acadêmicas do processo de ensino e de aprendizagem. A literatura examinada produziu também evidências, ainda que mais esparsas, em favor do efeito positivo do nível educacional de professores, do salário de professores e de estilo pedagógico sintonizado com o movimento de renovação do ensino de Matemática.

Slavin (1996) apresenta um trabalho com os requisitos para a reforma eficaz em educação, onde aponta que no nível da sala de aula, as reformas bem sucedidas estabelecem quatro fatores: qualidade da instrução; níveis de instrução adequados às necessidades dos alunos; incentivos para os alunos e tempo apropriado para o aprendizado. Baseado nestes fatores, sua pesquisa foi desenvolvida e verificou-se após análise, que, para haver escolas eficazes, é necessário que haja uma estratégia de mudanças no currículo e organização escolar, ou seja, salas de aulas eficazes.

Soares (2002) faz uma análise qualitativa das escolas eficazes no Estado de Minas Gerais, trazendo abordagens baseadas em escolas que apresentaram altos índices de desempenho. Busca, neste estudo, compreender o que há de comum entre as escolas eficazes, analisa as escolas muito ou pouco eficazes e as diferenças marcantes entre elas. Os resultados dessa pesquisa mostraram que a liderança administrativa ocupa um papel central dentro das escolas, e que a presença de um clima interno positivo favorece desde as relações até as propostas pedagógicas que são colocadas em prática. Enquanto que nas escolas consideradas menos eficazes mostrou-se exatamente o contrário, o clima interno era ruim, dificultando as relações e a execução de propostas inovadoras.

Desta forma, estes estudos nortearam a contextualização dos referenciais

estabelecidos para o grande drama da educação brasileira que é a busca incessante pela consolidação da eficácia escolar desde o processo de institucionalização das avaliações de larga escala, seus efeitos e consequências, até os dias de hoje. Esses estudos procuram entender e analisar os fatores de eficácia que compõem as escolas. A partir da análise dessas pesquisas, investigamos as ações que ocasionaram o aumento do índice do IDEB no município de Barra Mansa.

2.3. Políticas Públicas de Financiamento da Educação Básica

Vimos, portanto, que, ao longo dos anos, que o direito à educação foi sendo paulatinamente assegurado nos documentos legais, à medida que as lutas e movimentos em favor da educação de qualidade eram impostos para assegurar esse direito. Para tanto, a implantação de políticas públicas que possibilitassem o acesso e a permanência dos alunos na escola se faziam necessárias.

A intenção de rever a atual engenharia de financiamento da educação, com vistas a promover a igualdade de oportunidades educacionais a todas as crianças, jovens e adultos, com qualidade e equidade, fez com que repensássemos as políticas praticadas por nossos governantes. Será que existem em cumprimento às normas legais estabelecidas ou são frutos de muitas ações e conquistas incansáveis para prevalecer esse direito público e subjetivo que é o direito à educação?

Com a aprovação da Lei nº. 9.424, de 24 de dezembro de 1996, a lei do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) veio reforçar a política histórica de descentralização de atribuições e recursos, com controle centralizado na União. Os recursos do FUNDEF eram destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino fundamental público e na valorização de seu magistério. Com essa lei, surge uma política de focalização, ao tratar somente do Ensino Fundamental, deixando de lado a Educação Infantil, o Ensino Médio e a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Em 2007, com o compromisso da política de inclusão social, na área da educação básica e com o intuito de ampliar os recursos para a educação, foi criado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos

Profissionais da Educação (FUNDEB) que entrou em vigor em janeiro desse ano por Medida Provisória e foi regulamentado em junho pela Lei nº. 11.494/2007. A substituição do FUNDEF pelo FUNDEB constitui a estratégia prioritária dessa política. Além da efetiva universalização do atendimento no ensino fundamental, o FUNDEB permitiu a inclusão progressiva de todas as crianças em creches e pré-escolas, e fez ainda com que todos os jovens e adultos sem escolarização ou concluintes do ensino fundamental pudessem também concluir o Ensino Médio. Como instrumento inclusivo, o FUNDEB estendeu os benefícios do FUNDEF a todos os alunos e profissionais da Educação Básica, garantindo o acesso de toda população escolarizável a todas as etapas da Educação Básica.

Para a redução das desigualdades existentes, o país conta com mecanismos legais de transferência e redistribuição de recursos federais, bem como de assistência técnica aos estados e municípios. Como parte desse aparato legal, o FUNDEB, mantendo a divisão de responsabilidades entre os entes federados na oferta do ensino, propôs, a exemplo do que vinha ocorrendo com o FUNDEF, uma ampla redistribuição de recursos. Com isso, adotou como critério para sua alocação a definição de um valor por aluno⁶, a ser fixado anualmente, e o número de alunos matriculados nas redes de ensino. Muitos outros programas surgiram em prol do ensino fundamental. É o caso do FUNDESCOLA e do Projeto Nordeste, surgido em 1997(CURY, 2002).

Com o objetivo de promover ações para a melhoria da qualidade das escolas do ensino fundamental, foi criado o FUNDESCOLA ou Fundo de Fortalecimento da Escola, financiado com recursos do governo federal e de empréstimos do Banco Mundial. Este fundo foi desenvolvido em parceria com as secretarias estaduais e municipais de educação e pretendeu ampliar a permanência das crianças nas escolas públicas nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste. O programa visa também aumentar o desempenho dos sistemas de ensino público, a capacidade técnica das secretarias de educação e a participação social (CURY, 2002).

O FUNDESCOLA tem como meta buscar a eficácia, eficiência e equidade no ensino fundamental público, focalizando o ensino-aprendizagem e as práticas de gestão

⁶ O FUNDEB em 2011 pagou por aluno da Educação Infantil: Creche integral: R\$2.416,36; PréIntegral: R\$2.617,72; Creche parcial: R\$1.610,90; Pré-parcial: R\$2.013,63 e do Ensino Fundamental: Anos iniciais: R\$2.013,63 e Anos finais: R\$2.214,99.

das escolas e secretarias de educação, por meio de processos formativos e de apoio à gestão educacional. As estratégias descritas no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), criado em 2007, destacam o desenvolvimento de ações para aperfeiçoar o trabalho, elevar o grau de conhecimento e o compromisso de diretores, professores e outros funcionários da escola com os resultados educacionais. Na área de gestão, o PDE-Escola é um dos planos centrais do FUNDESCOLA, dado a sua abrangência e inserção nas três regiões (DOURADO, 2007).

O Programa do Dinheiro Direto nas Escolas (PDDE), criado em 1995, tem por finalidade prestar assistência financeira, em caráter suplementar, às escolas públicas da educação básica das redes estaduais, municipais e do Distrito Federal. Também são atendidas, as escolas privadas de educação especial mantidas por entidades sem fins lucrativos, registradas no Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS) como beneficente de assistência social, ou outras similares de atendimento direto e gratuito ao público (DOURADO, 2007).

O PDDE engloba várias ações e objetiva a melhoria da infraestrutura física e pedagógica das escolas e o apoio da autogestão escolar nos planos financeiro, administrativo e didático e, colabora para elevar os índices de desempenho da educação básica. O orçamento para 2011 foi de R\$ 1,5 bilhão. Os recursos foram transferidos independentemente da celebração de convênio ou instrumento congênere, de acordo com o número de alunos extraído do Censo Escolar do ano anterior ao do repasse. O valor do PDDE para o exercício 2012 será disponibilizado após a publicação da Resolução do Conselho Deliberativo do FNDE, que dispõe sobre os procedimentos de adesão e habilitação e as formas de execução e prestação de contas referentes ao Programa (BRASIL, 2011).

Outro programa é o salário-educação, instituído em 1964, é uma contribuição social destinada ao financiamento de programas, projetos e ações voltados para o financiamento da educação básica pública. Também pode ser aplicada na educação especial, desde que vinculada à educação básica (BRASIL, 2011).

Os recursos, derivados predominantemente do “salário-educação”, são destinados à compra de material permanente e de consumo necessários ao funcionamento da escola; à manutenção, conservação e pequenos reparos da unidade

escolar; à capacitação e ao aperfeiçoamento de profissionais da educação; à avaliação de aprendizagem; à implementação de projeto pedagógico; e, ao desenvolvimento de atividades educacionais. Um dos limites interpostos ao Programa refere-se à estruturação de unidades executoras nas unidades escolares. O que, em muitos casos, tem resultado na instituição de entes privados como gestores de recursos das escolas públicas, em detrimento de outros atores, como conselhos escolares, fortemente referendados por outro programa da Secretaria da Educação Básica / MEC (SEB/MEC) (DOURADO, 2007).

A fim de minimizar a pobreza, foi criado o programa BOLSA-FAMÍLIA, por meio da Medida Provisória nº. 2.140, de 13 de fevereiro de 2001, aprovado pelo Congresso Nacional em 27 de março de 2001. Ele foi sancionado pelo presidente da República, por meio da Lei nº. 10.219, de 11 de abril de 2001. Tecnicamente é o Programa Nacional de Renda Mínima, vinculado à educação como uma estratégia compensatória de combate à pobreza via concessão de incentivo financeiro mensal às famílias em situação de pobreza. Ele tem como contrapartida a manutenção da criança na escola (Cury, 2002).

Outro Programa de grande destaque é o de Alimentação Escolar (PNAE), criado em 1995, com a finalidade de garantir a alimentação escolar dos alunos de toda a educação básica, matriculados em escolas públicas e filantrópicas. Além disso, esse Programa atende as necessidades nutricionais dos alunos durante sua permanência em sala de aula, contribuindo para o crescimento, o desenvolvimento, a aprendizagem e o rendimento escolar (BRASIL, 2010).

Com o objetivo de garantir o acesso e a permanência nos estabelecimentos escolares dos alunos do ensino fundamental público, residentes em área rural, foi criado o Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar (PNATE). Que foi instituído pela Lei nº. 10.880, de 9 de junho de 2004, por meio de assistência financeira, em caráter suplementar, aos estados, Distrito Federal e municípios (BRASIL, 2010).

Em direção correlata, foi criado o Programa Caminho da Escola pela Resolução nº. 3, de 28 de março de 2007. Esse programa consiste na concessão, pelo Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES), de linha de crédito especial para a aquisição, pelos estados e municípios, de ônibus, miniônibus e micro-

ônibus zero quilômetro e de embarcações novas para facilitar o acesso das crianças às escolas (BRASIL, 2007).

Para prover as escolas públicas de ensino fundamental e médio com livros didáticos, dicionários e obras complementares de qualidade, o governo federal destaca o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). O Programa atende também aos alunos da Educação de Jovens e Adultos das redes públicas de ensino e das entidades parceiras do Programa Brasil Alfabetizado. Em 2011, o orçamento do PNLD foi de R\$ 1,2 bilhão para a compra de livros didáticos do ensino médio e reposição e complementação do ensino fundamental. À exceção dos livros consumíveis, os livros distribuídos deverão ser conservados e devolvidos para utilização por outros alunos nos anos subsequentes (BRASIL, 2011).

Assim, é inegável afirmar que as políticas públicas de financiamento para a educação foram implantadas com o objetivo de diminuir as desigualdades de oportunidades de acesso e permanência dos alunos nas escolas e garantir a melhoria da qualidade do ensino.

Para a concretização do que preconizam as leis em relação ao melhor desempenho das escolas, foram criadas algumas políticas públicas de financiamento da educação citadas anteriormente, para dar conta aos problemas educacionais brasileiros. Essa questão é relevante para todos aqueles que lutam por uma escola pública de qualidade e os recursos financeiros são o suporte para que ela se estabeleça. Os recursos previstos à educação, em especial, a municipal, e a sua aplicação são necessárias e imprescindíveis, tendo em vista os resultados das avaliações de larga escala.

Com relação aos resultados, podemos dizer que, nossa educação não vai bem, isto é senso comum, pois além de termos resultados pouco satisfatórios nas avaliações, existe ainda um fator muito importante que é o investimento na formação dos professores e dos gestores. Os recursos existem, mas, como são aplicados? A aplicação desses recursos implica na melhoria da qualidade da educação?

Para responder a essa e outras indagações nos aprofundaremos na análise da avaliação da Educação Básica no Brasil, um dos pontos principais deste estudo.

2.4. Avaliação da Educação Básica

Ao analisarmos os resultados das avaliações de larga escala proposta pelo MEC, chegou-se à conclusão que estes ainda não estão no patamar estabelecido e que o ensino oferecido aos alunos no Brasil, ainda, não é de qualidade.

O tema avaliação no Brasil nos reporta aos estudos como o de Coelho (2008), o de Gouvêa (2000) e o de Bonamino (2002), que fazem uma análise ampliada do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Esse sistema foi implantado nos anos 90, e que teve toda sua trajetória histórica abordada desde seus antecedentes internacionais e nacionais, nas décadas de 40, 50, 60, 70 e 80, até a sua implantação .

Para reconstruirmos a lógica na evolução do campo das pesquisas da avaliação e do SAEB é preciso levar em consideração o legado de aspectos teóricos e políticos produzidos pelas pesquisas na área da educação durante as décadas de 60 e 70. O objetivo era reconhecer o tipo de herança que o SAEB estabelece com essa tradição.

Num primeiro momento, há de se ressaltar que as pesquisas realizadas neste período, nasceram num contexto da necessidade de ampliação do acesso à escola advindas do pós-guerra, principalmente nos anos 40 e 50, com a democratização do sistema educacional e valorização da escola. Nos anos 60, assistimos à universalização do ensino médio, que acabou provocando uma forte expansão do ensino superior (PAIVA, 1991 apud BONAMINO, 2002).

Foi nesse contexto de democratização do acesso à escola e do prolongamento da escolaridade obrigatória que se evidenciaram os problemas de desigualdades de escolarização entre os grupos sociais, levando os países industrializados à implantação de uma série de levantamentos educacionais. Esses levantamentos constataram que a desigualdade de oportunidades educacionais entre os grupos étnicos, culturais e socioeconômicos eram fatores relevantes e proporcionaram desdobramentos políticos e sociológicos para os sistemas de ensino (BONAMINO, 2002).

Num segundo momento, a constatação da desigualdade de acesso à escola entre os grupos sociais, desvendou os limites da universalização da educação, abalando a crença de que com a expansão dos sistemas de ensino, a igualdade de

oportunidades educacionais seria suficiente para a democratização da escola (FORQUIN, 1995 apud BONAMINO, 2002).

Nesse sentido, é interessante observar que duas questões contrastantes colocadas pelos levantamentos educacionais americanos têm que ser consideradas: apesar dos programas de educação compensatória terem sido escassos, ajudaram na tradução dos resultados das pesquisas educacionais de levantamento, em larga escala, em políticas para a correção das distorções, no entanto, essas pesquisas proporcionaram o desenvolvimento de conhecimentos sobre a conexão existente entre as desigualdades educacionais e socioculturais.

Grande parte das pesquisas sociológicas sobre a estrutura geradora da desigualdade escolar são resultados dos levantamentos educacionais, constituindo a base empírica, na explicação das diferenças no acesso à educação.

O desenvolvimento das pesquisas sociais e educacionais no Brasil ganhou força, nos anos 50 e 60, no interior do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos Anísio Teixeira (INEP) cujas pesquisas de levantamento em educação encorajaram duas razões da produção do INEP: uma de ordem histórica, por ter sido o pioneiro no desenvolvimento e encaminhamento das políticas educacionais e a outra, de ordem política, pois de fato, o INEP constitui o âmbito institucional responsável pelos atuais sistemas nacionais de avaliação e produção de estatísticas educacionais (BONAMINO, 2002).

O INEP⁷, durante a gestão de Anísio Teixeira (1952 e 1964), procurou imprimir um compromisso entre a produção de pesquisa na área das ciências sociais e a ação política que serviria de elo entre o MEC e os órgãos de articulação e a política educacional e o experimentalismo pedagógico. A criação do Centro Brasileiro de Pesquisa Educacional (CBPE), voltado para a pesquisa, à orientação de política educacional e a experimentação pedagógica, foi o elo de ligação entre o CBPE e o

⁷ O INEP foi fundado em 1937, como “centro de estudo de todas as questões educacionais” (Lei nº. 580 de 30/07/1938). Durante sua gestão como diretor, Anísio cria, em 1955, o Centro Brasileiro de Pesquisa Educacional (CBPE), visando consolidar a infraestrutura física, científica e política que permitiria ao Brasil passar a contar com um núcleo de estudos sobre educação, com um acervo bibliográfico e documental sobre a área e com a divulgação de inovações pedagógicas junto ao magistério. O CBPE foi o resultado de um projeto de cooperação entre o INEP, representado por um grupo de intelectuais brasileiros liderados por Anísio Teixeira e técnicos da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) (HENRIQUES, 1997 apud BONAMINO, 2002).

MEC.

Entre os objetivos traçados para a criação do CBPE, um dos principais era o ajustamento mútuo entre a educação e as necessidades sociais e econômicas do povo brasileiro nas várias regiões geográficas. Para atingir esse objetivo, os projetos propunham a elaboração de mapas educacionais e culturais, como instrumentos de representação e compreensão da situação histórica do Brasil, ou seja, como forma de obter informações sobre o grau em que a prática educacional correspondia à realidade social (FERNANDES, 1966 apud BONAMINO, 2002, p.47).

Fernandes (1966) criticou esse objetivo, pois não considerava os mapas como meio que correspondessem às informações sobre a realidade educacional brasileira e nem se a prática educacional correspondia à realidade social.

Em 1964, com o governo militar, Anísio Teixeira foi afastado da direção do INEP. O raio de ação do INEP, na década de 70, ficou restrito ao financiamento da pesquisa e à disseminação de informação educacional. Neste período, apesar do avanço da tecnologia educacional, houve uma queda nas pesquisas educacionais quantitativas derivadas das dificuldades financeiras e organizacionais e a falta de cultura acadêmica para o seu desenvolvimento.

A partir dos anos 80, com a redemocratização da sociedade brasileira, começou a discussão da política de avaliação da educação, resultantes de sucessivas taxas de evasão e repetência precoce dos alunos, principalmente das camadas populares, levando à implantação de políticas de não reprovação e de avaliação continuada. Assim como, à construção de novas escolas, treinamento dos professores e distribuição de livros didáticos.

Nos anos 90, com a criação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), um levantamento educacional realizado a cada dois anos numa amostragem de alunos de escolas públicas e privadas, cujos resultados têm funcionado como estratégias de reorientação do financiamento da educação e regulação do currículo escolar [...] (BONAMINO, 2002).

Na mesma linha, Ferrão et al (2001, p.112) afirmam:

O SAEB utiliza procedimentos metodológicos de pesquisa, formais e

científicos, com o objetivo de coletar dados sobre o desempenho dos alunos e as condições intra e extraescolares que nele interferem. Além disso, com base nos dados pelo SAEB é possível sugerir programas que contribuam para a melhoria do funcionamento das escolas. A análise dos resultados do desempenho do aluno no âmbito do SAEB permite, ulteriormente, verificar o desempenho dos sistemas de ensino, fornecendo informações que possibilitam a adoção de programas e projetos voltados à melhoria de sua qualidade.

Gouvêa (2000) analisa como a avaliação da educação escolar básica relaciona-se na administração do sistema educacional brasileiro, de modo articulado à construção científica dos fatores de qualidade, eficiência, equidade e produtividade. Esse estudo considera a trajetória, ao longo de vinte anos que constituiu o SAEB, consolidado desde a segunda metade dos anos 90⁸. A autora pesquisa e analisa os enfoques e aperfeiçoamentos dos exames em larga escala, argumentando que essa política de avaliação foi desenvolvida como uma parte de uma nova política de regulação e de administração competitiva no contexto do Estado Avaliador, propondo questões para a reflexão sobre condições ou possibilidades de mudança.

Bonamino; Franco (1999) focalizam o SAEB, no seu processo de institucionalização e as influências dos atores envolvidos no processo e as interpretações do MEC, a partir dos diversos ciclos de avaliação. A consolidação do SAEB a partir de 1995 e a publicação de dados comparáveis do desempenho escolar dos alunos da educação básica promoveram mudanças no modo de analisar os sistemas de ensino brasileiros. Mais recentemente, em 2005, foi criada a Prova Brasil que oferece resultados por escola.

A Prova Brasil é desenvolvida pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC) e tem o objetivo de avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos. Nos anos em que a Prova Brasil e o Saeb são aplicados, as secretarias estaduais e municipais de educação e as escolas públicas da

⁸ A partir de 1995 adotou-se uma nova metodologia de construção do teste e análise de resultados, a Teoria de Resposta ao Item (TRI), abrindo a possibilidade de comparabilidade entre os resultados das avaliações ao longo do tempo. Neste ano, foi decidido que o público avaliado seriam as etapas finais dos ciclos de escolarização: 4^a e 8^a séries do Ensino Fundamental (que correspondem ao 5^o e 9^o ano atualmente) e 3^o ano do Ensino Médio. Além da amostra da rede pública, em 1995 foi acrescentada uma amostra da rede privada.

educação básica, que possuem turmas de quinto e nono anos do ensino fundamental e terceira série do ensino médio, recebem os cadernos Matrizes de Referência, Temas, Tópicos e Descritores. Os cadernos trazem informações aos gestores e professores sobre os pressupostos teóricos que embasam a avaliação, os descritores e uma série de exemplos de itens (questões) sobre língua portuguesa e matemática dos anos escolares a serem avaliados (BRASIL, 2012).

Nesse sentido, cabe aos gestores e a equipe da escola a responsabilidade de verificar se os planejamentos das turmas a serem avaliadas contemplam os descritores das provas e procurar se adequar aos conteúdos exigidos nas avaliações externas.

A partir dos resultados da Prova Brasil, as secretarias municipais e estaduais de educação têm uma visão de como vai a educação oferecida pelos sistemas, caso não alcance a meta desejada pelo MEC, deverão promover ações de melhoria para seu sistema de ensino. Não somente os sistemas, mas também compete aos gestores escolares analisar as avaliações de suas escolas e traçar metas para a melhoria ou a manutenção de um índice desejável.

2.5. Gestão Educacional e Escolar e a formação do gestor frente às mudanças

A gestão educacional, em nosso país, passa por mudanças significativas não só pela nova realidade que vivemos como também pela mudança de um modelo estático para um dinâmico de organização e gestão da escola. Nessa gestão, são demandadas grandes alterações, onde se exige que a participação de todos na organização do trabalho educacional se desenvolva de forma eficaz, para garantir a formação e o aprendizado de seus alunos (LÜCK, 2000).

A autora afirma que a complexidade no contexto escolar exige amplos esforços no sentido de que a participação no trabalho educacional não é responsabilidade somente das escolas, mas também da sociedade como um todo, pois o aluno precisa aprender a compreender a vida, a si mesmo e o meio em que vive.

Nesta perspectiva, a ação eficiente da escola perpassa por uma série de fatores que vão além dos maus resultados obtidos pelos alunos, onde é destacada a falta de competência de alguns professores ao ensinar. Segundo Oliveira (2009, p. 2),

Os professores são, em geral, considerados os principais responsáveis pelo desempenho dos alunos, da escola e do sistema no contexto atual de reformas educacionais e de uma nova regulação educativa. Diante das variadas funções que a escola pública assume, os professores encontram-se muitas vezes diante da necessidade de responder às exigências que estão para além de sua formação. Importante observar que, em contexto de pobreza, a escola é, muitas vezes, a única agência pública local.

Ao destacar neste contexto a situação brasileira, observamos que os problemas, na maioria das escolas, não se restringem apenas a dinâmica da sala de aula. A gestão escolar eficiente passa a ser o coração do processo educativo. Quando a escola não possui um profissional com a capacidade de estabelecer e priorizar as demandas de dentro e fora da sociedade, a partir da compreensão e da concepção de que a gestão democrática nas escolas públicas é a melhor forma de se gerir a escola, os problemas passam a ser de todos num processo de construção, e também de aceitação.

O grande embate dos gestores escolares é a mudança ou evolução do conceito de administração para gestão, pois o conceito de gestão está ligado ao fortalecimento da democratização do processo pedagógico e a participação de todos nas decisões e no compromisso coletivo dos resultados. É muito difícil para os gestores entenderem que problemas de ordem geral demandam ações conjuntas para sua resolução e que toda ação conjunta resulta num resultado mais eficaz. Para Lück (2000, p. 27):

A promoção de uma gestão educacional democrática e participativa está associada aos compartilhamentos principais responsáveis pelo desempenho dos alunos, da escola e do sistema no contexto atual de reformas educacionais e de uma nova regulação educativa.

Nesta perspectiva, o segredo do sucesso escolar está intrinsecamente ligado na atuação e na capacidade dos gestores escolares em admitirem que eles com uma ação democrática e uma visão de que não são somente administradores, mas, sim gestores com possibilidades de gerir a escola com eficiência, permitindo que as ações pedagógicas se realizem e que os conselhos escolares existam para assessorarem e normatizarem as ações de suas gestões e que o projeto político-pedagógico (PPP)

possa ser construído por todos os envolvidos, aí teremos uma escola com grandes possibilidades de sucesso.

É evidente que, sabemos o quanto é difícil gerir este processo, até porque com a mudança de modelo/conceito, necessitamos atualmente de um gestor com capacidade e competência para atender a demanda que a escola apresenta hoje.

Botler e Marques (2006) fazem uma análise da formação de gestores educacionais a partir da implantação do Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica iniciado em 2006 por meio de projetos desenvolvidos pelo MEC, que tem por objetivo proporcionar uma formação continuada aos gestores por meio da modalidade de EAD (Educação à Distância). Esse programa veio ao encontro das determinações emanadas pelas legislações vigentes concebido como política pública no que se refere à formação continuada do gestor compreendendo que a formação é um direito dos profissionais.

O Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica, foi criado devido à necessidade de se expandir a formação de gestores escolares, baseado nos princípios de inclusão social e sob o olhar da perspectiva de escola democrática. O programa se fundamenta também, na concepção de fornecer aos gestores, uma formação que busque a qualidade social da escola.

Apesar de o Programa ter se consolidado como formação em serviço, foi uma tentativa do governo em adotar políticas para a democratização do conhecimento. O Programa foi implantado em dez estados brasileiros e não houve adesão total como se esperava, uma vez que a grande maioria dos professores não tinha domínio da tecnologia, o que ocasionou um grande número de desistências no programa.

Botler e Marques (2006) colocam três questões relativas à formação de gestores. A primeira diz que a gestão escolar está intrinsecamente ligada à formação do educador. Isto posto, a Resolução CNE/CEB nº. 1/2006 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o Curso de Pedagogia, como uma licenciatura, vem ao encontro a tudo aqui exposto. A nova diretriz extinguiu as habilitações, passando o curso a oferecer uma formação generalista, priorizando ao pedagogo, a formação docente e a inclusão de componentes curriculares relativos à gestão escolar. Deste modo, a formação docente é elemento básico ao gestor, propiciando uma abordagem

tanto administrativa quanto pedagógica em ambientes escolares e não escolares. O professor/gestor ou gestor/professor terá uma visão generalista do processo educativo, tendo melhores condições de intervir.

A segunda questão abordada pelos autores destaca que a rotatividade dos gestores escolares possibilita o processo de formação em serviço, permitindo, assim, a democratização da prática pedagógica entre todos os membros da comunidade escolar.

E a terceira diz respeito à própria formação, onde a relação teoria e prática permitem que o educador seja estimulado a investigar sua própria realidade. Torna-se, assim, muito mais fácil para o gestor analisar as demandas que ele conhece na prática e a formação permite privilegiar as questões da vida cotidiana da escola, permite, ainda, averiguar suas causas com suporte teórico e prático para encontrar ações/soluções que resolvam estas demandas.

Tommasi, Warde e Haddad (2000) assinalam que alguns organismos internacionais, como o Banco Mundial, faz um diagnóstico da educação brasileira, apontando que uma grande falha no setor educacional brasileiro é a baixa capacidade de gestão, ou seja, os gestores além de não terem qualificação, a gestão rotativa e os projetos duravam aproximadamente quatro anos sem que houvesse continuidade, ocasionando um grande desperdício para a nação.

Nesta perspectiva, a formação do gestor é essencial para o seu desempenho, e que, além da capacidade, o futuro gestor deverá ter uma visão holística do processo educativo, uma visão de futuro, de que esta função não é para sempre, partindo da premissa de que, na gestão democrática, qualquer que seja a forma de sua condução, ele deverá também ter uma visão empreendedora deste processo e que possa continuar uma boa gestão. É fundamental que o gestor tenha a compreensão de que sua gestão não deverá ser somente administrativa, mas também pedagógica e colegiada/participativa.

Machado (2000) faz uma referência da necessidade de se adequar a formação e a profissionalização do magistério. Tendo em vista os gestores que ainda se encontram em serviço, como desenvolver neles a capacidade de liderança escolar, tão necessária a sua função? O que trabalhar com eles para adquirirem esta competência

sem retirá-los de suas funções? Como ajudá-los a resolver os mais variados problemas do cotidiano da escola com qualidade nesta formação?

Estas questões são cruciais para o desenvolvimento de ações que seriam resolvidas pela formação continuada, tão preconizada nos art.61, I e parágrafo único do art.67 no capítulo que trata dos profissionais da educação, da Lei nº. 9394/96, que assegura a todos os profissionais do magistério, uma formação continuada e em serviço, cabendo a cada sistema de ensino promover esta formação .

O art. 64 da lei supracitada trata:

A formação de profissionais de educação para a administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional.

Esse artigo da lei define a formação do profissional que irá gerir a escola, sendo que, depois do advento, em 2006, das Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia, será feita, na própria graduação, sem impedir que o profissional se especialize em outras áreas. Essa nova formação do gestor é importante para a sua atuação.

Segundo Paro (2009, p. 465),

Este percurso que vai do administrativo para o pedagógico deve completar-se com o percurso inverso, que vai do pedagógico para o administrativo. Do mesmo modo que a administração enriquece a prática pedagógica, promovendo-a de racionalidade na busca de fins, a prática administrativa pode ser enriquecida pela relação pedagógica, na medida em que esta seja entendida como prática democrática.

Paro (2009), ao fazer esta inter-relação entre a prática administrativa e pedagógica, fundamentou-se no pensamento de José Querino Ribeiro⁹ (1978), de que a

⁹José Querino Ribeiro, *Ensaio de uma teoria de administração escolar*, publicada pela primeira vez em 1952, constituiu a tese com que José Querino Ribeiro foi aprovado no concurso para provimento do cargo de catedrático da então Cadeira de Administração Escolar e Educação Comparada da antiga Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo. Nessa ocasião, o Brasil experimentava um período de democracia, no interregno entre o Estado Novo e o golpe de 1964. Desde 1946, discutia-se no Congresso o projeto da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que viria a ser aprovada e promulgada apenas em 1961, período rico em debates em torno da defesa do ensino público para todos. A obra pioneira de José Querino Ribeiro teve grande repercussão no mundo acadêmico e passou a influenciar especialmente os cursos de formação de administradores escolares. A partir de sua nova versão (1978), atualizada e ampliada por João Gualberto de Carvalho Meneses (RIBEIRO, 1978).

administração passa a ser o processo mediador para se buscar os fins da educação e não somente as atividades-meio que são consideradas administrativas, daí o pensamento só se fundamenta na parte administrativa sem fazer mediação para alcançar os fins. Isto posto, há uma tendência de se formar gestores com capacidades administrativas que não tomam o pedagógico como objeto da administração, tornando, assim, o processo esfacelado.

O autor (2002, p.5) faz também outra colocação sobre o caráter político da educação na administração da escola pública:

A consideração do caráter político da educação em seu sentido restrito tem aparecido com certa insistência, entre os atores escolares, na investigação sobre o papel da organização didático – administrativa da escola pública fundamental, que desenvolvo atualmente. Embora não falem evidências, entre os educadores da escola, de uma concepção mais ampla de política a orientar a própria prática, há uma significativa tendência a apontar os atributos políticos da educação em termos de sua contribuição para a luta política.

Ao fazer essa colocação sobre o caráter político da educação na administração da escola pública, Paro (2002) nos leva a refletir sobre três funções por ele apresentadas: a) dotar os educandos de conhecimentos e conteúdos em geral, de forma que possam competir de igual para igual com os dominadores; b) fornecer pressupostos teóricos para adquirirem competência política, a fim de neutralizarem as manobras políticas que possam os prejudicar; e, c) formar consciência política para que possam contestar e perceber as injustiças sociais existentes em nosso país.

Nesse sentido, podemos observar que a educação busca sempre uma atualização da prática política e histórico-cultural sendo intrinsecamente democrática, possibilitando que haja uma interação nos conteúdos a serem ensinados com as questões políticas que norteiam o nosso país.

É relevante o conhecimento do gestor sobre essas questões uma vez que o sucesso da escola depende, sobretudo, da prática democrática onde todos possam se aliar na busca da melhoria da qualidade do ensino e também que a escola possa dentro de sua autonomia (autonomia relativa) caminhar pelo menos com profissionais

qualificados e dispostos a enfrentar a mudança de concepção da gestão escolar e educacional.

A ênfase que se dá a formação dos gestores escolares se fundamenta no princípio de que a eficácia da escola perpassa principalmente pela gestão da escola, e as mudanças que deparamos, tanto com as novas demandas impostas pelo mundo, tanto na parte tecnológica, quanto na visão democrática de compartilhamento de decisões, são essenciais para que o sucesso da escola seja alcançado.

Não são mais possíveis as questões da escola ser tratadas de modo unilateral, é importante que o gestor tenha a capacidade de interagir com o seu meio e com o mundo. Para que a mudança da administração para a gestão escolar se efetive, demanda uma série de questões que foram aqui analisadas e necessitam ainda de continuação de estudos.

Em meio a tudo isto, a prática da gestão democrática pelo gestor é outro fator determinante para o sucesso de toda a equipe da escola.

2.6. Gestão Democrática como uma possibilidade

Para Lück (2009, p.69) *escola democrática é aquela em que seus participantes estão coletivamente organizados e compromissados com a promoção de educação de qualidade para todos*. Neste contexto, a escola democrática se preocupa com a participação de todos no processo de desenvolvimento da escola.

Atualmente, no Brasil, muito se fala em gestão democrática. Mas a democracia não se constrói apenas com discurso, e sim mediante articulação entre direitos e deveres, necessitando de ações e de práticas que possam fortificá-la, segundo Lück (2009, p. 70):

A democracia constitui-se em característica fundamental de sociedades e grupos centrados na prática dos direitos humanos, por reconhecerem não apenas o direito de as pessoas usufruírem dos bens e dos serviços produzidos em seu contexto, mas também, e, sobretudo, seu direito e seu dever de assumirem responsabilidade pela produção e melhoria desses bens e serviços. Com essa perspectiva, direitos e deveres são dois conceitos indissociáveis, de modo que, falando-se de um, remete-se ao outro necessariamente. E é nessa junção que se estabelece a verdadeira democracia, construída mediante participação qualificada pela cidadania e construção do bem comum.

E isso costuma levar tempo para ser aprendido, pois demanda orientação e competência. Mas, sem dúvida, só se aprende a fazer experimentando, errando e acertando. E para se exercitar a democracia é preciso criar espaços para a participação de todos na escola e para garantir a democracia exige-se a presença e intervenção ativa de todos. Não vale estar presente, é preciso aprender a questionar, interferir e participar. Gestores, pais, alunos, professores, enfim, toda a comunidade escolar, deve ser capaz de planejar, aprender a reivindicar, decidir, cobrar e acompanhar ações concretas em benefício da comunidade escolar, exercendo verdadeiramente a cidadania.

Paro (2008) trata a gestão democrática da escola não como uma atitude implícita da participação da comunidade, mas sim da análise das relações que a gestão tem com esta comunidade, a forma de aceitação e atuação.

A democracia escolar só se tornará efetiva a partir de um processo de gestão democrática, entendida “*como uma das formas de superação do caráter centralizador, hierárquico e autoritário que a escola vem assumindo ao longo dos anos...*” (ANTUNES, 2002, p. 131), cujo objetivo maior é garantir a participação e a autonomia das escolas. O gestor escolar não deve visar apenas o progresso de sua gestão, mas também buscar a melhoria da qualidade do ensino.

Democracia implica, ainda, na divisão de responsabilidades com os compromissos assumidos e, por isso, a gestão democrática no ensino público foi uma reivindicação de longos anos. A educação brasileira demorou a experimentar a democratização, e, em 1988, após participação popular, foi promulgada a Constituição Federal que estabeleceu a gestão democrática como um dos princípios do ensino público brasileiro, em todos os níveis.

Em 1996, a LDBEN, ratifica a Constituição Federal e coloca no art. 3º, inciso VIII, a gestão democrática do ensino público como um dos princípios da educação nacional. O art. 14 da referida lei diz que os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica. Essas normas deverão estar de acordo com as suas peculiaridades e conforme os princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e

participação das comunidades escolar e local, em conselhos escolares ou equivalentes. Com isto, a lei passa para os sistemas elaborarem as normas que irão definir como deverá ser a sua gestão e quem poderá exercer a função de gestor da escola.

Paro (1996) pesquisou a implantação do sistema de eleição de diretores de escolas públicas, em vários sistemas do Brasil, e descreve que a responsabilidade da escolha do diretor remonta décadas, precisamente na década de 60 é que algumas experiências apareceram. Era uma reivindicação dos professores, a escolha dos diretores escolares por meio de eleição e esse fenômeno só se efetivou na década de 80, no contexto da redemocratização política. Essa inovação apresentou grandes expectativas nos sujeitos envolvidos, uma vez que um dos argumentos para sua implantação era fundamentado no princípio de se neutralizar as práticas tradicionalistas de indicação de diretores, calcadas no clientelismo e protecionismo pessoal, que inibem as posturas de cidadania. Outra expectativa era de eliminar o autoritarismo que a indicação impunha, pois, não havia participação da escola e o diretor não estava comprometido com os professores, alunos e equipe, não havendo qualquer participação destes na escola.

Paro (1996) constatou que as pessoas pensavam que com a eleição, o diretor mudaria seu comportamento, porém isso não aconteceu em diversas cidades, alguns diretores, apesar de terem sido eleitos, ainda possuíam práticas tradicionalistas e posturas de chefe monocrático, confirmando que o processo de eleição não estava imune ao corporativismo. Porém, uma importante característica no processo das eleições é desvendada, como todo processo de democratização, a participação e o envolvimento das pessoas são apenas uma possibilidade, não uma garantia.

A responsabilidade da escolha do gestor é imprescindível para o sucesso do sistema educacional, pois qualquer que seja o critério, o da eleição como o da indicação, por meio de lista tríplice enviada pela escola, como acontece em muitos municípios, ambos têm que levar em conta que o mais importante é a escolha da pessoa que atenda o critério de permitir que sua gestão seja democrática e participativa. Não adianta o gestor ser conduzido para o cargo e não for uma pessoa com princípios democráticos, pois a condução tanto por indicação, quanto por eleição,

ambas não nos garante que este gestor seja democrático, que tenha uma gestão que permita a participação da comunidade escolar nas decisões da escola.

Essa preocupação dos gestores escolares é resultado do grande receio em dividir decisões e enquanto tiverem esta mentalidade todo o sucesso ou o fracasso da escola recairá sobre ele. O segredo do sucesso escolar está intrinsecamente ligado na atuação e na capacidade dos gestores escolares em aceitarem que não são somente administradores, mas sim gestores com possibilidades de gerir a escola com eficiência, permitindo que as ações pedagógicas se realizem e que os conselhos escolares existam para assessorarem e normatizarem as ações de suas gestões e que o projeto político-pedagógico possa ser realmente construído por todos os envolvidos de forma democrática, aí sim teremos uma escola com grandes possibilidades de sucesso.

A gestão colegiada é ressaltada na LDBEN (1996) que trata da criação dos Conselhos Escolares como um órgão deliberativo, normativo e de assessoramento ao diretor. O Conselho Escolar tem como objetivo ir além da questão financeira, perpassa também na atuação nos processos da gestão pedagógica e administrativa, por isso a formação dos gestores é importante para a compreensão desta dinâmica colegiada.

Tratar da formação de gestores escolares é um assunto que não se esgota, até porque a cada dia nos deparamos com um mundo em constante mudança e nós temos que estar sempre acompanhando essas mudanças para que a realidade da escola não fique distanciada da realidade do mundo em que vivemos, e o gestor, maestro desta dinâmica tem que estar atento, assim como o Estado, através dos sistemas escolares, a buscarem de uma forma ou de outra, oferecer a todos os profissionais da educação uma formação continuada como preconiza a lei.

Alguns autores, como Mello (1998) e Costa (2009), defendem que a gestão é o fator predominante para a melhoria da qualidade da educação, trazendo de volta a discussão de que escola eficaz é aquela que ensina. Costa (2009) afirma que a gestão educacional corresponde ao processo de gerir a dinâmica do sistema de ensino como um todo e de coordenação das escolas em específico. Afinado com as diretrizes e políticas educacionais públicas, para a implementação nas escolas, compromisso com os princípios da democracia e com métodos que organizem e criem condições para um ambiente educacional autônomo, com soluções próprias, no âmbito de suas

competências; de participação e compartilhamento, com tomada conjunta de decisões e efetivação de resultados, autocontrole, com acompanhamento e avaliação e retorno de informações e transparência com demonstração pública de seus processos e resultados,

Schultz (2000) investiga os princípios de gestão da educação e sua eficácia no ambiente escolar, partindo da construção do projeto político-pedagógico que possa permitir a discussão da prática educacional. Ao tratar a gestão escolar, a autora coloca que há necessidade de um vínculo entre a comunidade, o Estado e Secretarias de Educação, sem esta troca, não se pode fragmentar o complexo da gestão que envolve diferentes atuações.

A escola ao buscar sua autonomia, oficializa que sua auto-organização, a participação coletiva e a avaliação não se sujeitam ao controle do Estado, embora esta subordinação esteja sempre presente. Com isso, o gestor escolar deve ser um agente de mudança e transformação, sendo que sua qualificação e motivação são também imprescindíveis para a sua integração e elemento determinante da eficácia escolar.

A escola não deve abrir mão de um plano de ação, de um Projeto Político Pedagógico (PPP), para que a gestão não ocorra por meio de improvisações. O projeto deve contemplar toda a cultura, os valores e os modos de agir das pessoas que o elabora de modo participativo. Para o sucesso da gestão participativa nas escolas, o gestor deverá buscar inovações e transformação em suas ações prático-pedagógicas e culturais.

Toda inovação possui um caráter de resistência às alterações que atingem as estruturas organizacionais. Os processos de mudança advindos das inovações requerem uma série de fatores que se consolidam. A tecnologia é um fator importante para tornar a escola mais disposta às transformações que o mundo passa e ela tem que acompanhar essas mudanças, pois não se pode deixar de desaperceber as modificações que o mundo passa.

A gestão escolar democrática e participativa é o melhor caminho para se obter sucesso na escola, levando-se em consideração que toda mudança gera rupturas de concepções e valores até então concebidos, mas sempre se abrem novos caminhos para uma gestão mais eficaz.

A gestão democrática é enfatizada como um dos princípios básicos para o sucesso da escola. Sendo assim, este estudo também se baseou neste suporte teórico onde analisamos a condução dos gestores escolares diante das alternativas que o sistema disponibilizou e quais as iniciativas realizadas em busca da eficácia escolar.

A partir da análise dos caminhos percorridos pela legislação, em que o direito universal de todos a terem uma educação de qualidade foi consagrado em todos os documentos legais; dos estudos sobre eficácia escolar, desde as primeiras pesquisas internacionais até as brasileiras; das políticas públicas de financiamento da educação básica, como aporte para a melhoria do ensino; da avaliação da educação básica, onde percorremos a avaliação desde as primeiras avaliações brasileiras até o sistema atual de avaliação da Educação Básica; da gestão educacional e da formação dos gestores frente às mudanças ocorridas no novo modelo de gestão; e, finalmente, analisamos a gestão democrática, como uma grande possibilidade de se construir uma escola mais participativa e com maiores probabilidades de sucesso. Nesse sentido, é que procuramos buscar, na pesquisa realizada no município de Barra Mansa, as ações que os gestores escolares implementaram, que culminou com o aumento do IDEB nos quatro estabelecimentos de ensino pesquisados.

3. O MUNICÍPIO DE BARRA MANSA: em busca de uma escola eficaz

Nesse capítulo, apresento o município de Barra Mansa, seus aspectos histórico, geográfico, socioeconômico e educacional, partindo da contextualização dos dados coletados no IBGE, ACIAP (Associação Industrial e Agro Pastoril de Barra Mansa) e Secretaria Municipal de Educação.

Apresento também a pesquisa realizada nas quatro escolas selecionadas onde a coleta de dados e a discussão dos resultados são relatadas.



Figura 1 - Vista panorâmica do município de Barra Mansa/RJ
Fonte anônima

3.1. Sua história.

O território de Barra Mansa foi desbravado em fins do século XVIII, formando-se o núcleo original às margens dos caminhos das tropas que demandavam o interior do país, passando o povoado a atuar como base de abastecimento dos fluxos migratórios desencadeados pela mineração. A excelente posição geográfica trouxe a conseqüente atração de colonos para suas terras, prestígio e investimentos. A capela de São Sebastião e o rio que deságua mansamente no Paraíba são símbolos históricos do município, de onde inclusive provém o seu nome.

Francisco Gonçalves de Carvalho funda uma fazenda de gado e mantimentos entre o rio Paraíba do Sul e o Rio Bananal, exatamente no local onde se encontrava um córrego chamado de Barra Seca ou Barra Mansa. Alguns anos depois a fazenda é transferida para o sargento José Pereira da Cruz, que em 1800 constrói nos arredores da fazenda, o primeiro marco da fé cristã em Barra Mansa: a Capela da Posse, depois São Sebastião da Posse e posteriormente São Sebastião da Barra Mansa. José Pereira da Cruz transfere a fazenda para Magalhães Louzada, que a deixa como herança para sua filha Tereza Rosa de Magalhães Veloso, esposa do Coronel Custódio Ferreira Leite, o Barão de Aiuruoca.



Figura 2 - Fazenda da Posse
Fonte anônima

Em 1829, a capela de São Sebastião da Barra Mansa eleva-se a curato e, passados três anos, é elevada mais uma vez, agora à condição de Vila. Em 1832 o governo decretou a criação do município com desmembramento de terras de Resende, sendo este título concedido por ato régio e condição primária para a instalação de uma Câmara Municipal (LEAL, Vítor Nunes. *Coronelismo, enxada e voto*. 3. ed. São Paulo :Alfa - Omega, 1976. p.60)

Nestes episódios destaca-se a presença de Custódio Ferreira Leite, proprietário de extensa gleba ao longo do Paraíba. Quando o Coronel Custódio Ferreira Leite

(depois Barão de Aiuruoca) fundou neste lugar a capela de São Sebastião, que ainda hoje é o Padroeiro da cidade, deu, verbalmente, cerca de 10.000 braças quadradas de terras (*Área equivalente a 4.840 m²*) para a edificação da povoação. Em 12 de novembro de 1845 ratificou essa dádiva por escritura particular, que está no arquivo da Câmara, mas declarou, na mesma escritura, e em documento anexo, que esse terreno devia ficar sob a administração da Câmara a fim de ser distribuído gratuitamente ao povo que quisesse fazer casas. (ALMEIDA, Antônio Figueira de *Memória comemorativa do primeiro centenário*. Obra reeditada pela câmara municipal de Barra Mansa, em 1995. p. 28).



Figura 3 - Capela de São Sebastião, hoje, Matriz de São Sebastião
Fonte anônima

Quando Barra Mansa foi transformada em Vila com a posse da primeira Câmara no dia dezesseis de fevereiro de 1833, sendo o primeiro Presidente um fazendeiro de Rialto, dessa forma Barra Mansa inicia outra luta, as forças políticas começaram a se aglomerar e durante quase trinta anos se pleiteou que a Vila fosse elevada a categoria de Cidade, mas para ser cidade, a exigência eram maiores, exemplos: os limites da divisa com os outros municípios bem demarcados e principalmente um número de habitantes maior e já teria que estar funcionando o tribunal do Júri, o que vai ocorrer por volta de 1857, em quinze de outubro de 1857, outubro é um mês significativo para a cidade de Barra Mansa, três de outubro de 1833 o Curato passa a Vila, quinze de outubro de 1857 a Vila de São Sebastião da Barra Mansa é

elevada a categoria de cidade, a partir daí um novo jeito de ser da cidade de Barra Mansa, que já era Município e o número de vereadores que eram sete passam a ser nove, com a condição de cidade poderia aumentar o número de Vereadores.

De forma que foi o processo que a maioria das cidades atravessou, núcleo habitacional, depois desse núcleo habitacional o Curato, do Curato à freguesia à Vila e de Vila à Cidade. Barra Mansa completou em 2007 cento e cinquenta anos da elevação de Vila à Cidade, uma data muito importante o ano de 2007 para Barra Mansa quando comemoramos o sesquicentenário da nossa Cidade.

A plantação no início era o cultivo da cana de açúcar e anil, só mais tarde que o café começou a dar as cartas aqui nesta região. Em 1857 quando Barra Mansa chegou a categoria de cidade já havia fazendas cafeeiras significativas na nossa região, mas não tínhamos ainda a Criciúma, Santana do Turvo e a fazenda Santo Antônio as grandes fazendas cafeeiras, basicamente estava iniciando o processo do cultivo do café na cidade de Barra Mansa.

A partir daí Barra Mansa conheceu várias fases até chegar aos dias atuais, a fase da pecuária, a fase da agricultura, a fase da indústria de transformação que vai ocorrer nos anos trinta, mas o café durante muito tempo prevalece

3.2. Seu aspecto geográfico

Barra Mansa é um município situado no sul do Estado do Rio de Janeiro, cortado pelo Rio Paraíba do Sul dentro da microrregião do Sul Fluminense, entre as Serras do Mar e da Mantiqueira. Os municípios limítrofes são: ao Norte, Valença, ao Sul, Rio Claro, Pirai e Bananal (SP), ao Leste, Volta Redonda, Barra do Pirai e Pirai, e a Oeste, Resende, Quatis e Porto Real, Distando 110 km da capital Rio de Janeiro (RJ).

Ocupando uma área aproximadamente de 548,9 km², correspondentes a 8,8% da área da Região do Médio Paraíba, estando dividido em cinco distritos: Barra Mansa (sede), Floriano (2º), Rialto (3º), Nossa Senhora do Amparo (4º) e Antônio Rocha (5º) dentro de seus limites cruzam três grandes rios, o Paraíba do Sul, o Barra Mansa e o Bananal, sendo os dois últimos afluentes do primeiro. Pela margem direita, os principais afluentes são: Rio Bananal, Rio Barra Mansa, Rio Bocaina, Ribeirão Brandão e o

córrego Cotiara; Pela Margem esquerda: Rio Turvo e os córregos Ano Bom e Água Comprida.

É um importante eixo fluvial cortado por ferrovias e rodovias com predominância das atividades industriais e comerciais. A localização de Barra Mansa é privilegiada, uma vez que se encontra ao lado da maior usina siderúrgica da América Latina, Companhia Siderúrgica Nacional (CSN), dispõe de parte significativa da bacia hidrográfica do Rio Paraíba do Sul e está servida pelo mais importante tronco ferroviário do país, a Rede Ferroviária Federal (RFFSA).

Conta com um excelente sistema rodoviário que faz a ligação com as principais capitais e cidades da região Sudeste e tem a Rodovia Presidente Dutra em seu eixo central. Adicionalmente, a RJ-155, em trecho correspondente à BR-494, acessa Rio Claro e Angra dos Reis, no litoral do Estado.

De acordo com o IBGE, no censo populacional em 2010, Barra Mansa contava com uma população de 176.965 habitantes, correspondente a 20,5%, do contingente da região do Médio Paraíba, com densidade demográfica de 323,5 habitantes por km², cerca de 1 % da população do Estado e de 22% da região do Médio Paraíba, Barra Mansa é o segundo maior município da região em termos populacionais, depois de Volta Redonda, sua taxa de urbanização corresponde a 96,7 % da população, enquanto na região do Médio Paraíba a taxa corresponde a 93,0 %. No município 98 % dos domicílios dispõem de água potável, comparados aos 80,8 % no Estado e 65,0 % no país inteiro.

A localização de Barra Mansa no Médio Paraíba favorece a integração entre os municípios limítrofes e permite um grande fluxo de visitantes nessas cidades à procura do comércio e dos serviços na área de saúde, disponíveis no município.

3.3. Seu aspecto socioeconômico

O município e a região apresentam importante desenvolvimento econômico, com grande número de empresas dos mais diversos setores da economia. Possuem ampla rede de atenção à saúde pública e privada, além de extensa atividade dos poderes públicos constituídos (nas esferas executiva, legislativa e judiciária).

Conta com uma ocupação de mão-de-obra de cerca de 15 mil pessoas. O setor industrial apresenta crescimento de micro e pequenas empresas que são responsáveis por 60% dos empregos nesta área. Levando-se em conta a proximidade entre os municípios e a facilidade de locomoção criada por esses fatores, o setor industrial da região tornou-se um dos mais importantes do estado do Rio de Janeiro. Isto, foi devido ao grande porte das instalações e a conseqüente presença das empresas fornecedoras de insumos, das prestadoras de serviços e das que terceirizam as operações das grandes empresas.

No setor industrial, em Barra Mansa, as empresas totalizam 528 unidades. No setor de saúde, os dados do IBGE/20061 registram 111 estabelecimentos. Na área da educação, os dados revelam 83 escolas do ensino fundamental, 19 escolas de ensino médio e 62 escolas destinadas à educação infantil. Somente o Centro Universitário de Barra Mansa oferece ensino superior ao município.

Barra Mansa possui seis agências de correio, dez agências bancárias, vinte estabelecimentos hoteleiros e quatro estabelecimentos culturais (cinema, teatro, museu e biblioteca). O município possui o único teatro, situado no SESC (Serviço Social do Comércio), que está localizado numa ilha fluvial, à margem esquerda do Rio Paraíba do Sul.

Originalmente, a economia da cidade tinha por base a agropecuária. Surgiram, então, investimentos nas áreas de metalurgia e metal-mecânica. Atualmente, o setor de comércio e serviços é um dos mais fortes da região. Possui uma capacidade de oferta muito grande devido à diversificação dos ramos e à presença de grandes lojas e atende à variada demanda gerada pela economia regional.

Atualmente, o município presta assistência social a uma significativa parcela da população, que procura as entidades cadastradas no Conselho Municipal de Assistência Social.

3.4. Seu aspecto educacional

Na área da educação, Barra Mansa possui o Sistema Municipal de Ensino criado em 1999, aprovado pelo Conselho Municipal de Educação (CME), por meio do

Parecer nº. 01 de 19 de novembro de 1999. Foi instituído pelo Decreto Municipal nº. 3420 de 09 de dezembro de 1999 e cadastrado no Conselho Estadual de Educação (CEE) pela Portaria nº. 056 de 27 de janeiro de 2000. Seu sistema de ensino é composto de sessenta e sete escolas da rede municipal e vinte privadas. As sessenta e sete escolas de sua rede atendem crianças de Educação Infantil em Creche e Pré-Escola, alunos de anos iniciais e finais de Ensino Fundamental e de Ensino Médio (Técnico em Administração). Totalizando vinte e dois mil alunos matriculados na rede de ensino.

Os dados revelam que o município possui uma Instituição de educação superior privada, vinte escolas da rede estadual de ensino, vinte escolas privadas pertencentes ao Sistema Estadual de Ensino e dez Escolas de Educação Infantil Privadas autorizadas pelo Sistema Municipal de Ensino.

No histórico do município de Barra Mansa, constante no Plano Municipal de Educação, onde se localiza a educação nos dias atuais, o Secretário Municipal de Educação, de 2005/2008, Sr. Luis Felipe Camêlo de Freitas (2008), quando perguntado sobre a educação municipal, deu o seguinte depoimento:

A qualidade da educação deve ser buscada para, justamente, melhorar de forma efetiva os percentuais quantitativos do conjunto da educação brasileira e, por conseguinte a de Barra Mansa, pois sem uma educação básica de qualidade, o capital humano nativo não terá as condições necessárias para receber e desenvolver tecnologias, que são de suma importância para o desenvolvimento econômico nacional. Nossa inclusão digital está dimensionada para ser significativa, haja vista estarmos realizando com as bibliotecas digitais uma inclusão digital onde o aluno utiliza o computador como ferramenta meio para o aprendizado e o professor continua como agente principal nesse processo já desenvolvido em sala de aula, não havendo quebra de afetividade, principalmente. A realização da Maratona Multidisciplinar permitiu a construção dos indicadores municipais e, conseqüentemente, canalizamos nossos investimentos com maior eficiência nos setores mais necessários. Nossa cidade experimenta avanços significativos que preconizam o resgate na edificação de bons cidadãos e profissionais ao mundo do trabalho. Os prêmios Nacionais recebidos no segmento da "leitura": Prêmio Viva Leitura, MEC 2007; Prêmio Deputado Luis Eduardo Magalhães, Rede Globo Bahia 2008; e Citação Honrosa da Fundação Nacional do Livro Infante Juvenil – FNLIJ 2008 evidenciam o trabalho feito com a leitura que, se insere, no processo de alfabetização de nossos meninos e meninas. Esta equação que tem, também, como componente a parceria do sistema COC de ensino, esta proporcionando

um processo de alfabetização mais eficaz. Mais que subliminarmente implícito, pois da educação básica aos bancos da faculdade o problema do analfabetismo funcional é gritante, a discussão séria nesse País passa por uma alfabetização correta e, de preferência, na idade regular. Nossa contribuição busca atender as demandas do Município, no que tange planificar, projetar e implementar políticas públicas que evidenciem Barra Mansa na vanguarda da educação e apresentando um rumo claro e objetivo a quem realmente importa – sua excelência nosso cliente “o aluno”. A partir dessa real e importante premissa e, complementarmente as elaborações do Plano Municipal de Educação, o Planejamento Estratégico da SME (2008-2011), a Proposta Pedagógica e Curricular e o Regimento Unificado do Sistema Municipal de Ensino.

Com as palavras do Senhor Secretário de Educação da época, observamos que houve uma grande mobilização para reverter os resultados obtidos em 2007.

Apresento o IDEB do município de Barra Mansa, dos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental, nos anos de 2005, 2007 e 2009, em relação ao Estado do Rio de Janeiro e o Brasil.

Tabela 1 - IDEB do Município de Barra Mansa, do Estado e do Brasil - Anos Iniciais – 5º ano do Ensino Fundamental

	2005	2007	2009	Meta Projetada 2007	Meta Projetada 2009
Brasil	3,8	4,2	4,6	3,5	3,8
Rio de Janeiro	4,0	4,1	4,4	4,1	4,4
Barra Mansa	4,6	4,5	4,9	4,7	5,0

Fonte: BRASIL/INEP, 2010.

Tabela 2 - IDEB do Município de Barra Mansa, do Estado e do Brasil - Anos Finais – 9º ano do Ensino Fundamental

	2005	2007	2009	Meta Projetada 2007	Meta Projetada 2009
Brasil	3,5	3,8	4,0	3,5	3,7
Rio de Janeiro	3,2	3,5	3,4	3,2	3,4
Barra Mansa	4,1	3,9	4,3	4,1	4,3

Fonte: BRASIL/INEP, 2010.

Tanto nos Anos Iniciais, quanto nos Anos Finais do Ensino Fundamental, Barra Mansa, encontra-se em situação privilegiada em relação ao Estado do Rio de Janeiro e ao Brasil, apresentando resultados superiores às médias estadual e nacional.

3.5. Coleta de dados e discussão dos resultados

Para análise dessa pesquisa, selecionamos quatro escolas da rede municipal de ensino de Barra Mansa/RJ que atendem o Ensino Fundamental e estão organizadas da Educação Infantil até Educação de Jovens e Adultos (EJA) e que obtiveram bons resultados no IDEB de 2005, em 2007 houve uma queda e em 2009 tiveram uma recuperação no resultado.

A escola “A” atende a Educação Infantil, anos iniciais e finais, Educação de Jovens e Adultos da Fase I à VIII do Ensino Fundamental; a Escola “B”, Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental; a Escola “C” atende a anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e a Escola “D”, Educação Infantil, anos iniciais e finais do Ensino Fundamental.

Tabela 3 - IDEB das Escolas Selecionadas - Anos Iniciais – 5º ano do Ensino Fundamental

ESCOLA	2005	2007	Meta Projetada	2009	Meta Projetada
Escola “A”	4,8	4,2	4,9	5,5	5,2
Escola “B”	5,0	4,4	5,0	5,5	5,4
Escola “C”	5,2	4,7	5,3	5,7	5,6

Fonte: BRASIL/INEP, 2010.

Tabela 4 - IDEB das Escolas Selecionadas - Anos Finais – 9º ano do Ensino Fundamental

ESCOLA	2005	2007	Meta Projetada	2009	Meta Projetada
Escola “D”	4,2	3,9	4,2	5,5	4,4
Escola “A”	3,9	3,4	4,0	4,8	4,1

Fonte: BRASIL/INEP, 2010.

As tabelas acima demonstram como os resultados do IDEB, das escolas selecionadas, tanto nos Anos Iniciais quanto nos Anos Finais, apresentaram no ano de 2007, a queda referida nos textos e em 2009, o aumento foi bem substancial e ultrapassou a meta projetada pelo MEC para esse ano.

Tabela 5 - Resultado da Prova Brasil das Escolas Selecionadas - Anos Iniciais – 5º ano do Ensino Fundamental

ESCOLA	2005	2007	Meta Projetada	2009	Meta Projetada
Escola “A”	5,25	4,81	4,9	6,03	5,2
Escola “B”	6,05	5,31	5,0	6,32	5,4
Escola “C”	5,55	5,40	5,3	5,97	5,6

Fonte: BRASIL/INEP, 2010.

Tabela 6 - Resultado da Prova Brasil das Escolas Seleccionadas - Anos Finais – 9º ano do Ensino Fundamental

ESCOLA	2005	2007	Meta Projetada	2009	Meta Projetada
Escola “D”	5,53	4,84	4,	5,88	4,4
Escola “A”	5,31	4,36	4,0	5,19	4,1

Fonte: BRASIL/INEP, 2010.

Os resultados da Prova Brasil, apresentaram o mesmo movimento do IDEB, nos anos de 2005, 2007 e 2009. Observamos que, no ano de 2007, o resultado foi bem próximo à meta projetada pelo MEC.

3.5.1. Identificação das escolas

As escolas foram analisadas pelas diversas variáveis relacionadas com a composição social, fatores intra e extraescolares que contribuíram para a melhoria da eficácia escolar.

A Escola “A” está localizada num bairro de fácil acesso, com facilidade de transporte, possui residências e comércio. A região se caracteriza por apresentar, segundo a fala dos diretores, professores e equipe das escolas, um nível socioeconômico baixo, a clientela atendida é em sua maioria proveniente de famílias pobres com o mínimo de escolaridade. Apesar de existir uma boa relação da comunidade com a escola, a frequência às reuniões de pais, é baixa. A escola apresenta problemas sociais oriundos da comunidade como gangues e drogas.

A Escola “B” encontra-se num bairro de fácil acesso, porém muito perigoso, havendo constantemente a chegada de famílias novas oriundas de várias regiões, constituindo assim, uma migração de novos alunos na escola. A comunidade que a escola está inserida possui uma grande quantidade de residências e estabelecimentos comerciais, mas a clientela atendida apresenta um NSE baixo, de classe pobre e são oriundas de um morro localizado perto da escola. O único meio de relação da escola com a comunidade são as reuniões com os pais. Este bairro apresenta graves problemas sociais, tais como a marginalidade e drogas.

A Escola “C” está localizada num bairro de fácil acesso, sua clientela é de NSE médio e a clientela atendida também é de nível médio. Há grande participação dos pais nas reuniões. Nota-se pela aparência dos alunos, a sua condição social.

A Escola “D” está localizada em um bairro bem próximo ao centro do município, é de fácil acesso e atende a uma comunidade de NSE médio. A participação dos pais à escola é grande, havendo uma boa relação da escola com a comunidade. Das quatro escolas pesquisadas, esta é a única que possui quadra poliesportiva. Há também no bairro uma grande incidência de apreensão de drogas por parte das autoridades policiais.

3.5.2. Estrutura Organizacional das Escolas

Tabela 7 - Distribuição das Funções nas Escolas

ESCOLAS	Diretor	Diretor Adjunto	O.P.	O.E.	Prof.	Nº. aluno.	Nº. alunos	Nº. alunos	Nº. alunos	Total Alunos
						Ed. Inf.	Ens. Fund. Anos Inic.	Ens. Fund. Anos Fin.	EJA	
“A”	01	02	03	02	48	43	216	257	121	637
“B”	01	02	02	02	27	41	352	-	19	411
“C”	01	02	02	02	33	-	250	300	-	550
“D”	01	02	02	02	32	19	200	178	-	397

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Barra Mansa, 2011.

As escolas possuem uma boa estrutura organizacional em relação ao número de alunos, professores e equipe de orientação pedagógica e educacional. O município, em 2010, seu último concurso público, ainda solicitou vagas para Orientação Pedagógica e Educacional, tendo em vista a existência desses profissionais e o Pedagogo generalista, só se formaria ao final desse ano.

3.5.3. Infraestrutura das Escolas

A Escola “A”, ao ser avaliada quanto ao estado de conservação dos itens: telhado, paredes, pisos, portas e janelas, banheiros, cozinha, refeitório, cantina, área

de recreação e pátio, auditório, instalações hidráulicas e elétricas, observei que as paredes, necessitam de reparos e pintura, as instalações elétricas também necessitam de reparos. A escola não possui cantina nem auditório e quanto à limpeza a escola é muito limpa, desde a entrada do prédio, portas e janelas, área de recreação, cozinha e refeitório.

A escola possui um Laboratório de Informática com uma professora para atender a demanda dos alunos, com computadores ligados à internet em banda larga, sendo o único espaço didático-pedagógico para a utilização dos alunos. Possui uma biblioteca com acervo adequado e programação para o atendimento dos alunos e uma sala de leitura com uma professora para o atendimento dos alunos do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental.

Na escola existem os seguintes equipamentos/recursos didático-pedagógicos que são utilizados pelos alunos e professores: Material concreto de matemática, mapas geográficos/ globo, diagramas do corpo humano, jogos, fitas de vídeo/DVD educativas e de lazer, livros didáticos para os professores, um computador para os professores com acesso à internet, três computadores para uso administrativo, aparelho de som, retroprojetor, televisão, vídeo cassete/DVD, canhão multimídia, máquina, impressora e scanner.

A Escola “B” possui uma infraestrutura desfavorável, pois à medida que foi aumentando a demanda de alunos, foi construindo salas de aula, no espaço físico apresentado, desconfigurando sua estrutura original. O estado de conservação e limpeza das portas, janelas, banheiros, cozinha, refeitório e instalações elétricas estão em situação regulares; as paredes, pisos e instalações hidráulicas, estão em situação regulares, necessitando de reparos; o telhado encontra-se com muitas telhas quebradas, ocasionando vazamentos nas salas quando chove. A escola não possui cantina nem área de recreação e pátio, sendo que as aulas de educação física são realizadas em um terreno em próximo à escola.

Em relação aos espaços didático-pedagógicos, a escola só possui o Laboratório de Informática com computadores ligados à internet em banda larga com uma professora para o atendimento aos alunos. A escola não possui biblioteca e os todos os livros de utilização dos professores e alunos, encontram-se na sala de leitura,

que é atendida por uma professora para esta função, com programação regular para receber os alunos.

A escola possui os seguintes equipamentos/ recursos didático-pedagógicos que são usados: material concreto para matemática, mapas e globos, jogos, fitas de vídeo/DVD educativas, livros didáticos e de consulta para os professores, computadores para uso administrativo, aparelho de som, televisão, vídeo cassete/ DVD, canhão multimídia, mimeógrafo, impressora e scanner.

A Escola “C”, quanto à avaliação da conservação do telhado, portas e janelas, banheiros, cozinha, refeitório e área de recreação, são adequados ao uso; as paredes, pisos e instalações elétricas e hidráulicas, estão regulares necessitando de reparos. Quanto à limpeza, a escola se apresenta muito limpa, havendo coletores de lixos e observamos o seu uso pelos alunos.

Observei que a escola possui Laboratório de Informática, com computadores ligados à internet, em banda larga, com uma professora para o atendimento aos alunos, não havendo nenhum outro espaço dedicado às atividades didático-pedagógicas, tais como: sala para atividades de arte, laboratório de ciências, horta, quadra de esportes. A biblioteca possui um acervo pequeno para o atendimento da demanda, e uma sala de leitura com uma professora com programação para os alunos.

Essa escola possui com utilização permanente os seguintes equipamentos/recursos didático-pedagógicos: material de matemática, mapas e globos, terrário/ aquário, diagramas do corpo humano, jogos. Fitas e vídeo/DVD educativas e de lazer, livros didáticos e de consulta para os professores, computadores com acesso à internet para uso dos professores, computadores para uso administrativo, aparelhos de som, retroprojektor, televisão, vídeo cassete/ DVD, canhão multimídia, mimeógrafo, máquina copadora, máquina fotográfica, impressora e scanner.

A Escola “D”, em se tratando do estado de conservação do telhado, paredes, pisos, portas, janelas, banheiros, quadra para esportes, sala de vídeo, instalações hidráulicas e elétricas, estão adequadas ao seu uso. O refeitório apresenta necessidade de reparos e a cozinha está inadequada ao seu uso. Em relação à limpeza, a escola é muito limpa em todas as suas instalações, havendo sempre uma pessoa encarregada da limpeza por perto fazendo seu trabalho.

A escola possui Laboratório de Informática com computadores com acesso à internet em banda larga e uma Quadra de Esportes utilizada pelos alunos e a comunidade. Não existe biblioteca na escola, nem sala de leitura, por falta de espaço. A sala dos professores abriga o acervo que a escola possui e são utilizados pelos professores e alunos e quando são necessários, têm que recorrer ao espaço da sala de aula para as atividades.

A escola tem os seguintes materiais com utilização permanente dos professores e alunos: material concreto de matemática, mapas, jogos, fitas de vídeo/DVD educativas e de lazer, livros didáticos e de consulta para os professores, computadores para uso dos professores com acesso à internet em banda larga, computador para uso administrativo, televisão, vídeo cassete/DVD, canhão multimídia, máquina fotocopadora, impressora e scanner.

Observamos que, de maneira geral, todas as escolas são bem equipadas, com materiais e livros didáticos para o uso de sua clientela, todas possuem Laboratório de Informática, são limpas, porém necessitam de pequenos reparos.

3.5.4. Diretores

Escola “A”

A diretora da Escola “A” assumiu a direção dessa escola, por indicação do Prefeito. É formada em Pedagogia, com pós-graduação em Gestão Escolar, realizado em instituição privada. Possui 45 anos, é branca, mora com ela, cerca de sete pessoas de sua família com renda familiar bruta de R\$ 6.536,00 a R\$ 7.235,00. Lê pelo menos duas vezes por mês textos e/ou livros, revistas especializadas na área da educação e gestão escolar.

Em se tratando das condições de trabalho como gestora, ganha atualmente um salário bruto de R\$ 2.200,00 por mês. Trabalha em outra escola e tem uma carga horária de 40 horas semanais. É Diretora desta escola há pelo menos dois anos, porém já exerce o cargo de direção há mais de quinze anos.

A escola sob a sua gestão recebeu recursos financeiros do governo federal na ordem de R\$ 10.000,00 (dez mil reais), a qual foi utilizada para a compra de materiais

pedagógicos para a melhoria do processo ensino/aprendizagem. A escola apresenta problemas de segurança, ocasionado por roubos e depredações, falta de salas ambientes e/ou espaços para as atividades curriculares e falta de oportunidades para conagraçamento para o corpo docente.

Existe uma boa relação da escola com a comunidade, que permite a utilização de suas dependências e equipamentos para os eventos da comunidade. A escola também oferece à comunidade externa, palestras e cursos, assim como promove campanhas de solidariedade. Uma vez por mês a Diretora faz compras na comunidade que a escola está localizada; encontra-se com líderes comunitários, com representantes das organizações e associações de bairro que assistem crianças e jovens e sempre que necessário visita a casa de alunos que frequenta sua escola.

Quanto à organização, a escola atendeu a demanda de procura por vagas nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Observamos que para diminuir as faltas dos alunos, várias providências foram tomadas pela escola a fim de garantir a permanência do aluno, tais como: os professores são orientados a conversar com os alunos, mostrando a importância da presença às aulas, avisando os pais ou responsáveis por escrito, sobre a ausência do aluno, ou são chamados por telefone ou mensageiro da escola, ou são chamados à escola para conversar individualmente.

A diretora da escola considera alguns fatores como sérios obstáculos que impedem o melhoramento da escola, tais como: a rotatividade de professores que influencia no processo contínuo de aprendizagem do aluno; apatia de alguns professores e a dificuldade em demitir ou remover os poucos envolvidos na sistemática da escola; pais apáticos em relação à vida escolar de seus filhos; alguns alunos problemáticos e principalmente os problemas sociais da comunidade como gangues e drogas.

Em relação à coordenação pedagógica da escola, os três orientadores pedagógicos trabalham em parceria procurando sempre trocar idéias, para que as ações do trabalho pedagógico tenham uma similaridade.

Realizei entrevista com todas as diretoras e perguntei: Quais foram as ações que a equipe gestora programou diante do resultado do IDEB de 2007 para 2009? Que ações externas foram tomadas para a melhoria do desempenho de sua escola? Como

se dá o relacionamento dos professores com a equipe gestora? A senhora percebe se há algum obstáculo para a melhoria da escola? O que a senhora está fazendo para minimizar esta situação? A diretora da Escola “A” respondeu:

Com relação ao resultado de nossa escola, em 2007, eu ainda não trabalhava aqui na escola, mas pude verificar junto a equipe, que foi feito um levantamento dos problemas que poderiam estar atrapalhando os resultados da avaliação e dentre outros, foi detectado um grave problema, que era a baixa auto-estima dos alunos. A partir daí, foram realizados vários projetos para o resgate da auto-estima de nossos alunos, visando à melhoria de sua aprendizagem. O foco deste projeto foi: “Somos capazes, à medida que acreditamos em nós” e por meio de palestras, conversas em pequenos grupos, trabalhos onde foram exploradas suas potencialidades, conseguiram em grande parte resgatar a auto-estima dos alunos. Foram adquiridos também materiais diversos a fim de propiciar aos professores oportunidades de trabalhar atividades diversificadas, por meio de jogos pedagógicos interativos. Buscou-se também a aproximação dos pais em apresentações dos alunos programadas em datas especiais. A capacitação dos professores, no aproveitamento dos horários destinados aos tempos disponíveis e reuniões pedagógicas. A escola recebeu também apoio externo para a melhoria do desempenho de nossos alunos, como sugestões de projetos e melhor aproveitamento do tempo disponível dos professores; oportunidades para visitas a diversos lugares; capacitações para os professores do 6º ao 9º ano de escolaridade pelos coordenadores de área. Quanto ao relacionamento dos professores com a equipe gestora, é amigável, mas acima de tudo, buscamos um relacionamento profissional, com ética e responsabilidade. Procuramos desde o início de nossa gestão fazer com que nossos profissionais entendessem a importância de se agir com profissionalismo e coerência em todos os momentos para o bem estar da comunidade escolar e nesse sentido, colocamos neles toda a esperança e apoio para revertermos a situação, nos colocando sempre à disposição de enfrentar junto a eles, qualquer situação que pudesse impedir a aprendizagem dos alunos, ajudando a estabelecer novas estratégias de aprendizagem e acima de tudo respeitar suas dificuldades. Em relação à existência de algum obstáculo para a melhoria da escola, já percebemos uma melhora impressionante em nossos alunos, desde a nossa chegada a esta escola, sentimos falta ainda é da participação da família na vida escolar dos alunos.

Notamos que a Diretora da “Escola A”, muito se empenhou ao assumir a direção da escola, tendo em vista que, no período de 2005 e 2007, não trabalhava na mesma e, por isso, procurou dar continuidade as ações realizadas pela antiga direção, como o projeto de resgate da autoestima, intitulado “Somos capazes à medida que acreditamos em nós”, e melhorou, por meio de compras, materiais pedagógicos e

didáticos que facilitaram o processo ensino/aprendizagem. Investiu na formação continuada dos professores e na harmonia do ambiente da escola.

Escola “B”

A diretora da Escola “B” em 2007, já era diretora da escola e foi conduzida nesta função por indicação do Prefeito. É pedagoga com pós-graduação em Gestão e Administração Escolar, realizados em instituição privada. Possui entre 40 a 44 anos, é branca e moram com ela três pessoas de sua família e sua renda familiar bruta é de R\$ 4.336,00 a R\$ 5.835,00. Costuma ler livros e revistas especializadas, tanto da área da educação quanto de gestão, pelo menos duas vezes por mês.

Dos dezoito anos de magistério que a diretora possui, cinco são dedicados a direção desta escola com uma carga horária de quarenta horas semanais e um salário bruto de R\$ 1.746,00 a R\$ 1.934,00.

A escola sob a sua gestão recebeu no ano de 2011, recursos do governo federal na ordem de R\$ 4.500,00 e do governo municipal de R\$ 6.000,00 e foram gastos com materiais pedagógicos e didáticos, tais como: livros de leitura, jogos, material concreto, etc. A escola apresenta problemas com as instalações sanitárias e elétricas, falta de salas ambientes e o imóvel está necessitando de pintura.

Em relação à comunidade, a diretora algumas vezes por mês faz compra na comunidade, vai a eventos religiosos que seus alunos frequentam, visita à casa de alunos, encontra com líderes da associação do bairro e nos últimos anos, a comunidade utilizou as instalações da escola para cursos e palestras.

Quanto à organização escolar, a procura por vaga na escola foi maior que o número de vagas oferecidas, observando-se a escola está pequeno para atender toda a demanda do bairro.

Para melhor andamento das atividades da escola, em relação às faltas dos alunos, os professores são orientados a conversar com os alunos a respeito da importância da frequência às aulas. Assim como, os pais e responsáveis são avisados por escrita, ou por telefone, ou mensageiro da escola para conversar individualmente e o assunto é tratado também em reuniões da escola.

Os obstáculos que a diretora considera como um fator sério que impede o melhoramento da escola, é a apatia dos pais em relação à escolarização das crianças. Alguns fatores em alguma medida é um fator que impede a melhoria da escola, como: a rotatividade dos professores; falta de tempo para o trabalho em equipe dos professores; apatia dos profissionais; falta de envolvimento e problemas sociais da comunidade e intimidação aos alunos.

Em entrevista realizada com a Diretora da Escola “B”, e ela respondeu:

Nesse período, a escola que estava sem Orientadora Pedagógica, recebeu uma profissional para esta função. Solicitei à OP que, quando as turmas estavam na aula de Educação Física, ou na sala de leitura, ela, aproveitaria para orientar e traçar estratégias junto às professoras. Estes períodos foram cruciais para a melhoria do processo de aprendizagem dos alunos. Instituímos também a Ficha de Registro da Progressão Paralela, para verificar o andamento das atividades desenvolvidas na recuperação e manter o controle do funcionamento do processo de recuperação paralela. A escola recebeu algumas ações externas para a melhoria do seu desempenho, como a capacitação da Supervisão Escolar para os gestores escolares e da Secretaria Municipal de Educação que implantou em nossa escola, o Laboratório de Informática com computadores com acesso à internet. As professoras aproveitavam enquanto um grupo de alunos estava na sala de informática, ficava com o outro dando reforço, e assim vice-versa. Esta ação, que foi uma junção de uma ação externa e com as professoras empenhadas, fez um diferencial na melhoria do desempenho dos alunos. O relacionamento entre a equipe gestora e os professores é bom, não temos grandes conflitos e quando existem opiniões divergentes, discutimos para chegarmos a um consenso. Quanto aos obstáculos que encontramos para a melhoria de nossa escola, é fazer com que os professores acreditem na capacidade dos seus alunos, que eles são capazes de aprender. Também a postura ainda tradicionalista de alguns professores, dificulta a melhoria da escola.

Observamos que, nessa escola, a Diretora procurou, por meio da conscientização dos professores, que os alunos são capazes de aprender, isso porque, a escola está localizada em um ambiente propício à venda de drogas, o que facilita o desinteresse dos alunos em aprender, mas à medida que foi conscientizando tanto os professores, quanto os alunos, a escola conseguiu superar essa barreira, com o resultado de 2009.

Escola “C”

A diretora da Escola “C”, é branca, possui idade entre 50 - 54 anos, é professora há vinte e cinco anos e diretora desta escola há dez anos. Das quatro diretoras das escolas investigadas, foco desta pesquisa, é a única que foi conduzida na função por eleição. É pedagoga, com curso de especialização em Gestão Escolar. Recebe um salário bruto entre R\$ 2.001,00 e R\$ 2.200,00 e trabalha quarenta horas semanais. Moram com ela mais três pessoas de sua família. Consulta de vez em quando revistas especializadas na área de gestão e lê livros sobre educação e gestão.

A escola recebeu R\$ 3.950,00 do governo municipal e esta verba é destinada a compra de materiais didáticos e pedagógicos e pequenos reparos.

A interação da comunidade com a escola é boa e há sempre que necessário a utilização das instalações para eventos, palestras e cursos promovidos pela comunidade. A diretora algumas vezes por mês faz compras na comunidade, vai a eventos culturais e religiosos, frequenta a casa dos alunos quando necessário e recebe os representantes da associação de moradores.

Quanto à organização, a escola superou em muito o número de vagas oferecidas, procurou ações que fizessem com que os alunos não abandonassem a escola, orientando os professores que conversassem com os alunos em relação às faltas, avisam os pais ou responsáveis por escrito, por telefone ou mensageiros, para conversar individualmente na escola.

Existem vários fatores que são considerados obstáculos para a melhoria da escola, como: rotatividade de professores e a apatia dos professores; em certa medida são fatores: falta de tempo para o trabalho em equipe, pais apáticos em relação à escolarização de seus filhos, desconfiança entre professores e pais e consumo de drogas nas proximidades da escola.

A diretora ainda, conta com a colaboração de dois Orientadores Pedagógicos e dois Educacionais. Esses profissionais, além de fazerem uma parceria com a direção, acompanham também a entrada e saída dos alunos, atendem aos pedidos dos professores, elaboram relatórios, atas, mapas de notas, orientam a produção do planejamento escolar, como priorização de conteúdos, estratégias de ensino, formas de avaliação.

Fiz as mesmas perguntas a diretora da Escola “C” e a mesma respondeu:

Diante do resultado do IDEB de 2007, nossa escola se preparou, para enfrentar este desafio, onde a equipe gestora programou um projeto denominado “Resgate Alfabetização”, destinado a alunos que estavam vários anos no Ciclo Básico de Alfabetização. Desenvolvemos também os projetos: “Resgatando Valores”, com o objetivo de resgatar a auto-estima dos alunos e o projeto “Sala de Leitura”, com a finalidade de desenvolver o gosto pela leitura. Para a realização destes projetos, contamos com a participação brilhante dos professores. Em relação às ações externas, recebemos verbas da Secretaria Municipal de Educação, denominada “Escola Legal”, onde compramos materiais didáticos e pedagógicos, jogos e fizemos pequenos consertos. O relacionamento dos professores com a equipe diretiva é bom e quando há alguma divergência, procuramos chegar a um denominador comum. Ainda encontramos muitos obstáculos para a melhoria da escola, como a falta de uma quadra de esportes para os alunos, pois a escola não possui espaço para a prática de esportes.

Ressaltamos que a percepção da equipe gestora foi fundamental para reverter os resultados dessa escola, pois todas as ações foram voltadas ao resgate do que foi detectado de falta, como, a falha do processo de alfabetização e o resgate da auto-estima e dos valores. O projeto da sala de leitura para os alunos foi fundamental para a melhoria da escola. O bom aproveitamento da verba municipal com a compra de materiais didáticos, pedagógicos e jogos, também contribuíram para essa melhoria.

Escola “D”

A diretora da Escola “D” assumiu a direção da escola, por indicação do Prefeito. É formada em Pedagogia, realizado em instituição privada. Possui 45 anos, é branca, jovem e dinâmica. Mora com ela, três pessoas de sua família com renda familiar bruta de R\$ 7.200,00. Consulta de vez em quando textos e/ou livros, revistas especializadas na área da educação e gestão escolar. Participou de programas relacionados à formação de gestores, tais como: Encontro de Gestores e Gestão Democrática.

É diretora desta escola há quinze anos, com uma carga horária de trinta horas semanais e recebe salário bruto de R\$ 2.335,00.

A escola sob a sua gestão recebeu recursos financeiros do Governo Federal na ordem de R\$ 5.000,00 (cinco mil reais) e do Governo Municipal de R\$ 3.000,00 (três

mil reais), que foram utilizados para a compra de materiais pedagógicos e didático para a melhoria do processo ensino/aprendizagem.

A diretora apresenta como principal problema de sua escola é a falta de salas ambientes e/ou espaços para as atividades curriculares, tais com: biblioteca e sala de leitura.

A relação da escola com a comunidade é o ponto forte desta escola que permite a utilização de suas dependências e equipamentos para os eventos da comunidade. A escola também oferece à comunidade externa, palestras e cursos, assim como promove campanhas de solidariedade. A escola participa das campanhas de solidariedade promovidas pela comunidade, como ajuda aos desabrigados de enchentes, campanhas da fraternidade promovida pela Igreja Católica localiza bem próxima da escola. Algumas vezes por mês a diretora faz compras na comunidade que a escola está localizada; vai a eventos de lazer, culturais e cívicos, vai a eventos religiosos que seus alunos também freqüentam; visita a casa de seus alunos; encontra-se com líderes comunitários, com representantes das organizações e associações de bairro que assistem crianças e jovens.

A escola, quanto a sua organização, atendeu a demanda de procura por vagas nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Para diminuir as faltas dos alunos, a diretora e sua equipe, valeu-se de várias providências a fim de garantir a permanência do aluno, tais como: os professores foram orientados a conversar com os alunos, mostrando a importância da presença às aulas, avisando os pais ou responsáveis por escrito, sobre a ausência do aluno; são chamados por telefone ou mensageiro da escola; são chamados à escola para conversar individualmente e o assunto é também tratado com os pais por ocasião das reuniões escolares.

A diretora descreve que existem alguns fatores que são considerados obstáculos e impede o melhoramento da escola, como a rotatividade de professor, que possibilita a descontinuidade do processo ensino/aprendizagem; alunos problemáticos, com problemas de apatia ou agressividade; pais apáticos em relação à escolaridade de seus filhos; problemas sociais na comunidade como a interferência e o consumo de drogas nas proximidades da escola. A falta de tempo para o trabalho em equipe; apatia

de alguns profissionais da escola; violência física contra alunos, em alguma medida são fatores que impedem a melhoria da escola.

A diretora conta com o apoio de dois orientadores pedagógicos e dois educacionais, que atendem os três turnos. Todos os dias acompanham a entrada e saída dos alunos e atendem aos pedidos dos professores na reprodução de material e orientações quanto à aplicação de algum recurso que possibilitem a melhoria da aprendizagem. Assim como na orientação dos alunos no que se referem à disciplina, técnicas de estudos e pais quanto ao acompanhamento de seus filhos em casa.

A diretora da Escola “D” relatou:

Após os resultados do IDEB de 2007, nos deparamos com uma queda que nos preocupou e a partir daí fizemos um diagnóstico da situação, onde foi realizada uma reunião com toda a equipe da escola e dividimos nosso empenho de melhorar a qualidade do ensino de nossa escola. Fizemos uma análise das matrizes de referência do IDEB e intensificamos nossas ações para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Detectamos também um alto índice de faltas dos alunos e realizamos várias ações, como o acompanhamento sistemático da frequência escolar dos alunos, por meio da intensificação do contato com os pais realizando reuniões e conversas. Com essa ação, procuramos trazê-los para a escola, não só para falar de problemas dos filhos, mas também em busca de uma parceria entre a escola e a comunidade. Realizamos também, um serviço pontual de Orientação Educacional, que investiu na pesquisa dos problemas relacionados à disciplina, apatia, pouco interesse em estudar e principalmente com palestras sobre drogas e o prejuízo que causam aos indivíduos. Outra ação muito importante foi o incentivo à leitura com Projeto Literário em sala de aula, possibilitando um maior desenvolvimento da oralidade e escrita dos alunos. São realizadas leituras em salas de aula. Dois alunos de nossa escola receberam prêmio do Concurso de redação: “Combate ao preconceito racial”. Estamos muito orgulhosos pelo desempenho de nossos alunos do 9º ano que foram aprovados na Escola Técnica Pandiá Calógeras, localizada em Volta Redonda e é referência em ensino da região sul fluminense. Quanto às ações externas, obtivemos algumas para melhorar o desempenho dos professores, como: capacitação pelo Departamento Pedagógico da SME; repasse de verbas municipais, chamadas “Escola Legal” para aquisição de materiais pedagógicos entre outros, onde pudemos adquirir livros de leitura e jogos; auxílio da Supervisão Escolar no que se refere às orientações quanto ao encaminhamento de alunos com deficiências para atendimento ao CEAT (Centro de Atendimento aos Portadores de Deficiência) e apoio pedagógico da Secretaria Municipal de Educação. Quanto ao relacionamento dos professores com a equipe gestora, é um relacionamento próximo, franco e amigável, que visa sempre o bem

comum e a satisfação pelo trabalho. Fazemos reuniões periódicas e todos são chamados ao envolvimento. As principais decisões são tomadas em conjunto. Quanto aos obstáculos, a falta e/ou troca constante de professores, dificulta a continuidade dos trabalhos e aos projetos iniciados e este problema é muito difícil de resolver, pois independe da direção e sim de instâncias superiores.

Observamos um aspecto bem relevante da equipe gestora, foi o trabalho árduo na prevenção das faltas, o que atrapalhava o processo ensino /aprendizagem, com ações de conscientização dos pais. O Projeto Literário realizado pela escola incentivou os alunos a se destacarem.

Um fato interessante aconteceu em relação às entrevistas com as diretoras, no início, mesmo em se tratando do aumento do IDEB de suas escolas, elas não responderam na hora, diziam estar ocupadas e que eu deixasse as perguntas que elas responderiam e me enviariam. A princípio para que não houvesse constrangimento assim o fiz. Não me esperaram voltar, me enviaram as perguntas com respostas um tanto evasivas. Voltei às escolas e com elas mais tranquilas, pude realmente fazer as entrevistas, buscando tirar de cada, o que ocasionou o aumento do IDEB. Isso se deu provavelmente, por exercer no sistema, as funções de Supervisora Escolar e Presidente do Conselho Municipal de Educação, apesar de ter-me apresentado como pesquisadora,

Das quatro diretoras das escolas investigadas, a diretora da Escola "C" é a única que foi conduzida na função por eleição, pois na época, o sistema adotava a eleição de diretores e segundo Paro (1996), o sistema de eleição, tem como foco, eliminar o autoritarismo que a indicação impõe. Esta diretora está há quinze anos nesta função e pelo seu depoimento, pude perceber que mesmo com todas as trocas de Prefeitos e Secretários de Educação, ela continua na função.

Todas as diretoras possuem o curso de Pedagogia e têm experiência no magistério, facilitando o trabalho de gestora. De acordo com Lück (2000), o gestor é o orquestrador da dinâmica da escola, um articulador que se preocupa em dar unidade ao ambiente escolar, prestando atenção em cada evento de modo global e interativo. Esta experiência é um facilitador dessa gestão. Botler e Marques (2006), também destacam

que a formação docente é muito significativa para o gestor e afirmam que a relação teoria e prática estão presentes na própria formação.

Pude perceber fatores internos das escolas muito semelhantes nas falas das diretoras. Todas estão trabalhando com afinco numa parceria com a equipe da escola, buscaram a partir do resultado de 2007, programar ações para a melhoria da escola por meio de projetos: sala de leitura para complementação do processo ensino/aprendizagem, recuperação paralela, acompanhamento sistemático da frequência, compra de materiais didáticos e pedagógicos com as verbas dos governos federal e municipal, utilização do Laboratório de Informática, como um recurso a mais para os alunos, participação dos alunos em concursos de redação, retomada das matrizes de referência do IDEB, para verificação do que não foi assimilado pelos alunos.

As diretoras possuem uma capacidade de liderança muito forte, o relacionamento é bom, havendo a possibilidade de participação e conseqüentemente de divergências de opiniões e segundo Paro (1996), “a abertura para um diálogo mais franco certamente possibilita o surgimento de conflitos de opiniões e interesses”. E quando isto ocorre, procuram de forma democrática chegar a um consenso de opiniões.

Quanto aos fatores externos, foram unânimes em afirmar que os problemas de drogas atrapalham a comunidade escolar e a pouca participação dos pais em relação às questões de aprendizagem dos alunos. A equipe de Orientação Educacional está atenta aos problemas surgidos nas escolas oriundos da comunidade e fazem um trabalho por meio de palestras, festas e apresentações para que os pais e a comunidade de maneira geral participem da escola. Os recursos tanto do governo federal, quanto do municipal, contribuíram para a melhoria da escola.

3.5.5. Professores

Dos cento e quarenta professores das quatro escolas investigadas, procuramos selecionar o maior número de professores que estavam atuando como docentes no período de 2007 e 2009, sendo que trinta e um professores se propuseram a responder as questões do questionário que se encontra no Anexo 4. Assim, a partir destas

constatações, analisamos a atuação dos professores, em seis eixos: Perfil dos Professores; Relação Professor e Diretor; Construção do PPP; Grau de Comprometimento pela Aprendizagem; Obstáculos para a melhoria da Escola e Utilização de Recursos Pedagógicos.

Perfil dos Professores

O primeiro eixo apresenta no Anexo 6, o perfil dos professores que participaram da pesquisa, em relação ao nível de escolaridade, idade, experiência profissional, sexo, tempo de magistério, número de escolas que trabalham, carga horária, escolaridade dos pais, frequência com que lêem livros e também quanto aos aspectos relacionados ao lazer.

Constata-se que vinte e seis professores, são do sexo feminino e cinco do masculino, a idade varia entre as faixas etárias de menos de vinte e quatro anos a cinquenta e cinco anos ou mais.

A maioria dos professores possui formação acadêmica com habilitação em Letras, Matemática, História, Geografia, Inglês, Educação Física, Biologia e Artes Visuais. Sete professores são formados no Magistério de Nível Médio, quatro são pedagogos e oito possuem outros cursos superiores. Dos vinte e quatro professores que possuem curso superior, dois são doutores, dois Mestres e cinco especialistas.

Quanto ao tempo de trabalho dos professores respondentes, na rede municipal, três têm de um a dois anos de magistério; um de três a quatro anos; dez de cinco a dez anos; três de onze a quinze anos; e, quatorze professores têm mais de quinze anos de magistério.

A experiência profissional dos professores pesquisados é de, nove professores com até dois anos; seis professores com até quatro anos; dois professores com até seis anos; dois professores com até oito anos; onze professores com mais de oito anos; e, um professor não respondeu.

Dos professores pesquisados, nove trabalham somente em uma escola, vinte em duas escolas e dois em três ou mais escolas. Sendo que dos trinta e um professores, dezoito, estão de três há mais de quinze anos na mesma escola.

Em relação à leitura de livros sobre educação, cinco professores consultam de vez em quando; quinze lêem duas ou mais vezes por mês; e, um professor não respondeu. Quanto aos livros de literatura, cinco professores responderam que nunca lêem; quatorze consulta de vez em quando; onze lêem duas vezes por mês; e, um não respondeu. Em relação às revistas especializadas, um não consulta; dezoito consultam de vez em quando; onze lêem duas vezes ou mais por mês; e, um não respondeu.

Quanto à frequência ao cinema nos últimos 12 meses, cinco professores não foram ao cinema; dez foram de uma a duas vezes; cinco foram de três a quatro vezes; um foi mais de uma vez; e, um professor não respondeu. A pesquisa revelou que dezoito professores nunca foram ao teatro, à ópera, concertos ou a balé, ou visitou museus nos últimos doze meses; nove foram uma a duas vezes; dois foram mais de quatro vezes; e, dois não responderam.

Este primeiro eixo tratou do perfil dos professores, onde constatamos que quase a totalidade possui formação acadêmica, com experiência no magistério.

Segundo Albernaz, Ferreira e Franco (2002), a formação docente gera um efeito positivo sobre a eficácia da escola. Este dado é muito significativo nas quatro escolas, que possuem graduados, mestres e doutores. Alves (2008) também afirma que a formação docente em nível superior gera um efeito positivo no desempenho dos alunos.

Um fato interessante é que os professores revelaram pouco ou nenhum acesso aos livros, revistas especializadas, teatro, ópera, concertos e balé, apesar de o município possuir um Teatro, que é o do SESC, e tem uma vasta programação com os entretenimentos citados. O município possui Orquestra Sinfônica, Banda Sinfônica e Banda Marcial e promovem na terça-feira de cada mês, concertos na Matriz de São Sebastião, localizada no centro do município, com entrada franca. Existe também no município, um local destinado a festas chamado “Parque da Cidade”, uma área de mais de dez mil metros, onde são oferecidos à população shows, espetáculos circenses, apresentação da Orquestra Sinfônica e neste mês está acontecendo o “Festival Internacional de Danças”.

Relação Professor e Diretor

O segundo eixo se encontra no Anexo 7, a relação que os professores têm com os diretores, sendo que dos trinta e um professores pesquisados, vinte e três disseram que o diretor anima e motiva o seu trabalho; cinco motivam satisfatoriamente; e, três não motivam.

A plena confiança no Diretor é demonstrada por vinte e seis professores, quatro confia satisfatoriamente e um não tem confiança. O Diretor consegue que vinte e seis professores se comprometam com a escola, quatro se comprometem satisfatoriamente e um o Diretor não consegue o comprometimento.

Vinte e três professores acham que o Diretor estimula atividades inovadoras, cinco, que estimula satisfatoriamente e três dizem que não estimula.

Em relação aos aspectos relacionados com a aprendizagem dos alunos, vinte e quatro professores concordam que o Diretor dá a devida atenção; cinco dizem que a atenção é satisfatoriamente dada; e, dois acham que o Diretor não dá atenção à aprendizagem dos alunos.

Quanto aos aspectos relacionados à manutenção da escola, vinte e nove professores concordam que o diretor dá atenção a estes aspectos, enquanto somente dois acham que a atenção é satisfatória.

A maioria dos professores, num total de vinte e oito, sentem-se respeitados e respeitam o Diretor; dois, sentem-se satisfatoriamente e um diz que não é respeitado e nem respeita. Vinte e quatro professores responderam que a equipe da escola leva em consideração as suas ideias, seis levam satisfatoriamente e um disse que não leva em consideração.

Quase a totalidade dos professores (30) concorda que levam em consideração as ideias dos outros professores e somente um não respondeu. A troca de ideias é um fator importante na influência do ensino da escola, sendo que vinte professores concordam e nove acham que esta influência é satisfatória e dois professores, acham que não tem nenhuma influência.

Vinte e sete professores concordam que os Diretores e Professores colaboram para o bom andamento da escola quatro disseram que colaboram satisfatoriamente.

O segundo eixo abordou a relação do professor com o diretor e a pesquisa constatou que os professores têm bom relacionamento com o Diretor e com os demais professores da escola, sobrepondo o respeito às ideias uns dos outros. Um fato muito importante é a autonomia que o diretor dá aos professores para estabelecerem variadas estratégias para alcançar a aprendizagem.

Schultz (1988) aborda que a gestão participativa permite que o gestor busque comportamentos de inovação e mudanças no contexto de sua atuação prático-pedagógicas e culturais. Isto posto, o gestor comprometido com sua função dá autonomia aos professores de procurarem ações que melhor se adaptem às condições de aprendizagem de seus alunos.

Tabela 8 - A construção do Projeto Político-Pedagógico

VARIÁVEIS	Nº. PROF.
Não sabem como foi desenvolvido.	10
Não foi desenvolvido.	07
O diretor elaborou uma proposta de projeto, apresentou -a aos professores para sugestões e depois chegou à versão final.	07
Os professores elaboraram uma proposta e, com base nela, o diretor chegou à versão final.	02
Não responderam.	04
Foi elaborado pelo Diretor	01
TOTAL	31

O terceiro eixo, a construção do Projeto Político-Pedagógico da escola, constatou que uma parte dos professores não sabe como foi desenvolvido, sendo que alguns acreditam que não foi desenvolvido. Uma pequena parte dos professores acha que o diretor elaborou a proposta e apresentou-a aos professores e depois chegou à versão final; dois professores acreditam que os próprios professores da escola é que elaboraram uma proposta e, com base nela, o diretor chegou à versão final; quatro professores não responderam e um respondeu que foi elaborado pelo Diretor.

A constatação desse eixo foi surpreendente, pois, na fala dos diretores, foram unânimes em afirmar que os professores participaram dos projetos de reversão dos maus resultados do IDEB, percebendo-se que a gestão das escolas é democrática, com a participação de todos nos projetos da escola.

O Grau de Comprometimento pela Aprendizagem

No Anexo 8, tratamos do quarto eixo, onde encontramos os dados que nos revelam o grau de comprometimento dos professores pela aprendizagem dos alunos. Constatamos que a maior parte dos professores num total de vinte e nove concordam que todos estão empenhados em melhorar suas aulas e diante das dificuldades, um pequeno aprendizado dos alunos, já é um bom resultado; e somente dois professores concordam satisfatoriamente com este empenho.

Dezessete professores concordam que a maioria mantém altas expectativas sobre o aprendizado de seus alunos; onze concordam satisfatoriamente; dois não concordam e um professor não respondeu. Em contrapartida, quinze professores não concordam que a maioria deles não se sente responsável pelo desempenho dos alunos, treze concordam satisfatoriamente e três concordam.

A maioria dos professores é receptiva à implementação de novas ideias, seis concordam satisfatoriamente e um não respondeu. Tratando-se de troca de ideias e experiências de modo a viabilizar que todos os alunos aprendam, quinze professores concordam nove satisfatoriamente, quatro discordam e três não responderam. Em relação à equipe da escola, em levar em consideração as ideias dos professores, vinte e dois concordam, oito satisfatoriamente e um não concorda. Enquanto que vinte e seis professores levam em consideração as ideias dos outros colegas, dois concordam satisfatoriamente e três não concordam.

Seis professores sentem que existe uma dificuldade em compartilhar suas preocupações e frustrações profissionais com outros professores, dez, concordam satisfatoriamente e quinze não responderam. A pouca possibilidade dos professores em discutir suas ideias sobre ensino e aprendizagem, é concordada por sete professores, doze concordam satisfatoriamente e doze não responderam. Vinte e um professores

concordam que se os alunos dessa escola pudessem realmente aprender seria necessário que a educação fosse levada muito mais a sério neste país, oito concordam satisfatoriamente e um não concorda com esta afirmativa. Com a família que os alunos têm, a possibilidade de aprendizado fica muito comprometida e é concordada por onze professores e dezoito discordam satisfatoriamente e dois não concordam.

Em relação ao planejamento do conteúdo programático entre diferentes séries, dezoito professores afirmam que é planejado em equipe, nove concordam satisfatoriamente, três não concordam e um não respondeu. Cinco professores concordam que na escola que trabalham, eles têm poucas oportunidades em discutir o conteúdo programático de suas turmas com a equipe da escola, onze concordam satisfatoriamente e quinze não concordam. Neste quesito, o planejamento do conteúdo programático é realizado em conjunto com a maioria dos professores e ao mesmo tempo, afirmam que não possuem oportunidades de discussão. O que denota uma inconsistência, como planejar sem discutir?

O quarto eixo aborda o grau de comprometimento pela aprendizagem e foi apurado que todos apresentam algum comprometimento na aprendizagem de seus alunos. São receptivos a novas ideias, alguns dizem que apesar de existirem poucas possibilidades de oportunidades de discutirem suas preocupações, o planejamento do conteúdo programático é realizado em conjunto com a maioria dos professores.

Nesse sentido, Soares (2002) ressalta que, baseado em seu estudo em escolas mineiras, o resultado positivo que o interesse dos professores pela aprendizagem dos alunos incide sobre o desempenho das escolas.

Obstáculos para a melhoria da Escola

O Anexo 9 quinto eixo, traz quais seriam os obstáculos que os professores encontram para a melhoria da escola, e de acordo com os professores pesquisados, dezoito acreditam que a intimidação e a violência física contra alunos, intimidação e violência contra professores e funcionários, furto ou roubo de equipamentos e/ou materiais didáticos ou pedagógicos da escola, consumo e interferência do tráfico de drogas nas dependências da escola, consumo e interferência do tráfico de drogas nas

proximidades da escola, não constituem obstáculos para a melhoria da mesma. Assim como, a depredação de equipamentos e/ou materiais didáticos ou pedagógicos, dos banheiros e dependências internas, pichações de muros ou paredes das dependências internas da escola, também não constituem fatores que possam impactar a melhoria da escola. Porém, cinco professores acham que em alguma medida é um fator, três responderam que é um sério fator e cinco não responderam.

O quinto eixo investigou os obstáculos que os professores percebem que impedem a melhoria da escola e foi constatado que o consumo de drogas e a pouca participação dos pais são fatores que contribuem para a não melhoria.

Utilização de Recursos Pedagógicos

No Anexo 10, sexto eixo, buscamos pesquisar como os recursos pedagógicos nas escolas são utilizados. No questionário foram apresentados vários recursos pedagógicos para os professores responderem com que frequência utiliza em suas aulas e os resultados foram: cerca de doze professores utilizam várias vezes por semana as seguintes atividades: ler em voz alta, histórias ou outros textos para os alunos, contar uma história para os alunos, os alunos fazem leitura silenciosa de textos escolhidos por eles ou pelos professores, leitura oral, individual e alternada entre os alunos de uma história, leitura coletiva em voz alta, fazem ditado, cópia de textos sobre tema escolhido pelos alunos, redação de texto sobre tema escolhido pelos alunos e pelos professores e alunos respondendo por escrito a perguntas feitas ao final da história lida. Dez professores utilizam algumas vezes por bimestre, quatro, raramente e outros quatro nunca utilizaram e um professor não respondeu.

Sobre sua utilização dos recursos pedagógicos: 1. material concreto de Matemática (material dourado, Tangran, etc.); 2. mapas geográficos/globos; 3. terrário/aquário; 4. Diagramas (representações) do corpo humano/ modelos anatômicos; 5. fitas de vídeo/ DVD educativas; 6. fitas de vídeo/DVD para lazer; 7. televisão; 8. vídeo cassete/DVD, 9. canhão de multimídia/data show e, 10. computador.

Dos itens (1, 2, 6 e 8), quatorze professores responderam que suas escolas não possuem. A utilização de várias vezes por semana, destes materiais (1, 4, 5, 6, 7, 8, 9 e

10), foi respondida por três professores. Enquanto dez professores utilizaram várias vezes no bimestre, todos os itens apresentados no questionário. Raramente, cinco professores utilizam todos os recursos e seis professores nunca utilizaram nenhum material concreto e três professores não responderam.

O município de Barra Mansa adota os livros didáticos do COC - Colégio Oswaldo Cruz, do Município de Ribeirão Preto – São Paulo, pertencente ao NAME (Núcleo de Assistência à Municipalização do Ensino) não por escolha dos professores, mas por imposição do Sistema de Ensino. Ainda conta com os livros do MEC do P.N.L.D (Programa Nacional do Livro Didático).

O sexto e último eixo tratou da utilização dos recursos, onde verificamos que a grande maioria dos professores adota em suas salas de aulas os recursos disponíveis nas escolas. Em relação ao livro didático, a pesquisa constatou o pouco interesse dos professores em relação aos livros do COC, pois entre outros argumentos, foi dito que, não houve uma escolha democrática, houve imposição do sistema; os livros não atende à realidade de Barra Mansa (os conteúdos de Geografia e da realidade socioeconômica são do Estado de São Paulo) e não foi adaptada para o Estado do Rio, a pouca utilização demonstra esta insatisfação, acarretando gastos desnecessários ao sistema.

Os professores demonstraram grandes interesse em escolherem os livros didáticos para seus alunos. A importância de uma boa escolha do livro facilita o trabalho do professor, porém o que vimos é o professor utilizando estratégias diferenciadas para atender aos objetivos dos conteúdos a serem assimilados por cada turma e em cada componente curricular ou disciplina. Foi constatada a omissão de dezessete professores em responderem questões sobre o livro didático, demonstrando o grande desinteresse nos livros que o sistema oferece.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo geral investigar as ações implementadas pelos gestores escolares da rede Municipal de Ensino de Barra Mansa a partir dos resultados do IDEB nos anos investigados (2007 e 2009).

É importante salientar que o município de Barra Mansa está acima da média dos resultados do Brasil, porém o foco deste trabalho é o que os gestores desenvolveram em algumas escolas que obtiveram um aumento considerável no resultado do IDEB, tendo como referência, escolas com características análogas, de outras que não conseguiram os mesmos resultados, no que se refere à composição social da escola, do nível socioeconômico de sua clientela, formação de professores e infraestrutura partindo da averiguação das ações dos gestores que culminaram com a melhoria dos resultados do IDEB destas escolas.

Diante destes resultados, procuramos na literatura, argumentos para pesquisar e discutir sobre a avaliação da Educação Básica no Brasil. Como no Brasil, e em outros países, a qualidade da educação está relacionada aos resultados das avaliações externas, em larga escala, sistêmicas, como forma de controle da educação nacional.

No Brasil, procuramos primeiramente, analisar o direito que todos têm a uma educação de qualidade e o grau de autonomia das escolas, colocados tanto na Constituição Federal de 1988 quanto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996. Entretanto, o que vimos, é que ainda hoje, em muitas escolas, a prática, está muito distante do discurso teórico. Observamos é o Estado regulador e avaliador, que por sua vez, ao oferecer políticas públicas de financiamento da educação, estabelece o controle com estratégias centralizadas como uma forma de regulação.

Diante desse contexto, realizamos a pesquisa em quatro escolas escolhidas pelo movimento dos resultados do IDEB de 2005, 2007 e 2009. A primeira etapa da pesquisa foi a entrada em cada escola campo da pesquisa, onde junto com a equipe diretiva, pudemos selecionar o maior número de professores que estavam desde 2007 nas escolas. Foram distribuídos os questionários para os professores responderem e simultaneamente, observei as escolas e preenchi roteiro de observação e questionário

de infraestrutura das escolas. Os diretores também receberam e responderam questionário. Com o desenvolvimento dessa pesquisa pudemos observar fatos muito importantes: todas as quatro escolas possuem as mesmas características: a clientela está dividida em pobre (Escola “A” e “B”) e classe média (Escola “C” e “D”); todas as escolas necessitam de pequenos reparos em sua estrutura, principalmente pintura; são bem equipadas, no que se refere ao Laboratório de Informática, com acesso à internet e professor responsável, equipamentos de multimídia, materiais didáticos e pedagógicos, jogos, livros, etc.; possuem uma equipe completa, com Orientadores Pedagógicos e Educacionais; somente uma tem quadra de esportes (Escola “C”); todas receberam verbas municipais denominadas “Escola Legal”, para o atendimento às necessidades imediatas da escola.

As gestoras possuem o curso de Pedagogia, são especialistas em Gestão Escolar e possuem a mesma faixa etária; as escolas pesquisadas, após uma queda do IDEB, realizaram um diagnóstico da situação e com o resultado, elaboraram projetos que pudessem sanar os problemas detectados; o problema de drogas existe nas quatro escolas, sendo que duas, uma da classe média e outra de classe pobre, está localizada em bairros que o tráfico de drogas é dominante no município.

É inegável afirmar que os dados empíricos levantados na pesquisa de campo evidenciaram que os gestores escolares dos quatro estabelecimentos investigados do Município de Barra Mansa, ao se depararem com a queda do resultado do IDEB de 2007, utilizaram de sua autonomia, realizaram um diagnóstico desse resultado e um ponto comum nestas escolas, foi a descoberta da baixa auto-estima de seus alunos e a partir daí, realizaram projetos para resgatar a auto-estima.

Apesar de terem conhecimento de que os fatores intra e extraescolares, muitas vezes, os impedem de realizar seus projetos e colaboram para os péssimos resultados das avaliações em nosso país, mesmo assim, eles puderam fazer a diferença, mudando este cenário.

Assim sendo, para responder a pergunta sobre o que ocasionou resultados diferentes nas avaliações externas de desempenho em escolas com as mesmas características, recursos e receberam as mesmas orientações? O que constatamos foi o diferencial de cada escola, os gestores apresentaram posturas democráticas,

permitindo a atuação de toda a sua equipe, aceitaram que buscassem estratégias diversas, ouvindo os professores, alunos e procurando mesmo que sutilmente ir ao encontro da comunidade e deixando-a entrar na escola. Os gestores realizaram um diagnóstico em busca do que ocasionou a queda nos resultados e a partir daí elaboraram ações que efetivamente culminaram com a melhoria dos resultados

As ações foram: todos abraçaram a causa e a mobilização dos gestores com a equipe gestora, professores dos Laboratórios de Informática, professores de sala de leitura, sala de aula, aluno e a comunidade. O estabelecimento de metas para a melhoria foram fatores importantíssimos para a recuperação dos resultados e culminando com o aumento substancial no IDEB dessas escolas. Os fatores intraescolares, foram os mais importantes nesta melhoria, onde podemos destacar que a escola faz a diferença, independentemente de seu nível socioeconômico, à medida que todos se empenhem em sua melhoria, buscando amenizar as diferenças existentes.

Os resultados dessa pesquisa mostraram que algumas escolas foram particularmente eficazes na promoção do progresso escolar, levando-se em consideração às ações de toda a equipe da escola sob a responsabilidade dos gestores que estiveram atentos e que buscaram a corresponsabilidade de toda a comunidade escolar em busca da melhoria do IDEB. O estudo, portanto, atingiu os objetivos propostos, considerando que os resultados da investigação irão servir de referência para as outras escolas que não conseguiram atingir a meta proposta pelo MEC.

REFERÊNCIAS

ALVES, Fátima. Políticas educacionais e desempenho escolar nas capitais brasileiras. In: *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, Fundação Carlos Chagas. v. 38, n. 134, p. 413-440, 2008.

ALVES, Maria Teresa Gonzaga; FRANCO, Creso. A pesquisa em eficácia escolar no Brasil: Evidências sobre o efeito das escolas e fatores associados à eficácia escolar. In: BROOKE, Nigel; SOARES, Francisco (Org.). *Pesquisa em Eficácia Escolar: Origem e Trajetórias*. Belo Horizonte: UFMG, 2008. pp. 482 – 500.

ARENDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*, 5.^a ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 2000.

BERNADO, Elisângela; FELIPE, Luiza; PEDROSA, Fernanda. Fatores e resultados escolares no município do Rio de Janeiro: um estudo exploratório a partir dos dados do GERES 2005. In: *ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO*, 14, Porto Alegre, 2008. Anais. Porto Alegre: s. ed., 2008. 1 CD-ROM.

BERNADO, E. S. Organização de turmas, práticas de gestão escolar e aprendizagem em Leitura dos alunos das escolas públicas cariocas. In: *XV ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino*, 2010, Belo Horizonte. Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais, 2010. v. 1. p. 1-18.

BONAMINO, Alicia; FRANCO, Creso. *Avaliação e política educacional: o processo de institucionalização do SAEB*. Cad. Pesquisa, n. 108, p. 101-132. ISSN 0100- 1574, 1999.

BONAMINO, A., BERNADO, E. e POLON, T. *Da “Arqueologia” das escolas às práticas escolares: um estudo exploratório sobre as características das escolas participantes do Projeto Geres no pólo Rio de Janeiro*. Disponível em: <<http://www.abave.org.br/publicacao.doacao=buscar&codpublicacao=100&dest=mostra>>. Acesso em: 26 jul. 07.

BONAMINO, Alicia; FRANCO, Creso; BESSA, Nícia. *Avaliação da educação básica: Pesquisa e Gestão*. Rio de Janeiro: Ed. PUC - Rio; São Paulo: Loyola, 2004.

BONAMINO, Alicia Catalano de. Tempos de avaliação educacional: o SAEB, seus agentes, referências e tendências. *Educação e Sociedade*. Rio de Janeiro: Quartet, 2002. 192 p.

BONAMINO, Alicia; MARTINEZ, Silvia Alicia. Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental: a participação das instâncias políticas do Estado. *Educação e Sociedade*. v. 23, n. 80, p. 368-385, 2002.

BOTLER, Alice Miriam Happ; MARQUES, Luciana Rosa. *Escola de Gestores: contribuições para a implementação da gestão democrática*, 2006.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília,

DF: Senado, 1988.

_____ Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990

_____ Ministério da Educação e Cultura. INEP. *Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica: Relatório Nacional 1990*. Brasília: MEC, 1991.

_____ Ministério da Educação e Cultura. *Políticas públicas de qualidade educacional: sistema de monitoramento e avaliação*. Comissão Especial constituída pela Portaria de 8 de novembro de 1994, em cumprimento à MP n. 711/94, 1994.

_____ *Relatório do 2º ciclo do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica*, SAEB- 1993. Brasília, 1995.

_____ *Resultados do SAEB/95: a escola que os alunos freqüentam*. Brasília, 1996.

_____ Ministério da Educação e Cultura. INEP. *Matrizes curriculares de referência para o SAEB*. Brasília, 1997.

_____ *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Brasília, p. 27849, 1996.

_____ Ministério da Educação e Cultura. INEP. *Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica: Relatório Nacional 2001*. Brasília: MEC, 2002.

_____ Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério. Brasília-DF.

_____ Ministério da Educação. *Portaria nº. 931, de 21 de Março de 2005*, Portaria ministerial que institui o Sistema de Avaliação da Educação Básica, composto pela Prova Brasil (Anresc) e pelo Saeb (Aneb). Brasília, 2005.

BRASIL. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 23 de dezembro de 1996, p. 27.894.

_____ Resolução CNE/CEB nº. 1/2006 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o Curso de Pedagogia.

_____ 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 – FUNDEB*, 2007.

_____ Ministério da Educação e Cultura. INEP. *Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica: Relatório Nacional 2007*. Brasília: MEC, 2008.

BROOKE, Nigel; SOARES, Francisco (Org.). *Pesquisa em Eficácia Escolar: Origem e Trajetórias*. Belo Horizonte: UFMG, 2008.

CHAUÍ, M. Direitos humanos e medo. In: FESTER, A. C. R. (Org.) *Direitos humanos e...* São Paulo: Brasiliense, 1989. p.15-35.

COELHO, Maria Inês de Matos. Vinte anos de avaliação da educação básica no Brasil: aprendizagens e desafios. *Ensaio: aval. Pol.públ. educ.vol.16, n.59, p.229-258. ISSN 0104-4036, Jun. 2008,*

COLEMAN, J. Desempenho nas escolas públicas. In: BROOKE, Nigel; SOARES, Francisco (Orgs.). *Pesquisa em Eficácia Escolar: Origem e Trajetórias*. Belo Horizonte: UFMG, 2008. pp. 26 – 49.

COLEMAN, J.S. et al. *Equality of Educational Opportunity*. Washington: Office of Education/US Department of Health, Education, and Welfare, 1966.

COSTA, Jane Elizabeth Ribeiro. *Gestão democrática: fator determinante para o sucesso da escola pública como agente transformador*. Educação, 2009.

CURY, Carlos Roberto Jamil. *A educação básica no Brasil*. São Paulo: *Educação e Sociedade*. Vol. 23, n. 80, p. 168-200, 2002.

CRESWELL, John W. *Projeto de Pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto*. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CRUZ, Rosana Evangelista da. *Banco Mundial e política educacional: o projeto nordeste Para a educação básica e seus desdobramentos no Piauí, (UFPI)*, 2009.

DAVOK, Delsi Fries. *Qualidade em educação. Avaliação*, Campinas: Sorocaba, SP. Vol.12, n.3. set., 2007.

DOURADO, Luiz Fernandes. *Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas*. In: *Educação e Sociedade*. V. 28, n.100. Campinas: Caderno Cedes, 2007.

FERNANDES, F. *Educação e sociedade no Brasil*. São Paulo: Dominos, 1996.

FONSECA, Marília. *Políticas públicas para a qualidade da educação brasileira: entre o utilitarismo econômico e a responsabilidade social*. Caderno Cedes. Campinas/ SP, v.29, n.79, 2009.

FORQUIN, J. C. “A Nova Sociologia da Educação” na Grã – Bretanha: orientações, contribuições teóricas, evolução (1979 – 1980). In Forquin J.C. (org.). *Sociologia da educação: Dez anos de pesquisa*. Petrópolis: Vozes, 1995.

FRANCO, Creso e BONAMINO Alicia; *A pesquisa sobre características de Escolas*

eficazes no Brasil: breve revisão dos principais achados e alguns problemas em aberto. In: *Educação on-line*. N.º. 5. Rio de Janeiro: PUC - Rio, 2005.

FRANCO, Creso, BROOKE, Nigel and Alves, Fátima. *Estudo longitudinal sobre qualidade e equidade no ensino fundamental brasileiro*: GERES 2005. Ensaio: aval. Pol. públ. Educ.dez. 2008.

FRANCO, Creso, ALVES, Fátima and BONAMINO, Alicia. *Qualidade do ensino fundamental*: políticas, suas possibilidades, seus limites. Educ. Soc., vol. 28, n. 100, p.989-1014. ISSN 0101-7330, Out.2007.

GATTI, Bernardete A. *Estudos Quantitativos em Educação*. Caderno de Educação e Pesquisa. SP V.30, N.1. Jan/abril. 2004.

GARCIA, Teise de Oliveira Guaranha. *Reformas na educação e gestão escolar: a equipe administrativa e a eficácia da escola*. Universidade de São Paulo. Ribeirão Preto. 2009.

GOLDSTEIN, Harvey; WOODHOUSE, Goeffrey. Pesquisa sobre eficácia escolar e políticas educacionais. In: BROOKE, Nigel; SOARES, Francisco (Orgs.). *Pesquisa em Eficácia Escolar: Origem e Trajetórias*. Belo Horizonte: UFMG, 2008. pp. 411 – 424.

GOUVÊA, Gilda Figueiredo Portugal. *Um salto para o presente: a educação básica no Brasil*. São Paulo em Perspectiva, 2000.

HENRIQUES, V. A reconstrução de uma parceria: educadores e cientistas sociais. In: BRANDÃO, Z; MENDONÇA. A. W. (Org.) Por que não lemos Anízio Teixeira? Uma tradição esquecida. Rio de Janeiro: Ravil. p. 57 – 79,1997.

JENCKS, Christopher. Desigualdade no aproveitamento educacional. In: BROOKE, Nigel; SOARES, Francisco (Orgs.). *Pesquisa em Eficácia Escolar: Origem e Trajetórias*. Belo Horizonte: UFMG, 2008. pp. 50 – 66.

LÜCK, Heloisa. Perspectivas da gestão escolar e implicações quanto à formação de seus gestores. In: *Em Aberto*. V. 17, n.72. Brasília: INEP, 2000.

_____. Dimensões da gestão escolar e suas competências. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

MACHADO, Maria Aglê de Medeiros. Desafios a serem enfrentados na capacitação de gestores escolares. Em aberto, Brasília, v.17, n.72, p. 97-112, fev./jun. 2000.

MORTIMORE, et al. A escola sem importância. In: BROOKE, Nigel; SOARES, José Francisco (Orgs.). *Pesquisa em Eficácia Escolar: Origem e Trajetórias*. Belo Horizonte: UFMG, 2008.p.153 – 162.

MELLO, Guiomar Namó de. *Escolas Eficazes: um tema revisitado*. Caderno Educação

Básica, série Atualidades Pedagógicas 6, 1998.

MURILLO, F. J. Um panorama da pesquisa ibero-americana sobre eficácia escolar. In: BROOKE, Nigel; SOARES, Francisco (Org.). *Pesquisa em Eficácia Escolar : Origem e Trajetórias*. Belo Horizonte: UFMG, 2008. pp. 466 – 481.

OLIVEIRA Dalila Andrade. Profissão docente e gestão democrática da educação. *Revista Extraclasse*, v. 1, p. 210-217, 2009.

PARO, Vitor Henrique. *Gestão democrática da escola pública*. São Paulo: Ática, 2008.

_____. Formação de gestores escolares: a atualidade de José Querino Ribeiro. In: *Educação e Sociedade*. 2009, vol. 30, n. 107, PP. 453-467.

PARO. Implicações do caráter político da educação para a administração da escola pública. In: *Educação e Pesquisa*. 2002, vol. 28, n.2, PP 11-23.

_____. Eleição de diretores de escolas públicas: avanços e limites da prática. In: *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v.77, n.186, p. 376-395, maio/ago. 1996.

PAIVA, Vanilda. Produção e Qualificação para o Trabalho: uma revisão da bibliografia internacional. Cadernos SENEb, Brasília, MEC, São Paulo, Cortez. 1991.

SCHULTZ, Rita. Gestão da educação: inovação e mudança. In: *Revista Política e Gestão Educacional*. UNESP, São Paulo. Ed. 5. s/d., 2000 Disponível em: <http://www.fclar.unesp.br/publicacoes/revista/polit_gest/edi5_artigoritaschultz.pdf>. Acesso em: 14 mai. 2012.

SLAVIN, Robert E. *Salas de aula eficazes, escolas eficazes*: uma base de pesquisa para reforma da Educação na América Latina. PREAL Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina e Caribe, n. 4, 1988.

SOARES, José Francisco. *O efeito da escola no desempenho cognitivo de seus alunos*. In: MELLO E SOUZA, Alberto, (Org.). Dimensões da avaliação educacional. Petrópolis: Vozes, 2005

_____. *Escola Eficaz: um estudo de caso em três escolas da rede pública do estado de Minas Gerais*. Belo Horizonte: UFMG, 2002.

SOUZA, Gabriela Menezes de. *Gestão pedagógica na educação básica*: o estudo de caso de uma escola pública federal com resultado de sucesso. Universidade Católica de Brasília: Biblioteca Depositária: Universidade Católica de Brasília, 2008.

TEIXEIRA, Roberta Araújo. *Espaços, recursos escolares e habilidades de leitura de estudantes da rede pública municipal do Rio de Janeiro*: estudo exploratório. *Revista Brasileira de Educação* v. 14 n. 41 maio/ago. 2009

THURLER, Mônica Gother, A Eficácia das Escolas Não se Mede: ela se constrói, negocia-se, pratica-se e se vive. *Idéias*, n. 30, 1998.

TOMMASI, Livia de; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (org.). O Banco Mundial e as políticas educacionais. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

ANEXOS¹⁰

¹⁰ Os instrumentos contextuais foram construídos a partir dos questionários do Projeto GERES (2005 e 2006).

ANEXO 1. Roteiro de observação das escolas

1. IDENTIFICAÇÃO DA ESCOLA	
Nome:	
Endereço:	
Mantenedora:	
Nível/eis de Ensino:	
Turnos de Funcionamento:	
2. EQUIPE TÉCNICO-PEDAGÓGICA (composição numérica por função)	
Administrativo-pedagógico	
Docentes	
Pessoal de Apoio	
3. CORPO DOCENTE (Número)	
Nível Médio	
Nível Superior	
Mestres	
4. CORPO DISCENTE	
4.1. QUANTITATIVO	
Educação Infantil	
Ensino Fundamental	
Ensino Médio	
E.J.A	
4.2. FAIXA ETÁRIA:	
Educação Infantil	
Ensino Fundamental	
Ensino Médio	
E.J.A	
5. LOCALIZAÇÃO	
5.1. Caracterização socioeconômica e cultural da região:	
5.2. Acesso à escola:	
6. RELAÇÃO ESCOLA-COMUNIDADE	
6.1. Reuniões de Pais ()	6.3. Associação de Apoio à escola ()
6.2. Conselho-escola ()	6.4. Amigos da Escola ()

ANEXO 2. Questionário de infraestrutura das escolas

ESCOLA										MUNICÍPIO														
NOME DO DIRETOR (A)																								
DDD					TELEFONE DE CONTATO					E-mail														
Avalie o estado de conservação dos itens da unidade escolar abaixo discriminado e classifique-os como adequado, regular, inadequado ou inexistente (Marque apenas uma opção em cada linha).																								
Itens					Adequado					Regular					Inadequado					Inexistente				
Telhado																								
Paredes																								
Piso																								
Portas e janelas																								
Banheiros																								
Cozinha																								
Refeitório																								
Cantina																								
Área de recreação/pátio																								
Auditório																								
Inst. hidráulicas																								
Inst. Elétricas																								
Avalie os seguintes aspectos em relação à limpeza dos espaços, classificando-a como boa, regular ou ruim. (caso sua escola não tenha algum desses espaços, marque Não se aplica) Marque apenas uma opção.																								
Itens					Boa					Regular					Ruim					Não se aplica				
Entrada do prédio																								
Paredes externas																								
Portas e janelas																								
Área de recreação/pátio																								
Corredores																								
Salas de aula																								
Banheiros																								
Cozinha																								
Cantina																								
Refeitório																								
Indique se nesta escola existem os seguintes espaços didático-pedagógicos (Marque apenas uma opção em cada linha)																								
Itens										Não tem					Tem, mas não é usado.					Tem e é usado.				
Sala para atividades de arte																								
Laboratório de Ciências																								
Laboratório de Informática																								
Horta																								
Quadra de esportes																								

Há computadores do laboratório de informática ligados à Internet?			
Não se aplica	Não	Sim, por linha discada.	Sim, em banda larga
Esta escola tem biblioteca?			
Não tem	Tem, mas quase nunca é utilizada.	Tem, e é utilizada eventualmente por alunos.	Tem e há programação regular de seu uso por aluno.
Como é considerado o acervo da biblioteca			
Não há biblioteca	Inadequado	Regular	Adequado
Esta escola tem sala de leitura?			
Não tem	Tem, mas não é utilizada.	Tem, e é utilizada eventualmente por alunos.	Tem e há programação regular de seu uso por aluno.
Há professor com carga horária dedicada à sala de leitura?			
Não se aplica porque a escola não tem sala de leitura	Tem, mas não é utilizada.	Tem, e é utilizada eventualmente por alunos.	Tem e há programação regular de seu uso por aluno.
Indique se nesta escola existem os seguintes equipamentos/recursos didático-pedagógicos (Marque apenas uma opção em cada linha)			
Itens	Não tem/ não funciona	Tem, mas não é usado.	Tem e é usado.
Material concreto de matemática (Material Dourado, Tangran, etc.)			
Mapas Geográficos/ Globos			
Terrário/Aquário			
Diagramas(representações) do corpo humano/modelos anatômicos			
Material para atividades lúdicas (Jogos, etc.)			
Fitas de vídeo/DVD (educativas)			
Fitas de vídeo/DVD (lazer)			
Livros didáticos do professor			
Livros de consulta para os professores			
Computador (es) para uso dos professores			
Acesso à internet para uso dos professores			
Computador (es) para uso administrativo			
Aparelho de som			
Retroprojeter			
Televisão			
Vídeo cassete/DVD			

Canhão multimídia			
Mimeógrafo			
Máquina fotocopadora			
Impressora			
Scanner			

ANEXO 3. Questionário do Diretor

ESCOLA										MUNICÍPIO									
NOME DO DIRETOR																			
DDD					TELEFONE DE CONTATO										E-mail				

BLOCO 1																			
Em fevereiro de 2007, você já era Diretor (a) desta Escola?																			
(A) Sim (Passe para o Bloco 2)																			
(B) Não (Passe para o Bloco 2 e 3)																			

BLOCO 2																			
COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA																			
Indique com que freqüência a pessoa ou equipe de coordenação/direção se responsabiliza por																			
Motivos					Nunca				Algumas vezes por mês				Algumas vezes por semana				Todos os dias da semana		
Acompanhar a entrada e saída dos alunos																			
Atender aos pedidos dos professores (reprodução de material, equipamentos, materiais)																			
Assistir as aulas e orientar pedagogicamente os professores a partir delas																			
Elaborar relatórios, atas, mapas de notas, etc.																			
Orientar a produção do planejamento escolar: conteúdos a priorizar, estratégias de ensino, formas de avaliação, etc.																			
Promover reuniões pedagógicas e/ou grupos de estudo com os professores.																			
Atender os pais																			
Organizar festas e eventos da escola																			
Orientar os professores na elaboração de deveres escolares e outras produções acadêmicas																			
Orientar os professores na elaboração de projetos didáticos diferenciados																			

BLOCO 3																			
FORMAÇÃO PROFISSIONAL																			
Assinale, das opções abaixo, a que melhor corresponde a sua escolaridade (SEM CONTAR Pós-graduação)																			

Menos que o Ensino Médio(antigo 2º. Grau)	
Ensino Médio - Magistério	
Ensino Médio	
Ensino Superior	
Ensino Superior - Pedagogia	
Ensino Superior - Licenciatura	
Ensino Superior - Outros	

Em que tipo de instituição você fez o curso superior? Se estudou em mais de uma instituição, assinale aquela em que obteve o seu título profissional.	
Não se aplica	
Pública Federal	
Pública Estadual	
Pública Municipal	
Privada	

Em Qual era a natureza dessa instituição?	
Não se aplica	
Faculdade isolada	
Centro Universitário	
Universidade	

Indique abaixo a modalidade de curso de pós-graduação que corresponde ao curso de mais alta titulação que você possui:	
Não fiz ou ainda não completei curso de pós-graduação	
Atualização (mínimo de 180 horas)	
Especialização (mínimo de 360 horas)	
Mestrado	
Doutorado	

Indique qual a área temática que melhor corresponde ao curso de pós-graduação que você possui:	
Não se aplica	
Educação enfatizando Gestão e Administração Escolar	
Educação enfatizando a área pedagógica	
Educação outras ênfases	
Outras áreas que não a Educação	

Escreva até três nomes de programas relacionados à formação de gestores nos quais você ou outro membro de sua equipe tenha participado nos últimos dois anos															
Marque sim ou não em cada linha												Você participou?		Outro membro da equipe participou?	
												Sim	Não	Sim	Não

CONDIÇÕES DE TRABALHO

Qual o seu salário bruto(com adicionais, se houver) como diretor (a) desta escola? (soma de tudo que você ganha para trabalhar nesta escola)	
De R\$ 1401,00 a R\$ 1600,00	
De R\$ 1601,00 a R\$ 1.800,00	
De R\$ 1.801,00 a R\$ 2.000,00	
De R\$ 2.001,00 a R\$ 2.200,00	
De R\$ 2.201,00 a R\$ 2400,00	

Além do Magistério você exerce outra atividade que contribui para sua renda pessoal?	
Sim, na área de educação.	
Sim, fora da área de educação.	
Não	

Em quantas escolas você trabalha?	
Apenas nesta escola	
Em 2 escolas	
Em 3 escolas	
Em 4 ou mais escolas	

Qual a sua carga horária de trabalho nesta escola?	
Até 20 horas semanais.	
Entre 21 e 30 horas semanais	
Entre 31 e 40 horas semanais	
Mais de 40 horas semanais	

Há quanto tempo você é Direto (a) desta escola?	
Há menos de 2 anos.	
De 2 a 4 anos.	
De 5 a 10 anos.	
De 11 a 15 anos	
Há mais de 15 anos	

Falta de material de limpeza.																				
Falta de atividades ou eventos culturais para os alunos.																				
Carência de pessoal docente.																				
Falta de qualificação dos docentes.																				
Falta de qualificação do pessoal administrativo.																				
Outros problemas (especificar)																				

INTERAÇÃO ESCOLA, PAIS E COMUNIDADE		
Nos últimos dois anos, ocorreram nesta escola (Marque SIM ou NÃO em cada linha		
	Sim	Não
Eventos da comunidade usando instalações, equipamentos ou recursos da escola?		
Eventos de terceiros realizados na escola e abertos para a comunidade (shows, teatro, palestras)?		
Eventos da escola e destinados à comunidade externa (cursos, práticas esportivas, palestras)?		
Campanhas de solidariedade promovidas pela escola?		
Campanhas de solidariedade propostas pela comunidade, envolvendo a escola?		
Comunidade colaborando na manutenção de hortas, pomar e jardins?		
Comunidade participando em mutirão para a limpeza da escola?		
Comunidade participando em mutirão para a manutenção de estrutura física da escola?		

Indique com que freqüência você:					
	Nunca	Uma vez por bimestre	Uma vez por mês	Algumas vezes por mês	Semanalmente
Faz compras na comunidade em que sua escola está localizada?					
Vai a eventos de lazer, culturais e cívicos na comunidade em que a escola está localizada?					
Vai aos eventos religiosos que seus alunos também freqüentam?					
Visita à casa de alunos que freqüentam sua escola?					
Encontra com líderes comunitários?					
Encontra com representantes das organizações e associações de bairro que assistem crianças e jovens?					

ORGANIZAÇÃO ESCOLAR	
Indique a opção que melhor descreve o processo pelo qual você assumiu a direção desta escola: (Marque apenas uma alternativa)	
Certificação e/ ou seleção	
Só eleição	
Eleição e certificação/seleção	
Indicação de técnicos	
Indicação de políticos	
Outras indicações	
Outra forma	

No início deste ano letivo, qual das opções abaixo melhor caracteriza a procura por vagas nesta escola para as turmas nos anos iniciais do Ensino Fundamental? (Marque apenas uma alternativa)	
Após o processo de matrícula, a escola ainda tinha vagas disponíveis.	
A procura por vaga na escola preencheu as vagas oferecidas.	
A procura por vaga na escola foi um pouco maior que as vagas oferecidas.	
A procura por vaga na escola superou em muito o número de vagas oferecidas.	

Para diminuir as faltas dos alunos, indique quais das seguintes providências foram tomadas pela escola nos últimos 12 meses. (Marque SIM ou NÃO em cada linha		
	Sim	Não
Os professores são orientados a falar com os alunos.		
Os pais ou responsáveis são avisados por escrito.		
Os pais ou responsáveis são chamados por telefone ou mensageiro da escola.		
Os pais ou responsáveis são chamados à escola para conversar individualmente.		
O assunto é tratado com os pais por ocasião das reuniões escolares		

Abaixo estão vários fatores que poderiam ser considerados como os obstáculos que impedem o melhoramento da escola, indiquem em que extensão cada um é um fator que impede o melhoramento de sua escola.			
Motivos	Não é um fator	Em alguma medida é um fator	É um sério fator
Rotatividade de professores.			
Falta de tempo para o trabalho em equipe dos professores.			
Apatia dos profissionais da escola.			
Falta de uma avaliação dos professores			
Dificuldade em demitir ou remover professores pouco envolvidos.			
Estudantes problemáticos (apáticos, hostis, etc.)			
Pais apáticos em relação à escolarização de suas crianças.			
Desconfiança entre professores e pais.			
Falta de envolvimento da comunidade.			
Problemas sociais na comunidade (gangues, drogas, etc.)			
Discriminação racial na comunidade.			
Intimidação a alunos.			
Violência física contra alunos.			
Intimidação a professores e funcionários.			
Violência física contra professores e funcionários.			
Depredação de equipamentos e/ou materiais didáticos ou pedagógicos da escola.			
Furto ou roubo de equipamentos e/ou materiais didáticos ou pedagógicos da escola.			
Pichações de muros ou paredes das dependências internas da escola.			
Depredação dos banheiros.			
Depredação das dependências da escola.			
Consumo de drogas nas proximidades da escola.			
Interferência do tráfico de drogas nas proximidades da escola.			

Consumo de drogas nas dependências da escola.			
Interferência do tráfico de drogas nas dependências da escola.			

CARACTERIZAÇÃO SOCIODEMOGRÁFICA

	Masc.	Fem.
Qual é o seu sexo?		
Como você se considera?		
Branco (a).		
Pardo (a).		
Preto (a).		
Amarelo		
Indígena		

Qual é a sua idade?		
Ate 24 anos.		
De 25 a 29 anos.		
De 30 a 34 anos.		
De 35 a 39 anos.		
De 40 a 44 anos.		
De 45 a 49 anos.		
De 50 a 54 anos.		
Mais de 54 anos.		

Qual a sua renda familiar bruta?		
De R\$1746,00 a R\$1934,00		
De R\$1935,00 a R\$2535,00		
De R\$2536,00 a R\$3235,00		
De R\$3236,00 a R\$3735,00		
De R\$4336,00 a R\$5835,00		
De R\$5836,00 a R\$6535,00		
De R\$6536,00 a R\$7235,00		
Mais de R\$7236,00		

Quantas pessoas de sua família moram com você?		
Moro sozinho (a)		
2 pessoas		
3 pessoas		
4 pessoas		
5 pessoas		
6 pessoas		
7 pessoas		
8 ou mais pessoas		

Com que frequência você costuma ler textos e/ou livros na área de educação ou gestão escolar		
Nunca ou quase nunca		

Consulta de vez em quando	
Leio duas vezes por mês	
Com que frequência você costuma ler revistas especializadas área de educação ou gestão escolar	
Nunca ou quase nunca	
Consulta de vez em quando	
Leio duas vezes por mês	

ANEXO 4. Questionário do Professor

A seguir apresentaremos algumas afirmações. Leia cada uma das frases e marque, entre as alternativas 1, 2, 3, 4 e 5 o valor que lhe parece mais apropriado à sua realidade. O 1 significa “discordo totalmente” e progressivamente vai aumentando o grau de concordância até o outro extremo, onde 5 significa “concordo totalmente”					
	1	2	3	4	5
01.0 (A) diretor (a) me anima e motiva para o trabalho.					
02. Tenho plena confiança profissional no (a) diretor (a).					
03.0 (a) diretor (a) consegue que os professores se comprometam Com. a escola					
04.0 (a) diretor (a) estimula as atividades inovadoras.					
05.0 (a) diretor (a) dá atenção especial a aspectos relacionados com a aprendizagem dos alunos.					
06.0 (a) diretor (a) dá atenção especial aos aspectos relacionados com as normas administrativas					
07.0 (a) diretor (a) dá atenção especial aos aspectos relacionados com a manutenção da escola.					
08. Sinto-me respeitado (a) pelo (a) diretor (a).					
09. Respeito o (a) diretor (a).					
10. Participo das decisões relacionadas com o meu trabalho.					
11. A equipe de professores leva em consideração minhas idéias.					
12. Eu levo em consideração as idéias de outros colegas.					
13.0 ensino que a escola oferece aos alunos é muito influenciado pela troca de idéias entre os professores					
14. Os professores desta escola se esforçam para coordenar o conteúdo das matérias entre as diferentes séries.					
15. Os diretores, professores e os demais membros da equipe da escola colaboram para fazer esta escola funcionar bem.					
16. Como foi desenvolvido o projeto pedagógico desta escola neste ano?					
Não foi desenvolvido projeto político pedagógico este ano.					
Pela aplicação de modelo encaminhado pela Secretaria de Educação.					
O (A) diretor (a) elaborou uma proposta de projeto, apresentou-a aos professores para sugestões e depois chegou à versão final.					
Foi elaborado pelo (a) diretor (a).					
Foi elaborado pelo (a) diretor (a) e por uma equipe de professores.					
Os professores elaboraram uma proposta e, com base nela, o diretor chegou à versão final.					
De outra maneira.					
Não sei como foi desenvolvido.					

A seguir apresentaremos algumas afirmações. Leia cada uma das frases e marque, entre as alternativas 1, 2, 3, 4 e 5 o valor que lhe parece mais apropriado à sua realidade. O 1 significa “discordo totalmente” e progressivamente vai aumentando o grau de concordância até o outro extremo, onde 5 significa “concordo totalmente”

	1	2	3	4	5
17. Com todos os atrativos que as crianças podem ter acesso hoje em dia, é muito difícil para a escola fazer o seu trabalho.					
18. O projeto educacional desta escola é consequência da troca de idéias entre os professores.					
19. A maior parte dos professores está empenhada em melhorar suas aulas.					
20. Diante das dificuldades desta escola, um pequeno aprendizado dos alunos já é um bom resultado.					
21. Poucos professores assumem a responsabilidade de melhorar a escola.					
22. A maioria dos professores mantém altas expectativas sobre o aprendizado dos alunos.					
23. Poucos professores estão dispostos assumir novos encargos para que a escola melhore.					
24. A maioria dos professores é receptiva à implementação de novas idéias.					
25. Para que os alunos dessa escola pudessem realmente aprender seria necessário que a educação fosse levada muito mais a sério neste país.					
26. Nesta escola, poucos professores trocam idéias e experiências de modo a viabilizar que todos os alunos aprendam.					
27. A maioria dos professores sente-se responsável pelo desempenho dos alunos.					
28. A equipe de professores leva em consideração minhas idéias.					
29. Eu levo em consideração as idéias de outros colegas.					
30. Nesta escola, tenho dificuldade em compartilhar minhas preocupações e frustrações profissionais com outros professores.					
31. Nesta escola, tenho poucas oportunidades em discutir idéias sobre ensino-aprendizagem.					
32. Com as famílias que os alunos dessa escola têm, a possibilidade de aprendizado fica muito comprometida.					
33. O conteúdo programático entre diferentes séries não é planejado em equipe.					
34. Nesta escola, tenho poucas oportunidades em discutir o conteúdo programático da minha turma com a equipe da escola.					
35. Existem muitos projetos nesta escola e eu não consigo ter uma visão geral deles.					

Abaixo estão vários fatores que poderiam ser considerados como “obstáculos” que impedem o melhoramento da escola. Por favor, indique em que extensão cada um deles é um fator que impede o melhoramento de sua escola.

	Não é um fator	Em alguma medida é um fator	É um sério fator
36. Intimidação a alunos.			
37. Violência física contra alunos.			
38. Intimidação a professores e funcionários.			
39. Violência física contra professores e funcionários.			
40. Depredação de equipamentos e/ou materiais didáticos ou pedagógicos da escola.			
41. Furto ou roubo de equipamentos e/ou materiais didáticos ou pedagógicos da escola.			
42. Pichações de muros ou paredes das dependências internas da escola.			
43. Depredação dos banheiros.			
44. Depredação das dependências da escola.			
45. Consumo de drogas nas proximidades da escola.			
46. Interferência do tráfico de drogas nas proximidades da escola.			
47. Consumo de drogas nas dependências da escola.			
48. Interferência do tráfico de drogas nas dependências da escola.			

Nas suas aulas com que frequência você utiliza os seguintes recursos pedagógicos

	Não utilizo por que a escola não tem	Várias vezes por semana	Algumas vezes no bimestre	Raramente	Nunca
49. Material concreto de matemática (Material Dourado, Tangran, etc).					
50. Mapas geográficos / Globos.					
51. Terrário/ Aquário.					
52. Diagramas (representações) do corpo humano / modelos anatômicos.					
53. Fitas de vídeo/DVD (educativas).					
54. Fitas de vídeo/DVD (lazer).					
55. Televisão.					
56. Vídeo cassete / DVD.					
57. Canhão multimídia/Data show.					
58. Computador					

Módulo de Sala de Aula

Por favor, responda as questões abaixo.

59. Com que frequência você passa dever (lição) de casa?						X
(A) Diariamente.						
(B) Algumas vezes por semana.						
(C) Semanalmente.						
(D) Raramente.						
(E) Não passo dever (lição) de casa.						
60. Quantos dos seus alunos desta turma fazem dever (lição) de casa?						
(A) Não passo dever (lição) de casa.						
(B) Todos.						
(C) A maioria.						
(D) Cerca da metade.						
(E) Poucos.						
61. Neste ano, quantas vezes você teve a oportunidade de recolher textos produzidos pelos alunos desta turma para corrigi-los fora da sala de aula?						X
(A) Nenhuma vez.						
(B) Uma vez.						
(C) Duas vezes.						
(D) Três vezes.						
(E) Quatro vezes.						
(F) Cinco vezes.						
(G) Seis ou mais vezes.						
						X
62. Para esta turma, qual é a importância da sala de leitura? (se for o caso, marque mais de uma opção)						
(A) Não tem importância.						
(B) Particularmente importante para os alunos que precisam de mais apoio para a aprendizagem da leitura.						
(C) Importante para oferecer diversidade de textos para todos os alunos.						
(D) Importante para que eu possa dividir a turma e dar mais atenção aos alunos que ficam trabalhando comigo.						
Em um típico dia de aula, quantas vezes sua aula é interrompido por:						
	Nenhuma	Uma vez	3-4 vezes	5-6 vezes	7 ou mais vezes	
63. Bagunça dos alunos.						
64. Anúncios ou comunicações da direção, coordenação e/ou secretaria.						
65. Estudantes atrasados (na entrada, na volta do recreio)						
66. Barulho no corredor.						
Embora, em muitos casos, as atividades de sala de aula busquem a integração entre as áreas curriculares, indique, a porcentagem aproximada de tempo de aula de cada área oferecida aos alunos desta turma						
	%	%	%	%	%	

67. Língua Portuguesa					
68. Matemática.					
69. História e Geografia.					
70. Ciências Naturais.					
71. Artes.					
72. Educação Física.					
Nas suas aulas com que frequência você utiliza os seguintes recursos pedagógicos					
	Não utilizo por que a escola não tem	Várias vezes por semana	Algumas vezes no bimestre	Rara mente	Nunca
73. Ler em voz alta histórias ou outros textos para os alunos.					
74. Contar uma história para os alunos.					
75. Leitura silenciosa pelos alunos de textos do livro didático.					
76. Leitura silenciosa pelos alunos de textos escolhido por eles.					
77. Leitura silenciosa pelos alunos de textos que eu escolhi.					
78. Leitura oral, individual e alternada entre os alunos de uma história para toda a classe.					
79. Leitura coletiva em voz alta pelos alunos.					
80. Ditado.					
81. Cópia de textos.					
82. Exercício de caligrafia.					
83. Redação de um texto sobre tema escolhido pelos alunos.					
84. Redação de um texto sobre tema que eu escolhi.					
85. Estudantes respondendo por escrito a perguntas feitas ao final da história lida.					
86. Com que frequência você utiliza o livro didático de língua portuguesa em suas aulas com esta turma?					
(A) Utilizo o livro didático quase todo dia.					
(B) Utilizo o livro didático semanalmente.					
(C) Utilizo o livro didático esporadicamente.					
(D) Não adoto livro didático (PASSE PARA O ITEM 100)					
Sobre o Livro Didático adotado indique					
87. Título:					
88. Autor:					
89. Qual é o seu tempo de experiência com este livro didático?					
(A) Menos de um ano.					
(B) Um ano.					
(C) De dois a quatro anos.					

(D) Mais de quatro anos.			
90. Assinale das opções abaixo, a que melhor representa o processo de escolha deste livro didático?			
(A) Pessoal			
(B) Pelo conjunto de professores do ciclo ou das séries iniciais			
(C) Pela coordenação pedagógica			
(D) Outro			
Indique o grau de importância de cada um dos motivos relacionados à escolha deste livro didático:			
			Grau de importância
Motivos	Muito	Pouca	Nenhuma
91. Indicação da obra em Guias de Livros Didáticos do MEC.			
92. Indicação da obra por coordenadores, especialistas ou técnicos.			
93. Temas e conteúdos abordados no livro.			
94. Adequação do livro ao projeto pedagógico da escola.			
95. Adequação do livro ao estilo de ensino você adota nesta turma.			
96. Adequação do livro ao nível médio de seus alunos.			
97. Enfoque pedagógico e/ou metodológico do livro.			
98. Atividades e exercícios propostos no livro.			
99. Orientações oferecidas para o trabalho que você desenvolve.			

As questões 94 a 96 apresentam afirmações que caracterizam prioridades de professores. Tais afirmações não são necessariamente antagônicas e muitos professores praticam simultaneamente ambas. Pedimos que você indique sua prioridade em cada questão, marcando apenas uma opção.

100. Marque a alternativa que descreve de maneira mais apropriada os procedimentos que você utiliza para alfabetizar seus alunos.	
(A) Diariamente.	
(B) Algumas vezes por semana.	
101. Marque a alternativa que descreve de maneira mais apropriada os procedimentos que você utiliza para alfabetizar seus alunos	
(A) Faço a relação entre as letras e seus respectivos sons. Para isso uso diferentes recursos, como: pronunciar prolongadamente os sons e utilizar gestos e movimentos das mãos que acompanham a pronúncia.	
(B) A partir de textos significativos seleciono palavras para serem analisadas, comparando o tamanho, identificando a quantidade de letras, a posição das letras na palavra, semelhanças e diferenças na sua estrutura.	
102. Marque a alternativa que mais se aproxima da sua forma de trabalho	
(A) Geralmente começo apresentando as vogais, as famílias silábicas mais simples, depois as mais complexas e termino o ano trabalhando algumas regras ortográficas.	
(B) Geralmente, identificando quais são as hipóteses dos alunos sobre o funcionamento da escrita e planejo atividades diferenciadas de acordo com o desenvolvimento dos grupos.	
103. Das afirmações abaixo sobre ensino de leitura, marque a que mais se aproxima de seu Ponto de vista: (se for o caso, marque mais de uma opção)	
(A) A contextualização é uma ajuda importante no reconhecimento das palavras e estas	

deveriam ser trabalhadas mais no seu contexto de uso do que o reconhecimento de palavras isoladas.	
(B) Se a leitura de cada palavra de um texto for feita sem hesitação e corretamente pelo aluno, ele poderá compreender melhor o que lê.	
(C) Se um aluno não pronuncia corretamente uma palavra é sinal de que ele não conhece bem o seu significado.	
104. Você encontrará a seguir alguns depoimentos de professoras sobre a maneira como se definem como leitoras e sobre o trabalho que desenvolvem com leitura em sala de aula. Assinale o depoimento que mais se aproxima de sua experiência.	
(A) “Eu queria muito ter tempo de ler. Acho que é importante. Mas do jeito que a vida vai... Nessa correria entre um turno e outro da escola e o trabalho de casa, não dá tempo. Livros para meus alunos lerem nem tenho tempo de escolher direito. Às vezes fico insegura sobre que atividades fazer com eles. Quase não dou. Acho que preciso dar um jeito de melhorar nesse aspecto.” (Fabiana, Belo Horizonte)	
(B) “Esse gosto de leitura foi passado para mim por uma professora. Todos os dias ela lia para a gente. Todo mundo ficava fascinado, olhos grudados nela. Ela lia de um jeito diferente, com entonação. Eu tento fazer o mesmo. Estou sempre buscando livrinhos interessantes para ler para os meus alunos. Sempre dou um jeito de ler uma historinha para eles” . (Dodora, Diamantina)	
(C) “Não posso dizer que seja uma leitora exemplar. Leio quando dá, me interessa por revistas femininas, mas raramente compro. Sinceramente acho que isso não prejudica no meu trabalho como professora. Quando os meninos já lêem um pouco, introduzo atividades de interpretação dos textos, com perguntas do tipo: ‘Quem estava jogando bola?’ Quais eram os personagens da história?’ Escolho textos curtos de livros didáticos e mando atividade para casa. Essas coisas...” (Karina, Fortaleza)	
105. Leia os comentários abaixo feitos por professoras sobre sua maneira de alfabetizar. Assinale o comentário que mais se aproxima de sua experiência de trabalho.	
(A) . “Recebo alunos que estão chegando na escola e começo com atividades básicas: desenhos, treino de coordenação motora, reconhecimento de cores. Só depois desse período e dessas atividades de preparação das crianças é que começo a alfabetização propriamente dita. Eu prefiro iniciar pelas vogais e aos poucos combinar com as consoantes trabalhando as famílias silábicas. Na hora do trabalho com textos, prefiro textos curtos, bem simples.” (Cleusa, Belo Horizonte)	
(B) . “Planejo três ou quatro atividades diferentes para os meus alunos: escrita de nomes e palavras ou as letras que conhecem. Depende muito do que eles perguntarem para eu replanejar e propor mais coisas que os levem a ir comparando a escrita de uma palavra com a outra ou a tentar escrever palavras do jeito que eles pensam que é. Mesmo no início já deixo que leiam revistinhas ou livrinhos da biblioteca e dou atividades para encontrarem palavras que comecem igual ao nome deles.” (Helena, Rio de Janeiro)	
(C) “Gosto de trabalhar com textos diferentes, textos curtos. Gosto também de usar material preparado por mim ou pelos meus colegas da escola. Uso historinhas curtas que eu leio para os alunos enquanto eles acompanham a leitura com o mesmo texto. Os textos que adoto servem de ponto de partida para trabalhar as sentenças, as palavras, sílabas e letras. Acho que se a gente tem mais controle das lições dadas fica mais fácil saber o que esperar do aluno” . (Graciete, Campo Grande)	
(D) “Apesar de começar a alfabetização seguindo o livro didático adotado pela escola, muitas vezes, percebo que só ele não é suficiente. Se o livro segue o fônico, fica faltando o trabalho com texto, a leitura de textos. Aluno também precisa ter chance de	

ler coisas diferentes ou ouvir histórias contadas por outras pessoas. Faço de tudo um pouco: ensino as vogais, treino as famílias silábicas, levo textos interessantes para a sala de aula, dou muitos jogos e brincadeiras e faço a criança pensar sobre o jeito que ela fala e como é que pode ser a escrita do que ela falou.” (Isabel Cristina, Ponta Grossa).					
Neste ano, com que frequência as suas aulas de matemática têm possibilitado aos alunos desta turma.					
	Duas ou Mais vezes por semana	Uma vez por semana	Uma vez a cada 15 dias	Uma vez ao mês	Nunca
106. Trabalhar com jogos e quebra-cabeças.					
107. Contar para os colegas de turma sobre como tentam resolver uma situação problema.					
108. Lidar com problemas que exigem raciocínios diferentes ou mais complexos que a maioria dos exemplos usuais.					
109. Discutir as possibilidades de resolução de um problema após resolvê-lo.					
110. Lidar com situações para memorizar conceitos e regras.					
111. Lidar com problemas que envolvam a representação de situações em linguagem matemática.					
112. Lidar com exemplos de situações relacionadas ao cotidiano.					
113. Lidar com problemas que envolvam definições ou reconhecimento de fatos.					
114. Trabalhar com temas que aparecem em jornais e/ou revistas, discutindo as relações dos temas com a Matemática.					
115. Experimentar diferentes materiais (construção e planificação de sólidos geométricos; material dourado; palitos, caixas, e outros) para resolver problemas.					
116. Lidar com situações para fixar procedimentos.					
117. Lidar com situações para aprimorar a velocidade de cálculos.					
118. Decorar regras e aplicá-las em situações-problema.					
119. Lidar com problemas que envolvam cálculos ou algoritmos.					
120. Apresentar para os colegas de turma as estratégias que utilizaram para solucionar as questões do dever de casa.					

121. Assinale, das opções abaixo, a que melhor corresponde a sua escolaridade (sem contar pós-graduação):
(A) Menos do que o Ensino Médio (antigo 2º grau)
(B) Ensino Médio - Magistério
(C) Ensino Médio
(D) Ensino Superior - Pedagogia
(E) Ensino Superior - Outra Licenciatura
(F) Ensino Superior - Outros
122. Em que tipo de instituição você fez o curso superior? Se você estudou em mais de uma instituição, assinale aquela em que obteve o seu título profissional.
(A) Não se aplica
(B) Pública federal
(C) Pública estadual
(D) Pública municipal
(E) Privada
123. Indique abaixo a modalidade de cursos de pós-graduação que corresponde ao curso de mais alta titulação que você possui
(A). Não fiz ou ainda não completei curso de pós-graduação
(B). Atualização (mínimo de 180 horas)
(C) Especialização (mínimo de 360 horas)
(D) Mestrado
(E) Doutorado
124. Indique qual a área temática que melhor corresponde ao curso de pós-graduação de mais alta titulação que você possui:
(A) Não se aplica
(B) Educação, enfatizando alfabetização
(C) Educação, enfatizando educação matemática
(D) Educação - outras ênfases
(E) Outras áreas que não Educação
125. Além do magistério, você exerce outra atividade formal ou informal que contribui para sua renda pessoal?
(A) Sim, na área de educação.
(B) Sim, fora da área de educação.
(C) Não.
126. Em quantas escolas você trabalha?
(A) Apenas nesta escola
(B) Em 2 escolas
(C) Em 3 ou mais escolas
127. Qual a sua carga horária de trabalho nesta escola?
(A) Até 20 horas semanais.
(B) Entre 21 e 25 horas semanais.
(C) Entre 26 e 30 horas semanais.
(D) Entre 31 e 40 horas semanais.
(E) Mais de 40 horas semanais
128. Há quantos anos você é professor (a) desta escola?
(A) Há menos de 1 ano.

(B) De 1 a 2 anos.
(C) De 3 a 4 anos.
(D) De 5 a 10 anos
(E) De 11 a 15 anos.
(F) Há mais de 15 anos.
129. Há quantos anos você é professor (a)?
(A) Há menos de 1 ano.
(B) De 1 a 2 anos.
(C) De 3 a 4 anos.
(D) De 5 a 10 anos
(E) De 11 a 15 anos.
(F) Há mais de 15 anos.
130. Considerando toda a sua experiência profissional, há quantos anos você é professor (a) nesta série/ ciclo?
(A) Até 2 anos.
(B) Até 4 anos.
(C) Até 6 anos.
(D) Até 8 anos.
(E) Mais de 8 anos.
131. Qual é a sua idade?
(A) Até 24 anos.
(B) De 25 a 29 anos.
(C) De 30 a 39 anos.
(D) De 40 a 49 anos.
(E) De 50 a 54 anos.
(F) 55 anos ou mais.
132. Qual é o seu sexo?
(A) masculino.
(B) feminino
133. Com relação à escolaridade do seu pai:
(A) Ele tem menos escolaridade do que você.
(B) Ele tem a mesma escolaridade do que você.
(C) Ele tem mais escolaridade do que você.
134. Com relação à escolaridade da sua mãe:
(A) Ela tem menos escolaridade do que você.
(B) Ela tem a mesma escolaridade do que você.
(C) Ela tem mais escolaridade do que você.
135. Qual a sua renda familiar bruta:
(A) Até R\$ 300,00.
(B) De R\$ 301,00 a R\$ 500,00.
(C) De R\$ 501,00 a R\$ 700,00.
(D) De R\$ 701,00 a R\$ 900,00.
(E) De R\$ 901,00 a R\$ 1.100,00.
(F) De R\$ 1.101,00 a R\$ 1.500,00.
(G) De R\$ 1.501,00 a R\$ 1.700,00.
(H) De R\$ 1.701,00 a R\$ 1.900,00.
(I) De R\$ 1.901,00 a R\$ 2.300,00.
(J) De R\$ 2.301,00 a R\$ 2.500,00.

(L) De R\$ 2.501,00 a R\$ 2.700,00.				
(M) De R\$ 2.701,00 a R\$ 3.100,00.				
(N) Mais de R\$ 3.100,00.				
136. Quantas pessoas de sua família moram com você?				
(A) Moro sozinho(a).				
(B) 2 pessoas.				
(C) 3 pessoas.				
(D) 4 pessoas.				
(E) 5 pessoas.				
(F) 6 pessoas.				
(G) 7 ou mais pessoas.				
137. Com que frequência você costuma ler textos e/ou livros na área de educação:				
(A) Nunca ou quase nunca .				
(B) Consulto de vez em quando.				
(C) Leio duas vezes ou mais por mês.				
138. Com que frequência você costuma ler livros de literatura em geral:				
(A) Nunca ou quase nunca.				
(B) Consulto de vez em quando.				
(C) Leio duas vezes ou mais por mês.				
139. Com que frequência você costuma ler revistas especializadas na área de educação:				
(A) Nunca ou quase nunca.				
(B) Consulto de vez em quando.				
(C) Leio duas vezes ou mais por mês.				
Com que frequência você participou das seguintes atividades, nos últimos 12 meses: (Marque apenas UMA opção em cada linha)				
	Nenhuma	1 a 2 vezes	3 a 4 vezes	Mais de 4 vezes
140. Foi ao cinema?				
141. Foi ao teatro?				
142. Foi a uma ópera ou a um concerto de música clássica?				
143. Foi a um balé ou a um espetáculo de dança?				
144. Visitou museus?				
145. Foi à livraria?				

ANEXO 6. Perfil dos Professores

Tabela 9 - Escolaridade dos professores investigados da rede municipal de Barra Mansa – 2011

ESCOLARIDADE	QUANTIDADE
Ensino Médio – Magistério	07
Ensino Superior – Pedagogia	04
Ensino Superior - Outra Licenciatura	12
Ensino Superior – Outros	08
TOTAL	31

Tabela 10 - Tipos de instituição em que os professores da rede municipal de Barra Mansa se formaram

INSTITUIÇÃO	QUANTIDADE
Não se aplica	03
Pública Municipal	01
Pública Estadual	03
Privada	24
TOTAL	31

Tabela 11 - Modalidade de Pós Graduação

PÓS GRADUAÇÃO	QUANTIDADE
Não fiz	09
Especialização - mínimo de 360 horas	05
Mestrado	02
Doutorado	02
Não responderam	03
TOTAL	31

Tabela 12 - Temática da Pós Graduação

TEMÁTICA PÓS	QUANTIDADE
Não se aplica	12
Educação, enfatizando educação Matemática.	02

Educação, outras ênfases.	08
Outras áreas de educação	02
TOTAL	31

Tabela 13 - Atua em outra atividade

<i>OUTRAS ATIVIDADES</i>	QUANTIDADE
Sim, fora da área de educação.	03
Não	27
Não respondeu	01
TOTAL	31

Tabela 14 - Número de escolas em que trabalha

<i>QUANTIDADE DE ESCOLAS</i>	QUANTIDADE
Apenas nesta escola	09
Em 2 escolas	20
Em 3 ou mais escolas	02
TOTAL	31

Tabela 15 - Carga horária trabalhada

<i>CARGA HORÁRIA</i>	QUANTIDADE
Até 20 horas semanais	21
Entre 21 e 25 horas semanais	01
Entre 31 e 40 horas semanais	05
Mais de 40 horas semanais	02
Não informou	01
TOTAL	31

Tabela 16 - Tempo em que atua nesta escola

<i>TEMPO NA ESCOLA</i>	QUANTIDADE
Há menos de 1 ano	05
De 1 a 2 anos	08
De 3 a 4 anos	01

De 5 a 10 anos	05
De 11 a 15 anos	03
Há mais de 15 anos	09
TOTAL	31

Tabela 17 - Tempo em que trabalha no magistério

<i>TEMPO DE MAGISTÉRIO</i>	QUANTIDADE
De 1 a 2 anos	03
De 3 a 4 anos	01
De 5 a 10 anos	10
De 11 a 15 anos	03
Há mais de 15 anos	14
TOTAL	31

Tabela 18 - Experiência profissional

<i>TEMPO DE EXPERIÊNCIA</i>	QUANTIDADE
Até 2 anos	09
Até 4 anos	06
Até 6 anos	02
Até 8 anos	02
Mais de 8 anos	11
Não respondeu	01
TOTAL	31

Tabela 19 - Idade

<i>IDADE</i>	QUANTIDADE
Até 24 anos	01
De 25 a 29 anos	06
De 30 a 39 anos	09
De 40 a 49 anos	08
De 50 a 54 anos	02
De 55 anos ou mais	05
TOTAL	31

Tabela 20 – Sexo

SEXO	QUANTIDADE
Masculino	05
Feminino	26
TOTAL	31

Tabela 21 - Nível de escolaridade do pai

NÍVEL DO PAI	QUANTIDADE
Ele tem menos escolaridade que você	29
Ele tem a mesma escolaridade que você	02
TOTAL	31

Tabela 22 - Nível de escolaridade da mãe

NÍVEL MÃE	QUANTIDADE
Ela tem menos escolaridade que você	30
Não respondeu	01
TOTAL	31

Tabela 23 - Renda familiar

RENDA	QUANTIDADE
De R\$ 701,00 a R\$ 900,00	01
De R\$ 901,00 a R\$ 1.100,00	02
De R\$ 1.101,00 a R\$ 1.500,00	05
De R\$ 1.901,00 a R\$ 2.300,00	02
De R\$ 2.501,00 a R\$ 2.700,00	02
De R\$ 2.701,00 a R\$ 3.100,00	05
Mais de 3. 100,00	09
Não responderam	04
TOTAL	31

Tabela 24 - Quantidade de pessoas na família

<i>NÚMERO DE PESSOAS</i>	<i>QUANTIDADE</i>
2 pessoas	12
3 pessoas	16
4 pessoas	02
5 pessoas	01
TOTAL	31

Tabela 25 - Frequência em que lê livros de educação

<i>FREQUÊNCIA</i>	<i>QUANTIDADE</i>
Consulta de vez em quando	05
Leio duas vezes ou mais por mês	15
Não respondeu	01
TOTAL	31

Tabela 26 - Frequência em que lê livros de literatura

<i>FREQUÊNCIA</i>	<i>QUANTIDADE</i>
Nunca	05
Consulta de vez em quando	14
Leio duas vezes ou mais por mês	11
Não respondeu	01
TOTAL	31

Tabela 27 - Leitura de revistas especializadas

<i>FREQUÊNCIA</i>	<i>QUANTIDADE</i>
Nunca	01
Consulta de vez em quando	18
Leio duas vezes ou mais por mês	11
Não respondeu	01
TOTAL	31

Tabela 28 - Ida ao cinema nos últimos 12 meses

<i>FREQUÊNCIA</i>	QUANTIDADE
Nenhum	05
1 a 2 vezes	10
3 a 4 vezes	05
Mais de 4 vezes	10
Não respondeu	01
TOTAL	31

Tabela 29 - Ida ao teatro nos últimos 12 meses

<i>FREQUÊNCIA</i>	QUANTIDADE
Nenhum	17
1 a 2 vezes	10
3 a 4 vezes	01
Mais de 4 vezes	01
Não respondeu	02
TOTAL	31

Tabela 30 - Ida à ópera/concerto nos últimos 12 meses

<i>FREQUÊNCIA</i>	QUANTIDADE
Nenhum	20
1 a 2 vezes	07
Mais de 4 vezes	02
Não respondeu	02
TOTAL	31

Tabela 31 - Ida ao balé ou espetáculo de dança nos últimos 12 meses

<i>FREQUÊNCIA</i>	QUANTIDADE
Nenhum	20
1 a 2 vezes	08
Não respondeu	03
TOTAL	31

Tabela 32 - Visitou a museus nos últimos 12 meses

<i>FREQUÊNCIA</i>	QUANTIDADE
Nenhum	16
1 a 2 vezes	11
3 a 4 vezes	01
Mais de 4 vezes	01
Não respondeu	02
TOTAL	31

Tabela 33 - Ida à livraria nos últimos 12 meses

<i>FREQUÊNCIA</i>	QUANTIDADE
Nenhum	03
1 a 2 vezes	14
3 a 4 vezes	04
Mais de 4 vezes	08
Não respondeu	02
TOTAL	31

ANEXO 7. Relação Professor e Diretor

Tabela 34 - O diretor e a motivação no trabalho do professor

<i>NÍVEL DE MOTIVAÇÃO</i>	QUANTIDADE
Motiva	23
Motiva satisfatoriamente	05
Não motiva	03
TOTAL	31

Tabela 35 - Margem de confiança no diretor

<i>NÍVEL DE CONFIANÇA</i>	QUANTIDADE
Plena confiança	26
Confiança satisfatória	04
Não tenho confiança	01
TOTAL	31

Tabela 36 - O diretor e o comprometimento dos professores com a escola

<i>NÍVEL DE COMPROMETIMENTO</i>	QUANTIDADE
Conseguem o comprometimento	26
Conseguem satisfatoriamente o comprometimento	04
Não conseguem o comprometimento	01
TOTAL	31

Tabela 37 - O diretor e o estímulo de atividades inovadoras

<i>NÍVEL DE ESTIMULAÇÃO</i>	QUANTIDADE
Estimula as atividades inovadoras.	23
Estimula satisfatoriamente as atividades inovadoras .	05
Não estimula as atividades inovadoras.	03
TOTAL	31

Tabela 38 - Atenção do diretor aos aspectos relacionados com a aprendizagem dos alunos

<i>NÍVEL DE ATENÇÃO (APRENDIZAGEM)</i>	QUANTIDADE
Dá atenção à aprendizagem dos alunos	24
Da atenção satisfatória à aprendizagem dos alunos	05
Não dá atenção à aprendizagem	02
TOTAL	31

Tabela 39 - Atenção do diretor aos aspectos relacionados a manutenção da escola

<i>NÍVEL DE ATENÇÃO (MANUTENÇÃO)</i>	QUANTIDADE
Dá atenção aos aspectos relacionados com a manutenção da escola	29
Dá atenção satisfatória aos aspectos relacionados com a manutenção da escola	02
TOTAL	31

Tabela 40 - Professor e o respeito do diretor

<i>RESPEITO</i>	QUANTIDADE
Sentem-se respeitados	28
Sentem-se satisfatoriamente respeitado	02
Sente-se que não é respeitado	01
TOTAL	31

Tabela 41 - Diretor e o respeito do professor

<i>RESPEITO</i>	QUANTIDADE
Respeitam	28
Respeitam satisfatoriamente	02
Não respeita	01
TOTAL	31

Tabela 42 - Participação do professor nas decisões relacionadas ao trabalho do diretor

<i>PARTICIPAÇÃO</i>	QUANTIDADE
Participam	26
Participam satisfatoriamente	03
Não participam	02
TOTAL	31

Tabela 43 - Consideração das ideias do diretor pela equipe

<i>NÍVEL DE CONSIDERAÇÃO</i>	QUANTIDADE
Leva em consideração	24
Leva satisfatoriamente em consideração	06
Não leva em consideração	01
TOTAL	31

Tabela 44 - Consideração das ideias da equipe pelo diretor

<i>NÍVEL DE CONSIDERAÇÃO</i>	QUANTIDADE
Levo em consideração	30
Não respondeu	01
TOTAL	31

Tabela 45 - O ensino da escola e a influencia da troca de idéias

<i>ENSINO/INFLUÊNCIA</i>	QUANTIDADE
É influenciado	20
É satisfatoriamente influenciado	09
Não é influenciado	02
TOTAL	31

Tabela 46 - Esforço do professor para coordenar o conteúdo com as outras séries

CONTEÚDO ENTRE SÉRIES	QUANTIDADE
Coordenam	25
Coordenam satisfatoriamente	05
Não coordenam	01
TOTAL	31

Tabela 47 - O diretor e o professor colaboram para o bom andamento da escola

ANDAMENTO DA ESCOLA	QUANTIDADE
Colaboram	27
Colaboram satisfatoriamente	04
TOTAL	31

ANEXO 8. Comprometimento pela aprendizagem

Tabela 48 - Comprometimento

COMPROMETIMENTO	Concordo	Concordo satisfatoriamente	Não concordo	Não respondeu	TOTAL
Dificuldade no trabalho escolar, apesar dos atrativos para as crianças	18	11	04	-	31
O projeto educacional é consequência de troca de idéias	19	07	04	-	31
A maior parte dos professores se empenham em melhorar suas aulas	29	02	-	-	31
Diante das dificuldades, um pequeno aprendizado dos alunos. Já é um bom resultado	29	02	-	-	31
Poucos professores assumem a responsabilidade de melhorar a escola	06	16	08	01	31
A maioria dos professores mantém altas expectativas sobre o aprendizado	17	11	02	01	31
Poucos professores estão dispostos em assumir novos encargos para a melhoria da escola	05	12	13	01	31
A maioria dos professores é receptiva à implementação de novas ideias	24	06	-	01	31
Para que os alunos pudessem aprender seria necessário que a educação fosse levada à sério	21	08	01	01	31
Nesta escola, poucos professores trocam ideias e experiências de modo a viabilizar que todos alunos aprendam.	15	19	04	03	31
A maioria dos professores sente-se responsável pelo desempenho dos alunos	03	13	15	-	31
A equipe de professores leva em consideração minhas idéias	22	08	01	-	31
Eu levo em consideração as ideias de outros colegas	26	02	-	03	31

ANEXO 9. Obstáculos para a melhoria da Escola

Tabela 49 - Obstáculos para melhoria

OBSTÁCULOS	<i>Não é um fator</i>	<i>Em alguma medida é um fator</i>	<i>É um sério fator</i>	<i>Não respondeu</i>
Intimidação a alunos	20	05	-	06
Violência física contra alunos	20	03	03	05
Intimidação a professores e funcionários	20	04	02	05
Violência física contra professores e funcionários.	21	03	02	05
Depredação de equipamentos e/ou materiais didáticos ou pedagógicos da escola.	12	09	04	06
Furto ou roubo de equipamentos e/ou materiais didáticos ou pedagógicos da escola.	20	04	02	05
Pichações de muros ou paredes das dependências internas da escola.	18	06	02	05
Depredação dos banheiros.	12	11	02	06
Depredação das dependências da escola.	17	06	02	6
Consumo de drogas nas proximidades da escola.	15	07	04	05
Interferência do tráfico de drogas nas proximidades da escola	16	07	03	05
Consumo de drogas nas dependências da escola	24	-	02	05
Interferência do tráfico de drogas nas dependências da escola.	23	01	02	05

ANEXO 10. Utilização de Recursos Pedagógicos

Tabela 50 - Utilização de recursos

RECURSOS PEDAGÓGICOS	<i>Não utilizo porque a escola não tem</i>	<i>Várias vezes por semana</i>	<i>Algumas vezes no bimestre</i>	<i>Raramente</i>	<i>Nunca</i>	<i>Não respondeu</i>
MATERIAL DOURADO/TANGRAM	-	05	17	02	02	05
MAPAS/GLOBOS	-	-	15	07	06	03
TERRÁRIO/AQUÁRIO	06	-	04	05	12	04
DIAGRAMAS/MODELOS ANATÔMICOS	03	01	06	08	12	03
FITAS DE VÍDEO/DVD (EDUCATIVAS)	01	02	13	06	07	02
FITAS DE VÍDEO/ DVD (LAZER)	-	02	18	08	02	01
TELEVISÃO	01	02	13	06	07	02
VÍDEO CASSETE/ DVD	-	02	14	08	03	04
MULTIMÍDIA/ DATA SHOW	01	01	10	04	10	05
MICROCOMPUTADOR	02	05	09	08	06	01