



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**MESTRADO PROFISSIONAL – POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO DA**  
**EDUCAÇÃO**

**SÍLVIA ASSIS OLIVEIRA**

**O TRABALHO DO DIRETOR NO CONTEXTO ESCOLAR E OS**  
**RESULTADOS EDUCACIONAIS EM SEIS ESCOLAS DA REDE**  
**PÚBLICA DO DISTRITO FEDERAL**

**Brasília, DF**

**2023**

SÍLVIA ASSIS OLIVEIRA

**O TRABALHO DO DIRETOR NO CONTEXTO ESCOLAR E OS RESULTADOS  
EDUCACIONAIS EM SEIS ESCOLAS DA REDE PÚBLICA DO DISTRITO  
FEDERAL**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – modalidade profissional da Universidade de Brasília - UnB como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação na linha de pesquisa de Políticas Públicas e Gestão da educação.

**Orientador:** Professor Doutor Remi Castioni

Brasília, DF

2023

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

0048t Oliveira, Sílvia Assis  
O trabalho do diretor no contexto escolar e os resultados educacionais em seis escolas da rede pública do Distrito Federal / Sílvia Assis Oliveira; orientador Remi Castioni. -- Brasília, 2023.  
121 p.

Dissertação (Mestrado em Educação) -- Universidade de Brasília, 2023.

1. Gestão escolar. 2. Liderança. 3. Resultados educacionais. 4. Uso de dados de avaliação externa. I. Castioni, Remi, orient. II. Título.

SÍLVIA ASSIS OLIVEIRA

**O TRABALHO DO DIRETOR NO CONTEXTO ESCOLAR E OS RESULTADOS  
EDUCACIONAIS EM SEIS ESCOLAS DA REDE PÚBLICA DO DISTRITO  
FEDERAL**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – modalidade profissional da Universidade de Brasília - UnB como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação na linha de pesquisa de Políticas Públicas e Gestão da educação.

**Orientador:** Professor Doutor Remi Castioni

Defendida e aprovada em: 26 de abril de 2023.

COMISSÃO EXAMINADORA:

---

Dr. Remi Castioni – Universidade de Brasília (presidente)

---

Dra. Adriana Sales de Melo – Universidade de Brasília (avaliadora interna)

---

Dr. Erisevelton Silva Lima – Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (avaliador externo)

---

Dra. Girlene Ribeiro de Jesus – Universidade de Brasília (suplente)

Brasília, DF  
2023

## AGRADECIMENTOS

A Deus. Faltam-me palavras para descrever a grandiosidade de Sua graça em minha vida. Agradeço simplesmente.

À minha família, força motriz. Em especial, agradeço a quem mais de perto acompanhou-me neste período: Daniel e Eduardo. Quando a porta do meu local de trabalho estava fechada, a vida seguia girando com vocês dois no comando. Obrigada, meus amores!

Aos professores – todos eles! –, especialmente aos da escola pública, de onde venho e para onde sempre retorno. Apesar de todas as dificuldades, a possibilidade de fazermos a diferença é enorme.

À Universidade e aos professores do PPGE-UnB. Escolho três para a todos homenagear. Professor Dr. Remi Castioni, meu orientador, obrigada por sua história, pela partilha e pelo percurso. Professor Dr. Bernardo Kipnis, que grandeza de pessoa o senhor é! Professor Dr. Francisco Herrera, levarei para a vida o acolhimento oferecido no início da caminhada.

À dupla mais querida que poderia ter conhecido no mestrado: Angélica e Djailson. Caminhar com vocês suavizou o caminho!

Aos gestores das escolas que participaram das pesquisas. Olhar a escola pelas lentes de vocês tornou a experiência mais significativa.

À Secretaria de Educação do Distrito Federal e aos colegas de profissão que aqui já estavam quando cheguei. As tantas lutas continuam garantindo a possibilidade do afastamento para estudos. Ter tempo para me dedicar fez toda a diferença.

Por fim, na pessoa da minha querida amiga Simone, agradeço a todos aqueles que me incentivam, apoiam e torcem por mim.

## RESUMO

A presente pesquisa considerou o Sistema Avaliação da Educação (Saeb) e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) para buscar compreender a relação do(a) gestor(a) com os dados avaliativos externos que recebem em suas unidades escolares. Para tal, foram investigadas práticas pedagógicas de diretores de seis unidades escolares de anos iniciais da rede pública de ensino localizadas na regional de Taguatinga, que apresentaram melhoria progressiva no Ideb nos anos de 2015, 2017 e 2019, para verificar como ocorre o trabalho do diretor e se há relação entre resultados das avaliações em larga escala e o uso dos dados educacionais pelo diretor da unidade. A pesquisa, guiada pelo método qualitativo, teve como procedimento metodológico a realização de entrevistas semiestruturadas com membros da gestão, o monitoramento da rotina de um dos gestores (*shadowing*) e a análise documental. Ancorou-se ainda em revisão bibliográfica sobre o tema. Esta dissertação buscou rastrear, pela atuação da equipe gestora, indícios de que uma utilização dos dados avaliativos externos pudesse estar favorecendo os resultados de aprendizagem expressos no Ideb, já que as unidades investigadas vinham apresentando ascendência no índice. Foi possível perceber que, embora os dados da avaliação em larga escala já façam parte da rotina das unidades escolares, a utilização dos dados avaliativos externos ocorre de forma incipiente e pouco sistematizada, concluindo-se ser reducionista afirmar que a mobilização para o uso dos dados externos proporcionou o crescimento do Ideb nos anos investigados. Houve, contudo, a constatação de que quanto mais frequente é o acompanhamento das aprendizagens e quanto mais próximo está o(a) gestor(a) desse monitoramento, maiores são as possibilidades de colheita de melhores resultados pedagógicos. Enfocando aspectos apontados pelos gestores como limitadores para o uso dos dados, o produto técnico propõe o desenvolvimento/aprimoramento de estratégias que contribuam para melhor utilização dos dados.

**Palavras-chave:** Gestão escolar. Liderança. Resultados educacionais. Uso de dados avaliação externa.

## ABSTRACT

The present research considered the Brazilian School Evaluation System (Saeb) and the Basic Education Development Index (Ideb) to understand the manager's relationship with the external evaluation data received by their school units. To this end, we investigated the pedagogical practices of the principals of six early-year school units of the public school system located in the region of Taguatinga, which showed progressive improvement in the Ideb in 2015, 2017, and 2019, to verify how the work of the principal occurs and whether there is a relationship between the results of large-scale assessments and the use of educational data by the unit's manager. The research, guided by the qualitative method, had as its methodological procedure the execution of semi-structured interviews with members of the management, the monitoring of the routine of one of the managers (shadowing), and the analysis of documents. In addition, it was based on a bibliographic review of the theme. This work sought to track, by the performance of the management team, signs that the use of external evaluative data might be favoring the learning results expressed in the Ideb since the units under investigation had been showing an upward trend in the index. It was possible to notice that, although the data from the large-scale evaluation are already part of the school units' routine, the use of external evaluative data occurs in an incipient and unsystematized way, concluding that it is reductionist to say that the mobilization for the utilization of external data provided the growth of the Ideb in the years investigated. However, it was found that the more frequent the learning monitoring and the closer the manager is to this monitoring, the greater the possibilities of harvesting better pedagogical results. Focusing on aspects pointed out by managers as limiting the use of data, the technical product proposes the development/improvement of strategies that contribute to better data use.

**Keywords:** School management. Leadership. Educational results. Use of external evaluation data.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Competências gerais do diretor escolar .....	52
Figura 2 – Competências específicas do diretor escolar .....	52
Figura 3 – Organograma da SEEDF.....	73
Figura 4 – PPP.....	80
Figura 5 – Passo a passo.....	103



## **LISTA DE GRÁFICOS**

Gráfico 1 – Ideb observado nas escolas selecionadas .....	76
---	----

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Perfil dos gestores.....	79
Quadro 2 – Gestão e acompanhamento dos dados .....	82
Quadro 3 – Articulação ações Nível central e intermediário para atendimento às unidades escolares.....	104

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1 – Número de matrículas por ano investigado .....	75
---	----

## LISTA DE SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNC-Formação	Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica
BNC-Formação Continuada	Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CF/88	Constituição Federal de 1988
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNE/CP	Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno
EAPE	Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação
ESV	Educador Social Voluntário
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
Fundeb	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
GAME	Grupo de Avaliação e Medidas Educacionais
GDF	Governo do Distrito Federal
Gepa-DF	Grupo de pesquisa de Avaliação e Organização do Trabalho Pedagógico
GEPAT	Grupo de Estudos e Pesquisa sobre as Contribuições de Anísio Teixeira
GESQ-PUC-Rio	Grupo de Pesquisas Gestão e Qualidade da Educação
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
Inse	Indicador de Nível Socioeconômico das Escolas de Educação Básica
Ipea	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDB	Leis de Diretrizes e de Bases da Educação Nacional
LGD	Lei de Gestão Democrática

MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONU	Organização das Nações Unidas
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGEMP	Políticas Públicas e Gestão da Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROGESTÃO	Programa de Capacitação a Distância para Gestores
Saeb	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAEPE	Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco
SARESP	Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SEB/MEC	Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação
SEEDF	Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
SciELO	Scientific Electronic Library Online
SIADE	Sistema de Avaliação do Desempenho das Instituições Educacionais do Sistema de Ensino do Distrito Federal
SIPAEDF	Sistema Permanente de Avaliação Educacional do Distrito Federal
SUPLAV	Subsecretaria de Planejamento, Acompanhamento e Avaliação
UFSCar	Universidade de São Carlos
UnB	Universidade de Brasília
UNIEB	Unidade de Educação Básica
UNIPLAT	Unidade Regional de Planejamento Educacional e Tecnologia Na Educação

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>13</b>
<b>OBJETIVOS.....</b>	<b>17</b>
<b>METODOLOGIA .....</b>	<b>18</b>
<b>CAPÍTULO 1 - TRANSFORMAÇÕES NA EDUCAÇÃO BÁSICA DECORRENTES DAS MUDANÇAS DO PAPEL DO ESTADO E A TRAJETÓRIA DA AVALIAÇÃO .....</b>	<b>22</b>
<b>1.1 Iniciativas a favor da qualidade da educação: como a educação foi sendo organizada pelo Estado a partir do contexto das reformas .....</b>	<b>22</b>
<b>1.2 A reforma gerencial e as transformações na educação básica .....</b>	<b>27</b>
<b>1.3 Introdução e evolução da avaliação em larga escala.....</b>	<b>29</b>
<b>CAPÍTULO 2 - A GESTÃO ESCOLAR: POSSIBILIDADES E DESAFIOS NO DESEMPENHO DO TRABALHO NA ESCOLA.....</b>	<b>40</b>
<b>2.1 Quem é o diretor e qual o papel desempenhado por ele? .....</b>	<b>43</b>
2.1.2 Marcos que regulam a formação e a atuação desse profissional .....	46
2.1.3 As orientações legais de fato se conectam com o trabalho do diretor na escola, no sentido de melhorar os indicadores de aprendizagem?.....	53
<b>2.2 O que nos dizem as pesquisas sobre gestão escolar, liderança e resultados de aprendizagem.....</b>	<b>59</b>
<b>2.3 A gestão e o uso de dados das avaliações em larga escala.....</b>	<b>62</b>
<b>CAPÍTULO 3 GESTOR ESCOLAR COMO PROMOTOR DA MELHORIA EDUCACIONAL .....</b>	<b>72</b>
<b>3.1 Um estudo sobre o contexto da implementação da política pública avaliativa.....</b>	<b>72</b>
<b>3.2 Como se organiza o trabalho pedagógico na secretaria? Como se insere a avaliação externa nessa organização? .....</b>	<b>78</b>
<b>3.3 Quem são os gestores e como atuam no contexto da prática? .....</b>	<b>82</b>
<b>3.4 Gestão democrática, liderança pedagógica – desafios em prol da melhoria da qualidade do ensino.....</b>	<b>90</b>
<b>PRODUTO TÉCNICO .....</b>	<b>97</b>
<b>Descrição do produto técnico .....</b>	<b>97</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>105</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>108</b>
<b>APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....</b>	<b>118</b>
<b>APÊNDICE B – ROTEIRO GERAL DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM MEMBRO DA EQUIPE GESTORA .....</b>	<b>119</b>

## INTRODUÇÃO

A presente pesquisa parte do pressuposto de que o processo avaliativo é um importante instrumento para a garantia de uma educação democrática, equitativa e de qualidade. O acompanhamento e o monitoramento das situações de aprendizagem ocorridos na sala de aula, na escola e nas redes de ensino devem subsidiar o desenvolvimento de ações que contribuam para a melhoria da qualidade da educação, com foco contínuo na inclusão, na promoção de avanços para a aprendizagem e na garantia do direito à educação. Focar a educação básica e os seus processos, bem como o monitoramento e a devolutiva para fins pedagógicos, é uma importante prática a ser disseminada como alternativa pedagógica diferenciada e relevante entre escolas, redes e regiões do país voltadas para a atuação coletiva em prol do desempenho escolar.

O sistema avaliativo brasileiro está consolidado como política pública educacional de reconhecida importância para retratar a situação educacional no país e orientar a implementação de políticas públicas educacionais. Contudo, ele precisa avançar e dar o próximo passo para além do estabelecimento de metas e do levantamento de dados de ampla gestão política. Precisa também chegar à escola favorecendo o aprendizado, sem desconsiderar o impacto que a desigualdade social tem na aprendizagem e a necessidade de políticas direcionadas para essa questão.

A inserção da quase totalidade dos estudantes no sistema de ensino e o monitoramento do desempenho dos alunos evidenciaram que os resultados de aprendizagem tendem a ser altamente desiguais entre eles e que algumas características contribuem com essas desigualdades. Estudos da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE, 2021) apontam que alunos mais vulneráveis apresentam os piores resultados de aprendizagem. Sinalizam igualmente que essa variação no desempenho ocorre devido a fatores como as condições socioeconômicas, a localização da escola (englobando as diferentes regiões do país) e o tipo de rede a qual se vincula (se privada ou pública). Destacam, ainda, a relação entre cor, renda e resultados de aprendizagem, apontando que, embora essas disparidades sejam amplamente conhecidas, os níveis de aprendizagem ainda continuam sendo melhores entre os menos vulneráveis.

A permanência na escola também é uma variável capaz de influenciar não só o percurso mas também o desempenho do estudante. Soares, Alves e Fonseca (2021) consideram-na condição essencial para a aprendizagem e a aquisição dos conhecimentos e habilidades necessários para a vida adulta plena. Para os autores, a trajetória educacional, marcada pelo momento em que o estudante inicia o ciclo educacional e pelo momento em que o encerra, é

fator que não só colabora com os resultados, mas também os antecede. Assim, trajetórias irregulares “denotam desigualdades” (SOARES; ALVES; FONSECA, p. 17) e afastam o estudante do seu direito à educação.

As políticas educacionais devem ser pensadas e implementadas observando os direitos individuais, bem como devem operar como meio para inclusão ao direito e não o contrário. Em todo seu percurso, devem ser desenvolvidas em estreito compromisso com a democracia e com a equidade educacional, sem excluir estudantes nem aprofundar diferenças entre escolas, redes e sistemas de ensino, atuando no combate às desigualdades e possibilitando à escola mecanismos de atuação orientados nesse sentido.

Se a desigualdade oriunda da origem social e de outras situações extraescolares já destacadas são fatores que se relacionam com os resultados de aprendizagem, os aspectos intraescolares destacam-se como recursos capazes de amenizar o impacto desses fatores, colaborando com o processo de aquisição da aprendizagem. Gestão escolar, práticas pedagógicas e clima escolar, entre outros, são recursos de destaque que podem cooperar com o desempenho dos estudantes.

Pesquisas realizadas pelo Grupo de Avaliação e Medidas Educacionais (GAME), da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, a partir do contexto de análises do nível de aprendizagem e da capacidade de atendimento escolar propiciado pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), observaram que,

[...] embora parte importante da explicação dos baixos níveis de desempenho dos alunos esteja em fatores extraescolares, há uma enorme variação entre os resultados de escola de um mesmo sistema que atendem alunos muito similares em termos socioeconômicos. Ou seja, a unidade escolar frequentada pelo aluno pode fazer diferença significativa na sua vida escolar (BROOKE; SOARES, 2008, p. 9).

Os estudos realizados pelo grupo introduziram, na pesquisa brasileira, farta literatura internacional sobre a eficácia escolar, efeito-escola ou identificação das escolas eficazes. Brooke e Soares (2008) esclarecem que por efeito-escola entende-se o quanto é acrescentado ao aprendizado do estudante por meio das práticas internas ao ambiente escolar. Destacam, ainda, a necessidade de que cada escola seja analisada a partir dos resultados de seu processo de ensino-aprendizagem e de que os fatores associados com os melhores resultados sejam identificados.



A aprendizagem dos alunos é finalidade primeira da escola (OLIVEIRA, 2015), e a organização do trabalho pedagógico, liderada pelo diretor, é central na condução dos processos educativos, na promoção do clima educacional adequado para a aprendizagem, na motivação da equipe rumo ao alcance dos objetivos educacionais estabelecidos e quiçá no desempenho acadêmico dos estudantes. Ao destacar a função educativa da escola, Saviani (1996, p. 208) pontua:

A escola é uma instituição de natureza educativa. Ao diretor cabe, então, o papel de garantir o cumprimento da função educativa que é a razão de ser da escola. Nesse sentido, é preciso dizer que o diretor de escola é, antes de tudo, um educador; antes de ser administrador ele é um educador.

Cabe ressaltar, porém, que a dimensão pedagógica é apenas uma das dimensões em que o gestor atua. A articulação entre ela e as demais dimensões em prol do processo educativo revela a concepção de gestão e de liderança e ajuda a estabelecer as prioridades do trabalho do gestor e o foco de suas ações.

A melhoria na qualidade educacional, expressa nos índices avaliativos, é um dos desafios que se impõe à gestão. Criar condições para uso dessas avaliações pelos profissionais de educação é um objetivo a ser perseguido. Cunha (2012) salienta que as políticas públicas educacionais vêm valorizando a gestão escolar como um meio que pode contribuir de forma significativa para a melhoria dos resultados de aprendizagem dos alunos.

Entretanto, embora a competência do gestor como possível articulador em prol da melhoria educacional seja pauta recorrente, estudo realizado por pesquisadores do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), refletindo sobre trajetórias possíveis para que os níveis da qualidade educacional avancem, destaca a necessidade de uma maior aproximação dos resultados avaliativos com a sala de aula. Chama atenção para a “escassez em termos de devolutiva pedagógica” (SOARES *et al.*, 2021, p. 47), sinalizando que há pouca orientação para os docentes diante da dificuldade de aprendizagem de seus alunos. Covic *et al.* (2005 *apud* CUNHA, 2012) verificaram que gestores e professores afirmam ter dificuldades na interpretação dos resultados da avaliação, não sabendo utilizá-los com fins de melhoria da qualidade.

Estudo sobre o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) realizado por Araújo, Codes e Uderman (2019) apontou que a relação do professor com seu aluno e com seus pares ocorre de forma satisfatória quando há suporte da direção da escola. O diretor, no entanto, não atua sozinho. Ele deve contar, como representante da escola, com as orientações do sistema

de ensino, e, assim, uma articulada rede de apoio é criada. A ideia é que, com base nos dados avaliativos, os agentes educacionais tenham atitudes que elevem a qualidade educacional, fazendo jus ao direito à educação.

Soares (2007) destaca a gestão e o ensino como garantias de funcionamento da escola, o trabalho coletivo e o estabelecimento de metas em prol da aprendizagem. O autor destaca que o objetivo primeiro da gestão escolar é implantar uma rotina de funcionamento na escola, de forma que os recursos nela existentes possam ser usados para atender às necessidades de aprendizagem dos alunos.

Outros estudos (BONAMINO; SOUSA, 2012; OLIVEIRA, 2011; SAMMONS, 2008) corroboram o exposto ao apontar que o trabalho desenvolvido na escola com foco na aprendizagem dos alunos é uma das dimensões que podem impactar o desempenho acadêmico do estudante. A percepção que os gestores têm sobre aspectos como a função da escola, o direito de aprendizagem, o desempenho de suas funções e os resultados de aprendizagem dos estudantes também se apresenta como fator que pode, indiretamente, cooperar com o rendimento dos alunos.

Enfatizando a gestão como um dos fatores internos à escola capazes de cooperar, ainda que indiretamente, com os resultados de aprendizagem e abordando a importância do diretor no desempenho de suas funções, esta pesquisa acompanhará gestores de seis escolas da rede de ensino pública do Distrito Federal para compreender como eles interpretam a função da gestão frente aos resultados educacionais, como se relacionam com os dados de avaliação em larga escala que recebem e se conseguem traduzi-los em ações pedagógicas. Busca-se, por intermédio da pesquisa, elucidar quais são as (e se há) dificuldades e limitações na utilização desses dados.

Para tal, serão observados os impactos que o contexto de desenvolvimento socioeconômico e político produzem nas políticas públicas educacionais, de forma a identificar como essas transformações impactam a atuação profissional do diretor da escola. A partir da política avaliativa, inserida no ambiente educacional, buscaremos compreender as diferentes demandas e percepções em busca de meios que possam auxiliar o gestor na interpretação dos resultados educativos em prol de uma atuação orientada à aprendizagem do aluno.

Investigar a atuação do diretor e a liderança desempenhada por ele no contexto da escola poderá lançar luz sobre os fatores que cooperam para o bom funcionamento da unidade escolar e que podem influenciar positivamente a aprendizagem. Também será possível identificar se tais fatores podem ajudar a garantir o bom funcionamento da escola, no sentido de criar um ambiente favorável à aprendizagem, propiciando melhores desempenhos educacionais para os alunos.

Com foco na atuação do gestor e na utilização dos dados educacionais, a presente pesquisa tem como **tema** o trabalho do diretor no contexto escolar e os resultados educacionais. Por ser, atualmente, o Ideb o principal indicador adotado para o estabelecimento de metas e por ele exigir um engajamento da rede-escola no alcance delas é que se coloca o seguinte **problema de pesquisa**: os dados da avaliação em larga escala (Ideb) são apropriados e utilizados pelos gestores educacionais?

## OBJETIVOS

Nesse contexto, apresenta-se este **objetivo geral**: compreender a relação do diretor com o uso dos dados de avaliação em larga escala. São **objetivos específicos**:

- descrever a trajetória da educação básica e o surgimento das avaliações em larga escala;
- compreender o papel do gestor escolar frente às demandas de monitoramento da aprendizagem;
- identificar as consequências pedagógicas no desempenho das escolas quando o gestor utiliza os dados e resultados da avaliação.

O monitoramento dos processos de aprendizagem desempenha importante papel na aquisição dos conhecimentos, já que a identificação precoce de fragilidades pode contribuir com a superação das dificuldades. Assim, os dados avaliativos podem atuar como ferramenta de planejamento e ações de intervenção. Observa-se, contudo, que nem sempre os resultados apresentados após o exame são utilizados como ferramenta pedagógica por parte da escola para seu planejamento de ações, muitas vezes pela dificuldade ao lidar com eles. O trabalho com os dados avaliativos deve ir além do repasse de informações e do controle das metas, chegando às escolas como soluções pedagógicas que efetivamente façam diferença no trabalho desenvolvido.

Entender como atua a gestão em escolas com bom desempenho nos testes pode desembocar nas características dessas unidades que podem estar favorecendo a crescente melhoria. Para tal, o trabalho do diretor na escola, suas ações, a formação profissional, as formas de acesso ao cargo e o modo como ocorre a utilização dos dados, bem como os Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs), foram investigados a fim de provocar reflexões que contribuam com os processos educativos, encaminhando os estudantes em direção a uma aprendizagem satisfatória que lhes garanta a inserção em seu direito de aprender.

Partindo dessas considerações iniciais, o estudo desenvolveu-se, conforme descrito na metodologia (capítulo seguinte), pelo método qualitativo, utilizando como procedimento metodológico entrevistas semiestruturadas, análise documental e monitoramento da rotina do diretor (*shadowing*). Mantendo a organização em capítulos, destacamos que o capítulo que se segue, o terceiro, situa a educação básica no contexto de reforma estatal, ressaltando as transformações que a organização do Estado, com foco na qualidade, trouxe para o meio educacional.

O quarto capítulo observa que as transformações ocorridas no contexto socioeconômico impactaram na forma de gerir a escola. Traz, assim, ao centro do debate o gestor, procurando identificar quem são esses profissionais, como vem ocorrendo sua formação inicial e continuada e em que medida os marcos que regulamentam a profissão se conectam com o trabalho na escola em prol da melhoria.

O quinto, tomando o gestor como potencial promotor da melhoria da qualidade educacional, vai ao lócus de implementação da política avaliativa na tentativa de identificar a atuação deles no contexto da prática e no uso dos dados avaliativos para subsidiar planejamento e execução do trabalho pedagógico.

## **METODOLOGIA**

A presente pesquisa tem como objetivo, conforme já anunciado, compreender a relação do gestor da escola com o uso de dados da avaliação em larga escala. Assim, analisaram-se práticas pedagógicas de diretores de unidades escolares de anos iniciais da rede pública de ensino localizadas em uma região administrativa do Distrito Federal, que apresentavam melhoria, ainda que não progressiva, no Ideb, para verificar como ocorre o trabalho do diretor e se há relação entre resultados das avaliações em larga escala e o uso dos dados educacionais pelo diretor da unidade.

Por ser um estudo que trata do processo de ensino-aprendizagem, optou-se pelo método qualitativo como princípio metodológico que busca conhecer e interpretar a realidade de forma a transformá-la. Segundo Creswell (2010), a pesquisa qualitativa é um meio para explorar e para entender os significados que os indivíduos ou os grupos atribuem a um problema social ou humano. Essa abordagem foi adotada na dissertação ora proposta porque permite a análise de dados relevantes sobre a atuação do diretor escolar, a maneira como esse profissional trabalha, a forma como a escola funciona e as ações que podem contribuir com o alcance dos resultados de aprendizagem.

Para a realização do trabalho, serão utilizados como procedimentos metodológicos a realização de entrevistas semiestruturadas, a análise documental e o monitoramento da rotina do diretor (*shadowing*) para contabilização do tempo destinado a ações em prol da aprendizagem. O intuito é observar se é possível identificar, no exercício da atividade de diretor, como eles se relacionam com os dados que recebem e se há limitação na utilização deles para o monitoramento e o planejamento de ações em âmbito local em prol da qualidade do ensino-aprendizagem.

Lüdke e André (1986) salientam a importância da aproximação da pesquisa à vida diária do educador, em qualquer âmbito que ele atue, pois ela se torna um instrumento para o enriquecimento do seu trabalho. Assim, é importante destacar que o papel dos gestores é imprescindível neste estudo. É a partir deles e das suas práticas pedagógicas que buscaremos uma reflexão minuciosa sobre a relação entre o processo de aprendizagem, a gestão e a avaliação do desempenho em larga escala.

Ao tratarem da entrevista, Lüdke e André (1986) pontuam que ela permite correções, esclarecimentos e adaptações que a tornam sobremaneira eficaz na obtenção da informação desejada. A aproximação e o contato direto com o entrevistado favorecerão o conhecimento acerca das experiências do gestor com as provas e das situações que interferem na prática pedagógica e no alcance dos resultados de aprendizagem.

Assim, serão realizadas entrevistas com os diretores ou outro(s) membro(s) da gestão que sejam responsáveis por acompanhar e monitorar os resultados de aprendizagem, importante estratégia para a melhoria da qualidade. Serão coletadas informações relacionadas a limitações e possibilidades de uso dos dados, compreensão e apropriação das informações disponibilizadas pelo sistema de avaliação em larga escala, além da percepção dos gestores sobre a política avaliativa, na tentativa intencional de identificar aquelas escolas em que os gestores fazem análise dos resultados para fundamentar sua prática pedagógica – critério que, combinado com a entrevista, determinará em quais escolas acontecerá o monitoramento da rotina do gestor (*shadowing*). Outro fator essencial para que a inserção na escola ocorra é a autorização por parte do gestor a ser acompanhado, sendo esse mais um fator que poderia ter influenciado na escolha da unidade.

A técnica *shadowing* consiste no acompanhamento do trabalho de diretor quando no exercício de suas atribuições para identificar possíveis tendências, predominâncias e comportamentos (OLIVEIRA, 2015). A pesquisadora permaneceu na escola em busca de elementos que, agregados à entrevista, permitissem melhor compreensão do funcionamento da unidade, do monitoramento dos processos de aprendizagem e da condução dos processos

internos orientados pelo(a) diretor(a). O monitoramento permitiu analisar, ainda, além dos aspectos relacionados à interpretação e ao aproveitamento dos dados, como se articula a equipe gestora, se há algum membro da gestão com função específica de acompanhamento pedagógico, se há, no PPP da escola, o estabelecimento de metas e objetivos que se relacionem com acompanhamento da melhoria do desempenho e a capacidade de mobilização do coletivo, pelo gestor(a), para o alcance deles.

O levantamento prévio, a partir dos dados do Ideb no recorte temporal proposto, considerou seis escolas com índices em ascensão (ainda que não progressivamente), a localização e o tempo de permanência do(a) gestor(a). A escolha das escolas mais bem qualificadas se deve à tentativa de descobrir, na atuação da equipe gestora, intervenções que favorecem a aprendizagem dos estudantes, amenizando o impacto das condições sociais. Foram realizados estudos de caso em seis escolas, observados os critérios anteriormente citados, a realização de entrevista e a autorização para o acompanhamento da rotina.

Os documentos surgem em um determinado contexto e fornecem informação sobre esse mesmo contexto (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). Conhecer documentos oficiais de programas de avaliação, bem como os registros das escolas, permite extrair informações importantes relacionadas aos processos avaliativos, à práxis pedagógica e ao desempenho. Por essa razão, foi realizada análise documental e de dados dos relatórios do Ideb das últimas três edições para delimitação do campo de pesquisa e de fatores relacionados ao contexto de localização da escola e ao nível socioeconômico. No âmbito da rede, a análise dos documentos que norteiam e orientam as unidades escolares, com recorte para a avaliação, compôs o histórico da educação básica. No âmbito da escola, o PPP indicou como (e se) os índices e resultados da avaliação permeiam o trabalho pedagógico nela desenvolvido.

Destacando a qualidade da gestão da rede a qual a escola vincula-se como fator que pode impactar nessa atuação, Abrucio (2010, p. 267) chama atenção para a necessidade de “entender o sistema e suas conexões com a realidade escolar para mudar os padrões atuais de aprendizado dos alunos”. A proximidade da rede, o diálogo constante e o desenvolvimento de estratégias e ferramentas de gestão que colaborem com as atividades da escola podem ter um importante papel de indução de ações que ajudem os estudantes a desenvolverem o nível adequado de aprendizagem.

Conhecer, a partir da dinâmica da escola, como vem se mobilizando a rede de ensino no suporte aos diretores trará elementos que subsidiem a gestão escolar na implementação da política avaliativa no âmbito local, com foco no uso de dados avaliativos.

Aprofundar os estudos sobre avaliação em larga escala e conhecer, baseando-se em fundamentação teórica e investigativa, o impacto dos dados do Ideb no desenvolvimento da práxis pedagógica são metas que, se alcançadas, poderão impactar positivamente a atuação pedagógica da pesquisadora e quiçá da rede educacional a qual se vincula, já que essa instituição vem buscando estratégias de melhoria da qualidade, levando em consideração evidências científicas. Observar aspectos relacionados ao modo como as políticas educacionais estão vinculando os resultados de aprendizagem a repasses, remunerações e qualificação profissional contribuirá com o entendimento das tendências recentes nos estudos sobre educação básica no país. Como a aprendizagem dos estudantes é uma questão de amplo alcance social, importa compreender se os resultados da aprendizagem vêm sendo alterados após a divulgação de dados relacionados ao desempenho e se há a participação de professores e gestores em ações de intervenção, averiguando a resposta da política pública às demandas a que se propõe.

O estudo ora proposto pretende, portanto, contribuir com estudos já existentes voltados para a melhoria da qualidade da educação, cooperar com a área de concentração Políticas Públicas e Gestão da Educação – Mestrado Profissional (PPGEMP UnB), com o Grupo de Estudos e Pesquisa sobre as Contribuições de Anísio Teixeira (GEPAT), que, em seu âmbito, tem priorizado a educação básica como objeto principal de análise, e possibilitar à literatura da área um destaque ao efeito prático do Ideb dentro do recorte aqui proposto: desempenho de escolas da regional de Taguatinga nos anos de 2015, 2017 e 2019. Avaliar o impacto de um programa, verificando seus efeitos, gera a possibilidade de acúmulo de experiência que pode servir de base para a implementação de novos programas e ações.

## **CAPÍTULO 1 - TRANSFORMAÇÕES NA EDUCAÇÃO BÁSICA DECORRENTES DAS MUDANÇAS DO PAPEL DO ESTADO E A TRAJETÓRIA DA AVALIAÇÃO**

### **1.1 Iniciativas a favor da qualidade da educação: como a educação foi sendo organizada pelo Estado a partir do contexto das reformas**

Historicamente, desde a década de 1930, há movimentos de mobilização para acompanhamento da educação em busca de sua melhoria. O presente capítulo propõe-se a traçar as iniciativas nessa direção, enfocando a avaliação como estratégia voltada para o acompanhamento e o monitoramento da aprendizagem no país. Para tal, contará com um breve histórico das reformas ocorridas naquele período, visando elucidar as bases sobre as quais tais políticas desenvolveram-se.

Se as iniciativas no âmbito educacional não se desprendem do contexto em que se inserem, convém saber como se regulava o Estado, desde sua organização patrimonial, passando pela administração burocrática da época do Estado liberal – que, em substituição ao patrimonialismo, regia-se por normas rígidas de operacionalização – e chegando até o surgimento do Estado gerencial, a fim de compreender quais nuances marcaram a organização educacional.

No Estado patrimonial, o aparelho estatal era utilizado de forma extensiva aos que dominavam. A falta de separação entre bens públicos e privados possibilitava a corrupção, o clientelismo e o nepotismo, fazendo com que a máquina pública operasse para atender interesses pessoais e privados em detrimento dos interesses coletivos. Com o fortalecimento do capitalismo e a separação clara entre bens públicos e privados, emergiram, a partir de 1930, tentativas de racionalização que visavam tornar os processos mais eficientes, desvinculados de privilégios, flexíveis e céleres.

A reforma burocrática, fundamentada na burocracia, é uma teoria elaborada pelo sociólogo alemão Max Weber, que se baseia na racionalidade como instrumento para garantir a eficiência. Ela ocorreu no Brasil na década de 1930 na perspectiva não só de superação do patrimonialismo mas também de alinhamento com o modo de produção racional e capitalista que exigia a clara separação entre a atuação do Estado e a do mercado.



A reforma burocrática empreendida na administração pública brasileira caracterizava-se pela profissionalização do serviço público e pela racionalização dos processos, tornando-os mais objetivos e céleres. Mostrou-se incapaz, contudo, de atender ao objetivo de eficiência a que se propunha. Pereira (1996, p. 5), ao defender a necessidade do modelo gerencial, contextualiza e descreve a burocracia da seguinte forma:

No momento em que o pequeno Estado liberal do século XIX deu definitivamente lugar ao grande Estado social e econômico do século XX, verificou-se que não garantia nem rapidez, nem boa qualidade nem custo baixo para os serviços prestados ao público. Na verdade, a administração burocrática é lenta, cara, auto-referida, pouco ou nada orientada para o atendimento das demandas dos cidadãos.

Na esfera educacional, em que pese ser a escola, à época, destinada a seletor grupo, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) chamava a atenção para a realidade educacional no país naquele momento. A formação voltava-se para poucos, como meio de manter os privilégios da elite, e destacava, desde então, a necessidade de rompimento com a dualidade instrução-formação, que relacionava o tipo de educação à capacidade econômica dos indivíduos.

Na política educacional brasileira, outra iniciativa que concorreu para o estabelecimento de uma educação de qualidade foi a criação do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep) pelo governo federal em 1938, para apoiar pesquisas que dariam suporte às políticas educacionais brasileiras. O educador escolanovista Manoel Lourenço Filho, idealizador do órgão, foi também seu primeiro diretor. O instituto teve suas atribuições definidas no Decreto-Lei n. 580, de 30 de julho de 1938, com foco na promoção e na divulgação do conhecimento, na prestação de assistência aos estados e municípios, entre outros, e segue desenvolvendo importante papel para o desenvolvimento educacional do país.

A crise mundial dos anos 1970 e a tentativa de resolvê-la formaram o cenário para mudança de paradigmas em todo o mundo, introduzindo, de forma embrionária, aspectos próprios da Nova Ordem Mundial nos países desenvolvidos, com impactos significativos na organização do Estado. Militão (2011, p. 32) sinaliza que

[...] Thatcher (Inglaterra) e Reagan (EUA) promoveram amplas reformas calcadas na diminuição do papel do estado, na desregulamentação da economia, privatização e na redução dos gastos públicos nas políticas públicas sociais. Sinaliza ainda que o ideário neoliberal por eles protagonizados se espalhou por todos os cantos do mundo.

Se, por um lado, a justificativa para a superação da crise centrava-se na “modernização”, por outro, claro estava que o social não acordava com a nova lógica predominante, e sim a empecilhava, resistindo às transformações que a reforma impunha sobretudo aos direitos dos trabalhadores e aos beneficiários das políticas públicas sociais.

Sempre atrelada aos ideais capitalistas, as iniciativas administrativas rumo ao gerencialismo tiveram seus primeiros expoentes ainda na década de 1960, quando, no governo de Juscelino Kubitschek, foram criadas comissões especiais visando à simplificação de processos administrativos e a reformas ministeriais e de simplificação burocrática, no intuito de introduzir reformas gerais com descentralização dos serviços. O Decreto-Lei n. 200, de 25 de fevereiro de 1967, considerado a primeira ação gerencial no Brasil, elaborado na perspectiva de transferência dos serviços para a administração indireta, buscou a superação da rigidez burocrática, sob o pressuposto de maior eficiência dessas instituições.

Sob esse ponto de vista, convém salientar que muitas foram as alterações decorrentes da reforma do Estado, que, baseada nos ideais de “Estado mínimo”, advindo da necessidade de enxugamento da atuação estatal e de desvinculação do modelo de bem-estar social, trouxe da iniciativa privada os conceitos de eficiência, eficácia, qualidade e equidade. Esses pressupostos impactaram a política de educação e viram-se refletidos na organização educacional por meio dos planos e objetivos que se calcaram na promoção de uma educação adequada à necessidade de desenvolvimento do país.

A luta por uma educação que atenda a todos de forma justa e igualitária já se destacava nos ideais do I Plano Nacional de Educação (PNE), de 1962, concebido por Anísio Teixeira (1962a, 1962b) para o período de 1963 a 1970. O educador baiano preconizava a ideia de que a educação não é um privilégio, e sim, por um lado, condição para o desenvolvimento nacional e, por outro, possibilidade de desenvolvimento humano.

A concepção de educação, que, segundo Anísio Teixeira (1962 *apud* AMÂNCIO; CASTIONI, 2021, p. 733), referenciava a definição das metas do PNE, bem como do seu objetivo último de “qualidade social na construção da pessoa humana e da sociedade”, era a de oferta de oportunidades iguais de educação para todos. O Estado, como poder público, deveria estar todo mobilizado e integrado em prol da ação. Cabe salientar, entretanto, que o plano proposto por Teixeira não foi amplamente executado, dada sua interrupção em 1964 pelos militares, estes transferiram a gestão da educação dos educadores para os tecnocratas (AMÂNCIO; CASTIONI, 2021).

Com a inserção dos princípios democráticos, a educação, como direito de todos, reconhecido no art. 5º da Constituição Federal de 1988 (CF/88), esteve ainda regulamentada e endossada por outras leis e documentos: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996), o PNE vigente (2014-2024) na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018) e, mais recentemente, os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável da Organização das Nações Unidas (ONU), que estabelece indicadores para o desenvolvimento sustentável.

Na história educacional do país, tendo sido alcançada a meta de expansão ao acesso educacional ao final da década de 1990, o foco recaiu sobre a qualidade do ensino, a manutenção do estudante na escola e o aprendizado. No final dos anos 1980, a avaliação, uma das estratégias para o alcance da qualidade, passou paulatinamente a integrar políticas e práticas governamentais direcionadas à educação básica (BONAMINO; SOUSA, 2012), com o intuito de acompanhar e monitorar a aprendizagem no país.

O contexto sociopolítico e econômico das décadas de 1980 e 1990 apresenta-se como importante cenário para o desenvolvimento e o aprimoramento de políticas públicas, sobretudo da política educacional. Na década de 1980, com o endividamento que assolava o país, intensificaram-se, com o apoio de organismos internacionais, as preocupações com o ajuste econômico e fiscal, tendo em vista a expansão do capitalismo. Houve uma nova tentativa de reforma da burocracia, encaminhando-a na direção da administração pública gerencial amparada pela necessidade de “[d]otar o Estado de novas formas de intervenção mais leves, em que a competição tivesse um papel mais importante [...]. [E]ra urgente montar uma administração não apenas profissional, mas também eficiente e orientada para o atendimento das demandas dos cidadãos” (PEREIRA, 1996, p. 11).

Assim, incentivadas por organismos internacionais como o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial, com vistas ao pagamento da dívida externa, iniciativas começaram a surgir, no plano federal, durante o governo de Fernando Collor de Mello (1990-1992). Abertura comercial, privatizações, ajuste fiscal e desmantelamento do aparelho do Estado foram algumas das medidas implementadas ao longo do governo Collor, que rumaram para o início da reforma da economia e do Estado.

Ao analisar a reforma econômica iniciada no governo de Collor, Pereira (1996, p. 12) pontua que a tentativa de redução do aparelho do Estado foi um entrave para a implementação da reforma administrativa, classificando-a como desastrosa por “desorganizar ainda mais a já precária estrutura burocrática existente”. O autor aborda de forma enfática a crise administrativa, destacando que as ações as quais se voltassem para o estabelecimento de uma

administração pública burocrática clássica distanciavam-se da modernização que só uma perspectiva gerencial poderá(ia) proporcionar (PEREIRA, 1996), vinculando modernização às demandas do mundo global e competitivo.

A partir do primeiro governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC 1995/1998), houve uma intensificação dessas iniciativas, com o objetivo de “reordenar a ação do Estado, limitando, quase sempre, seu raio de ação em termos de políticas públicas e sociais, nas quais situam-se as políticas educacionais” (LIBANEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2003, p. 93 *apud* MILITÃO, 2011, p. 32). A reforma do Estado, capitaneada por Pereira, saiu do papel no governo FHC. A reforma gerencial, defendida como capaz de tornar Estado competente, eficaz e competitivo, tinha como objetivo: “a curto prazo, facilitar o ajuste fiscal, particularmente nos Estados e municípios, onde existe um claro problema de excesso de quadros; a médio prazo, tornar mais eficiente e moderna a administração pública, voltando-a para o atendimento dos cidadãos” (PEREIRA, 1996, p. 17).

Demissão de funcionários, definição de teto remuneratório e modificação do sistema de aposentadoria foram medidas impopulares empreendidas no ajuste fiscal. Da proposta de reforma do aparelho do Estado viria o aumento da eficiência. A proposição parte, conforme descrito por Pereira (1996), da existência de quatro setores dentro do Estado: o núcleo estratégico, as atividades exclusivas, os serviços não exclusivos ou competitivos e a produção e a reorganização de bens e serviços para o mercado, com mudanças a partir do sistema legal, com o Estado passando de executor para regulador e financiador, implicando largas mudanças nas relações Estado-sociedade.

As políticas educacionais seguiram as transformações ocorridas no campo social e econômico, carregando consigo as matrizes orientadoras das reformas. Para entender as mudanças implementadas, especialmente, a partir do governo FHC, a leitura do texto escrito por Pereira (1996), veiculado na *Revista do Serviço Público*, ajudou a descrever os processos que levaram à implementação da reforma gerencial, para, de forma crítica, lançar olhar sobre o “momento” de inserção das vertentes reformista no ambiente escolar. Ainda em relação à transferência de “responsabilidade” do Estado, outras referências foram no sentido de traçar um contraponto, evidenciando intenções e pressupostos que emaram da reforma.

Chamou a atenção, no texto de autoria do implementador da reforma gerencial, a recorrente aparição dos princípios que a fundamentaram: modernização em prol da competitividade, globalização e abertura para a iniciativa privada. “[O] país necessitava urgentemente reformar a sua administração pública, de forma a torná-la mais eficiente e de melhor qualidade, aproximando-a do mercado privado de trabalho” (PEREIRA, 1996, p. 13).

Merece destaque também a estranheza que essa lógica causa e o quanto ela se difere do que se apresenta como função social da escola. Alguns desses tópicos, por se relacionarem diretamente às políticas públicas educacionais (o controle social direto, a descentralização, o foco nos resultados) com influência direta na atuação do diretor, serão brevemente explorados ao longo do texto.

## **1.2 A reforma gerencial e as transformações na educação básica**

Serão abordadas agora as possibilidades trazidas pela reforma gerencial para o campo educacional. O período contou com grandes expectativas para o estabelecimento da política pública educacional, repercutindo o rompimento com o pensamento educacional vigente na década anterior (regime militar) e a crescente mobilização de educadores para o que deveria ser o projeto nacional de educação. Santos (2011) explica a aprovação da Constituinte conhecida como “Constituição Cidadã”, a qual traz, no corpo do seu texto, muitas das reivindicações dos educadores, respeitando o consenso da área e versando sobre temas como gestão democrática, financiamento da educação e valorização profissional. Entretanto, o cenário em que a delimitação dessas ações desenvolveu-se, justificado pelas novas dinâmicas sociais (liberalização econômica, crise mundial, globalização), deu a tônica do que balizaria a educação nacional.

A expectativa favorável viria a esbarrar, por exemplo, nos rumos que tomou o processo de elaboração da LDB. O projeto de lei delineado por Dermeval Saviani, que atendia às solicitações dos movimentos, deu lugar ao apresentado por Darcy Ribeiro, que, segundo Santos (2011), não correspondia aos anseios da década anterior:

Várias bandeiras que foram levantadas durante o movimento acabaram distorcidas ou completamente descaracterizadas de sua ideia original, como por exemplo: capacitação de professores foi traduzida em profissionalização; participação da sociedade civil assumiu a forma de articulação com empresários e ONGs; descentralização significou desobrigação do Estado; autonomia ganhou contorno de liberdade para captação de recurso; melhoria da qualidade da educação traduziu-se em adequação ao mercado, sendo que o aluno transformou-se em consumidor (SHIROMA; MORAIS; EVANGELISTA, 2002 *apud* SANTOS, 2011, p. 8).

Sob o governo de FHC e a gestão de Paulo Renato no Ministério da Educação, o projeto aprovado acabou gerando uma lei alinhada às transformações decorrentes do cenário econômico, que tinha como premissa a mudança de papel do Estado, passando de um Estado provedor do bem-estar social para um Estado mínimo, com prevalência do caráter regulador.

Em seu livro intitulado *A revolução gerenciada* (2005), o ex-ministro Paulo Renato Souza vale-se de um percurso histórico a partir da primeira revolução industrial para situar a educação no contexto de desenvolvimento mundial, de forma a fundamentar as transformações introduzidas no campo educacional. Atribui à revolução tecnológica (terceira), que possibilitou integração entre os países e conseqüentemente a globalização, as novas e drásticas demandas decorrentes do acúmulo de capital não apenas para o campo econômico como também para os campos social, político e educacional. O autor cita que as transformações, marcadas pela revolução tecnológica e a supremacia do capital financeiro, “reafirmam o papel universal da educação e lhe impõe exigências e requerimentos muitas vezes radicalmente diferentes dos prevalecentes até pouco tempo” (SOUZA, 2005, p. 8).

Souza (2005) argumenta que, em face dessas transformações, a reforma da educação tornou-se pauta central não só nos países desenvolvidos como também naqueles subdesenvolvidos que, em sintonia com as movimentações externas, também acolheram a importância do papel estratégico da escola e da qualidade do ensino como essenciais ao desenvolvimento do país. Esse novo paradigma resultou na multiplicação dos processos avaliativos educacionais e a crescente preocupação com os resultados, tanto por parte de organismos internacionais como a OCDE, como por parte das grandes corporações “em seu impulso reformista”.

Outro elemento que o texto trouxe e que se alinhava com a tentativa de descrição do cenário econômico, as mudanças implementadas no período e os impactos educacionais, são as possibilidades de investimento público e privado. Aos governos foi advertida a necessidade de investimento crescente para adaptação à nova ordem, em que pese as implicações dessa constatação. Na iniciativa privada, criaram-se “imensas oportunidades para o investimento privado” (SOUZA, 2005, p. 17) a partir da abertura da possibilidade de oferta educacional por grupos econômicos e o desenvolvimento de comércio para o novo “produto” a partir das parcerias público-privadas, em prol de oferecer educação a todos.

A reforma da educação coadunava, ainda, com os princípios da nova ordem econômica mundial de atendimento aos interesses do mercado, e reforçava o caráter regulador do Estado a sinalização, por parte do autor (SOUZA, 2005), da necessidade de regulamentação dos serviços e o alinhamento da qualidade à preservação dos sistemas nacionais diante da concorrência internacional. Estava instaurada a nova forma de organização econômica, com forte articulação no campo social, político e educacional.

Esse breve olhar sobre o momento em que a política educacional desenha-se voltada para a qualidade do ensino permeará este trabalho sempre na perspectiva de elucidar as tendências que orientam os governos e as implicações delas para a atuação do gestor escolar.

A tendência de descentralização trazida pela CF/88, que transferiu aos entes federados a manutenção normativa, executiva e financeira do ensino básico, foi reforçada pela LDB.

A LDB fortaleceu a tendência à descentralização normativa, executiva e financeira do sistema educacional e repartiu a competência entre as instâncias do poder (federal, estadual e municipal), enfatizando a responsabilidade de estados e municípios para com a universalização do ensino fundamental, que passou a ser responsabilidade de ambos (DURHAM, 2010, p. 156).

Outro importante marco, segundo Durham (2010), foi a inserção da incumbência à União de monitoramento da qualidade educacional a partir da definição de avaliações periódicas do ensino em parceria com estados e municípios.

Sob a ótica não apenas da qualidade social da educação mas também, sobretudo, da qualidade atrelada aos princípios mercadológicos que ganharam força a partir da década de 1990, esse cenário de reorganização do sistema educacional foi o pano de fundo de instituição do Saeb como forma avaliação de desempenho, que visava diagnosticar e monitorar a qualidade da educação.

### **1.3 Introdução e evolução da avaliação em larga escala**

Inicialmente vista com desconfiança por escolas, gestores e professores, a avaliação foi importante mecanismo por colocar em evidência dados objetivos sobre o desempenho escolar, contribuindo com o debate nacional sobre a qualidade do ensino. A política avaliativa nacional dá-se em estreita consonância com as propostas realizadas em outros países, expressando a agenda mundial, com estabelecimento de novos parâmetros de gestão dos sistemas educacionais (BONAMINO; SOUSA, 2012, p. 375) e forte tendência de centralidade na mensuração do desempenho escolar dos alunos.

Já é fato conhecido que as avaliações externas desempenham papel de grande relevância no sentido de dar a conhecer como está a situação educacional no país sob o aspecto de possível intervenção. Desde sua consolidação, com a introdução do Saeb, na década de 1990, os processos avaliativos vêm sendo aprimorados. Pretende-se aqui realizar uma incursão na avaliação externa, nas suas transformações e nas suas possíveis implicações para o trabalho realizado na escola e na atuação do diretor.

Bonamino e Sousa (2012) apontam três gerações de avaliação da educação em larga escala: as de primeira, as de segunda e as de terceira geração. Destacam que o enfoque no diagnóstico, no *feedback* para a escola e na responsabilização de redes e gestores pelos resultados alcançados marcou o percurso e a evolução dos processos de avaliação em âmbito nacional e estadual e, posteriormente, dos processos avaliativos municipais, que surgiram em complemento ao nacional. As autoras realizam análise de objetivos e desenho das avaliações do sistema nacional e de alguns estaduais, na tentativa de identificar as possíveis implicações da política para o ambiente educacional. Por ser a escola espaço de implementação da política avaliativa e de atuação do diretor, interessa acompanhar a evolução da política, no sentido de ir compreendendo os processos e suas redefinições ao logo do tempo. Passa-se agora à descrição das gerações.

As avaliações de primeira geração, segundo Bonamino e Sousa (2012), centravam-se no diagnóstico geral com foco em conhecer como as crianças estavam aprendendo e objetivava acompanhar a qualidade da educação, sem, contudo, devolver os resultados diretamente para os atores envolvidos. Assim, não tinha consequência direta para a escola e para o currículo. Ao descrever o Saeb, as autoras indicaram que, por apresentar base amostral,

[s]eu desenho mostra-se adequado para diagnosticar e monitorar a evolução da qualidade da educação básica, mas não permite medir a evolução do desempenho individual de alunos ou escolas. Seus resultados são divulgados de forma bastante agregada e, portanto, não permitem apoiar a introdução de políticas de responsabilização de professores, diretores e gestores por melhorias de qualidade nas unidades escolares (BONAMINO; SOUSA, 2012, p. 377).

Se nas avaliações de primeira geração o foco era o diagnóstico do uso dos resultados e a disseminação pública deles, nas de segunda e terceira gerações, a finalidade passou a ser a de subsídio, a partir dos resultados dos alunos, para políticas de responsabilização com atribuição de consequências para os agentes escolares. Partindo da necessidade de se contemplar a todas as escolas, com base em uma avaliação censitária, houve o desenvolvimento de sistemas estaduais e municipais próprios de avaliação que operam crescentemente dentro de um referencial que associa gestão democrática da educação, avaliação e responsabilização (BONAMINO; SOUSA, 2012).

Assim, nas avaliações de segunda geração, a devolução do resultado para escola viria acompanhada da possibilidade de prestação de contas para a sociedade por meio da divulgação dos indicadores de desempenho por redes de ensino, por municípios e por escola para acompanhamento e mobilização social em prol da melhoria. Não foram estabelecidas, ainda,



como pontuam as autoras, consequências materiais para as escolas. O foco centra-se no controle social e de resultados.

Nos últimos anos, ganhou relevância a relação entre a qualidade das ações dos governos e os controles e incentivos a que estão submetidos os governantes e a burocracia, bem como entre o fortalecimento dos mecanismos de responsabilização e o aperfeiçoamento das práticas administrativas (BONAMINO; SOUSA, 2012, p. 378).

As avaliações externas de terceira geração foram marcadas pelo estabelecimento de política de forte responsabilização *high stakes*, tendo como consequência sanções ou prêmios a partir dos resultados dos alunos. Presente em vários sistemas estaduais, a política de responsabilização trouxe como consequências possíveis influências no currículo a fim de preparar os alunos para a realização dos testes, resistência à avaliação e preocupação, por parte de professores e gestores, com a possibilidade de punição premiação acentuou. Tais questões, relacionadas à responsabilização, embora merecedoras de larga atenção, não serão discutidas aqui por fugir ao escopo do presente trabalho.

O acompanhamento e o monitoramento dos sistemas de ensino a partir de avaliações próprias avolumaram-se. Destaca-se que alguns deles voltaram-se fortemente para a responsabilização da escola. Ao tratar sobre os objetivos do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), Bonamino e Sousa (2012, p. 380) explicam:

Associando a avaliação à melhoria da qualidade do ensino, o documento de implantação revela que tal qualidade é dependente, por um lado, do compromisso dos gestores do sistema de ensino e, por outro, das escolas, sendo estas particularmente responsabilizadas pelo desempenho dos alunos.

O Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco (SAEPE) teve como característica a implementação de bônus a partir do alcance de metas formuladas para cada escola. Essa perspectiva de responsabilização pelos resultados caracterizou, conforme destacado por Lima (2011), o primeiro instrumento avaliativo externo implementado na rede de ensino local. O Sistema de Avaliação do Desempenho das Instituições Educacionais do Sistema de Ensino do Distrito Federal (SIADE), estabelecido pelo Decreto n. 29.244, de 2 de julho de 2008, tinha como objetivo o monitoramento do sistema de ensino, visando subsidiar o processo decisório de forma a assegurar o dever do Estado e o exercício do direito à educação (art. 2º, I). O texto estabelecia os processos de avaliação educacional centrando ações no monitoramento das

políticas educacionais, do rendimento escolar e da avaliação da gestão compartilhada e da gestão escolar regimental.

O instrumento deveria, entre outras finalidades, servir como mecanismo de avaliação da gestão, estando vinculado ao termo de compromisso firmado entre a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) e os gestores educacionais, nos termos da Lei n. 4.036, de 25 de outubro de 2007, acerca da gestão compartilhada, em que acordavam compromisso com a redução dos índices de evasão e repetência e com o aumento da taxa de aprovação. Convém destacar que, embora o descumprimento dos objetivos estabelecidos pudesse levar à exoneração *ad nutum* dos membros da equipe gestora, não há registros da ocorrência de tal fato ou até mesmo do pagamento de prêmio (LIMA, 2011) proposto no anexo V da Portaria n. 301, de 31 de julho de 2009.

Em sua tese, Lima (2011) faz uma importante análise. Sinaliza que, embora a política da SEEDF fosse de acordo bilateral, não havia elementos que se referissem ao compromisso do sistema frente às escolas e aos seus funcionários, evidenciando a característica de responsabilização das unidades escolares.

Com a criação, pelo Ministério da Educação (MEC), em 2007, do Ideb, que sinalizava para uma forma de acompanhamento da educação por meio de indicadores compostos de resultados relacionados ao fluxo escolar e ao desempenho em prova, a política de avaliação brasileira ganhou outra dimensão. Os resultados passaram a ser amplamente divulgados pela mídia, no intuito de aumentar a mobilização da sociedade em favor da qualidade da educação e obter maior comprometimento das redes e escolas com a melhoria do índice (BONAMINO; SOUSA, 2012).

Entretanto, dessa divulgação originaram-se problemas como ranqueamento e comparação entre as escolas e extenso grau de resistência por parte de professores e gestores. A devolução de dados para redes e escolas com finalidade pedagógica apontavam para um processo de responsabilização dos atores educacionais pelos resultados obtidos, e a divulgação para as escolas das matrizes de conteúdos e habilidades parecia interferir no que as escolas faziam e no modo como faziam (BONAMINO; SOUSA, 2012).

Como destacado anteriormente, a evolução da avaliação é um processo contínuo. Há, neste momento, entre os especialistas, um amplo debate sobre o futuro do Saeb e do Ideb, dado o encerramento do ciclo em 2021, limite estabelecido para o alcance das metas pactuadas por estados e municípios ao aderirem ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Esse plano estimulava a mobilização das redes e escolas em busca de patamares equivalentes aos dos países desenvolvidos.

Segundo Fernandes e Gremaud (2009), o Saeb garantiu qualidade e confiabilidade às avaliações realizadas no Brasil. Por meio dele, introduziu-se e consolidou-se uma cultura de avaliação no país. Atualmente, o índice, que, segundo Fernandes (2020), foi criado para ancorar um sistema de metas, vem cada vez mais sendo aceito e utilizado como potencial instrumento de monitoramento da qualidade da educação. Ainda que com bastante crítica e sem ignorar as limitações que a ferramenta apresenta, os resultados podem orientar políticas educacionais voltadas para o aprendizado e, mais do que isso, impulsionar as escolas a trabalharem com metas que visem tanto à melhoria da aprendizagem como à correção do fluxo.

Fazem parte dos esforços em prol da melhoria da qualidade da educação os PNEs. O atual (2014-2024) sinaliza, em suas 20 metas, que os esforços dos entes federativos e da sociedade civil devem “convergir com a finalidade de consolidar um sistema educacional capaz de concretizar o direito à educação em sua integralidade” (BRASIL, 2014, p. 9), permitindo que os estudantes tenham oportunidade de acesso, permanência, conclusão na idade certa e uma educação que, de forma significativa, transformem sua vida. Assim, acompanhar e monitorar os processos “são parte constitutiva da própria realização ao direito à educação” (BRASIL, 2014, p. 11).

Em consonância com o PNE, no Distrito Federal, por meio da Lei n. 5.499, de 14 de julho de 2015, foi instituído o Plano Distrital de Educação (PDE), o qual estabelece objetivos e metas a serem alcançados no Distrito Federal, reafirmando o compromisso destacado na meta 7 do PNE e do PDE de fomentar a qualidade da Educação Básica em todas as etapas e modalidades. O plano distrital ratifica a meta nacional, buscando a melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, de modo a atingir as médias do Ideb para o Distrito Federal. Entre as estratégias traçadas para tal, destaca-se a constituição e a implementação do Sistema Permanente de Avaliação Educacional do Distrito Federal (SIPAEDF), que, em substituição ao SIADE, visa induzir processo contínuo de avaliação e monitoramento, ofertando às escolas e aos professores informações que promovam a melhoria do seu trabalho por meio de análise, diagnóstico e intervenção para superação das dificuldades encontradas. “O SIPAEDF tem por finalidades contribuir com a garantia da qualidade de educação do Distrito Federal, (re)direcionar políticas públicas educacionais e promover subsídios para intervenções pedagógicas e administrativas”, como indica o art. 1º, § 1º, da Portaria n. 38, de 18 de fevereiro de 2020.

O sistema constituído pelos eixos da avaliação dos estudantes e a avaliação do contexto atribui à equipe gestora da unidade escolar a responsabilidade de acompanhamento da aplicação dos questionários contextuais para estudantes e professores e de prestação de informações solicitadas nos instrumentos de avaliação do contexto. Atribui, ainda, a todos os níveis de gestão do sistema de ensino a responsabilidade pela utilização dos resultados obtidos pelo SIPAEDF para “(re)direcionamento das políticas públicas para educação e promoção social”, conforme o art. 22, § único, da Portaria n. 38, de 18 de fevereiro de 2020.

Nota-se clara determinação das responsabilidades da rede quanto à elaboração e à estruturação do processo, este não ocorrendo em relação à atuação da equipe gestora, que, pelas determinações legais, parece alijada do processo. Ela recebe a função de implementadora da política, em que pese o documento incentivar a utilização dos resultados como subsídios para intervenção pedagógica.

Lima (2011) destaca que o diretor não é simples profissional técnico no âmbito da secretaria e chama a atenção para a necessidade de considerá-lo um articulador de políticas públicas. Nesse sentido, conhecer como tem ocorrido a articulação rede de ensino/gestão escolar pode resultar em procedimentos capazes de fazer com que as escolas valham-se dos resultados avaliativos para seu benefício próprio e de aprendizagem dos estudantes. Mudanças de rumo na educação implicam considerar os atores que dela fazem parte e fornecer, por meio de formação e estrutura, condições de atuação.

Considerando a complexidade referente ao uso dos resultados da avaliação em larga escala e corroborando a necessidade de mensuração apropriada e de fortalecimento da avaliação da educação básica, Lima (2011) sugere indicador que deve ser considerado a partir da junção da qualidade educacional com a qualidade social e o acompanhamento dos egressos do sistema como forma de averiguar o impacto da educação formal na vida dos estudantes.

O sistema em desenvolvimento está em vias de alteração de portaria no momento de produção deste texto. Importante se faz, verificar a portaria tão logo seja publicada, no sentido de apresentar as diretrizes que nortearão a política avaliativa no âmbito local, identificando também em que o SIPAEDF é um novo sistema e como ele se difere do anterior, o qual, sem causar grandes impactos qualitativos, deixou de existir. Importante conferir ainda se trará expressas orientações para a utilização dos dados oriundos dele e se haverá articulação com os resultados do Saeb, entre outras questões que contribuam com a efetividade da política para a melhoria educacional.

Ainda na esfera das mudanças, a BNCC apresenta-se, junto com o Novo Ensino Médio e a reformulação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb), como uma das recentes reformas educacionais que acontecem no país. A Base, conforme definido na LDB (BRASIL, 1996), norteia os currículos e define os objetivos de aprendizagem para os estudantes de cada etapa da educação básica no país, de modo que os estudantes tenham seu direito de aprendizagem e desenvolvimento assegurados, conforme preceitua o PNE.

O documento está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva [...], integra a política nacional da Educação Básica e vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação (BRASIL, 2018, p. 9).

O direito à educação só ocorre de forma efetiva quando, além do acesso, o estudante tem garantida a sua aprendizagem e a sua permanência na escola. Soares, Alves e Fonseca (2021) defendem que o direito à educação, para ser plenamente atendido, passa pelo acesso à escola e pela garantia da aprendizagem. Os autores destacam que a permanência dos estudantes na escola é condição essencial para as aprendizagens e sinalizam que as trajetórias irregulares denotam desigualdades, já que “alguns grupos sociais são muito mais propensos a ter uma trajetória regular e outros a ter repetência ou a ficar fora da escola em alguns anos” (SOARES; ALVES; FONSECA, 2021, p. 1).

Ações que impactem a possibilidade de aprender vão ao encontro não só do prescrito na Base como também dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, que, em sua meta 4, visa assegurar tanto a qualidade e a equidade educacional quanto as oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos.

Assim, como no contexto de elaboração do I PNE, o momento atual apresenta-se novamente como tempo de planejamento educacional em busca da educação que se deseja para a sociedade brasileira, já que em 2021 ocorreu o fim de uma etapa pactuada pelo Decreto n. 6.094, de 24 de abril de 2007, que estabelecia metas educacionais a serem alcançadas. Com o fim desse ciclo, a hora é de balanço: o que se conseguiu, o quanto se avançou, o quanto ainda falta avançar?

O Saeb produz dados, considerando os aspectos individuais do aluno relacionados ao contexto, que ajudam a identificar o nível de desempenho dos estudantes e os fatores que contribuem para os resultados de aprendizagem. O sistema passa por reforma, tendo em vista a orientação de alinhamento com as mudanças recentes, como a BNCC, e a premente necessidade de melhoria da aprendizagem dos educandos.

Horta Neto, Junqueira e Oliveira (2016), em publicação na *Revista em Aberto*, obra de comemoração aos 25 anos do Saeb, lançam mão do histórico das avaliações a partir da implementação do Saeb para sinalizar o quanto, apesar da expansão escalada dos testes, seus resultados continuam sendo usados de forma limitada para subsidiar a tomada de decisão. Os autores apontam que efeitos da valorização excessiva das medidas dos resultados, como responsabilização da escola e dos profissionais pelo desempenho alcançado e redução do currículo com finalidade de preparar estudantes para os testes, têm chegado à escola, reduzindo o escopo da avaliação e limitando suas potencialidades por desconsiderar elementos caros ao processo de escolarização. Destacam, contudo, que as avaliações são importantes meios de aprimoramento do processo educacional e que, por fornecerem medidas limitadas da realidade que se pretende conhecer, demandam de outros instrumentos a ampliação da análise das dimensões da formação do aluno.

Nesse sentido, seriam necessários outros instrumentos, tais como: a autoavaliação institucional; o apoio constante da gestão das redes às suas escolas, especialmente aquelas que atendem as populações mais vulneráveis; e a promoção de políticas intersetoriais, com foco nos alunos e suas famílias. Essas ações podem fornecer as condições adequadas para que as crianças e os jovens possam desenvolver suas potencialidades (HORTA NETO; JUNQUEIRA; OLIVEIRA, 2016, p. 26).

Os pesquisadores, que atuam junto ao Inep, órgão responsável pelas pesquisas educacionais e pela avaliação, apontam que o PNE, ao alçar os indicadores institucionais ao mesmo patamar dos indicadores do rendimento, “estimula a pensar um novo uso e um maior aproveitamento de tais informações” (HORTA NETO, JUNQUEIRA E OLIVEIRA, 2016, p. 28). Relatam os ajustes que o órgão vem fazendo para tornar profícuo o uso das informações produzidas:

Nesse sentido, o Inep vem construindo uma proposta que, ao invés de monitorar e avaliar a educação a partir de índice sintético, como o Ideb, tem como um de seus componentes um sistema de indicadores capaz de fornecer aos gestores públicos e à sociedade civil informações mais diversificadas e profícuas, que contemplem várias dimensões do processo educativo e possam retroalimentar as ações administrativas e pedagógicas desenvolvidas pelos governos subnacionais e suas secretarias de educação, bem como pelo próprio governo federal e pelo Ministério da Educação (MEC) (HORTA NETO; JUNQUEIRA; OLIVEIRA, 2016, p. 26).

A inserção de um sistema de indicadores ofereceria, segundo os autores anteriormente citados, um retrato mais amplo e coerente da realidade, por envolver as principais dimensões educacionais e diferenciar informações referentes ao contexto, aos recursos, aos processos e aos resultados, potencializando, assim, sua capacidade interpretativa.

Também é um aspecto a ser considerado a possibilidade de alinhamento dos sistemas avaliativos estaduais de forma a complementar as funções de monitoramento da avaliação nacional como foco no ensino e na aprendizagem na sala de aula. “A reforma do SAEB seria uma oportunidade única para melhorar a coordenação e aumentar a eficiência, em um momento de aumento da pressão fiscal e crescentes necessidades sociais” (OCDE, 2021, p. 14). O alinhamento de políticas e ações pretende contribuir com o fortalecimento da cooperação entre os entes, com a superação da fragmentação das ações e com a garantia de um patamar comum de aprendizagem a todos estudantes.

Um documento da OCDE sobre a reforma da avaliação nacional indica que essa reforma, que está sendo considerada, planeja expandir as áreas avaliadas, revisando as matrizes em consonância à BNCC; tornar o diagnóstico censitário tanto para as escolas públicas quanto para as privadas; e deslocar a aplicação bienal para anual, tendo como escopo diminuir o tempo entre a aplicação da prova e a divulgação dos resultados e tornar esses resultados mais fáceis de usar. O objetivo central dessas últimas ações é a orientação do Saeb a um propósito formativo que, por meio do *feedback* pedagógico e da devolução de informações, oriente a atuação pedagógica para impulsionar a aprendizagem. Outra mudança planejada é aplicação digital das provas para alunos a partir do 5º ano, iniciando a aplicação digital com os mais velhos, avançando gradativamente para os demais anos, o que é justificado pela inclusão de questões mais inovadoras e pelo aumento da eficiência e da confiabilidade das avaliações (OCDE, 2021).

O documento aponta, ainda, para a intenção de se trabalhar com questões de dados abertos que ajudariam a melhorar a validade da avaliação, tornando-a mais complexa e capaz de avaliar habilidades de pensamento de ordem superior e outras competências. Faz-se presente também a orientação para o uso dos dados contextuais já coletados pelo exame, dando à escola a relação entre o seu desempenho e o contexto e favorecendo aos atores a implementação de intervenções pedagógicas. Conceitos como qualidade, equidade e condições socioeconômicas, entre outros, destacam-se nos debates entre órgãos e agentes (especialistas, pesquisadores e representantes da sociedade civil) responsáveis pela elaboração e pela implementação da política avaliativa no país.

Na esteira das mudanças educacionais em que se propõe a ampliação do foco de monitoramento do Saeb para uma ação de maior caráter formativo, encontra-se o Ideb, indicador educacional quantitativo usado para calcular a qualidade por meio da atribuição de notas para escolas, redes e sistemas em prol do monitoramento do alcance de metas e objetivos previamente pactuados. Amplamente discutido por desconsiderar questões relacionadas às desigualdades sociais, o Ideb foi introduzido na política educacional pelo Plano de Metas e Compromisso Todos pela Educação (BRASIL, 2007). Ainda que, segundo Soares e Alves (2013), o índice coloque foco em resultados finalísticos, sem considerar as condições que propiciem a obtenção de tais resultados, ele continua sendo o principal indicador utilizado para traçar metas educacionais.

Entre os aspectos levantados no debate sobre o indicador, destaca-se a necessidade de a avaliação avançar para além do diagnóstico. Considera-se levar informação à comunidade escolar para que, pedagogicamente, o Ideb sirva de subsídio para o planejamento de ações e intervenção. Isso porque, segundo Soares (2020), no ambiente pedagógico, é preciso muito mais do que dizer quem aprendeu, é preciso dizer também o que e por que a criança não aprendeu. Assim, a avaliação precisa ser mais explicativa e servir como uma fonte de formação e informação que subsidie a prática pedagógica.

Embora se compreenda que o sucesso da educação está aliado, entre outros fatores, a questões socioeconômicas, de gestão e de infraestrutura das escolas e é marcado pelas desigualdades sociais, pontua-se a relevância do processo de avaliação como ferramenta de melhoria da aprendizagem.

O Novo Ideb, como assim vem sendo chamado, está em votação no Congresso Nacional e implicará a repactuação de obrigações entre os entes e em novas estratégias de melhoria. Um dos aspectos bastante sinalizados entre os pesquisadores da área é a necessidade de torná-lo sensível às desigualdades sociais, evidenciando características socioeconômicas que cooperam para os resultados. Soares, Alves e Fonseca (2021) pontuam que o índice orienta mal as políticas públicas por deixar de fora parte importante das dificuldades de muitos estudantes e concluem com a recomendação de que seja considerado não somente o aprendizado dos estudantes que permaneceram no sistema, mas também a trajetória de cada coorte que ingressa no sistema educacional.



Em todo esse percurso de organização da educação nacional em prol da qualidade, destaca-se a importante figura do gestor, que a cada novo movimento depara com novas demandas a serem implementadas. Ainda que existam iniciativas de formação do gestor, como o Programa Nacional Escolas de Gestores da Educação Básica, desenvolvido pelo MEC em 2005, com foco na gestão democrática e na melhoria da qualidade, estudos têm mostrado que, na atuação dos gestores, especialmente após o processo de descentralização, a dimensão administrativa, por vezes, tem sobreposto a pedagógica (CANEDO; SALES, 2018; CORREIA, 2010; SOUZA; GOUVEIA, 2010; VAILLANT, 2015), em que pese ser ela a norteadora das demais faces.

Múltiplas são as dimensões da função diretiva, que se desenvolvem dentro de um contexto amplo com características que emergem da realidade em que se inserem. Reconhecer a potencialidade do trabalho desenvolvido pelo gestor com foco na dimensão pedagógica não afasta a responsabilidade dele pelas demais dimensões, mas sim leva a reconhecer que elas cooperam para a execução do papel pedagógico.

Atualmente, o trabalho do diretor, aspecto imprescindível para a garantia dos direitos educativos dos estudantes, tem despertado a atenção da comunidade acadêmica em todo o mundo. Liderança, seleção, formação continuada e definição dos papéis dos gestores são alguns aspectos presentes na agenda.

Propiciar condições para que a equipe gestora, liderada pelo diretor, consiga desenvolver uma atuação orientada para o aprimoramento das aprendizagens dos estudantes é tarefa bastante necessária, pois sua atuação pode impactar o exercício da atividade de professor e a organização pedagógica do ambiente escolar – variáveis que colaboram com o desenvolvimento dos aprendizes. Nesse sentido, é relevante entender o papel desse profissional, suas atribuições frente às alterações ocorridas nas políticas avaliativas, suas ações tendo em vista o Ideb e, por fim, porém não menos importante, a maneira como a avaliação aparece na formação inicial e continuada do (futuro) gestor.

## **CAPÍTULO 2 - A GESTÃO ESCOLAR: POSSIBILIDADES E DESAFIOS NO DESEMPENHO DO TRABALHO NA ESCOLA**

Ao tratar da gestão escolar, clarifica enxergar o papel do diretor da escola frente às constantes mudanças sociais, políticas e econômicas que afetam as políticas públicas educacionais e que vão moldando a maneira de atuar desses gestores. O contexto das reformas, que ocorreu sob forte influência externa, fez emergirem mudanças que impactaram não apenas os processos avaliativos externos com a intensificação do monitoramento da aprendizagem, mas também, sobretudo, o papel desempenhado pela gestão/liderança da escola no exercício de suas funções.

No plano das políticas educacionais, mudanças como descentralização, autonomia, gestão democrática, avaliação da educação e controle social direto são algumas das que trouxeram importantes desdobramentos para o exercício da gestão educacional. A descentralização administrativa e financeira da administração pública delegou a Estados, municípios e organizações a capacidade de gerir recursos, pressupondo maior eficiência e eficácia com a proximidade do lócus de execução da política pública, imprimindo-lhes características dos processos gerenciais. Essa medida contribuiu com a inserção da educação na reforma em curso: Estados e municípios passaram a ser responsáveis por toda a operacionalização da Educação Básica (sistemas, salários, contratações de profissionais), e ao Estado coube o controle centralizado/regular por meio dos exames e avaliações periódicos e prestação de contas.

A literatura da área aponta que, mediante a estratégia de mesclar aspectos de centralização e descentralização na educação, o Estado consegue, simultaneamente, descentralizar as responsabilidades (financiamento, por exemplo), deixando de ser o principal provedor/executor das políticas educacionais, e centralizar o controle sobre as decisões estratégicas (como o currículo e a avaliação), passando a constituir-se numa instância apenas controladora/avaliadora (MILITÃO, 2011, p. 33).

A autonomia da escola, conceito fundamental, assegurado no art. 15 da LDB, diz respeito à liberdade que a entidade tem de gerir seus recursos administrativos, financeiros e pedagógicos em busca dos objetivos. Essa autonomia esbarra, porém, em limitações oriundas da própria organização do sistema que estabelece a divisão de competência entre os entes.

Assim, no plano administrativo, por exemplo, a contratação dos profissionais é de responsabilidade do governo responsável por aquela etapa, o que impede a atuação da unidade escolar de atingir sua plenitude. O mesmo pode-se dizer da dimensão pedagógica em que leis e regramento rumam para o alcance de metas, normalmente estipuladas externamente à instituição.

Outro ponto importante diz respeito à autonomia financeira. A chegada direta dos recursos à escola<sup>1</sup> amplia a autonomia da unidade escolar, mas por vezes o desenrolar de funções relacionadas à execução financeira acaba por sobrepor a dimensão pedagógica. A própria execução financeira sofre limitações em função de os recursos destinarem-se a rubricas definidas *a priori*.

A gestão democrática, expressa na CF/88, art. 206, e ratificada nos arts. 3 e 14 da LDB, baseia-se nos princípios de:

- I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;
- II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

O modelo de gestão praticado na escola relaciona-se com a função social da educação. Dele decorre a mobilização participativa de meios e procedimentos para que os objetivos educacionais, estabelecidos coletivamente, sejam alcançados. A tomada de decisão coletiva, propiciada pelo debate, coopera para a expressão das diferentes vontades e necessidades que formam o ambiente educativo, prestando-se a conhecê-lo no sentido de melhor atender às necessidades próprias da cultura institucional. Assim, a gestão democrática-participativa prescinde de formas autoritárias de decisão e lança mão da autonomia, da participação e do compartilhamento de responsabilidades como aspectos fundantes da gestão escolar. Para Libâneo, Paro e Torschi (2012, p. 447),

[a] concepção democrática-participativa baseia-se na relação orgânica entre a direção e participação dos membros da equipe. Acentua a importância da busca de objetivos comuns assumidos por todos. Defende uma forma coletiva de tomada de decisões. Entretanto, advoga que, uma vez tomadas as decisões coletivamente, cada membro da equipe assumirá uma parte no trabalho, admitindo a coordenação e a avaliação sistemática da operacionalização das deliberações.

---

<sup>1</sup> A exemplo, o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), criado em 1995.

Em que pese a introdução da gestão democrática ser uma medida criada num contexto de reestruturação gerencial para melhoria da qualidade do ensino, essa parece ser a ação que mais possibilita à escola tornar-se mecanismo de atuação em prol de uma formação transformadora da realidade. Alguns entraves ao processo democrático, como a formação inicial e continuada que dê respaldo para a atuação deles, virão a compor os estudos sobre o papel do diretor frente às novas demandas ao longo do texto.

No que concerne às avaliações nacionais, a amplificação das desigualdades e a exclusão social decorrente das transformações econômicas e tecnológicas do final do século XX, levaram ao questionamento da função social da escola, da qualidade da educação oferecida e dos parâmetros de gestão adotados (BAUER, 2012). As avaliações e o monitoramento tornaram-se eixo central da política educativa a nível federal e gradativamente nos demais entes.

O governo FHC foi o responsável por estabelecer instrumentos de avaliação de políticas nos níveis, especialmente na área educacional. A introdução do Saeb esboçou um retrato da situação da educação no país à época, atrelando a melhoria de índices, verificados pelos testes educacionais, a um melhor gerenciamento de recursos, com conseqüente prestação de contas social.

Coelho (2008) aponta que, com a implementação das primeiras avaliações no Brasil na década de 1990, o interesse subjacente a elas passou a se ligar à qualidade de ensino, ficando esta relacionada aos resultados de desempenho de alunos e, muitas vezes, ao discurso de responsabilização e prestação de contas sobre os serviços educacionais à população (BAUER, 2012, p. 8).

Passe-se agora ao controle social direto e ao foco nos resultados, algumas das conseqüências da focalização na responsabilização e na prestação de contas à sociedade. O crescimento da avaliação externa e a forma como são veiculados os resultados geram, como já destacado, impactos na forma de atuação de profissionais de ensino e das redes e, por vezes, na expectativa das famílias. Esse impacto, não desejado, não tem contribuído com alterações no processo de aprendizagem; ao contrário, reduz a ação avaliativa a mero alcance de metas, competição entre as escolas e ranqueamento.

Esclarecidos, brevemente, os conceitos, suas possibilidades e suas limitações no ambiente educacional, serão abordados aspectos relacionados à atuação do gestor, como sua formação, as formas de ingresso ao cargo e as normas que regulamentam sua atuação, a fim de identificar elementos que evidenciam os desafios da gestão, sobretudo na implementação da política avaliativa e no uso dos dados educacionais.

## 2.1 Quem é o diretor e qual o papel desempenhado por ele?

O diretor escolar é um professor que realizou sua formação em cursos de licenciatura. A responsabilidade pela formação inicial dos professores é de incumbência da União, já que é a responsável, conforme art. 211, § 1º da CF/88, pela organização do Sistema Federal de Ensino, que envolve não só as instituições públicas como também as privadas de ensino superior. Considerando a importância desse profissional para o desenvolvimento de uma educação de qualidade, esta parte do trabalho apresentará brevemente como tem sido sua trajetória de formação, as formas de acesso ao cargo e as orientações que norteiam sua atuação, mantendo enfoque no recorte de contextualização que vem permeando o texto.

Definido o recorte temporal sob enfoque, será feito, como no capítulo anterior, o exercício de retroceder no tempo, visando identificar a evolução que tem pautado a função de direção ao longo do tempo, para compreender a que rumos essas transformações têm levado o ato de gerir. Para tal, será observado como se organiza a escola a partir das implicações que as constantes mudanças no plano social provocam na forma de administrar.

A administração escolar no Brasil tem entre seus pioneiros autores como José Querino Ribeiro (1938, 1952), Manoel Lourenço Filho (1963) e Anísio Teixeira (1936). Os autores basearam-se na Teoria Clássica da Administração para, em linha gerais, traçar a como deveria ser a organização da escola.

Ribeiro e Machado (2007) sinalizam que a estrutura da sociedade levava a uma organização educacional estática e mecânica, própria do modelo racional-burocrático, voltado para o processo e ancorado na Teoria Clássica de organização. Apontam, contudo, que os pioneiros rumaram em direção a novas teorias, pois, “[a]lém da preocupação com a eficácia do processo de ensino e aprendizagem, tinham consciência da importância da utilização eficiente dos recursos financeiros do Estado para a consecução dos objetivos educacionais e sociais da escola” (RIBEIRO; MACHADO, 2007, p. 17).

A introdução de elementos voltados para o comportamento administrativo, centrado na potencialidade de intervenção do recurso humano, na necessidade de interação escola com o ambiente externo e com a comunidade e na compreensão dos objetivos sociais da escola, contribuiu com a evolução das formas de administração escolar.

José Querino Ribeiro (1952) discute a administração a partir dos conceitos e princípios propostos por Fayol, procurando adequá-los à realidade da escola. Sob essa perspectiva fayolista, o autor divide a administração escolar em três fases distintas, mas complementares, que envolve (ARF, 2012; RIBEIRO; MACHADO, 2007): antes (planejamento, previsão e

organização), durante (comando e assistência à execução) e depois (medição). Ainda que possível identificar nessa divisão a concepção mecanicista, própria das fábricas, o afastamento desse modelo fez-se presente quando, ao destacar a especificidade da escola, Querino substituiu clareza de objetivos, centralização e linearidade por flexibilidade, descentralização e distribuição de responsabilidades.

Outro importante marco para a administração escolar no Brasil foi a obra do educador e administrador Manoel Bergström Lourenço Filho intitulada *Organização e administração escolar*. Reeditada em 2007, teve sua primeira edição em 1963, quando o tema da organização escolar já se destacava como agenda no panorama nacional, ainda que, à época, poucos fossem os trabalhos que a contemplassem. O material enumera algumas das obras existentes no país sobre a administração escolar, delimitando o campo de estudos, a fim de elaborar uma teoria da administração escolar.

O livro, que enfatizava os princípios da administração e da organização escolar, trouxe contribuições importantes ao pontuar que, dada a especificidade da administração da escola, ela “não poderia ser um mero ramo da Teoria Geral da Administração” (LOURENÇO FILHO, 2007, p. 12). Soma-se a essa constatação de especificidade a agregação de outras áreas, no sentido de incorporar à estrutura organizacional a potencialidade da intervenção humana e a responsabilidade social da escola.

No estudo da escola como organização, Lourenço Filho destaca a necessidade do planejamento, da estrutura burocrática e do controle da dinâmica organizacional como pressuposto de seu bom funcionamento. Destaca também a influência da estrutura da sociedade sobre a organização escolar, introduzindo a utilização da teoria de sistemas como instrumento analítico para o estudo da organização e da administração escolar (RIBEIRO; MACHADO, 2011, p. 22).

Os trabalhos desenvolvidos por Anísio Teixeira sobre a organização, a administração e a política da educação também foram relevantes para o desenvolvimento da concepção de administração escolar no país. Em estreito diálogo com Querino Ribeiro, o autor também destacava a especificidade da administração da educação ao considerar que, por sua natureza e sua função, ela se distanciava da administração fabril, mecânica.

Sem administração, a vida não se processaria. Mas há dois tipos de administração: e daí é que parte a dificuldade toda. Há uma administração que seria, digamos, mecânica, em que planejo muito bem o produto que desejo obter, analiso tudo que é necessário para elaborá-lo, divido as parcelas de trabalho envolvidas nessa elaboração e dispondo de boa mão-de-obra e boa organização, entro em produção. É a administração da fábrica. É a administração, por conseguinte, em que a função de planejar é suprema e a função de executar, mínima. E há outra administração – à qual pertence o caso da Administração Escolar – muito mais difícil. Seu melhor exemplo

é o da Administração dos hospitais, em que a grande figura é, digamos, a do cirurgião; o administrador é apenas o homem que dispõe o hospital nas condições mais favoráveis possíveis para que o cirurgião exerça com a maior perfeição possível a sua função. Este é também o caso da educação. Administração da escola é também aquela na qual o elemento mais importante não é o administrador, mas o professor (TEIXEIRA, 1961, p. 84-89).

Assim, a função de administrar a escola, como nos hospitais, relaciona-se ao estabelecimento das condições para o exercício da função e a ela se vincula. Outro fator apontado por Teixeira diz respeito à generalização do sistema educacional, atingindo maior número de estudantes e, conseqüentemente, necessitando de maior número de professores. O ato de administrar, supervisionar e orientar o aluno são funções inerentes ao perfil do professor, e o autor sugere especialização das funções no sentido de “permitir organizar o ensino em rápido desenvolvimento”, atendendo ao contexto de “complexa modernidade” próprios da fase de acelerado desenvolvimento econômico a que o país se submetia (TEIXEIRA, 1961, p. 84-89).

Considerar a escola um espaço dinâmico, composto de interações, foi importante contribuição aos estudos sobre a administração escolar, pois essa dinâmica afastaria a administração da escola dos conceitos tradicionais vigentes à época. Administração e organização escolar deveriam contemplar as funções da escola, ancoradas em aspectos técnicos e sociais, evidenciando-se, assim, a preocupação com a necessidade de construção de uma teoria que atendesse às especificidades da instituição escolar.

Se, inicialmente, o conceito de administração escolar esteve mais vinculado à perspectiva tecnocrática, com valorização da administração no sentido empresarial, o termo foi gradativamente sendo substituído por gestão, com enfoque político-participativo. Oliveira (2015) parte dessa constatação da substituição do termo para informar que as transformações no conceito são marcas do contexto político-social com perspectiva democratizadora e “da valorização da natureza política da gestão escolar” (SOUZA, 2006 *apud* OLIVEIRA, 2015, p. 49). A autora destaca ainda que grande relevância foi dada à democratização nos processos educativos, com destaque à gestão, com a instituição da gestão democrática na CF/88 e posterior ratificação pela LDB. Tal situação aponta para a necessidade de desenvolvimento de um novo tipo de gestor, com atuação voltada para os princípios democráticos e participativos.

Que o tempo de promulgação das referidas leis foi de grande efervescência para o debate educacional já se aponta há muito. Discutiu-se e discute-se bastante sobre essas mudanças e o impacto delas na escola e, especialmente, na formação do gestor. Assim, aspectos relacionados à formação desse profissional são fundamentais para entender o que se espera do trabalho dele e como ele, realmente, é formado.

### 2.1.2 Marcos que regulam a formação e a atuação desse profissional

Assim, nos lançaremos a observar, a partir dos normativos, como vem sendo orientada a formação desse professor, que pode vir a ser, em algum tempo, o diretor. A CF/88 e a LDB, ao estabelecerem os princípios sobre os quais a educação brasileira edifica-se, considera que a condução da escola, papel do diretor, é determinante na garantia de uma escola pública de qualidade.

Importante marco foi estabelecido na LDB em relação à formação profissional docente. A lei estabeleceu que, no período de dez anos, todos os professores da educação básica fossem formados em nível superior e propôs às instituições formadoras meios de organização da formação desses profissionais, conforme os artigos a seguir:

Art. 62 – A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Art. 63 – Os Institutos Superiores de Educação manterão: I. cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental; II. programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica; III. programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis (BRASIL, 1996, n.p.).

Às iniciativas de aperfeiçoamento contínuo, introduzidas pela LDB (arts. 67, 80) acrescentaram-se mudanças propostas para a formação inicial, trazidas pelas Resoluções do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP) n. 1, de 18 de fevereiro de 2002, e CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006. Elas instituíram, respectivamente, as orientações para a formação de professores no país e as Diretrizes do Curso de Pedagogia, que contou com determinação expressa de atenção à formação do gestor.



As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2002), instituídas em 2002, foram um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino responsável pela formação desses profissionais. A resolução definiu, em seu art. 14, além da estrutura institucional e curricular do curso, focado na formação inicial, o retorno dos egressos para processos de formação continuada, exigindo das instituições a construção de projetos inovadores adaptados à nova resolução.

Em 15 de maio de 2006 foram instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. A Resolução n. 1 (BRASIL, 2006) do CNE/CP definiu, no artigo 1º, os princípios e condições a serem observados pelos órgãos dos sistemas de ensino e instituições de ensino superior em seus planejamentos e avaliações. As diretrizes destinadas à formação inicial para o exercício da docência nas primeiras etapas da Educação Básica, nos cursos de Ensino Médio na modalidade Normal e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (art. 2º), apontaram, ainda, a gestão como um dos pontos centrais da formação do licenciado em Pedagogia (art. 3º, III; 5º, XII, XII; 6º, I, “b”; II, “a”). Determinou-se, conforme expresso no art. 8º, às instituições de ensino, entre outras, a integralização de estudos por meio de:

II – práticas de docência e gestão educacional que ensejem aos licenciandos a observação e o acompanhamento, a participação no planejamento, na execução e na avaliação de aprendizagens, do ensino ou de projetos pedagógicos, tanto em escolas como em outros ambientes educativos;

IV – estágio curricular a ser realizado ao longo do curso, de modo a assegurar aos graduandos experiência de exercício profissional, em ambientes escolares e não escolares que ampliem e fortaleçam atitudes éticas, conhecimentos e competências: a) na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, prioritariamente; b) nas disciplinas pedagógicas dos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal; c) na Educação Profissional na área de serviços e de apoio escolar; d) na Educação de Jovens e Adultos; e) na participação em atividades da gestão de processos educativos, no planejamento, na implementação, na coordenação, no acompanhamento e na avaliação de atividades e projetos educativos; f) em reuniões de formação pedagógica (BRASIL, 2006, n.p.).

Assim, mais uma vez, às instituições ficou definida a elaboração de novos projetos pedagógicos, obedecendo ao contido na resolução (art. 11). Entretanto, conforme pontuado por Gatti e Barreto (2009, p. 42), em importante levantamento sobre a formação docente no país, a mudança da estrutura curricular dos cursos de formação de professores, proposta nos artigos destacados, não sofreu alteração imediata. As primeiras mudanças de currículo deram-se a partir da promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores em 2002

e nos anos que se seguiram, com a aprovação das diretrizes de cada curso pelo CNE. O estudo publicado pela Unesco, em 2009, traça o perfil profissional dos docentes para analisar, de forma minuciosa, a formação de professores no país, destacando os marcos legais que, ao longo do tempo regulamentaram a formação deles e investiga as condições e os modos de operação das instituições formadoras.

A pesquisa analisou, por amostra representativa, a estrutura curricular e as ementas de 165 cursos presenciais de instituições de ensino superior que promovem a formação inicial de docentes. Quatro áreas foram analisadas, entre elas, 71 cursos de Pedagogia. A composição da amostra, levou em consideração, segundo as autoras, a região do país na qual as instituições estavam localizadas, sua dependência administrativa e as formas de organização. A coleta de dados ocorreu em parceria direta com as instituições, que forneceram os dados solicitados pela pesquisa.

Nos projetos pedagógicos dos cursos, foram listadas 3.513 disciplinas: 3.107 obrigatórias e 406 optativas. O agrupamento das categorias obedeceu à tentativa de evidenciar o que vem sendo proposto nos cursos de formação inicial. Foram analisadas, ainda, 1.498 ementas das disciplinas listadas nas propostas. As disciplinas foram divididas nas categorias: 1. Fundamentos teóricos da educação – disciplinas de base teórica; 2. Conhecimentos relativos aos sistemas educacionais – disciplinas relacionadas aos conhecimentos pedagógicos; 3. Conhecimentos relativos à formação profissional específica – disciplinas que oferecem instrumental para atuação do professor; 4. Conhecimentos relativos a modalidades e níveis de ensino específicos – disciplinas que abordam a área e o seguimento de atuação.

Sem desconsiderar a abrangência e a importância das demais categorias, esta dissertação se concentrará na categoria “conhecimentos relativos aos sistemas educacionais”. Isso porque é nela que se encontram informações relacionadas à estrutura e ao funcionamento do ensino, que engloba os fundamentos da gestão educacional, e à gestão escolar, envolvendo a função do gestor e a coordenação do trabalho na escola como componentes da formação inicial.

A análise dos dados apontou que, entre as disciplinas obrigatórias, 15,5% referiam-se à categoria relativa aos sistemas educacionais, e apenas 4,5% referiam-se à gestão escolar especificamente. Entre as disciplinas facultativas, 16% referiam-se aos conhecimentos dos sistemas educacionais, com 5,7% destinadas à gestão. Não foram encontrados, nas ementas analisadas, conteúdos referentes diretamente à gestão.

No que se refere à formação continuada, a pesquisa identificou extenso rol de cursos com diferentes abrangências. Destacou que, embora se apresentem avanços relacionados ao desenvolvimento profissional, importantes lacunas ainda cooperam para resultados não satisfatórios de desempenho dos alunos. Distanciamento da realidade escolar, compensação das falhas da formação inicial, ausência de participação docente na elaboração da política formativa, condições de trabalho inadequadas e materiais insuficientes foram elencados como algumas dessas falhas. O estudo abordou a formação continuada dos profissionais da educação de forma ampla, não sendo possível identificar ações voltadas para a gestão escolar. Assim, podemos observar que, embora haja uma diversidade de formação, tanto inicial como continuada, poucas são as iniciativas que se voltem para conteúdo que preparem o estudante para ser um futuro diretor.

Decisões recorrentes no âmbito da política pública educacional têm trazido à tona a necessidade de fortalecimento e profissionalização da gestão educacional. A Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica foi instituída pelo Decreto n. 6.755, de 29 de janeiro de 2009, e pelo Decreto n. 7.415, de 30 de dezembro de 2010, de mesma finalidade. Ambos foram revogados pelo Decreto n. 8.752, de 9 de maio de 2016, que dispôs sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Tais decretos compõem as ações que visam incrementar e fortalecer a formação de professores.

A política, orientada ao Planejamento Estratégico Nacional, foi instituída com a finalidade de fixar seus princípios e objetivos e de organizar seus programas e ações, em regime de colaboração entre os sistemas de ensino e em consonância com o Plano Nacional de Educação e os com os planos decenais dos Estados, do Distrito Federal e dos municípios (art. 1º). Deve assegurar coerência com a BNCC, que, ao apresentar novos processos visando assegurar direitos e deveres dos estudantes, requer novos direcionamentos do trabalho na escola que dialoguem com as dez competências gerais estabelecidas na BNCC e com todas as mudanças que a implementação dela desencadeia.

Entre os objetivos da Política Nacional, conforme indicado na seção II, art. 3º do Decreto n. 8.752 (BRASIL, 2016), estão a indução de avanços na qualidade da educação básica e a ampliação da oportunidade de formação inicial e continuada dos profissionais para consecução de tal objetivo; a busca pelo domínio dos conhecimentos gerais e específicos, pertinentes à área de atuação profissional, inclusive da gestão educacional e escolar; e a garantia de formação prática por meio de residência pedagógica.

O documento propõe a integração de ensino-serviço e cursos de formação voltados para cada categoria profissional, a depender da demanda para as diferentes funções, contemplando as estratégias de formação inicial e continuada e, ainda, ações voltadas especificamente para a formação do gestor (art. 2º, XIV; art. 3º, VII; art. 12, XII; art. 13). Deverá, ainda, articular os entes federativos, instituições formadoras, comunidades científicas, profissionais da educação básica, conselhos de educação e representantes dos sistemas de ensino, visando contribuir com a implementação de ações destinadas à formação inicial e à continuada.

Oportuno se faz destacar que as instituições formadoras são apontadas como agentes parceiros na promoção de uma formação de qualidade para os profissionais da educação, sendo chamadas a revisar e a reestruturar seus currículos no sentido de atuarem em articulação com as Diretrizes Curriculares Nacionais, com a BNCC e com a

[...] LDB/96, a qual prevê a adequação curricular dos cursos, programas ou ações para a formação inicial e continuada de professores, conforme o estabelecido na BNCC, quando, no § 8º do seu art. 62, incluído pela Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, dispõe que os currículos dos cursos da formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2019, p. 2).

A fim de atender aos dispositivos legais sobre a formação docente, em 2018, o MEC elaborou a “Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica” (BRASIL, 2018), que foi encaminhada ao CNE. Com isso, o MEC acolheu os preceitos normativos da educação (da CF/88, da LDB, do PNE e estreitamente da BNCC) para nortear os currículos de formação de professores.

O documento deu origem ao Parecer CNE/CP n. 22/2019, homologado pelo MEC por meio da Portaria n. 2.167, de 19 de dezembro de 2019, publicada no *Diário Oficial da União* de 20 de dezembro de 2019, seção 1, p. 142. O objetivo dele foi revisar o normativo de definição das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada, alinhando a formação docente à expectativa de desenvolvimento de

[...] um conjunto de competências profissionais que os qualifiquem para colocar em prática as dez competências gerais, bem como as aprendizagens essenciais previstas na BNCC, cuja perspectiva é a de oferecer uma educação integral para todos os estudantes, visando não apenas superar a vigente desigualdade educacional, mas também assegurar uma educação de qualidade para todas as identidades sobre as quais se alicerça a população brasileira (BRASIL, 2019, p. 1).

Além de revisar e atualizar o normativo para a formação docente, ao CNE coube elaborar os referenciais que constituem a formação de professores para a implantação da BNCC em todas as etapas e modalidades da Educação Básica. Em consonância com o desenvolvimento

das competências gerais propostas pela Base Nacional aos estudantes, a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) opera no sentido de promover o desenvolvimento de competências profissionais baseadas no mesmo princípio.

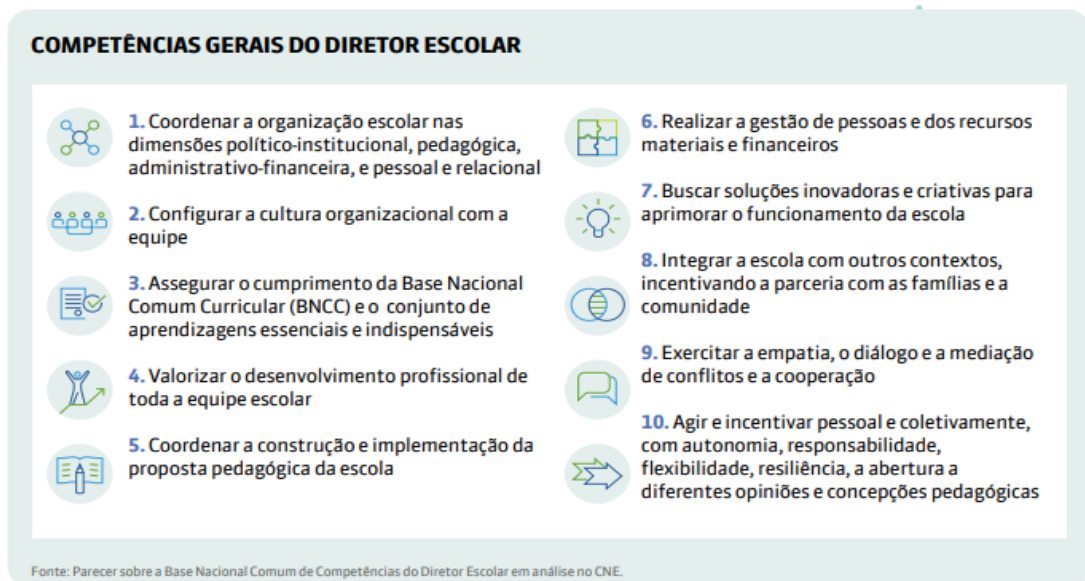
A Resolução CNE/CP n. 1, de 27 de outubro de 2020, dispôs sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). A resolução define os marcos norteadores, as estratégias, as dimensões de formação docente e o regime de colaboração entre os entes para atender aos preceitos normativos que regulamentam a formação em serviço.

Ainda no sentido de contemplar as demandas estabelecidas pelas normas que regem a educação nacional, no ano de 2021, o CNE propôs a Base (Matriz) Nacional Comum de Competências do Diretor de Escola. O documento, ainda não homologado pelo MEC, define uma matriz de dez competências gerais, que se desdobram em 17 competências específicas em quatro dimensões: político-institucional, pedagógica, administrativo-financeira e pessoal e relacional.

Na dimensão político-institucional, são contempladas competências relacionadas a: liderança e gestão da escola; trabalho e engajamento para com a comunidade; implementação e coordenação da gestão democrática na escola; responsabilização pela escola; relacionamento com a administração do sistema/da rede de ensino; coordenação de ações que promovam a segurança na escola; e desenvolvimento de visão sistêmica e estratégica. A dimensão pedagógica é a responsável por focalizar o trabalho no compromisso com o ensino e a aprendizagem; conduzir o planejamento pedagógico; apoiar os envolvidos nos processos de ensino-aprendizagem; coordenar a gestão curricular e os métodos de aprendizagem e avaliação; promover clima propício ao desenvolvimento educacional; desenvolver a inclusão, a equidade, a aprendizagem ao longo da vida e a cultura colaborativa. A dimensão administrativo-financeira abrange as competências relacionadas à organização e à coordenação de atividades administrativas; ao cuidado com o patrimônio e o espaço físico; à coordenação das equipes de trabalho e à gestão dos recursos financeiros. Por fim, na dimensão pessoal estão: cuidados e apoio às pessoas; ação democrática; ação orientada aos princípios éticos; comunicação e resolução de conflitos, além do desenvolvimento profissional.

Nota-se, assim, o quanto é extenso o rol de competências, responsabilidades e dimensões que envolvem o trabalho do diretor. Importa destacar que elas se articulam para o alcance do fim precípua da educação. As competências gerais e específicas foram definidas na matriz, conforme as figuras a seguir (Figura 1 e Figura 2), extraídos da publicação “Aprendizagem em Foco”, realizada pelo Instituto Unibanco:

Figura 1 – Competências gerais do diretor escolar



Fonte: Souza (2021, p. 2).

Figura 2 – Competências específicas do diretor escolar



Fonte: Souza (2021, p. 3).

O texto referência para a matriz, já disponível no site do MEC, reforça os aspectos mais relevantes da atuação do diretor escolar e tem como escopo:

[...] parametrizar os diversos aspectos concernentes à função do diretor escolar, auxiliando com isto a definição de políticas nacionais, estaduais e municipais de escolha, de acompanhamento e de avaliação do trabalho dos diretores escolares, bem como de sua qualificação, em termos de formação inicial e continuada nas redes e sistemas públicos de ensino (BRASIL, 2022, p. 1).

Oportuno se faz pontuar que a instituição das competências do diretor não se relaciona com o enrijecimento da atuação profissional ou com a destituição da autonomia presente na escola, nem desconsidera o papel político social por ele exercido, mas antes se relaciona com a necessidade de formação técnica sólida para esse profissional desde sua base formativa, inclusive para lidar com todo o aparato que a gestão democrática requer.

Para Souza (2021, p. 4), “a definição de competências consideradas necessárias para o exercício da função de diretor não significa qualquer endosso a uma visão gerencialista da educação. Segundo o autor, o conhecimento técnico é fundante para as atividades que o gestor desenvolverá cotidianamente, não concorrendo com caráter essencialmente político-pedagógico da gestão.

Em que pese as diretrizes suscitarem novos pontos relacionados ao trabalho do diretor, muitos são os aspectos que concorrem para o desempenho dele na etapa final. O plano normativo é fundamental, mas é na introdução desses elementos no plano de ação que se consolida o desenvolvimento das competências básicas que contribuam com a qualidade do ensino. Em que medida isso vem ocorrendo? É o que será abordado a seguir.

### 2.1.3 As orientações legais de fato se conectam com o trabalho do diretor na escola, no sentido de melhorar os indicadores de aprendizagem?

As orientações legais emanadas a nível nacional não apenas se veem refletidas (deveriam) nos normativos legais a nível dos entes mas também, sobretudo, têm a incumbência de orientar os sistemas de ensino com impactos efetivos na formação e na atuação profissional de diretores, em prol da melhoria da qualidade da educação. Nesse sentido, será invocada a Lei de Gestão Democrática (LGD) do Distrito Federal para observar em que medida os elementos nela contidos dialogam com as proposições normativas recentes em relação ao papel do gestor.

A Lei n. 4.751, de 7 de fevereiro de 2012, trata sobre o sistema de ensino e a gestão democrática da Rede Pública do Sistema de Ensino do Distrito Federal (art. 1º). Nela são definidos os princípios e finalidades da gestão democrática e as formas de organização para que ela ocorra. Por ser esse o documento que rege a forma de organização no interior da escola e por a ela se vincular o trabalho do diretor, regulando o que acontece no plano de execução, pretende-se considerar em que os aspectos da referida lei dialogam com as competências e habilidades que vêm sendo determinadas/propostas no plano legal.

No art. 2º, a lei aponta que a finalidade da gestão democrática é garantir a centralidade da escola no sistema, observando, nos incisos I e III, os princípios de:

- I – Participação da comunidade escolar na definição e na implementação de decisões pedagógicas, administrativas e financeiras, por meio de órgãos colegiados, e na eleição de diretor e vice-diretor da unidade escolar;
- III – Autonomia das unidades escolares, nos termos da legislação, nos aspectos pedagógicos, administrativos e de gestão financeira.

A elaboração da proposta pedagógica de uma unidade escolar é o momento em que há maior aproximação com a realidade local. Nela, estão contidas as possibilidades de decisão relacionadas às dimensões que cooperam para o fazer pedagógico. A participação dos atores educacionais é imprescindível para que essa construção reflita os interesses de toda a comunidade escolar. Importa considerar que essas decisões tomam em conta diretrizes pré-estabelecidas, como é possível visualizar na definição de “autonomia da escola pública”, que traz expressa, nos art. 4º ao 6º (GDF, 2012) a estreita observância aos planos e legislações, fator que limita a liberdade de atuação.

A autonomia é um instituto, que, reforçada sua relevância, trouxe, como já citado, para dentro da escola um aumento de responsabilidades e um acúmulo de funções que, por vezes, sobrepõe a dimensão pedagógica. Nesse sentido, Muñoz, Pascual e Sáez (2021a, p. 27) sinalizam: “A autonomia que as políticas educacionais têm concedido aos diretores escolares exige que sejam acompanhadas de apoio técnico adequado e uma definição clara das funções e responsabilidades dos gestores”. Assim, a liberdade de decisão das instituições não exime os governos da responsabilidade de fornecer-lhes condições adequadas de funcionamento, mas a eles acrescentam a necessidade de desenvolvimento de políticas para suprir carência de formação, recursos e definição detalhada do que se espera da função de gerir.



Os mecanismos de participação na gestão democrática, aponta a Lei n. 4.751, serão efetivados por meio dos órgãos colegiados e da direção da unidade escolar, e a composição dos colegiados e da direção é regulamentada pelo Poder Executivo. Na definição do corpo diretivo da escola, a escolha dos membros da equipe gestora acontece por meio de eleição – os integrantes da comunidade escolar (profissionais da escola, pais, alunos maiores de 13 anos) podem escolher seus representantes por meio de votação. Os mandatos dos eleitos têm a duração de três anos, o qual se iniciará no dia 2 de janeiro do ano seguinte ao da eleição, permitida reeleição para um único período subsequente, conforme art. 41 da Lei n. 4.751. Devido ao período pandêmico iniciado no ano de 2020, houve a recondução ao cargo dos diretores eleitos em mandato anterior, com ampliação do período de exercício até março de 2023.

Para concorrer a um pleito, os candidatos a direção da escola devem elaborar um Plano de Trabalho para a Gestão da Escola, art. 39, Lei n. 4.751 (GDF, 2012). Segundo parágrafo único, o plano, indispensável, deve explicitar os aspectos pedagógicos, administrativos e financeiros prioritários para a gestão dos candidatos e destacar os objetivos e as metas para melhoria da qualidade da educação e as estratégias que possibilitem a participação no acompanhamento e na avaliação das ações. Destaca-se, nesse ponto, que o desempenho de ações em prol da melhoria parece surgir como responsabilidade exclusiva dos candidatos ao cargo de diretor/vice, distanciando-se das demais esferas de articulação.

A profissionalização dos processos de seleção de líderes escolares foi apontada na coleção “Políticas Públicas em Educação”, organizada pela Universidade Diego Portales, em parceria com a Instituição Unibanco, como condição essencial para o bom desempenho da liderança/gestão. O documento, que reúne resultados de pesquisas nacionais e internacionais para fazer recomendações concretas aos formuladores de políticas públicas, enfatiza que requisitos de entrada, como experiência e formação especializada, aliados a um bom processo de seleção fazem parte do amplo conjunto de ações para melhorar a gestão a nível da escola.

Na perspectiva de acompanhamento da aprendizagem, encontram-se os órgãos que favorecem a gestão democrática no Distrito Federal: Assembleia Geral Escolar art. 21 e Conselho Escolar art. 25, Lei n. 4.751 (GDF, 2012). À Assembleia, coube a competência de avaliar semestralmente os resultados alcançados pela unidade escolar, e ao Conselho Escolar, a competência de debater indicadores escolares de rendimento, evasão e repetência e propor estratégias que assegurem aprendizagem significativa para todos.

As determinações previstas aos dois órgãos são as que mais se aproximam das competências relacionadas ao acompanhamento e ao monitoramento das aprendizagens destacados em documentos que organizam a educação pública. Destaca-se, contudo, que, em relação à Assembleia Escolar – instância máxima de participação direta da comunidade escolar para acompanhamento das ações –, não há relato de forte representação e atuação dessa instância. A existência e a atuação dos Conselhos Escolares já é algo mais comum e presente nas unidades escolares. A participação dos membros costuma incidir mais precisamente sobre a gestão financeira do que propriamente sobre a gestão administrativa e pedagógica, conforme aponta relatos dos(as) gestores(as) entrevistados(as), a serem explorados posteriormente.

A perspectiva de formação continuada, amplamente alardeada nos normativos nacionais, aparece no art. 37, inciso IV, que determina a participação dos eleitos em curso de gestão escolar oferecido pela SEEDF, visando à qualificação para o exercício da função; e no art. 40, que exige, no inciso VII, da Lei 4751/2012 assunção de compromisso por parte do diretor e do vice de participação no curso de gestão escolar. Essa formação acontece sob a responsabilidade da Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação (EAPE) e contempla, numa carga horária de, no mínimo, 180 horas, aspectos políticos, administrativos, financeiros, pedagógicos, culturais e sociais da educação no Distrito Federal art. 60 da Lei de Gestão Democrática.

A esse respeito, a publicação Políticas Públicas, organizada por Muñoz e Sáez (2021) recomenda que a formação seja adequada e coerente com as diferentes fases de desenvolvimento dos diretores. Às já conhecidas formação inicial (geralmente exigida como pré-requisito) e continuada (profissionais mais experientes), o documento sugere o acréscimo de:

[...] programas de indução destinados aos diretores iniciantes no cargo, que devem ser convertidos em um modelo de acompanhamento localizado, por intermédio de mentores especializados, e que respondam ao desenvolvimento de competências críticas para essa fase da gestão” (MUÑOZ; SÁEZ, 2021, p. 28).

O texto propõe que a formação, a ser realizada pelo nível intermediário do sistema, leve em consideração a diversidade de contexto e população em que a função da gestão efetiva-se, pois é no ambiente de desempenho das funções que surgem os desafios atuação do diretor.

O programa de mentoria, anteriormente proposto, tem se apresentado como importante estratégia na formação de diretores escolares. Pesquisadores da Universidade de São Carlos (UFSCar) estão desenvolvendo importante trabalho nessa perspectiva. Em parceria com a Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (SEB/MEC), a universidade realizou, em 2021, o projeto Mentoria e Cooperação em Gestão Escolar: Gestor Mentor. No ano seguinte, promoveu o programa de formação Mentoria de Diretores Escolares. A organização do trabalho deu-se conforme descrito a seguir:

Pesquisadores, docentes e discentes da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) se reuniram com diretores e representantes de secretarias estaduais de dez estados brasileiros para constituir uma proposta metodológica para a mentoria de diretores e estabelecer suas bases teóricas e práticas, isto é, abordagens que acolham as diversidades, rompam com preconceitos, oportunizem o reconhecimento e aceitação do outro no ambiente de dentro e de fora da escola; uma perspectiva que, na visão desses estudiosos, deve ser fomentada por todos os profissionais da educação (LUIZ, 2022, p. 10).

O trabalho coordenado por Maria Cecília Luiz fundamenta-se em uma cultura colaborativa para, baseada em referenciais teóricos, ajudar os diretores a se relacionarem, em formação mediada por pares, com os elementos práticos da atividade profissional. A proposta de trabalho gira em torno da importância de “qualificar e habilitar o percurso profissional do diretor” (LUIZ, 2022, p. 12), respeitando as diferentes situações vivenciadas em cada espaço de administração. Pontua-se que, embora tenha havido a colaboração do MEC, órgão responsável por oferecer apoio às redes, a proposta ainda não atendeu a todos os estados da Federação. Por tratar de temáticas pontuais, com contribuições de relevante aporte teórico e prático, o programa poderia ser estendido aos demais entes, vindo a embasar a formação de diretores nas demais secretarias.

É importante sinalizar que ocorre, no momento de elaboração desta dissertação, discussão do Projeto de Lei n. 3.015, de 11 de outubro de 2022, encaminhado pelo Poder Executivo, visando atender a determinação de adequação da LGD ao PDE, estabelecida no inciso I do art. 11 do Plano Distrital de Educação n. 5.499, de 14 de julho de 2015. Embora não exista ainda a concretização do projeto e mudanças possam ocorrer, ele também será analisado neste trabalho, na tentativa de averiguar se a reformulação da lei, empreitada com atraso, dialoga com as diretrizes que, atualmente, orientam o papel do gestor.

O Projeto de Lei n. 3.015 (GDF, 2022) mantém a organização da escola com a finalidade de promover a gestão democrática, orientando a criação dos órgãos participativos e a escolha da equipe gestora. O documento inova ao inserir alguns pontos que vêm gerando maiores discussões. À exoneração do diretor, antes recomendada ao governador pela Assembleia Geral Escolar, acrescentou-se a possibilidade de afastamento provisório por conveniência ou oportunidade pelo Secretário de Estado da Educação, em situações consideradas excepcionais ou emergenciais, art. 63, do Projeto de Lei n. 3.015 de 11 de outubro de 2022. Contudo, não há, no texto, referência ao que viriam a ser consideradas situações “excepcionais ou emergenciais”. Referem-se ao bom desempenho da gestão? Sob que aspectos? Relacionam-se ao alcance de eficácia e eficiência da gestão? Ou ao acompanhamento de resultados com atingimento de metas?

O projeto traz a proposta de ampliação do mandato de diretores e vices para o prazo de quatro anos, não havendo especificação de possibilidade de reeleição. Outro ponto novo refere-se à vedação de participação no pleito de candidatos que, nos termos do art. 40, inciso IV, tenha participado de gestão escolar no último quinquênio contado até o fim do mês que anteceder as eleições e não tenha apresentado PPP e/ou crescimento no indicador do Ideb na sua gestão.

Observa-se que a melhoria dos índices educacionais como responsabilidade do diretor é um dos aspectos que vai ao encontro do que propõem os normativos legais para a educação. Chama-se atenção para o fato de que, apesar de haver, no Distrito Federal, sistema de avaliação com índice próprio sendo implementado, ele não é citado na referida lei. Nota-se, mais uma vez, a ausência referenciais que delimitem claramente o quanto se espera de crescimento. Outro aspecto que causa estranheza é que, com essa vedação, parece haver uma responsabilização direta a um profissional que pode não estar mais no cargo, sem que esteja claro quais ações, por parte da secretaria, orientaram o alcance do índice ou em que condições essa avaliação se dará.

Somam-se aos requisitos exigidos aos candidatos que se habilitam a participarem do processo eleitoral de escolha do diretor, já constantes na Lei n. 4.751 (GDF, 2012), a instituição de etapas descritas no art. 38 do projeto de lei, entre as quais se destacam: a certificação de gestão escolar oferecida pela SEEDF, visando à qualificação para o exercício da função, exigida frequência mínima de 75%, contendo avaliação individual escrita, de caráter eliminatório, realizada presencialmente e em data a ser estabelecida pela SEEDF; e os termos do parágrafo único do mesmo artigo, a exigência de I – frequência mínima exigida no curso de gestão escolar e de II – média igual ou superior a seis pontos, em uma escala de zero a dez pontos, na avaliação individual.

É possível identificar, assim, um deslocamento da preparação profissional para o período que antecede a candidatura e o condicionamento dela ao alcance de frequência mínima exigida pelo curso e à obtenção de média em avaliação individual. Muito da formação continuada dos profissionais de educação fica a cargo dos sistemas de ensino, e a SEEDF conta, como já citado, com uma escola de preparação de seus servidores. O preparo do futuro gestor escolar é de reconhecida importância e alinha-se aos preceitos de formação profissional. Espera-se, contudo, que a antecipação e o condicionamento das etapas à candidatura, não limite o interesse e a disponibilidade dos participantes.

Conclui-se que o projeto de lei amplia os poderes do secretário de Estado e insere elementos que, aparentemente, voltam-se para a profissionalização da gestão e da melhoria dos indicadores, mas não apresenta elementos sólidos que permitam visualizar a concretização de expectativa de fortalecimento e profissionalização da gestão tão propagadas nas decisões recentes formuladas no campo educacional em prol de uma educação de qualidade.

## **2.2 O que nos dizem as pesquisas sobre gestão escolar, liderança e resultados de aprendizagem**

Considerando o importante papel da gestão e a frequência com que os termos “liderança” e “gestão pedagógica” aparecem no presente texto, convém elucidar os conceitos na tentativa de estabelecer as relações aqui pretendidas entre gestão pedagógica, liderança e capacidade de influenciar nos resultados de aprendizagem, contribuindo com a melhoria da qualidade educacional.

A expressão “gestão escolar” surge durante o processo de redemocratização em substituição a “administração escolar” e considera a natureza política da gestão (SOUZA, 2006 *apud* OLIVEIRA, 2015, p. 49). Paes de Carvalho (2012, p. 80 *apud* OLIVEIRA, 2015, p. 50) chama atenção para o “conteúdo político da gestão da escola, atribuindo ao diretor um papel de “mediação e liderança política potencialmente transformadora”. O gestor lida com múltiplas dimensões em sua atuação. Para que seu trabalho seja desenvolvido coletivamente, é necessário que o gestor consiga mobilizar os participantes rumo aos objetivos estabelecidos. A liderança está atrelada à influência que a gestão é capaz de exercer de forma a mobilizar os partícipes do processo educativo para o alcance dos objetivos.

Por sua vez, a liderança pressupõe trabalho colaborativo em equipe. Não é uma atividade restrita a uma única pessoa, envolvendo também o compartilhamento entre demais membros da equipe, professores e comunidade escolar, apresentando-se “como uma prática mais democrática, que se espalha pelo conjunto da organização, em vez de ser algo exclusivo dos líderes formais” (CAMPOS; MUÑOZ; SÁEZ, 2022, p. 7). A liderança tem se destacado como importante prática para a melhoria do desempenho educacional. O conceito, vindo da administração, parece conflitar com as práticas democráticas presentes na organização escolar. Sobre esse aspecto, Oliveira (2022)<sup>2</sup> faz importante reflexão ao pontuar que a liderança centrada num único indivíduo, responsável por assumir sozinho a tomada de decisão, é uma questão ultrapassada até mesmo no campo da administração. O exercício da liderança, segundo a autora, sempre envolve coletividade e decisão compartilhada, o que vem a convergir com os princípios da gestão democrática.

Valliant (2015) examina a temática da liderança escolar sob a perspectiva da melhoria da qualidade educacional, chamando atenção para a multiplicidade dos estudos que focam a figura do líder e o desempenho de sua tarefa. Essa demanda, decorre, segundo a autora, das novas tendências no campo educativo a partir dos anos 2000 e da necessidade que as políticas públicas têm de se adaptar à nova realidade e de “desenvolver condições para responder aos cenários educativos futuros” (VALLIANT, 2015, p. 1, tradução nossa). A autora exemplifica com estudos realizados em quatro países, que adotam diferentes modelos e práticas escolares relacionados à liderança escolar e conclui que, mesmo que a liderança do gestor seja chave no processo de melhoria, existem, ainda, outros fatores que concorrem para a melhoria.

Muitos são os estudos que apontam que liderança e gestão educacional possuem estreita relação com a melhoria da aprendizagem. Weinstein *et al.* (2014), Leithwood *et al.* (2006), Robinson *et al.* (2009), Walters *et al.* (2005), Hallinger e Heck (1998), Seashore Lewis *et al.* (2010) são algumas das referências trazidas pela Coleção Políticas Públicas em Educação (2022), que realiza ampla investigação nacional e internacional sobre a centralidade do papel do diretor para o processo educativo.

A investigação, além de reconhecer a importância do gestor, sinaliza o conjunto de ações necessárias para fortalecer a prática dos diretores. Profissionalização, valorização da carreira, seleção, formação profissional orientada para as aprendizagens e reconhecimento da multiplicidade das dimensões presentes na função e dos ambientes em que elas ocorrem estão entre os fatores que cooperam para a boa liderança escolar. Assim, a gestão a nível da escola

---

<sup>2</sup> Webinar: Liderança e Gestão Escolar: Impactos na aprendizagem. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=g1-HAzls9PA>. Acesso em: 5 jul. 2022.

destaca-se como o foco para a incidência de políticas e ações que capacitem os diretores com as novas demandas e articulações.

Ao tratar da liderança, o documento, gerado pelo relatório dos estudos desenvolvidos pela Universidade Diego Portales, em parceria com o Instituto Unibanco, destaca que:

O mero exercício da liderança pedagógica não basta para alcançar os resultados desejados em uma escola e é necessário sinergia entre os diferentes atores da comunidade, principalmente entre a equipe diretiva e os professores, o que contribui para os processos de ensino e aprendizado. Nesse sentido, para que a liderança pedagógica seja eficaz, é necessário que esta adote uma abordagem colaborativa e de intercâmbio, fatores-chave que induzem o surgimento de novos tipos de liderança, por exemplo, a liderança pedagógica e a liderança compartilhada ou distribuída (INSTITUTO UNIBANCO, 2022, p. 3).

Assim, o envolvimento do grupo, o estabelecimento de metas e o planejamento devem correr em estreito compromisso com a aprendizagem dos educandos. A liderança pedagógica possibilita, a partir da indução por parte do diretor, que os esforços realizados para melhorar a aprendizagem sejam mútuos.

Dessa forma, a liderança pedagógica deixa de ser vista como algo exercido por uma única pessoa, ao contrário, é assumida como uma prática exercida pela comunidade em seu conjunto, em que cada equipe e área tem ciência das capacidades e conhecimentos das demais e é capaz de definir as pessoas mais adequadas para liderar essa tarefa (CAMPOS; MUÑOZ; SÁEZ, 2022, p. 7).

Ainda sobre o trabalho do diretor, convém destacá-lo como um dos fatores internos à escola que poderia produzir resultados efetivos para a aprendizagem. Estudos em eficácia escolar (BROOKE; SOARES, 2008), ao destacarem a importância da escola e a capacidade que possuem de fazer diferença, chamam atenção para o potencial acadêmico, tendo o diretor como o “agente-chave”, sujeito fundamental para o aprendizado.

Sammons (2008) fornece descrição de fatores para escolas eficazes. Destacam-se entre eles a liderança profissional, o compartilhamento de objetivos e visões, o desenvolvimento de ambiente de aprendizagem e o monitoramento do progresso do aluno como alguns dos que se relacionam à forma como o diretor gere a escola. A importância da liderança dos diretores é ainda indicada pela autora, ao citar Gray (1990, p. 214), como “uma das mensagens mais claras da pesquisa em eficácia escolar”.

Um relatório, feito pela Universidade Diego Portales, do Chile, em parceria com o Instituto Unibanco (2022), traz evidências internacionais sobre a importância da liderança/gestão pedagógica para a melhoria da escola e sinaliza para a importância de se fortalecerem esses aspectos. O documento informa que os resultados de uma gestão pedagógica

orientada para as aprendizagens são ainda mais relevantes em contexto de maior vulnerabilidade social, especialmente por implementar ações “que visam definir expectativas claras relacionadas à melhoria do desempenho dos estudantes e à criação de um ambiente escolar favorável ao aprendizado” (FINKEL *apud* CAMPOS; MUÑOZ; SALES, 2022, p. 6). Isso possibilita inferir que a ação intencional e bem-direcionada da gestão pode operar internamente à escola, sobre a redução das desigualdades educacionais.

### **2.3 A gestão e o uso de dados das avaliações em larga escala**

Para realização da presente pesquisa, foram levantados dados em bases como o Repositório Institucional da Universidade de Brasília, a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), o Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e a Scientific Electronic Library Online (SciELO), além de considerar publicações do Inep e do Ipea e materiais de apoio elaborados pela OCDE.

Também foram pesquisadas fontes como grupos de pesquisas que se dedicam ao estudo das avaliações, como o Grupo de Pesquisas Gestão e Qualidade da Educação (GESQ-PUC-Rio) e o Grupo de pesquisa de Avaliação e Organização do Trabalho Pedagógico (Gepa-DF). As buscas nos locais destacados concentraram-se em trabalhos que tivessem as palavras-chave: “avaliação externa”, “gestão escolar” e “uso de dados”. Convém informar que as referências neste capítulo introduzidas são algumas das muitas que se encontram esparsas a orientar todo o referencial teórico em que se baseia a presente pesquisa.

Em levantamento no Repositório Institucional da Universidade de Brasília, foram encontrados vários estudos sobre o Ideb e suas relações com o ambiente escolar. Eles investigavam desde aspectos relacionados ao subsídio à gestão democrática, à efetivação do PPP, ao planejamento e à inclusão até aspectos ligados ao posicionamento da rede em orientação à escola para uso desses dados. Alvim (2020) investiga a relação existente entre os índices do Ideb e as ações da gestão democrática e a execução do PPP e pontua que as maneiras como as escolas têm se disponibilizado para usar o Ideb não têm sido suficientes para diminuir a retenção e a reprovação escolar. Santos (2018) seleciona duas escolas para analisar o efeito da política de avaliação da educação básica do Governo Federal, implementada pela então chamada Prova Brasil, nas unidades escolares e verificar se a política é mencionada no PPP para fundamentar a tomada de decisão. Finaliza seu estudo destacando que as avaliações externas colaboram para o fortalecimento do planejamento interno. Oliveira (2011) investiga em que medida os resultados da Prova Brasil subsidiaram a SEEDF no processo de articulação



da rede de ensino. Concluiu-se que a avaliação ainda não funcionava como subsídio para gestão realizada pela secretaria, prevalecendo o controle das médias obtidas na avaliação e das metas do índice.

Ainda no repositório da UnB, dois trabalhos realizados por Horta Neto trouxeram grandes reflexões sobre o uso dos dados de avaliação em larga escala pelos sistemas de ensino. Em sua dissertação de mestrado (HORTA NETO, 2006), o autor discorreu sobre a utilização da avaliação externa, em especial o Saeb, como instrumento para a melhoria da qualidade educacional. O trabalho teve como objetivo investigar de que forma a SEEDF utiliza as informações produzidas pelo Saeb para gerir o ensino fundamental da rede pública. Foi realizada pesquisa qualitativa com análise documental e entrevista semiestruturada com a finalidade de conhecer a percepção dos gestores da secretaria com relação ao sistema de avaliação. Os resultados mostraram que, apesar de os dirigentes conhecerem pouco os resultados dessa avaliação, reafirmaram a importância dela para atuar nas fragilidades do sistema. Não, havia, no entanto, segundo o autor, uma atividade sistemática de planejamento das ações, sendo essa a principal razão para a não utilização dos dados, além da compreensão insuficiente por parte dos gestores das informações produzidas pelo exame.

Horta Neto (2006) destacou ainda que os dados levantados apontaram para a necessidade de desenvolvimento de competências gerenciais importantes pelos gestores para a delimitação e o acompanhamento das políticas públicas da SEEDF e para a necessidade de articulação entre os níveis (federal e local), no sentido de fornecer suporte à secretaria para que os resultados pudessem ser efetivamente utilizados para o aprimoramento da qualidade de ensino. A pesquisa concluiu que, muito embora as dificuldades como a falta de planejamento estratégico, as limitações na compreensão das informações, a resistência ao processo avaliativo, entre outras, ainda dificultassem o uso dos resultados, a avaliação externa realizada pelo Saeb provê informações úteis aos gestores de todos os sistemas de ensino, sendo importante fonte de informação e análise em subsídio ao planejamento.

Artigo publicado no ano de 2010 sobre a referida pesquisa trouxe como informação adicional que, embora (no período) a avaliação estivesse enraizada na SEEDF, outras seriam as dificuldades para utilização dos resultados do Saeb.

A pesquisa apontou que essa avaliação é ainda cheia de mistérios e seus resultados precisam ser mais bem explicitados para que possam ser efetivamente utilizados em benefício da qualidade educacional. Assim, a divulgação dos resultados do Saeb é uma de suas etapas mais críticas. É necessário que os relatórios apontem não somente os resultados numéricos, mas que sejam disponibilizadas informações complementares que ofereçam uma visão mais clara sobre os problemas educacionais apontados pela avaliação e um conjunto de soluções possíveis para superá-los. É importante também considerar que os dados apurados não são suficientes, per se, para orientar a tomada de decisões. É necessário que cada sistema de ensino desenvolva pesquisas adicionais, contando com o suporte técnico do Inep e das universidades, para desenvolver estudos que permitam elucidar melhor aspectos apontados pelo Saeb (HORTA NETO, 2010, p. 80).

A tese de doutoramento de Horta Neto (2013) teve como objetivo a análise dos testes avaliativos e de como seus resultados são utilizados pelas políticas educacionais. Para tal, utilizou o método comparado, optando pelo trabalho com três sistemas avaliativos: o da União e os dos Estados de Minas Gerais e São Paulo. Horta Neto recorreu ao percurso de desenvolvimento das políticas avaliativas nacional e subnacionais entre os anos de 1990 e 2012, observando o contexto de mudanças do papel do Estado e a centralidade que os testes ganharam nos governos, com o objetivo de investigar quais os efeitos da aplicação deles para as políticas educacionais voltadas para o ensino fundamental. O autor partiu da defesa da tese de que os testes avaliativos tiveram uma influência marginal sobre as políticas educacionais voltadas para o ensino fundamental, pois tornaram-se um fim em si mesmas e não elementos centrais para a formulação de políticas educacionais. Apontou que os resultados dos testes têm sido usados pelo Estado como instrumento de regulação do trabalho realizado pela escola e seus profissionais.

Horta Neto (2013) concluiu que, com o passar do tempo, a preocupação social e pedagógica da avaliação foi dando lugar a ações direcionadas ao bom desempenho nos testes avaliativos, apequenando o direito à educação, sendo também utilizada para balizar decisões relativas ao gasto público. Apontou a necessidade de maior esclarecimento por parte dos governos sobre o processo avaliativo, dotando a sociedade de informações relevantes para a compreensão e a utilização dos resultados educacionais em benefício da qualidade educacional.

Alguns dos estudos (FERNANDES, 2022; SOARES, 2022; VILLAS BOAS, 2022) realizados pelo Gepa-UnB também serviram de referência para a presente pesquisa. Por fazerem importantes reflexões sobre o processo avaliativo com discussão teórica e serem voltados para práticas que tornem a avaliação significativa para estudantes e professores, os estudos convergiram com o presente trabalho. Chama a atenção a expectativa, evidenciada nos textos, de proporcionar reflexões sobre como a avaliação externa, ressignificada pela realidade

local, pode trazer importantes contribuições para “realimentar permanentemente o processo formativo” (SOARES, 2022, p. 15).

O GESQ-PUC-Rio busca, desde 2010, investigar a relação existente entre gestão escolar e a qualidade da educação pública no país, destacando a gestão educacional como um dos fatores que podem, através da tomada de decisão orientada por evidências, contribuir com uma educação mais justa e equitativa. Por trazer rica bibliografia com sugestões sobre a importância da ampliação de estudos que contemplem o trabalho do diretor na gestão escolar convergiu com o tema aqui proposto, servindo, portanto, de importante fonte de revisão bibliográfica. Passaremos a especificar alguns dos estudos consultados.

Para destacar o trabalho do gestor como uma potencial ferramenta na busca pela qualidade, o GESQ-PUC-Rio traz amplo conjunto de pesquisas e estudos que investigam as diferenças relacionadas à aprendizagem. Consideram que, se condições externas à escola, como a condição familiar, têm a capacidade de interferir no desempenho do estudante, existem fatores intraescolares que podem minimizar o efeito da origem social, promovendo a eficácia e a equidade na oferta educacional (BROOKE; SOARES, 2008). Esses estudos, conhecidos como pesquisas em eficácia escolar, que começaram nos Estados Unidos na década de 1960 e que chegaram ao Brasil no final da década de 1990,

[...] vêm tentando determinar o efeito das experiências vivenciadas na escola (que são particulares e relativas às características da instituição) na aprendizagem dos alunos. Assim, controlando as características iniciais dos alunos (origem socioeconômica, cor/raça, organização familiar, por exemplo), essas pesquisas buscam aferir quais fatores estruturais e organizacionais das escolas estão associados a diferentes resultados acadêmicos entre elas, ou seja, entre escolas que atendem alunos com perfis semelhantes, e o que aquelas que apresentam melhores resultados acadêmicos têm e fazem para alcançá-los (PAES DE CARVALHO; OLIVEIRA; LIMA, 2014, p. 58).

Nessa perspectiva, Oliveira e Paes de Carvalho (2018) apresentam levantamento bibliográfico, destacando a aparição de elevado número de estudos a identificar a gestão e a liderança como possíveis influenciadores da aprendizagem, o que, segundo elas, tem motivado aumento expressivo de novas pesquisas que buscam compreender essa relação.

Oliveira e Paes de Carvalho (2018) realizaram estudo exploratório, utilizando dados de desempenho acadêmico em avaliações de larga escala e a liderança do diretor na percepção dos professores, para verificar se há relação entre a liderança do diretor com o desempenho escolar dos estudantes. Consideram fatores internos e externos associados à aprendizagem e listam aqueles interescolares que poderiam atuar como meio de atenuação dos fatores de ordem

socioeconômica. Concluem indicando que a gestão da escola tem influência significativa sobre os resultados dos alunos.

O papel do diretor escolar, sua atuação e o reflexo dessa atuação para o desempenho dos estudantes são também registrados por Oliveira (2018), que investiga a dimensão pedagógica da relação estabelecida entre diretor e professores, bem como a dimensão afetiva dessa relação e qual a relevância delas para os resultados de aprendizagem dos alunos. A autora cita ainda pesquisas realizadas em periódicos internacionais que se voltam para o envolvimento do gestor na rotina escolar e no funcionamento da escola e seus reflexos para a atuação dos professores e os resultados dos alunos.

Dando especial destaque ao trabalho do gestor frente às escolas públicas brasileiras para cumprimento de metas e objetivos, a necessidade de monitoramento e a cada vez mais frequente presença dos usos dos resultados como ponto de partida para a mudança, Cruz e Lima (2018) observam o uso de dados educacionais pela gestão escolar. As autoras traçam um breve histórico da avaliação no país para, numa incursão exploratória, avaliar questões relativas às políticas avaliativas externas. Finalizam abordando a importância de se garantir maiores conhecimentos sobre a política, sobre o que os resultados significam em relação ao ensino-aprendizagem realizado nas escolas e, especialmente, sobre o uso dos dados como subsídio ao trabalho pedagógico.

Uma investigação foi realizada em parceria com a Secretaria de Educação do Município de Macaé-RJ, iniciando em 2010, com foco na percepção por parte de gestores sobre os dados e em como eles estavam sendo apropriados e usados no planejamento escolar. A pesquisa concluiu que, embora as informações acerca das avaliações estivessem cada vez mais presentes na escola, não houve políticas municipais que dessem suporte e orientassem a apropriação e o uso dos dados pela escola (CRUZ; LIMA, 2018), nem ações relacionadas ao alcance de metas e/ou estratégias para melhoria dos resultados dos alunos.

Se, durante algum tempo, os dados e informações trazidos pela avaliação em larga escala pareciam distante do ambiente escolar e enfrentaram terreno de forte resistência, gradativamente os agentes escolares têm incorporado às suas rotinas a política avaliativa, adicionando às demandas já existentes outras oriundas da política avaliativa.

A pesquisa analisada por Cruz e Lima (2018) trouxe dados sobre a percepção de gestores e professores, sinalizando que, embora considerem certo distanciamento entre a política avaliativa e a realidade local, concordam que a implantação de sistemas de monitoramento impacta o cotidiano da comunidade escolar.

O trabalho de Oliveira (2015) investiga as relações existentes entre direção, liderança e clima escolar. Considera a centralidade do papel desempenhado pelo diretor escolar na condução da tarefa educativa da escola para ampliar a discussão sobre as relações estabelecidas entre atuação do diretor e o trabalho docente, considerando os resultados dos estudantes. A pesquisa deu-se em escolas municipais do Rio de Janeiro e realizou ampla revisão bibliográfica sobre o tema. Também foi feito um estudo exploratório com dados da Prova Brasil que apontou possível relação entre a liderança do diretor e os resultados de aprendizagem dos alunos, porém foram levantadas algumas limitações na utilização desses dados.

A autora utiliza abordagem metodológica mista para investigar a atuação do diretor e suas contribuições para a qualidade do trabalho docente e a proficiência dos alunos. A análise quantitativa contou com os questionários contextuais, disponibilizados pelo Inep após a realização dos testes, sobre a atuação do diretor, dela resultando (dada a limitação desses instrumentos) a elaboração de novos questionários dirigidos a diretores, coordenadores e professores. A análise qualitativa envolveu entrevistas, observação do cotidiano (*shadowing*) e aplicação dos novos instrumentos, buscando aprofundar as relações evidenciadas na análise quantitativa.

Oliveira (2015) argumenta o seguinte: apesar de a revisão da literatura apontar para a relevância do trabalho do diretor para o funcionamento da escola, há carência de trabalhos, especialmente no âmbito nacional, que se voltem mais especificamente para a importância das intervenções do diretor na condução da atividade pedagógica e na manutenção de um clima escolar favorável para a aprendizagem.

A pesquisa realizada pela autora, na qual a presente dissertação baseia-se, trouxe ainda os conceitos de gestão escolar e liderança. Destaca-se o último como aspecto fundamental para a gestão escolar, pois é o diretor quem tem a possibilidade de gerir de forma orientada para as aprendizagens, agregando todas as dimensões (administrativa, organizacional e pedagógica) presentes nos espaços educativos em prol do objetivo comum. Ao diretor é, ainda, atribuída a capacidade de mobilizar professores, outros profissionais que atuam na escola, pais e estudantes. Oliveira (2015) reforça que o conceito de liderança, ainda que advinha da administração, atualmente, converge com o ambiente educativo, pois os processos envolvem a coletividade e a decisão compartilhada tão largamente defendidas na gestão democrática.

A introdução do sistema de avaliação externa a partir da década de 1990, juntamente com a expansão do monitoramento em 2005 e a criação do Ideb em 2007, favoreceu um forte crescimento de políticas avaliativas locais (estaduais e municipais) que muitas vezes se associam a políticas de responsabilização. Paes de Carvalho, Oliveira e Lima (2014) apontam

que a divulgação dos resultados e a fixação de metas por redes, sistemas e escolas estabeleceu uma forma branda de responsabilização na qual os sistemas de ensino passaram a monitorar seus resultados. As autoras sinalizam ainda que a cultura da responsabilização não foi introduzida pelo sistema nacional, mas parece derivar das condições de autonomia dos sistemas de ensino decorrentes da organização federativa em que estados e municípios são responsáveis pela qualidade em suas redes.

O monitoramento da qualidade inseriu novas dinâmicas ao contexto educacional. Há ocorrência de experimentação de práticas de preparação para a prova em detrimento do currículo nas escolas; igualmente há, por parte dos sistemas, estratégias de responsabilização com bônus ou prêmios para escolas que atingissem as metas estabelecidas, ou até mesmo o pagamento de recompensa aos professores das escolas que atingem ou ultrapassam as metas estipuladas (PAES DE CARVALHO; OLIVEIRA; LIMA, 2014), a despeito das condições em que o ensino seria realizado. Essas são algumas vertentes que contribuíram com a resistência ao processo avaliativo externo.

As demandas oriundas da política avaliativa, ao adentrarem as escolas, como já referenciado, têm gerado novas obrigações, especialmente para os diretores. Estes viram suas responsabilidades aumentadas, sem, contudo, terem modificadas suas condições de trabalho ou receberem formação específica que auxiliasse na compreensão dos dados e na utilização deles como ferramentas estratégicas para a implementação de ações para facilitar a aprendizagem dos estudantes.

É possível elencar, segundo a Paes de Carvalho, Oliveira e Lima (2014), algumas demandas que se apresentam aos gestores não só no momento da aplicação da avaliação externa mas também no monitoramento posterior dos resultados. A principal delas é a manutenção do funcionamento da escola, já que a aplicação dos testes ocorre concomitantemente a um dia letivo “normal”. Assim, reorganização da rotina escolar, dos espaços e dos horários para aplicação, instrução aos professores, questões burocráticas relacionadas a questionários e equipes profissionais, atendimento aos pais no período da aplicação, bem como acompanhamento dos resultados para divulgação deles para a comunidade escolar e o estabelecimento de ações de intervenção, podem gerar sobrecarga de trabalho, dada a sobreposição de funções.

Aspectos como a gestão de pessoas e a implementação de vários programas e projetos também condicionam a atuação do diretor. A resolução de conflitos e a grande ausência de profissionais administrativos e/ou pedagógicos aparecem como desafios à gestão em estudo realizado com diretores sobre os desafios da gestão escolar (CANEDO; SALES, 2018).

Em estudo realizado sobre os desafios atuais da gestão escolar, Canedo e Sales (2018) categorizam, após aplicação de *survey* em escolas públicas municipais do Rio de Janeiro, cinco desafios que se sobressaíram nas respostas enviadas pelos gestores. Chamou a atenção das pesquisadoras o fato de que, embora a aprendizagem seja função precípua da escola, a categoria “desempenho escolar” apareceu em quarto lugar empatado com a categoria “recursos insuficientes”. Foi levantada como hipótese a resistência ainda manifesta em relação às avaliações em larga escala e às dificuldades de leitura e compreensão dos resultados das avaliações, o que tem apontado para pouca ou nenhuma utilização dos dados em prol da melhoria da qualidade do ensino. Constatou-se que as demandas variadas exigidas dos diretores os distanciam ou os levam a não perceber o desempenho escolar como um dos desafios da gestão, ainda que não haja desconhecimento de que a dimensão pedagógica é a função principal da escola.

A distribuição de recursos ou a insuficiência deles e as novas atribuições administrativas e financeiras advindas da descentralização juntam-se às atribuições dos diretores e cooperam com a ampliação das demandas do diretor. Não se trata, contudo, de desobrigar ou retirar desses atores as responsabilidades enfatizadas, mas sim de promover condições para que eles desempenhem seu trabalho de forma adequada.

Se o diretor vem sendo destacado como agente central para melhoria por meio de sua atuação no ambiente escolar, fatores como a infraestrutura escolar e as condições adequadas de funcionamento e a formação continuada são elementos que cooperam para a execução do trabalho e o alcance de metas.

A indução à melhoria da qualidade requer, além de novos conhecimentos técnicos, tempo para planejar, executar despesas, prestar contas, manter reuniões com a comunidade escolar e acompanhar o processo de ensino-aprendizagem desenvolvido pela escola. Desse ponto de vista, a expectativa seria que os diretores, para além da capacidade técnica necessária para conduzir a gestão, estivessem desimpedidos das atribuições burocráticas que podem ser cumpridas por funcionários administrativos, para dedicarem-se aos aspectos políticos da gestão e às questões pedagógicas que afetam a aprendizagem e o desempenho dos alunos (PAES DE CARVALHO; OLIVEIRA; LIMA, 2014, p. 63).

A melhoria do ensino e da aprendizagem é uma das demandas trazidas pelas políticas de avaliação para dentro das escolas. Os gestores educacionais, cada vez mais familiarizados com as avaliações em larga escala, têm demonstrado compreender a responsabilidade que possuem, enquanto equipe pedagógica, sobre o monitoramento dos resultados de aprendizagem dos estudantes. Oliveira (2018) afirma que o trabalho de análise das informações começa a se estruturar de forma mais regular e sistematizada; no entanto, alguns entraves cooperam para a

não utilização ou utilização empírica dos resultados como ferramenta de gestão pedagógica nas escolas.

Lima (2019) aponta, que apesar de haver uma farta quantidade de dados disponíveis para escola, eles nem sempre são de fácil compreensão ou não possibilitam identificar como a utilização deles pode contribuir para melhorar os resultados. A sobreposição de atividades, o déficit na formação dos gestores e a falta de reconhecimento por parte da escola de que os resultados espelham a realidade local são aspectos que também parecem contribuir para que não haja implementação de ações interventivas a partir das informações coletadas.

Pesquisa de Cruz (2014), que resultou em tese de doutoramento, teve como foco a discussão de como os resultados das avaliações externas são apropriados e utilizados no cotidiano escolar por gestores e professores da rede municipal de Macaé. A pesquisa realizou análise em dois níveis – o da escola e o da rede responsável pelas orientações e condições do trabalho desenvolvido na escola – para concluir que os integrantes da escola veem, na avaliação externa, possibilidade de subsídio ao trabalho pedagógico. Apesar dessa visão, as ações ainda não integram um projeto pedagógico.

Destaca que o trabalho permitiu observar uma percepção de amadurecimento da rede em relação às políticas de avaliação externa, ressalta, porém, que há um longo caminho a ser percorrido para fomentar o trabalho com os dados na escola. A autora se baseia em pesquisas internacionais para apontar como alternativa o desenvolvimento de ações de formação para professores e gestores para utilização dos dados.

O uso de dados também foi objeto de investigação na tese de Vilardi (2021). A autora mapeia os fatores que interferem no processo de uso pedagógico de dados na gestão das escolas. Para tal, empreende estudo de caso em duas escolas da rede estadual de Minas Gerais. A autora sinaliza que o processo do uso de dados nas organizações escolares deve mobilizar diferentes fontes (capital humano, tecnologia e ferramentas, processos e práticas) para dar suporte aos educadores (VILARDI, 2021).

Elementos como a garantia de recurso tecnológico por parte da rede, a articulação entre o contexto macro (rede) e micro (escola), a confiança nos dados e a construção de sentidos por parte dos gestores são vertentes capazes de influenciar na dinâmica da escola e na utilização pedagógica dos dados. A resignificação dos dados alia-se a dois “fatores cruciais”, que são a liderança do diretor e o clima escolar, já que, segundo a autora, “a visão de escola que cada um dos diretores possui faz com que as prioridades de cada instituição escolar sejam diferentes” (VILARDI, 2021, p. 132).



É importante constatar se, nesse cenário em que a avaliação vem sendo cada vez mais valorizada, há, por parte dos formuladores da política avaliativa, elementos que forneçam à escola não só a possibilidade de trabalhar com os dados mas também a infraestrutura necessária para que o ensino ocorra adequadamente. Nessa perspectiva, compreende-se que o projeto de educação nacional é responsabilidade dos entes e decorre da organização territorial federativa e de determinação expressa (CF/88 e LDB) de atuação em regime de colaboração e cooperação para garantia da equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino (art. 211, § 1º) e equidade (§ 4º). A presente pesquisa, ao destacar o importante papel que a gestão escolar tem para a qualidade da educação, não o faz de forma simplista, lançando sobre a escola o peso da responsabilidade de ser a única facilitadora da aprendizagem, mas sim a coloca como um dos possíveis e potenciais meios pelo qual se opera o direito à educação de qualidade.

Se, como já pontuado, os resultados derivam, entre outros aspectos, das condições em que o ensino deu-se, políticas públicas que incidam sobre as causas do baixo rendimento escolar externas à escola, bem como aquelas que incidam sobre infraestrutura escolar, insumos, recursos e formação de professores e gestores cooperam com a política pública nacional avaliativa para bons resultados em educação.

Destaca-se, assim, que temáticas relacionadas à qualidade da educação e à avaliação em larga escala são de amplo debate no campo investigativo. O presente trabalho, atento às pesquisas recentes no campo da gestão, fará uma reflexão sobre a atuação do diretor e sua relação com a avaliação externa com o uso de dados avaliativos, sem, contudo, negligenciar as novas demandas trazidas pelo sistema de avaliação nem o potencial das equipes gestoras para o desenvolvimento de um trabalho eficaz na escola.

## **CAPÍTULO 3 - GESTOR ESCOLAR COMO PROMOTOR DA MELHORIA EDUCACIONAL**

### **3.1 Um estudo sobre o contexto da implementação da política pública avaliativa**

A região administrativa de Taguatinga, lócus da pesquisa de campo, surgiu de um pequeno povoado instalado em 1749 às margens do Córrego Cortado para abrigar tropeiros e bandeirantes. Entretanto, sua consolidação acontece, segundo dados da Codeplan<sup>3</sup>, quase dois séculos depois, em decorrência do aumento populacional ocasionado pela construção de Brasília. A cidade, implantada em 5 de junho de 1958, foi a primeira destinada ao término das invasões. Como região administrativa, Taguatinga foi oficialmente criada por meio da Lei n. 4.545, de 10 de dezembro de 1964, tendo apresentado rápido crescimento populacional e econômico.

Taguatinga faz parte da rede pública de ensino do Distrito Federal, sendo uma das 14 regionais que integram o conjunto. O atendimento aos estudantes, na regional destacada, ocorre de forma ampla, com elevada demanda em turmas de anos iniciais, finais, Ensino Médio, Centros de Educação Infantil, Ensino Especial, Escola Técnica, Centro de Línguas e, ainda, instituições parceiras.

No ano de 2023, existem, na Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal (SEEDF), órgão responsável pelos processos educativos no Distrito Federal, 67 unidades escolares divididas entre: um Centro de Atendimento Integrado à Criança e ao Adolescente, 14 Centros de Ensino Fundamental, quatro Centros Educacionais, quatro Centros de Ensino Médio; um Centro de Ensino Médio Escola Industrial; um Centro de Ensino Especial; um Centro Interescolar de Línguas; 29 Escolas Classe; um Centro de Ensino Profissionalizante e 11 Centros de Educação Infantil.

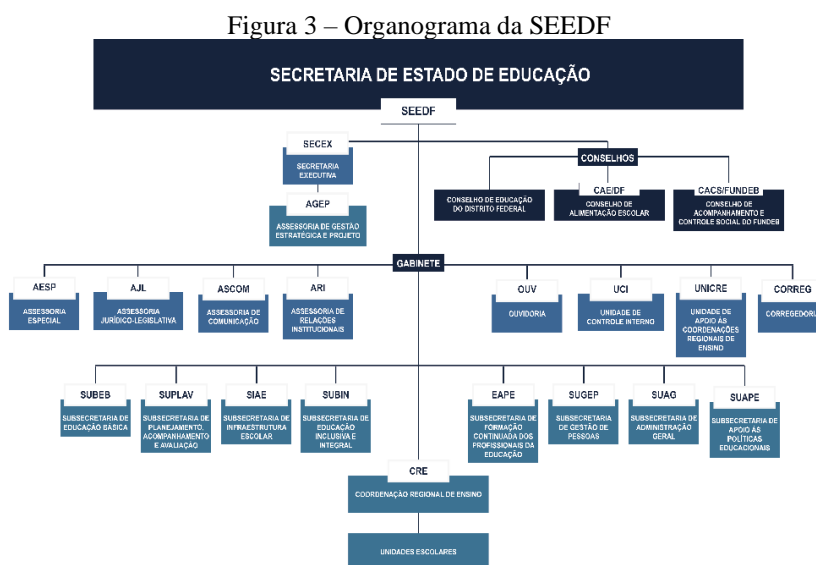
A SEEDF tem suas atribuições divididas entre gabinetes, assessorias, secretaria executiva, ouvidoria, unidades de controle interno e de apoio às coordenações regionais de ensino, corregedoria, diretoria de execução, subsecretarias e coordenações regionais de ensino. São essas unidades que se articulam a fim de proporcionar uma educação pública gratuita, democrática e de qualidade.

---

<sup>3</sup> Disponível em: <https://www.taguatinga.df.gov.br/category/sobre-a-ra/conheca-taguatinga/>.

Entre as sete subsecretarias que compõem o nível central, a Subsecretaria de Planejamento, Acompanhamento e Avaliação (SUPLAV) é a responsável por *definir, elaborar, implantar, acompanhar e implementar políticas, diretrizes e orientações relacionadas ao planejamento estratégico, ao acompanhamento e à avaliação, no âmbito da Secretaria e da Rede Pública de Ensino*<sup>4</sup>, respondendo, entre outros, pelo acompanhamento e pelo monitoramento do desempenho escolar em avaliações externas e do índice aqui em destaque. Tendo a avaliação sob seu escopo, a unidade desempenha papel crucial para a mobilização da rede em relação ao uso dos dados educacionais que estão sob sua guarda.

Há, ainda, na estrutura organizacional da rede, as coordenações regionais de ensino, estruturas administrativo-pedagógicas, de nível intermediário, que atuam no acompanhamento do dia a dia das escolas, sendo a unidade subordinada à secretária de educação com maior proximidade das escolas, conforme organograma (Figura 3):



Fonte: Elaborada pela autora.

Nas coordenações regionais de ensino, assim como no nível central, há subdivisão das atribuições em estruturas que se articulam àquelas existentes no nível superior. Assim, a Unidade Regional de Planejamento Educacional e Tecnologia Na Educação (UNIPLAT), situada no nível intermediário, tem entre suas atribuições os processos de avaliação em larga escala.

<sup>4</sup> Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/subsecretaria-de-planejamento-acompanhamento-e-avaliacao/>.

Embora as unidades componham a estrutura a nível intermediário, sendo por ela demandada, elas devem atuar em consonância, com o nível central, na aproximação da política pública do lócus de implementação. Nesse sentido, chama atenção que, em proximidade com as escolas, o nível intermediário desempenhará o planejado pelo nível central. Assim, um acompanhamento sólido dependerá do planejamento e definições oriundas desse nível.

Uma outra unidade, integrante das coordenações regionais de ensino, que atua diretamente junto às escolas, é a Unidade de Educação Básica (UNIEB), que tem sob sua responsabilidade o acompanhamento às escolas e aos PPPs nelas desenvolvidos. Foi possível notar, no contato com as unidades escolares, que as ações de divulgação dos dados e proposição de formação e intervenção foram desenvolvidas por essa unidade, com suporte oferecido pela UNIPLAT, responsável por tratar e repassar os dados para a UNIEB, que os interpreta no sentido de se dar a conhecer a realidade educacional, buscando elementos para proposição de intervenção junto às escolas.

O oferecimento de uma educação de qualidade é o que motiva a existência de todas as unidades, níveis e etapas que integram a rede pública de ensino. Um planejamento global, baseado em pesquisa e estudos, que fundamente a tomada de decisão para o alcance de metas e o estabelecimento de prioridades é o que deve orientar os esforços da rede para o alcance desse objetivo.

No entanto, a articulação entre UNIPLAT e UNIEB para acompanhamento e monitoramento da política pública avaliativa parece carecer de integração desde o planejamento até a execução, sendo possível notar que a uma atribui-se perfil mais “técnico”, enquanto a outra reveste-se de perfil mais “pedagógico”.

Ainda sobre a coordenação regional de ensino, útil faz-se destacar que os sistemas avaliativos, geridos pelos diversos entes, são, geralmente, processos de reconhecida importância, com capacidade de nortear a implementação de intervenções, por parte dos governos, a partir dos diagnósticos levantados. Ressalta-se que a apropriação dos dados da avaliação pelas secretarias e pelos órgãos regionais não será, contudo, discutida detalhadamente aqui, por ampliar demasiadamente o escopo da presente pesquisa. Pontua-se, entretanto, que essa é uma demanda que certamente abriria larga frente de investigação.

Assim, a atuação da rede, aqui será analisada no sentido de tentar identificar, junto aos gestores, ações voltadas ao suporte às escolas para utilização dos dados e o monitoramento das aprendizagens já que a implementação do SIPAEDF operará nessa perspectiva.

No âmbito da escola, a investigação buscará entender o que lá acontece em relação ao recebimento dos dados e se a utilização ou não deles para o planejamento pedagógico da unidade escolar coopera para a melhoria dos resultados de desempenho. Para tanto, foram apurados os dados do Ideb das unidades que atendem aos anos iniciais, visando identificar, entre as maiores notas do índice, aquelas que apresentaram melhoria no desempenho nas edições do Saeb no recorte aqui proposto (2015, 2017 e 2019). Importa considerar que, embora os dados do Ideb referentes ao ano 2021 já estivessem disponíveis, optou-se por mantê-los fora da análise, pois as adaptações decorrentes do período pandêmico podem ter alterado os dados.

A caracterização das escolas, a seguir, visa retratar a unidade escolar nos períodos investigados, ainda que a coleta de dados na instituição tenha ocorrido quando do desenvolvimento da pesquisa. As informações objetivam dar um panorama do número de estudantes atendidos quando do resultado do índice.

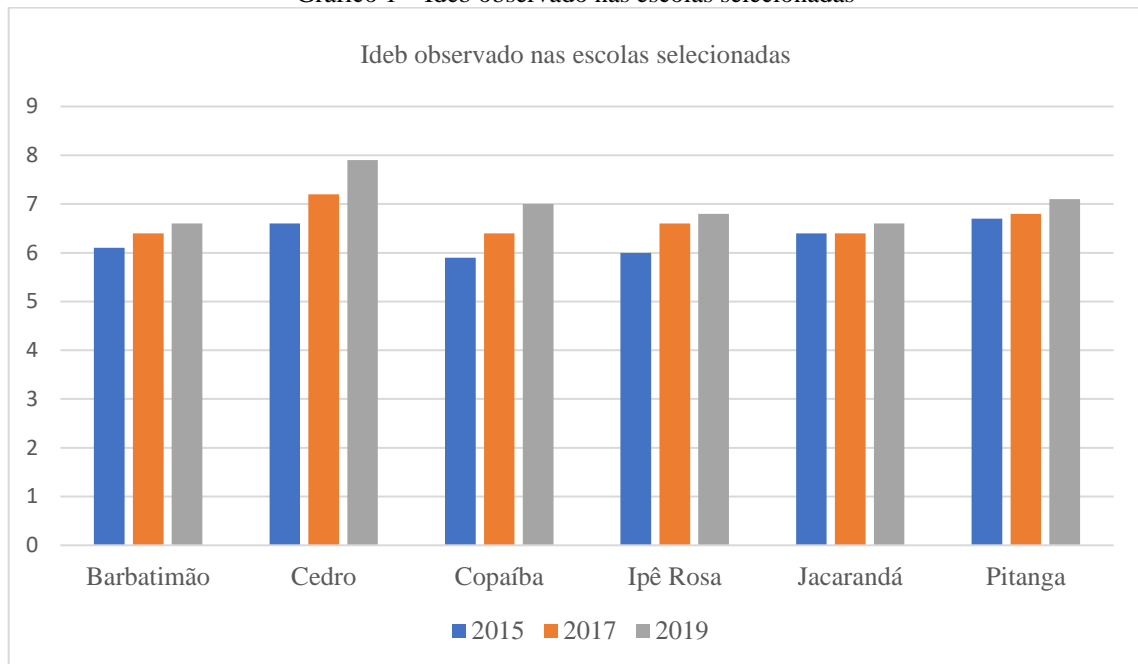
Os gráficos de desempenho das unidades escolares (Tabela 1, Gráfico 1) trazem o Ideb alcançado pelas unidades no período em destaque, desconsiderando o alcance ou não da meta estabelecida pelo Inep. Mostram a ascendência das escolas no índice, aspecto que foi primordial para a seleção inicial.

Tabela 1 – Número de matrículas por ano investigado

<b>Ano</b>	<b>EC Bartabimão</b>	<b>EC Cedro</b>	<b>EC Copaíba</b>	<b>EC Ipê Rosa</b>	<b>EC Jacarandá</b>	<b>EC Pitanga</b>
2015	399	296	582	494	194	331
2017	374	295	547	573	246	353
2019	384	329	513	610	289	369

Fonte: Elaborada pela autora.

Gráfico 1 – Ideb observado nas escolas selecionadas



Fonte: QEdU (c2023).

Identificadas as escolas com melhores desempenhos, o critério de escolha considerou aspectos relacionados ao número de alunos atendido na unidade, ao tempo de permanência do gestor no cargo e ainda à localização, destacadas aquelas com maiores e menores condições de vulnerabilidade. Dados relacionados à condição socioeconômica disponibilizados pelo Inep compuseram a análise com o objetivo de, a partir dessa estratégia, selecionar escolas com características sociais semelhantes dentro da mesma regional. Alves e Franco (2008) afirmam que uma análise da escola só faz sentido após o controle da influência externa no nível socioeconômico e cultural das famílias no desempenho dos alunos.

A partir do levantamento dos dados do Ideb, seis escolas foram destacadas como potencial ambiente de investigação. Nessas unidades foram apresentados elevado desempenho no Ideb com progressão constante das metas. O levantamento apontou ainda que as escolas figuravam entre os Níveis Socioeconômicos (NSE) 5<sup>5</sup> e 6<sup>6</sup>, considerado médio-alto, não

<sup>5</sup> **Classificação NSE 5:** Neste nível, os estudantes estão até meio desvio-padrão acima da média nacional do Inse. Considerando a maioria dos estudantes, a mãe/responsável tem o ensino médio completo ou ensino superior completo, o pai/responsável tem do ensino fundamental completo até o ensino superior completo. A maioria possui uma geladeira, um ou dois quartos, um banheiro, wi-fi, máquina de lavar roupas, freezer, um carro, garagem, forno de micro-ondas. Parte dos estudantes deste nível passa a ter também dois banheiros. Disponível em: <https://novo.qedu.org.br/>.

<sup>6</sup> **Classificação Nível socioeconômico (NSE) 6:** Neste nível, os estudantes estão de meio a um desvio-padrão acima da média nacional do Indicador de Nível Socioeconômico das Escolas de Educação Básica (Inse). Considerando a maioria dos estudantes, a mãe/responsável e/ou o pai/responsável têm o ensino médio completo

apresentando grandes diferenças em relação às características socioeconômicas. Identificadas as similaridades em termos socioeconômico, o estudo se voltou para os fatores internos às escolas, no sentido de identificar ações que cooperavam com os resultados expressos no índice educacional.

Retomamos importante estudo aqui já citado, coordenado por Brooke e Soares (2008), dedicado à metodologia do Saeb, introduzindo no país pesquisas sobre eficácia escolar (ALVES; FRANCO, 2008; SAMMONS, 2008), que concluiu que, *embora parte importante da explicação dos (baixos) níveis de desempenho dos alunos esteja em fatores extra-escolares*, características escolares têm se mostrado importantes estratégias para minimização desses fatores. Assim, o estudo buscou investigar características e práticas internas à escola que têm cooperado com os resultados apresentados pelas unidades pesquisadas. Reconhecendo a impossibilidade de isolá-las dos fatores externos, mas, antes, agregando-os como parte da realidade educacional de cada instituição, tentaremos rastrear, pelo desempenho, se uma atuação do diretor ou de membro da equipe gestora, voltada para as aprendizagens com a utilização pedagógica das informações oriundas dos testes avaliativos em larga escala, altera os resultados de desempenho educacional.

A classificação das escolas nos níveis socioeconômicos 5 e 6, ainda que as unidades estivessem em regiões diferentes, é fator bastante relevante para o desempenho dos estudantes, mostrando-se como condição que pode estar contribuindo com os resultados do Ideb em patamares mais altos. Assim, estudo realizado por Riscal e Luiz (2016) trouxe dados que demonstram que o nível socioeconômico das famílias, a localização, a dependência administrativa e o tempo de atuação do diretor são fatores que, entre outros, guardam relação com a variação do Ideb. Para proceder à análise, foram observados aspectos relacionados tanto ao nível de sistema, envolvendo a política avaliativa em nível macro e a formação profissional do gestor, quanto àqueles que ocorrem no interior da unidade escolar e são por ela orientados. A escolha por escolas de anos iniciais decorre do interesse despertado pela atuação profissional de acompanhamento, a nível intermediário, de escolas que atendiam a essa etapa. Deu-se também pela percepção de que um acompanhamento sistemático das aprendizagens no ambiente escolar fazia com que escolas com características semelhantes diferenciassem-se em termos de resultados de aprendizagem.

---

ou o ensino superior completo. A maioria possui uma geladeira, dois ou três ou mais quartos, um banheiro, wi-fi, máquina de lavar roupas, freezer, um carro, garagem, forno de micro-ondas, mesa para estudos e aspirador de pó. Parte dos estudantes deste nível passa a ter também dois ou mais computadores e três ou mais televisões. Disponível em: <https://novo.qedu.org.br/>.

### **3.2 Como se organiza o trabalho pedagógico na secretaria? Como se insere a avaliação externa nessa organização?**

O percurso do estudo, descrito a seguir, aliado aos documentos que regem a organização do trabalho pedagógico na rede pública do Distrito Federal, trará informações complementares sobre como a secretaria orienta a organização do trabalho pedagógico na rede e como essa organização ocorre na escola.

A pesquisa, que consiste em um estudo de caso, tomou como amostra seis unidades escolares da rede pública de ensino do Distrito Federal e investigou se os dados da avaliação em larga escala (Ideb) são apropriados e utilizados pelos gestores educacionais. Este estudo, que teve como objetivo geral a compreensão da relação do diretor com esses dados, partiu da premissa de que, sob a liderança do gestor, o acompanhamento dos dados como subsídio pedagógico pode contribuir com o desempenho dos estudantes.

Este trabalho levou a conhecer práticas internas ao ambiente escolar, verificando como ocorre o trabalho do diretor ou do membro da gestão, na tentativa de identificar características que possam estar contribuindo com a melhoria do desempenho. A escolha das escolas com índices em destaque deu-se no sentido de levantar, nas ações das equipes gestoras, tais características, utilizando para tal resultados alcançados no Ideb. Questionamentos relacionados ao que o diretor faz com os resultados do Ideb, às práticas que já são desenvolvidas e à existência ou não de dificuldades para uso dos dados iluminaram a construção do instrumento de pesquisa usado nas entrevistas e analisado nos PPPs.

A investigação foi desenvolvida por meio de entrevista semiestruturada com membros das equipes gestoras (três diretoras, duas<sup>7</sup> supervisoras, dois vice-diretores), análise documental (PPPs) das seis unidades e observação do cotidiano do diretor em uma delas.

Como o foco da pesquisa era analisar a apropriação e a utilização dos dados pelos gestores, a entrevista versou sobre a atuação profissional, o uso dos dados do Ideb, a formação/trajetória do gestor e o preparo profissional para o exercício da função, além dos aspectos sociodemográficos, sendo encontrados os resultados a seguir (Quadro 1):

---

<sup>7</sup> Em uma das unidades, além da vice-diretora, participou também a supervisora.



Quadro 1 – Perfil dos gestores

Características	EC Bartabimão	EC Cedro	EC Copaíba	EC Ipê Rosa	EC Jacarandá	EC Pitanga
Cor	Branco	parda	branca	Parda	branca	branca
Sexo	M	F	M	F	F	F
Idade	30	42	43	48	42	52
Cargo/função	vice-diretor	vice-diretora	diretora	vice-diretora	supervisora	diretora
Formação inicial	Pedagogia	Pedagogia	Não identificado	Pedagogia	Pedagogia	Pedagogia
Pós-graduação (tipo e área)	especialização	especialização	mestrado	especialização	especialização	especialização
Tempo de profissão	5 anos	24 anos	25 anos	23 anos	20 anos	32 anos
Formação específica em gestão escolar	Sim	sim	Sim	Não	sim	sim
Número de anos em equipe gestora	01	05	8	1	1	9
Número de anos como diretor ou vice	01	01	5	1	0	9

Fonte: Elaborado pela autora.

A coleta de dados realizada nos normativos da SEEDF objetivou identificar como a avaliação externa está inserida nos documentos que norteiam a prática didático-pedagógica e teórico-metodológica em unidades sob sua tutela. Passaremos a eles para investigar como o sistema público do Distrito Federal orienta a organização, o planejamento, o desenvolvimento e a avaliação do trabalho pedagógico e como essas orientações articulam-se na prática.

O *Currículo em Movimento do Distrito Federal* (SEEDF, 2018), reelaborado para atender, além da universalização da Organização em Ciclos, à alteração das matrizes curriculares trazidas pela BNCC, é o currículo a ser seguido pela rede pública e contempla os fundamentos do currículo (concepções teóricas, princípios pedagógicos), os objetivos de aprendizagem e os conteúdos que os corroboram. A avaliação formativa, um dos princípios aqui em destaque, abrange a avaliação da aprendizagem, a institucional e a de redes ou em larga escala e está detalhada nas Diretrizes de Avaliação Educacional, como veremos a seguir.

As Diretrizes de Avaliação Educacional: aprendizagem, institucional e em larga escala (2014-2016), aprovada pelo Parecer n. 93/2014-CEDF (GDF, 2014), em fase de revisão, como já sinalizado,

[...] objetivam organizar e envolver – de maneira articulada – os três níveis da avaliação: aprendizagem, institucional e em larga escala (ou de redes), tendo a função formativa como indutora dos processos que atravessam esses três níveis por comprometer-se com a garantia das aprendizagens de todos (SEEDF, 2014, p. 9).

Nelas são discutidos instrumentos, concepções e procedimentos avaliativos que devem estar presentes nos PPPs das escolas. O documento trata ainda da importância de que o processo avaliativo componha esse documento por ser ele o norteador das ações na escola, devendo registrar como ocorrerão os processos avaliativos sob observância estreita dos princípios da avaliação formativa. Considera também a participação de todos os envolvidos no ato educativo, em uma perspectiva de gestão democrática. A avaliação das aprendizagens, aquela que ocorre na sala de aula, deve envolver alunos e professores; a institucional e a em larga escala ou de redes, toda a comunidade escolar. Freitas *et al.* (2009, p. 67) indicam o seguinte:

A avaliação institucional, juntamente com um sistema de monitoramento de desempenho dos alunos, deve criar as condições necessárias para mobilizar a comunidade local das escolas na construção da sua qualidade e na melhoria de sua organização.

Assim, os níveis de avaliação são processos complementares que se articulam em prol da aprendizagem do estudante. O PPP é, como destacam as diretrizes, o integrador dos processos da escola (SEEDF, 2014).

Figura 4 – PPP



Fonte: SEEDF (2014, p. 57).

A elaboração do PPP é orientada tanto pelas *Diretrizes Pedagógicas para organização escolar do 2º ciclo para as aprendizagens* (GDF; SEEDF, 2014a) quanto pela Orientação Pedagógica: projeto político-pedagógico e coordenação pedagógica nas escolas (GDF; SEEDF, 2014b).

As *Diretrizes Pedagógicas para organização escolar do 2º Ciclo* orientam o trabalho pedagógico a ser desenvolvido nos anos iniciais do Ensino Fundamental, envolvendo estudo, planejamento e avaliação permanentes (GDF; SEEDF, 2014). A organização escolar em ciclos para as aprendizagens, adotada pela SEEDF, parte da concepção de uma educação integral e tem como princípio:

[...] a progressão continuada das aprendizagens, se efetivando por meio de cinco elementos constitutivos da organização do trabalho pedagógico escolar: a) gestão democrática; b) formação continuada; c) coordenação pedagógica; d) avaliação formativa; e) organização curricular: eixos integradores (GDF; SEEDF, 2014a, p. 20).

O documento, ao tratar do princípio da avaliação, destaca a importância de que ela assuma a centralidade do trabalho pedagógico, articulando de forma crítica os três níveis para que todos, de fato, aprendam. Apresenta, ainda, informações claras para organização curricular nas escolas, bem como estratégias pedagógicas de intervenção, a fim de subsidiar o acompanhamento pedagógico sistemático e o planejamento de ações, constantes no PPP.

A elaboração, a implementação e a avaliação do PPP está normatizada na orientação pedagógica. Esse documento detalha a dimensão política do projeto, os movimentos, o espaço e o tempo para a construção dele, resultando em um passo a passo, com embasamento teórico, para a construção do projeto, estrutura que foi possível identificar nos projetos analisados. Esclarecidos, brevemente, a organização a nível de sistema, vamos ao âmbito local. As análises deram-se sobre os PPPs das seis unidades escolares selecionadas. Para tal, foram realizadas consultas ao *site*<sup>8</sup> da SEEDF, que publica, anualmente, os projetos.

Convém informar que, no *site* e mesmo nos projetos analisados, há uma variação de nomenclaturas. Foram encontradas referências a “projetos pedagógicos”, “projetos político-pedagógicos”, “proposta político-pedagógica” e “proposta pedagógica”. Acredita-se que as variações decorrem de mudança realizada em 2018, que omitiu o termo “político”. Não foi possível, contudo, encontrar documentos que justificassem tal alteração.

---

<sup>8</sup> Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/pedagogico-projetos-pedagogicos-das-escolas/>.

### 3.3 Quem são os gestores e como atuam no contexto da prática?

O presente subcapítulo conterà os achados da pesquisa *in loco*. A descrição seguirá os dados levantados a partir das entrevistas e abrangerá aspectos que concorrem para o desempenho da função de gestão e o acompanhamento e o monitoramento das aprendizagens, por meio do índice. Os temas que estruturaram a entrevista correspondem a esses eixos, acrescidos das características sociodemográficas dos entrevistados. O Quadro 2, na sequência, sintetiza os temas de maior recorrência nas unidades entrevistadas, quando os gestores foram questionados sobre a organização do trabalho pedagógico e situações favorecedoras ou limitadoras do acompanhamento dos dados avaliativos.

Quadro 2 – Gestão e acompanhamento dos dados

Temas	EC Barbatimão	EC Cedro	EC Copaíba	EC Ipê Rosa	EC Jacarandá	EC Pitanga
Acompanhamento das aprendizagens e dados de avaliação em larga escala	x	X	X	x	X	X
Sobreposição de demandas	x	X	x	x	X	X
Divisão de responsabilidades entre as equipes	x	X	x	x	X	X
Necessidade de formação específica para atuação do diretor	x	X	x	x	X	
Estabelecimento de metas pedagógicas	x	X	x	x	X	X
Gestão participativa		X	x	x	X	X

Fonte: Elaborado pela autora.

Como evidenciado acima, o monitoramento das aprendizagens e de dados da avaliação em larga escala é prática presente em todas as unidades escolares. A descrição das análises ao longo do texto apontará em que medida e de que modo o acompanhamento vem ocorrendo.

Aspectos relacionados à sobreposição de demandas e à necessidade de formação específica para a atuação nas diversas frentes que adentram o ambiente escolar indicaram quais os possíveis limitadores para realização do trabalho com os dados educacionais. Em contrapartida, percebemos como a liderança do gestor pode contribuir com os processos organizacionais internos de forma a favorecer o ambiente para as aprendizagens. Nesse sentido, a gestão participativa, o estabelecimento de metas pedagógicas e a divisão de responsabilidade

entre as equipes mostraram-se alternativas que favoreceram o monitoramento das aprendizagens utilizando, entre outros, os dados externos.

Em relação ao perfil sociodemográfico, observamos que entre os entrevistados todos possuem formação em nível superior, com predomínio da área de Pedagogia. Uma gestora entre os entrevistados afirmou ter pós-graduação a nível de mestrado, e os demais afirmaram ter, a nível de especialização, em áreas distintas.

Formação específica em gestão/administração escolar a nível de pós-graduação foi informada por dois gestores. Chamou a atenção o fato de que, embora a EAPE ofereça o curso específico e obrigatório para diretores, apenas dois deles haviam realizado (mais de uma vez, inclusive) a formação. Importante esclarecer que a obrigatoriedade de participação no curso não atinge o supervisor. “A SEDF oferecerá cursos de qualificação de, no mínimo, cento e oitenta horas aos diretores e vice-diretores eleitos, considerando os aspectos políticos, administrativos, financeiros, pedagógicos, culturais e sociais da educação no Distrito Federal” (GDF, 2012, n.p.).

Assim, aqueles profissionais que já integravam a equipe gestora como supervisor e assumiram o posto de diretor ou vice não necessitam realizar a formação, situação ocorrida em um dos casos aqui destacados. Em outro, o professor que não exercia função gestora assumiu a vacância de um cargo de vice com mandato em andamento, impossibilitando, assim, a realização do curso.

As respostas relacionadas ao tempo de atuação profissional mostraram que, em geral, os profissionais apresentavam larga experiência, com atuação em escolas (públicas e privadas) por mais de 20 anos. Destaque para uma das profissionais que, após 32 anos de trabalho e com seu direito à aposentadoria já garantido, decidiu permanecer na escola até que “passasse” o período de pandemia, já que, conforme já relatado, as eleições que deveriam ocorrer não aconteceram em função do período pandêmico.

Foi possível perceber, com exceção de um dos casos, dado o tempo de atuação, que os gestores desenvolveram ampla experiência de sala de aula até chegar à gestão. O exercício das funções de supervisor ou vice-diretor também se mostrou um caminho rumo ao cargo de diretor:

*Eu fiquei 3 anos vice-diretora e agora 5 anos como diretora (Diretora EC Copaíba).*

*Não, até ano passado eu era supervisora responsável pelo pedagógico da escola e assumi a vice direção este ano (Vice-diretora EC Cedro).*

O acesso ao cargo segue as orientações da Lei de Gestão Democrática (LGD) com atual alteração no período de mandato em decorrência do período pandêmico e da tramitação da “nova” lei.

O acompanhamento das aprendizagens mostrou-se uma prática constante nas unidades investigadas. Foi possível perceber, a partir dos dados levantados, que em todas as unidades ocorrem práticas de monitoramento das situações de aprendizagem a nível local e por meio das avaliações externas.

O monitoramento das aprendizagens com o diagnóstico inicial esteve presente em todas as escolas. Além do diagnóstico inicial (avaliações ou teste da psicogênese), realizado pelos próprios professores ou responsáveis pelo “pedagógico”, em 2022 também foi aplicada uma “prova diagnóstica”, no mês de março, realizada pela SEEDF. Ambos os levantamentos mostraram-se fontes de informações para o direcionamento do planejamento pedagógico e a definição de metas internas.

*[...] então esse ano a gente optou por primeiro, a gente fez a nossa, nossa avaliação diagnóstica, né? a primeira, depois a Secretaria ofereceu uma avaliação, como a gente já tinha alguns dados a gente cruzou esses dados, é da nossa, do nosso resultado com o resultado que... das avaliações que secretaria fez, né e aí apresentou pros professores e a partir desse resultado a gente traçou uma estratégia, né?*

*[...] conversamos com os professores pegamos todos esses dados e aí a partir dos dados a gente fez o que isso que seria prioridade e depois disso a gente definiu as metas, aí cada grupo de professores, né, o grupo dos professores do primeiro ano, segundo ano, terceiro ano, nós sentamos nos grupos e definimos as metas, né, baseados no currículo e na organização curricular (Supervisora Jacarandá).*

*Nós trabalhamos, nós fazemos o planejamento a partir dos objetivos de aprendizagem. No início do ano nós fazemos uma avaliação diagnóstica elaborada por mim eu elaboro e os professores aplicam e aí a gente faz a tabulação que é elaborada por mim que eu sou responsável pelo pedagógico então a gente entende que acompanhando o ano anterior a gente sabe mais ou menos que os alunos vão estar então para que os professores tenham um pontapé inicial a gente faz uma sondagem de português e matemática por mim depois os professores fazem a deles e também nós fazemos a psicogênese do primeiro ao quinto ano (Vice-diretora Cedro).*

Sobre o acompanhamento dos dados do Ideb, informado por todos os entrevistados, as análises apontaram que, nos PPPs da escola, há descrição em campos previamente definidos (gestão de resultados educacionais, concepções práticas e estratégias de avaliação, etc.) do acompanhamento. Embora já seja possível identificar iniciativas de monitoramento e utilização deles, a intervenção parece ocorrer mais de forma intuitiva e depende da habilidade e do interesse de quem os monitora.

*Ela (a avaliação externa) serve inclusive de parâmetro para as medidas que são adotadas é dentro da escola, pra ver o que realmente surtiu efeito e aquilo que a gente precisa retomar para atingir os objetivos que não foram alcançados (Vice-diretora Ipê Rosa).*

*Nós planejamos aqui desde a educação infantil ao quinto ano a partir dos objetivos de aprendizagem, dos descritores... enfim a gente trabalha o planejamento em cima desse descritor e nós trabalhamos com simulados aqui na escola, que são elaborados por mim e pelos coordenadores e a gente aplica com os meninos fazemos a correção e as tabulações então a partir dessas tabulações a gente percebe quais são os descritores que os alunos ainda não alcançaram e trabalhamos de forma coletiva com oficinas enfim com os meninos em sala (Vice-diretora Cedro).*

*Tem nosso próprio nosso projeto político pedagógico ele é bem claro, né? É que a gente parte das avaliações diagnósticas, dos resultados do Ideb, dos descritores para dar um pontapé (Vice-diretora Cedro).*

*A gente inicia um ano com é fazendo uma análise desses dados né a gente já vê o que a gente é tirou na nota no ano anterior qual é a nossa meta por um ano pra gente estabelecer aí uma rota aí do nosso trabalho pro ano então todo início de ano nossa análise sempre é voltada para o Ideb (Diretora EC Pitanga).*

Há que se destacar importantes intervenções em duas escolas (Ipê Rosa e Cedro) desencadeadas pelos dados do Ideb, expressas no PPP da escola, atingindo não apenas os estudantes mas também os professores, por meio da formação continuada no próprio ambiente escolar. Um dos projetos já ocorre guiado pelos dados desde o ano de 2015, quando foi identificada a necessidade de formação dos professores. O outro, apesar de ter metas claras e ações bem-definidas, decorre de ações pontuais derivadas do esforço da unidade escolar com motivação da UNIEB.

*Nossa a gente tá com uma dificuldade nesse, nesse ano aqui, por exemplo, em matemática uma coisa que os dados nos mostraram esse ano é que a gente estava com déficit em matemática. Em educação da alfabetização matemática, então a gente foi atrás de projetos, a gente tem uma formadora aqui na escola de matemática, então a gente mudou a forma que essa formação chegou para os professores, baseado no que a avaliação nos mostrou (Vice-diretora Ipê Rosa).*

*Foi uma formação que a que a UNIEB ofereceu pra gente, no início onde a gente fez o estudo dos dados, né, foi geral foi sobre é Taguatinga, né? Mas foi bem interessante porque aí elas também perceberam que, por exemplo, no quarto e quinto ano o foco era matemática, e aí na sequência elas trouxeram pra gente uma formação de matemática, então a gente consegue, aí eu consegui trazer essa formação para os professores aqui na escola também então foi tudo bem, bem casadinho, ajudou bastante (Supervisora EC Jacarandá).*

A atuação da UNIEB, unidade integrante das regionais de ensino, responsável pelo suporte pedagógico e pelo subsídio às escolas, foi citada diversas vezes por gestores como fonte desencadeadora de reflexão sobre os dados de desempenho da escola e tratamento dos dados da avaliação externa. Em que pese as ações terem como mote, segundo apontado pelos

entrevistados, a divulgação e orientações para a interpretação dos dados, algumas ações de intervenção já se fizeram presentes na formação com gestores e coordenadores e motivaram/orientaram outras, diretamente no espaço escolar. Não foram encontradas, entretanto, evidências que apontem para acompanhamento, pela unidade, das ações sugeridas ou verificação de resultado oriundos das intervenções.

*Eles explicam (equipe UNIEB) o que que é o Ideb, quais são os descritores, como é nivelado como é que é feita avaliação que ela acontece a cada dois anos, tudo isso de modo geral (Vice-diretora EC Cedro).*

*Ano passado a gente teve um apoio do pessoal da Unieb eles fizeram uma das nossas coordenações só explicando o que que era o dado, o que que não era, o que que te atingiu isso assim detalhadamente, cada coisa das matrizes então assim, foi bem bacana (Diretora EC Pitanga).*

*A Secretaria trabalhou com formação na época o nosso Ideb estava baixo. Assim foi trabalhar na formação do gestor (Diretora EC Copaíba).*

Outro aspecto significativo, presente em todos os projetos, foi o “Quadro de Estratégias para retomada das Aprendizagens”. A estrutura, oriunda de orientações prévias estabelecidas pela secretaria, foi desencadeada pelo cenário da pandemia, que originou uma reorganização curricular, abrangendo os anos de 2020 a 2022 e inseriu ações específicas de intervenção a partir dos resultados da prova diagnóstica. Ainda que não seja possível verificar o impacto dessa ação na prática, foi possível perceber que a gestão da intervenção por parte da rede deu às escolas uma direção a seguir em prol da melhoria das aprendizagens.

Verificamos, assim, que, quando há um direcionamento por parte da rede, as ações passam a ser mais bem sistematizadas, o que pode contribuir com os resultados de aprendizagem. O sistema de ensino é o responsável por oferecer subsídio a unidade escolar. Da realidade educacional é preciso emergir a ação intencional, planejada, focada no objetivo a perseguir. Horta Neto, ao tratar sobre a organização da rede e integração das ações para atendimento às escolas, pelas Unidades de Acompanhamento, aponta necessidade de planejamento das ações, com estabelecimento de prioridades, levantadas a partir de estudos que orientem a prática.

*Investe-se no desenvolvimento de grande número de projetos sem que tenha sido feita uma pesquisa anterior que dê suporte aos objetivos que se quer alcançar com eles, sempre na crença de que esses projetos poderão resolver, por si só, todos os problemas da escola. Como consequência, são várias as ações desenvolvidas, dispersando-se os esforços que poderiam estar concentrados em um pequeno número de atividades, que poderiam estar sendo constantemente monitoradas (HORTA NETO, 2006, p. 109).*



Os próprios gestores demandam da SEEDF orientações claras que os guiem, não na perspectiva de diminuição da autonomia da escola ou do engessamento de sua operação, mas sim na perspectiva de uma atuação estruturada pela secretaria derivada de um planejamento com objetivos e metas claros, estabelecimento de prioridades e monitoramento de resultados no longo e médio prazos. Quando questionados sobre a política avaliativa em questão e a atuação da rede no subsídio ao trabalho pós-levantamento dos dados, foi possível identificar essa demanda.

*[...] eu acho que podia ser uma coisa mais pautada mais organizada a nível de DF, sobre o acompanhamento do Ideb, pela rede (Vice-diretora EC Cedro).*

*[...] sim, a gente consegue trabalhar só que eu acho que, por exemplo, esses resultados né, eles sendo positivos ou negativos, deveriam existir assim na rede da Secretaria de educação uma política voltada justamente para trabalhar essas fragilidades dentro das escolas porque aí sim a gente conseguiria minimizar muitos... é é por exemplo, igual agora, esse ano nós estamos com problema em matemática, então se ter uma política né através dos dados, lá que venha da sede para ser implantada dentro das escolas. Projetos que sejam implantados para tentar minimizar isso. Existe uma falha, eles são analisados, são repassados mas como aplicar é que existe uma falha, é o como fazer é que vem a falhar (Vice-diretora EC Ipê Rosa).*

*Um suporte, é isso que eu penso é isso que falta na minha opinião (Diretora EC Copaíba).*

Foi possível perceber, tanto nas ponderações feitas pelos gestores nas entrevistas quanto nas inserções feitas no PPP, que a política avaliativa já é parte da realidade educacional no DF e já não encontra forte resistência como a que inicialmente ocorria. Embora algumas escolas ainda não consigam trabalhar com os dados para subsídio à intervenção pedagógica, a divulgação do desempenho das escolas gera toda uma mobilização institucional em que as instituições analisam “seus” dados reconhecendo-os como próprios, refutando-os ou até mesmo apontando elementos que justificariam o desempenho.

*Eu trabalho com o meu grupo nesse sentido que a gente não tem que torcer o nariz para avaliação externa, mas a gente tem que olhar a avaliação externa como um indicador de possíveis mudanças no processo educacional (Diretora EC Copaíba).*

*Eu acredito que mudou bastante, lá nas primeiras edições a gente via uma diferença muito grande entre o estilo da prova e o estilo de avaliação praticada pelo professor, né? E isso vem mudando gradativamente, né, nossa escola em particular como é uma escola bem centralizada uma escola muito concorrida então um grupo de professores vem fica muito tempo. São professores já mais antigos na rede então você vê assim a gente percebia-se, né, sempre assim no professor que é mais antigo aquela resistência às vezes em mudar porque aquilo que ele fazia estava dando muito certo, né? Então assim... a gente percebe que o professor olhando esses instrumentos viram né que é necessário mudar algumas coisas na prática da avaliação (Vice-diretora EC Pitanga).*

O uso dos dados do Saeb para nortear a elaboração do PPP foi citada recorrentemente pelos entrevistados. A análise dos PPPs mostrou que, enquanto alguns apresentavam propostas de intervenção alinhadas aos dados levantados, em outras, ainda que o índice figurasse no projeto como orientador do trabalho pedagógico com descrição bem fundamentada, alinhando “resultados de avaliação externa de forma a torná-las instrumentos de melhoria da prática pedagógica” (GDF, 2022a, p. 34), a análise do PPP não trouxe elementos que permitissem elencar ações desencadeadas a partir do diagnóstico ou do plano de acompanhamento, monitoramento oriundo dos dados externos.

Em algumas unidades educacionais, foi possível notar que, além de planos de intervenção específicos, criados pelo próprio grupo, muitas das intervenções propostas atendiam às “Estratégias pedagógicas” previstas nas *Diretrizes Pedagógicas para organização escolar do 2º Ciclo* (GDF; SEEDF, 2014a), tais como: Projetos Interventivos e Reagrupamentos (intra e interclasse) e o já citado e contextualizado “Quadro de Estratégias para retomada das aprendizagens”.

Em alguns casos, a preocupação com o alcance da meta do Ideb prevaleceu sobre metas de aprendizagem em si; em outras, a meta figurou como um Norte, que, aliado a outras importantes dimensões do trabalho, contribuiu com uma aprendizagem adequada.

As análises dos resultados das avaliações externas divulgado pelo IDEB – 2019 mostram que a escola está em situação de “atenção”, a média da escola foi de 7,1 sendo que para esse ano a meta da escola era alcançar a nota 7,2. Para 2021 a meta projetada é 7,4 (GDF, 2022b, p. 12).

*Tem nosso próprio nosso projeto político pedagógico, ele é bem claro. É que a gente parte das avaliações diagnósticas, dos resultados do Ideb, dos descritores para dar um pontapé. A gente costuma dizer que o Ideb é resultado de um trabalho que é feito ao longo do processo, mas a gente não pode deixar de avaliá-lo até porque lá é muito claro o que que você alcançou ou não alcançou então quando a gente pega o que não foi alcançado é onde a gente sistematiza com os meninos (Vice-diretora EC Cedro).*

Os achados denotam que, ainda que haja dificuldades no uso efetivo dos dados, há um interesse, às vezes centrado na figura de um dos membros da gestão, em utilizar essas informações como subsídio pedagógico. Os dados levantados nas entrevistas e análises dos PPPs indicaram que, quanto mais próximo está o gestor desse monitoramento e quanto mais frequente é o acompanhamento das aprendizagens, maiores são as possibilidades de colheita de melhores resultados pedagógicos.

Na literatura nacional e internacional, cada vez mais tem sido evidenciada a importância do trabalho do diretor para os resultados educacionais (BROOKE; SOARES, 2008; LEITHWOOD, 2009; MUÑOZ; SÁEZ, 2021; OLIVEIRA; PAES DE CARVALHO; BRITO, 2020). O monitoramento das aprendizagens por meio das avaliações externas é uma das estratégias que o diretor pode desenvolver em prol da melhoria da qualidade da educação. Contudo, várias são as dimensões que interferem no desenvolvimento do trabalho desse profissional, e algumas delas afetam diretamente o desempenho da função precípua da escola – a aprendizagem.

A sobreposição de demandas apareceu em diversas falas dos gestores como uma das situações que, recorrentemente, minam o tempo destinado à dimensão pedagógica. A divisão de responsabilidades entre as equipes mostrou-se prática presente nas unidades escolares, que favorece a organização e, por vezes, possibilita maior engajamento e aproximação com a dimensão da qual o gestor ficou a cargo.

*A gente não consegue é... todo mudo trabalhar em todas, né? É muita coisa é muita demanda. Então a gente, a diretora, ela está mais focada na questão administrativa, né, verba e a questão de documentação, tudo ela que faz essa parte, né? Aí eu (supervisora) e a vice-diretora a gente trabalha mais que a questão pedagógica, com a organização do trabalho pedagógico, é junto com a coordenadora a gente fica mais próxima dos professores aí a gente faz essa divisão para tentar não sobrecarregar, né, porque a gente sabe que o administrativo sobrecarrega também (Supervisora EC Jacarandá).*

*É desafiador porque você como gestora eu falo você cuida da pia que quebrou da lâmpada que não está ligando, entendeu? Então assim é desafiador. Você fica em vários setores ali rodando muito, tem hora que eu, assim eu, sinto falta porque se a gente, se eu tivesse mais tempo para estar envolvido, né? (Diretora EC Pitanga, referindo-se ao acompanhamento pedagógico).*

*Eu estou como vice, mas eu tenho que fazer um monte de coisa ao mesmo tempo, então é o meu acompanhamento pedagógico não está tanto, da diretora também não está tão ativo por conta disso, porque a gente tem que ficar preocupado com as outras áreas da escola (Vice-diretor EC Barbatimão).*

Importa considerar que as esferas cooperam com o alcance da função educativa da escola. As dimensões administrativa e financeira são atividades que de certa forma se interligam para a consecução das finalidades pedagógicas. Foi possível observar, nas escolas analisadas, que uma atuação, ainda que de um dos membros, voltada para dimensão pedagógica, com estabelecimento de metas, acompanhamento e monitoramento das situações de aprendizagem, ainda que venha ocorrendo de forma limitada, tem se mostrado estratégia que pode estar associada ao desempenho dos estudantes apontados pelo Ideb, influenciando positivamente os resultados de aprendizagem alcançados por essas unidades.

### **3.4 Gestão democrática, liderança pedagógica – desafios em prol da melhoria da qualidade do ensino**

A observação do trabalho da equipe gestora, realizada em dois dias, em turnos alternados, na EC Cedro, agregou a esta pesquisa dados relacionados ao dia a dia da escola, corroborando a dinâmica de atuação expressa nas entrevistas. O relato de alguns desses momentos visa retratar como se desenvolve o trabalho no interior da amostra selecionada e como esses profissionais lidam com as demandas que se avolumam e caminham lado a lado com a gestão pedagógica.

Ao início do turno, a diretora<sup>9</sup> já estava na entrada para recepcionar a comunidade escolar. Dirigia-se a cada um que entrava pelo nome, dava orientações em relação às salas, recebia materiais esquecidos, encaminhando-os, e solicitava aos pais informações sobre o atraso. Enquanto aguardava a chegada de outros pais e estudantes, ia repassando com outra profissional que a acompanhava “as coisas” que deveriam fazer naquele turno. Acolhimento de entrada encerrado, a gestora voltou-se para o atendimento a dois estudantes que a aguardavam. Uma das crianças parecia ser do turno anterior e aguardava a família que ainda não a havia buscado, e a outra, acompanhada pela professora, recebia cuidados por causa de um ferimento na testa. A diretora informou, via telefone, aos pais o ocorrido e foi a uma sala em acompanhamento a uma estudante. Na volta, checkou como estava o estudante com ferimento. Ele havia começado a chorar; ela o acalmou afirmando que os pais já estavam chegando para buscá-lo e orientou-o sobre a importância do uso do gelo para evitar inchaço. Entre uma atividade e outra, vai demandando pessoas e realizando atendimentos. Ao informe de ausência de um Educador Social Voluntário<sup>10</sup> (ESV), a diretora solicitou que outro profissional fosse avisado para a substituição, situação que parecia previamente acordada. Solicitou ata para registro, saiu pela escola, voltou para a sala e continuou a entreter o aluno, pedindo que descrevesse como ele havia se machucado. Recebeu a mãe da criança, chamou a professora, e reúnem-se a portas fechadas. Posteriormente se dirigiu à observadora, informando que a rotina de entrada naquele dia estava atípica. Estava a caminho de outra sala, retornou para atender a uma professora que a aguardava e obteve informações a respeito de alguns alunos. Falaram sobre o planejamento do Projeto Interventivo. Conversou com a orientadora, e mencionaram a

---

<sup>9</sup> O trabalho de acompanhamento da rotina da diretora está baseado na técnica de *shadowing* utilizada na tese de doutoramento da professora doutora Ana Cristina Prado de Oliveira (2015).

<sup>10</sup> Programa de serviço voluntário de apoio às atividades escolares, regido pela Lei Distrital n. 3.506, de 20 de dezembro de 2004, e pelo Decreto Distrital n. 37.010, de 23 de dezembro de 2015.

busca ativa, chamando atenção para alguns alunos com elevado número de faltas. As demandas seguiram-se: ajuste com vice-diretora sobre organização de passeio, processo para compra de materiais, atendimento a profissional da equipe de conservação e limpeza, devolução de um deles, informe sobre necessidade de reparos no ar-condicionado, atendimento a docentes e discentes, encaminhamento de demanda externa à unidade, reposição de dia paralisado, falta dos estudantes, reorganização de ESVs entre as salas, acompanhamento do momento de recreio e saída.

O segundo dia de observação coincidiu com o dia do passeio de parte das turmas para um parque da região. Havia toda uma mobilização da equipe gestora em prol do suporte a essa atividade. Ambas as gestoras acompanharam o momento de embarque, e a vice-diretora foi junto com as equipes. Após “despachar” os estudantes que iriam ao passeio, a diretora adentrou a escola para dar abertura ao momento formativo “Psicogênese”, que ocorreu na coordenação coletiva para os professores de anos iniciais que se encontravam em seu momento de planejamento. A diretora informou que esse momento formativo surgiu de levantamento prévio realizado junto ao grupo, que recebeu, segundo ela, muitos professores novos. Apontou ainda, que os professores de educação infantil se encontravam em formação externa ao ambiente escolar, realizada pela regional de ensino. Entre uma demanda e outra, a gestora esclareceu que a organização da coordenação coletiva era um momento voltado para a formação continuada com predomínio do enfoque pedagógico. Afirmou que o momento era acompanhado por ambas as gestoras e que o preparo observava todas as dimensões; destacou, porém, que sempre prevalecia a dimensão pedagógica. Relatou que, nos demais dias de coordenação, acontecia a coordenação setORIZADA – em que os professores que atuam em determinado ano realizam seus planejamentos acompanhados pelas coordenadoras.

Concordando com o indicado nas entrevistas, a observação apontou que questões administrativas, financeiras e de organização do funcionamento do espaço escolar são as que mais demandam os gestores. Ainda que essas demandas sejam essenciais e concorram para o funcionamento da dimensão pedagógica, podem interferir na dedicação plena ao aspecto pedagógico.

Pesquisa realizada por Polon e Bonamino (2011) acompanhou a proficiência de um grupo de alunos, observando fatores intra e extraescolares relacionados à gestão da escola. O estudo que permitiu identificar três perfis de liderança (pedagógica, organizacional e relacional) entre os gestores. “Indicou que a gestão escolar do tipo predominantemente pedagógico é característica de escolas que apresentam os melhores resultados. Concluindo pela necessidade

de valorização dessa dimensão na gestão escolar, com vistas à construção de uma escola de melhor qualidade” (POLON; BONAMINO, 2011, p. 1).

Em alinhavo com a gestão voltada para o pedagógico, a gestão democrática, estabelecida no artigo 3 da LDB (BRASIL, 1996), é um dos princípios da educação pública que podem contribuir com a melhoria da qualidade educacional. A gestão democrática visa ampliar a participação de toda comunidade escolar (Meta 19 do PNE 2014/2024), envolvendo os profissionais da escola, as famílias e a comunidade local no intuito de, coletivamente, definir trajetórias de atuação que melhorem a qualidade do ensino e da aprendizagem dos estudantes.

Em que pese haver todo um suporte legal, tanto a nível nacional como local, e a gestão democrática ser pauta constante nas unidades escolares, ela ainda se mostra como um desafio. Riscal (2009, p. 45) explica que “[a] gestão democrática é a concepção de administração da escola segundo a qual todos os envolvidos na vida escolar devem participar de sua gestão e que estabelece que toda a ação ou decisão tomada referente à escola deva ser de conhecimento de todos”.

Contudo, nos relatos dos gestores, predominou o apontamento de casos em que as famílias distanciam-se do processo educativo ou mesmo os que participam cooperam com a tomada de decisão por meio de questionários e levantamentos em reuniões, propostos pela própria unidade escolar. Foi possível perceber que a maior participação das famílias ocorre na manutenção do Conselho Escolar, em que representantes da comunidade, incluindo os pais, são responsáveis por decidir, assinar e prestar contas dos recursos utilizados, obedecendo aos aspectos deliberativo, consultivo e fiscal atribuídos ao conselho.

*Essa comunidade quando eu consigo, é o são os pais participam do conselho escolar. Eu consigo elas são boas, são muito participativas então todos os dias aqui na escola tudo que eu preciso elas me ajudam (Diretora EC Copaíba, sobre a participação dos pais).*

Embora a participação dos pais seja desafio constantemente citado, foram identificadas, entre as unidades investigadas, situações que contaram com amplo diagnóstico inicial e com mobilização de todos os segmentos da comunidade escolar na elaboração do PPP, sinalizando para uma participação mais efetiva, voltada, inclusive, para os aspectos pedagógicos.

Houve ainda, em três unidades (Jacarandá, Cedro e Barbatimão), uma menção de participação dos pais no acompanhamento pedagógico. Na primeira, a participação parece advir espontaneamente do interesse das famílias. No PPP, não existem ações que confirmem práticas de mobilização, ainda que haja registro da importância da participação: “Priorizamos também,

inserir a família ao nosso Projeto, conscientizando-a da sua participação na vida escolar do aluno para obtermos maior sucesso e melhores índices de avanço” (GDF, 2022c, p. 13). Na segunda, é possível notar toda uma intenção expressa no PPP, com detalhamento das ações a serem desenvolvidas no sentido de incentivar a participação. Na terceira, destaca-se preocupação com uma participação mais ampla, para além da participação em reuniões, festas e eventos. A unidade também traça em seu PPP ações que avancem nessa direção.

*Essa comunidade é uma comunidade muito participativa são famílias bem atuantes, eu até digo assim a gente tem esse privilégio aqui de trabalhar famílias que realmente acompanham os filhos, né, então a gente está sempre tendo esse feedback com eles (Supervisora EC Jacarandá).*

Neste ano de 2022, estaremos reunindo forças para intensificar a integração da família à escola, desenvolvendo ações inovadoras e interessantes que incentivem cada vez mais a participação efetiva de todos (GDF, 2022d, p. 42).

Em relação aos processos avaliativos e resultados da avaliação externa, eles mostraram-se mais como objeto de acompanhamento pelos profissionais das escolas. Houve relato em apenas uma unidade (Jacarandá) de que os pais “querem saber” como a escola está – informação mais vinculada à média do Ideb. Em outra (Pitanga) o relato veio no sentido de notificação/informação aos pais sobre a importância da avaliação e o chamamento à participação dos alunos no dia do teste.

*Eles é querem saber os resultados, né? eles se preocupam eles cobram eles eles é querem saber é tudo (Supervisora EC Jacarandá).*

*O preparo outro que a gente faz é sempre tá falando para a comunidade sobre a avaliação sobre a importância e a gente manda bilhete pra casa pra que não deixe a criança faltar porque esse índice também depende da quantidade de alunos que fazem, né? (Diretora EC Pitanga).*

Riscal e Luiz (2016) indicam como componentes da gestão democrática a direção escolar, os Conselhos Escolares e o PPP. O diretor escolar contribui para os princípios de gestão democrática e com a promoção da qualidade do ensino. É o responsável por assegurar que os recursos que têm à sua disposição sejam empreendidos para o alcance da finalidade a que se propõe o projeto escolar, e o PPP é documento imprescindível para o alcance desses objetivos. É nele, em conexão com o conselho, que se estabelecem, a partir da conciliação de vontades, os processos de atuação dos profissionais em direção ao ensino de qualidade.

A contribuição do gestor com os processos organizacionais em prol das aprendizagens é condição essencial à prática pedagógica. É ele, seja diretor, vice ou supervisor, que, com sua capacidade de mobilização, orienta e move o grupo rumo ao alcance de metas e objetivos. Quando questionados sobre como o papel deles, enquanto gestores, estaria contribuindo com a melhoria das aprendizagens, a garantia da condição de trabalho do professor e das aprendizagens dos estudantes destacou-se como a finalidade maior do exercício profissional do cargo.

*Então às vezes você como gestor você tem que tomar algumas medidas que não são muito aceitas pelo grupo de professores, mas aí a gente está defendendo o direito do aluno, de ter acesso à educação... É o meu papel de gestor essa garantia das aprendizagens dos alunos (Diretora EC Copaíba).*

*Essa questão da organização do trabalho pedagógico ela é muito importante, né, e a gente trabalha em função disso de tá organizando tudo, trazendo formação é para que os professores consigam chegar aos estudantes da melhor forma possível, trazendo qualidade (Supervisora EC Jacarandá).*

*Buscando meios, recursos, subterfúgios para que a gente possa aplicar isso dentro da escola, é facilitando o trabalho do professor (Vice-diretora EC Ipê Rosa).*

*Estabelecendo as metas trabalhando a equipe... Então eu penso que a gestão é isso – planejamento (Vice-diretor EC Barbatimão).*

O Ideb, indicador de desempenho aqui destacado, pode ser visto como um importante aliado da gestão escolar, podendo ser utilizado como ferramenta de diagnóstico, planejamento e intervenção a partir realidade local expressa no PPP. A utilização do indicador deve servir para orientar práticas de gestão democrática baseadas nos conceitos de autonomia, descentralização e participação, levando ao conhecimento e ao debate públicos o resultado da política adotada.

Esta pesquisa buscou rastrear, pela atuação da equipe gestora, indícios de que uma utilização dos dados avaliativos externos pudesse estar favorecendo os resultados de aprendizagem expressos no Ideb, já que as unidades em destaque vinham apresentado ascendência no índice, no recorte temporal investigado. Assim, adentramos a escola para identificar como o índice é recebido e analisado e verificar se é compreendido e utilizado ou não pelas equipes como subsídio ao trabalho pedagógico.

Foi possível perceber que vem se desenvolvendo, entre os profissionais, uma maior aproximação com as avaliações externas. Em sua maioria, reconhecem e destacam a importância dos dados externos para o monitoramento da aprendizagem. Nas unidades Cedro, Pitanga e Ipê Rosa, notamos a acomodação dos processos avaliativos externos como parte das



estratégias educativas, sendo possível identificar, não apenas nas entrevistas como também nos projetos que as orientavam, a apropriação das informações para orientar práticas pedagógicas e de formação em serviço dos profissionais.

Nessas unidades, a atuação da regional de ensino por meio de suas unidades de acompanhamento mostrou-se presente. Houve toda uma mobilização para divulgação e análise dos resultados de desempenho e algumas proposições de intervenção. Chamou atenção a ausência de sistematização dos processos ou de monitoramento para averiguação do que foi proposto.

Ainda que haja na rede toda uma orientação sobre as avaliações externas, expressa nos normativos que regulam o ensino público, a execução no lócus de implementação da política é atingida com êxito no que se relaciona ao momento da mobilização para participação, da aplicação e da divulgação dos resultados. A dinâmica a partir daí parece carecer de sistematização. Todo rico arcabouço normativo esbarra na ausência de um planejamento amplo, global e baseado em evidências, que forneça ao ambiente escolar pistas de como efetivamente gerir esses resultados.

Embora as seis instituições investigadas pertençam à mesma regional de ensino, em duas delas (Copaíba e Barbatimão) não veio à tona informação sobre intervenção ou atuação das unidades de acompanhamento (UNIEB e UNIPLAT) ou outra ação diretamente conduzida pelo órgão intermediário de estímulo para apropriação e utilização dos dados e/ou acompanhamento das proposições.

Percebemos que as escolas preocupam-se com o atingimento das metas estabelecidas externamente. Algumas as perseguem e utilizam os dados aliados a outras estratégias para o alcance delas. O engajamento dos profissionais extrapola a melhoria dos resultados pura e simplesmente, concentrando-se no objetivo “maior” e não dissociável de melhoria da aprendizagem. Seria reducionista, portanto, afirmar que foi a mobilização para o uso dos dados externos que proporcionou o crescimento do Ideb nos anos investigados. Há, contudo, a constatação de que uma atuação voltada para o pedagógico, com acompanhamento e monitoramento das aprendizagens, coopera com o desempenho expresso no índice.

Outro ponto de destaque é a atuação do diretor ou daquele profissional que, na divisão de responsabilidades, tem a seu encargo a função pedagógica. Verificamos entre os investigados que a escolha, geralmente, gira em torno do profissional com mais habilidade, conhecimento ou afinidade para lidar com as questões pedagógicas. Assim, a atuação desse gestor é marcada pela sua proximidade com o grupo de professores, e muitas vezes até com os estudantes, mobilizando-os e propiciando condições para o alcance de metas pedagógicas.

Como destacado, unanimemente entre os gestores, há uma elevada demanda por formação específica para o desempenho da atividade de gerir. As mudanças que permearam as escolas requerem novas atitudes e novos conhecimentos dos atores que nela inserem-se. Vaillant (2015) afirma que é preciso desenvolver novas formas de liderança para atender aos novos contextos educativos. Apesar das evidências, ainda hoje, como verificado ao longo do presente texto, a formação inicial e continuada desses profissionais nem sempre traz elementos que garantam uma formação sólida, contínua e sistemática aos gestores. Ainda assim, é evidente o quanto a capacidade de mobilização e organização do trabalho por esses profissionais pode fazer diferença nos resultados educacionais.

O fortalecimento da liderança escolar, apontado por Muñoz e Sáez (2021), anuncia-se, junto com o monitoramento das aprendizagens, como estratégia para melhoria da qualidade da educação. Reformas recentes na formação inicial e continuada reforçam a grandeza do trabalho dos gestores em contribuição com o favorecimento dos níveis adequados de aprendizagem. No contexto da prática, cabe interrogar: as leis existentes, se devidamente implementadas, suprirão lacunas deixadas pela formação inicial e continuada? As reformas recentes alinham-se às novas demandas que adentraram a escola? Estamos caminhando em direção a uma gestão para educação de qualidade?

Feitos esses apontamentos, e considerando que, além dos aspectos relacionados à formação profissional do(a) gestor(a), a sistematização por parte da rede de etapas do processo avaliativo que fortaleçam o uso dos dados educacionais pelas unidades é um dos meios que poderia auxiliar as escolas, ajudando-as a conhecer para intervir, vindo a contribuir, ainda que indiretamente, com os resultados de aprendizagem, passaremos a proposição do produto técnico.

## PRODUTO TÉCNICO

### Descrição do produto técnico

A contribuição técnica, proposta de intervenção no contexto local, é uma das exigências finais do curso do Programa de Pós-graduação em Educação – Modalidade Profissional. O produto técnico visa, amparado pelos achados da pesquisa, integrar a teoria aos espaços de atuação profissional educativa, de forma a contribuir com o desenvolvimento de ações que impactem no atendimento das demandas institucionais para “uma ação transformadora em educação” (UnB, 2019, p. 2).

Partindo da política pública avaliativa e com base na literatura que vem sinalizando a importância do trabalho do gestor para a melhoria da qualidade da educação, a presente pesquisa, ao investigar a apropriação e a utilização dos dados da avaliação em larga escala pelos(as) gestores(as) educacionais, adentrou a escola para averiguar como vem ocorrendo o monitoramento desses dados no lócus da implementação da política avaliativa por parte desses profissionais e se essas iniciativas têm produzido resultados nos processos de ensino e aprendizagem.

Os achados da pesquisa mostraram que há um maior reconhecimento, por parte dos profissionais, da importância dos processos avaliativos externos e sinalizaram que, embora o alcance ou não das metas quantitativas ainda se apresente como um dos momentos em que se gera uma maior movimentação nas unidades, foi possível perceber que em algumas delas os dados gerados pelas avaliações externas catalisam práticas pedagógicas, prevalecendo o foco qualitativo no acompanhamento dos resultados.

Embora haja maior familiaridade com os resultados e farta disponibilidade de dados e ferramentas para difundi-los, estudos como o de Cruz e Lima (2018) indicaram que ainda persiste nas escolas uma cultura de pouca precisão dos diagnósticos, escassa articulação de informações e conhecimento e interpretação inconsistente dos dados. Corroborando o apontado por Cruz e Lima (2018), a presente pesquisa, ao analisar o conjunto de escolas selecionadas na mesma coordenação regional de ensino e amparada pelos apontamentos dos entrevistados, identificou não haver uma sistematização dos processos ou ações nos momentos posteriores à divulgação dos dados, elencando a constatação como um dos fatores que poderia estar resultando em dificuldades para a utilização deles com fins pedagógicos. Outro ponto importante, sugerido pelas análises, foi o foco do monitoramento – assim, ainda que não tenha sido possível estabelecer relação direta entre o uso dos dados e a melhoria no desempenho

expresso no índice, ficou claro que um acompanhamento sistemático das aprendizagens, com foco no trabalho pedagógico, eleva as chances de resultado pedagógico, com possível melhoria no desempenho.

Assim, reconhecida a importância de uma atuação de algum membro da equipe gestora orientada ao monitoramento das aprendizagens, sendo o uso dos dados estratégia complementar a este, dois aspectos sobressaíram como condição para uma utilização mais eficiente dos dados pelas unidades escolares: a formação profissional dos(as) gestores(as) para lidar com essas informações e a atuação da rede no subsídio ao uso desse recurso. Retomaremos esses aspectos para fundamentar a proposta, no sentido de produzir sugestões que possam contribuir com a construção de um sistema avaliativo com implicações diretas para as escolas, para sua comunidade e, especialmente, para a aprendizagem dos estudantes.

A rede pública de ensino no Distrito Federal organiza-se em unidades do nível central, do nível intermediário, que contempla as 14 coordenações regionais de ensino, e do nível local, abrangendo as 690<sup>11</sup> escolas que integram a rede. A definição, a elaboração, a implementação e o acompanhamento de todo normativo relacionado ao trabalho pedagógico na rede, a cargo das unidades de planejamento que integram o nível central, devem se articular com unidades de nível intermediário para orientação às unidades escolares, espaço de implementação, ressignificação e sinalização, a partir da produção ou não de efeitos, da necessidade de reformulação da política pública.

A proposta levou em consideração que, ainda que vários sejam os elementos que se relacionam para a melhoria da qualidade educacional, o uso da política avaliativa, com um desses instrumentos, carece de consolidação como ferramenta de apoio à tomada de decisões. Concentrou-se assim, nesses aspectos, identificados junto às unidades escolares, para sugerir que a SEEDF adote alguns procedimentos que aprimorem o uso da política avaliativa local. Dessa forma, a proposição emerge de demandas apresentadas por gestores(as) relacionadas à implementação da política avaliativa em âmbito local e considera elementos relacionados à atuação da rede no subsídio ao trabalho com os dados avaliativos externos.

Horta Neto (2006), em sua dissertação sobre a utilização da avaliação externa e dos dados por ela gerados pela SEEDF para orientar seu planejamento, apontou a importância da realização de estudos que embasem a implementação de novos projetos. Considerando a cultura avaliativa que vem sendo implementada no Distrito Federal já há algum tempo, que se intensifica atualmente com a configuração de sistema próprio de avaliação em larga escala (o

---

<sup>11</sup> Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/escolas-e-estudantes/>.

SIPAEDF), e o planejamento de ações, que deve ser precedido de profundo conhecimento da realidade em que se deseja intervir, propõe-se a realização de estudo investigativo por parte da rede de ensino para verificação de seus processos internos e checagem de ações que vêm sendo desenvolvidas nos níveis central e intermediário no sentido de dar suporte às unidades escolares.

Importa, ainda, averiguar como estão sendo apropriados e utilizados os dados de avaliação externa pela escola para contextualização de políticas locais em função das necessidades levantadas *in loco*. Assim, o estudo/levantamento junto aos gestores educacionais sobre o uso dos resultados com fins pedagógicos traria importantes informações que poderiam ajudar a:

- a. desenvolver/aprimorar/difundir instrumentos que possibilitem o acompanhamento pedagógico;
- b. criar recursos que auxiliem o diretor na compreensão e na execução das intervenções (*site* interativo/aplicativo, programas de monitoria, tutoria entre os gestores);
- c. incluir, no programa de formação de professores e gestores, realizados pela EAPE, a avaliação externa e as possibilidades de uso dos dados educacionais para a melhoria da qualidade.

Muito do funcionamento de uma unidade escolar está relacionado, além de aos aspectos da gestão, à rede a qual ela está ligada. O monitoramento das aprendizagens pela rede como orientadora de processos pode favorecer o trabalho na escola. Abrucio (2010) apresenta resultados de uma pesquisa sobre gestão escolar e qualidade da educação, segundo os quais, entre os fatores que se destacaram em relação à gestão escolar com influência sobre os resultados, aparece a importância que o diretor dá para o uso das avaliações e o quanto consegue convencer professores da relevância da avaliação externa. Essa pesquisa destaca também que o trabalho do diretor tornou-se mais fácil quando ele foi ajudado por uma ação direta da secretaria. A articulação entre rede de ensino e gestão escolar mostra-se, então, imprescindível para a melhoria da qualidade educacional.

Dessa forma, a proposição considera a implementação em andamento do SIPAEDF para atender à necessária realização de estudo investigativo sobre como o uso dos dados vem ocorrendo nas unidades escolares. O estudo, conduzido pela SEEDF, a ser coordenado pela Diretoria de Avaliação, que tem sob sua responsabilidade a gestão do sistema, teria como objetivo conhecer a realidade de forma a mapear as limitações quando da implementação da política pública avaliativa para elaboração/reelaboração de planejamento global, com envolvimento de todos os níveis hierárquicos (central, intermediário e local), com definição

clara das responsabilidades para acompanhamento e monitoramento dos indicadores e orientação para as unidades escolares.

Com atuação mais aproximada da escola, as coordenações regionais de ensino, em suas unidades de educação básica e planejamento, desenvolvem papel crucial no suporte ao trabalho com os dados. Essas unidades orgânicas, embora autônomas na execução de suas funções, esperam do nível central a definição das metas e dos objetivos perseguidos pela secretaria.

Assim, para que haja um uso mais efetivo dos dados gerados pela avaliação externa pelas escolas, esses dados devem influenciar primeiramente o planejamento estratégico a nível central e intermediário, com integração entre as subsecretarias e unidades regionais que compõem a secretaria de educação em prol da promoção da qualidade da educação. Sem associação entre as unidades com metas em comum e definição de prioridades fundamentadas em estudos acerca da qualidade que se almeja atingir, os esforços para aferição dos resultados, uma das medidas de acompanhamento das aprendizagens, continuarão a produzir impactos pouco significativos na realidade local.

Além da checagem dos processos e ações desenvolvidos pela gestão educacional, a proposição abrange a criação, na SEEDF, de uma equipe especializada no acompanhamento e no monitoramento dos indicadores, com discussões detalhadas sobre os resultados e o que eles representam; abrange ainda o rastreamento de ações exitosas já desenvolvidas pelas coordenações regionais e unidades escolares, o que pode propiciar a valorização e a disseminação de práticas que favoreçam o acompanhamento das aprendizagens e o desenvolvimento de uma cultura avaliativa na rede.

A formação profissional do gestor, outro aspecto recorrentemente citado pelos investigadores, passa pela formação inicial e continuada. A formação inicial, ainda que presente ao longo do texto, não será explorada aqui, pelo contexto institucional em que se realizou a pesquisa – os profissionais já estavam em exercício, em que pese suas formações iniciais. Nós nos voltamos para a formação continuada em âmbito local.

A formação docente, a cargo da EAPE, coopera com o exercício da profissão docente, sendo meio de refletir sobre a prática pedagógica para nela intervir. Mais uma vez, a articulação entre as subsecretarias apresenta-se como fio condutor para a condução de um trabalho integral. A estratégia de capacitação que contribua com a compreensão e a ressignificação dos dados pelos gestores, o fomento na rede e a cultura avaliativa, a partir de ampla mobilização dos profissionais para conhecimento, elaboração e instrumentalização do SIPAEDF, poderiam contribuir com a solidificação do sistema avaliativo local.

Apesar dos avanços nas leis e normativos e decisões recentes relacionadas à formação profissional dos integrantes do magistério da educação básica, elencados ao longo deste texto, lacunas no preparo do futuro professor para os cargos de gestão escolar, reforçam a importância da formação continuada. Se é no exercício prático de suas funções que o diretor se desenvolve profissionalmente, a capacitação profissional potencializa a experiência adquirida. Estratégias didáticas que tomem em conta o trabalho prático aproximam a formação da realidade escolar, viabilizam o enriquecimento das ações, contribuindo com o desempenho das atividades de gestão nas unidades escolares.

A presente proposta foi desenvolvida com base nas informações coletadas no âmbito da pesquisa e com os recursos disponíveis. Apoiou-se na literatura e em experiências oriundas de outras unidades da Federação, para apontar, a partir dos dados apurados nas unidades escolares, sugestões de alguns passos que a SEEDF pode adotar, em suas subsecretarias e unidades regionais, para fomentar uma boa prática na área de avaliação. Entre as várias dinâmicas que ocorrem no ambiente escolar, identificamos, como já pontuado, dois aspectos priorizados na construção da proposta: a formação específica dos gestores e o subsídio da rede para uso dos dados. Destaca-se que a articulação com as unidades escolares é imprescindível para o bom andamento da política pública, ressalta-se, porém, que frente ao identificado junto às unidades investigadas, a definição de processos, a nível central e intermediário, mostrou-se estratégica para o melhor aproveitamento dos dados.

O passo a passo a seguir sintetiza a descrição detalhada ao longo do presente texto e é destinado à Subsecretaria de Planejamento, Acompanhamento e Avaliação, por intermédio de sua Diretoria de Avaliação, responsável pela implementação do SIPAEDF, com implicações práticas para as demais diretorias e regionais de ensino e suas unidades. Eis o passo a passo que a SEEDF pode adotar para aprimoramento do SIPAEDF:

1ª fase – Realização de estudo investigativo sobre o uso de dados das avaliações externas pelas unidades escolares e levantamento de boas práticas desenvolvidas no âmbito das escolas.

- ❖ Esta fase visa à elaboração de diagnóstico que subsidie a tomada de decisão a partir das necessidades levantadas no lócus de implementação da política avaliativa.

2ª fase – Realização de planejamento estratégico com cooperação técnico-pedagógica entre as diretorias.

- ❖ Visa à associação entre as unidades centrais para definição de metas e prioridades, criação/aprimoramento de instrumentos de acompanhamento dos

resultados e estratégias de formação continuada e intervenção pedagógica, a cargo de cada diretoria.

3ª fase – Definição de competências das diretorias envolvidas no planejamento estratégico.

- ❖ O planejamento integrado requer divisão clara de responsabilidades no sentido de ajustar processos e etapas do planejamento.

4ª fase – Instituição de equipe especializada em avaliação na SEEDF.

- ❖ Implementação/manutenção de grupos de estudos e pesquisas sobre avaliação externa em subsídio ao planejamento/replanejamento.

5ª fase – Mobilização para participação de gestores e professores nas etapas de implementação do sistema avaliativo.

- ❖ Ainda que o planejamento estratégico seja uma ação que ocorra a nível central, ele não pode prescindir, sob risco de se distanciar da prática, da participação dos integrantes das escolas.



Figura 5 – Passo a passo



Fonte: Elaborado pela autora.

Focalizando em processos mais detalhados, o Quadro 3, a seguir, apresenta possibilidades de articulação de ações a partir do planejamento entre subsecretarias e coordenações regionais de ensino para atendimento às unidades escolares.

Quadro 3 – Articulação ações Nível central e intermediário para atendimento às unidades escolares

Subsecretaria de Educação Básica, via Diretoria de Ensino Fundamental	EAPE	Regionais de ensino, via unidades de acompanhamento (UNIEBs, UNIPLATs)
Integração com a Diretoria de Avaliação para orientar unidades regionais quanto ao planejamento e à intervenção pedagógica	Formação gestores nos moldes de tutorias e/ou monitorias	Participação em estudos, pesquisas, formações e produção de material pedagógico
Elaboração material pedagógico que ajude a sanar as dificuldades de aprendizagem	Capacitação de equipes regionais para dar suporte às escolas quanto ao uso da ferramenta de acompanhamento	Visitas periódicas às unidades, estabelecimento de rotina de monitoramento junto às unidades

Fonte: Elaborado pela autora.

O presente trabalho, ao apresentar uma proposta de intervenção visando o aprimoramento do Sistema Permanente de Avaliação Educacional do Distrito Federal, não desconhece ou desvaloriza os processos coletivos que o originaram. Antes, reconhece-os e, atento à importância do movimento de reflexão que a implementação de uma política requer, almeja contribuir com a ampliação do debate em prol de seu aperfeiçoamento.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A evolução do trabalho do diretor ao longo do tempo, a ampliação das demandas sob sua responsabilidade e a associação de seu trabalho com o desempenho dos estudantes, tem suscitado o debate acadêmico e se tornado pauta nas agendas governamentais, vide reformas analisadas ao longo do texto. Em que pese as resistências e divergências na abordagem do tema, oriundas do contexto histórico e condições em que a gestão se realiza, há uma convergência na produção acadêmica internacional: o trabalho desenvolvido pelo diretor é central na promoção de uma educação democrática e de qualidade.

Nacionalmente, a produção sobre liderança do diretor e a associação, ainda que indireta, desse trabalho com o desempenho dos estudantes vem apresentando expressivo aumento, especialmente na última década<sup>12</sup>. A liderança pedagógica se trata da influência que o gestor tem de mobilizar o coletivo para o alcance de metas e objetivos estabelecidos coletivamente e de cooperar para que a organização dos processos se volte para o pedagógico. O reconhecimento dessa liderança não atribui ao diretor maior responsabilidade no desempenho de suas funções, antes enfatiza a importância que a gestão escolar tem e chama atenção para a necessidade de apoio, valorização e fortalecimento profissional.

Sabe-se, porém, que o diretor não atua isoladamente. O trabalho por ele desenvolvido se vincula a um sistema educacional. Esse é responsável não só por fornecer condições para o desempenho do trabalho nas escolas, mas por coordenar a política pública avaliativa, em questão e oferecer suporte ao trabalho de monitoramento das aprendizagens, a partir dos dados avaliativos externos, coletados nas escolas.

Esta pesquisa, que teve como problema a apropriação e a utilização dos dados educacionais por gestores da rede pública de ensino do DF, tomou como critério de seleção das amostras investigadas a ascensão do índice no recorte temporal proposto. O esforço empreendido no estudo partiu da premissa de que, sob a liderança da gestão, o acompanhamento dos dados como subsídio pedagógico pudesse estar contribuindo com o desempenho dos estudantes.

---

<sup>12</sup> SIMIELLI, L. Revisão sistemática da literatura brasileira sobre diretores escolares. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 52, p. e08984, 2022. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/8984>. Acesso em: 5 abr. 2023.

A pesquisa selecionou, previamente, unidades escolares na regional de Taguatinga com Ideb em ascensão nas edições do Saeb (2015, 2017 e 2019), considerando o número de alunos matriculados quando da aplicação das provas que geraram o índice e o nível socioeconômico, no intuito de trabalhar com realidades aproximadas. As escolas selecionadas mostraram-se bastante disponíveis para participação na pesquisa e não apresentaram entraves para realização dela. Assim, após visita para esclarecimento e apresentação da pesquisadora, foram marcadas entrevistas com gestores(as) das seis unidades com melhores pontuações no Ideb. Também fez parte da metodologia o monitoramento da rotina de um dos gestores, e para essa ação igualmente houve cooperação da gestora selecionada, que contribuiu, para além da disposição em ter seu trabalho observado, com informações adicionais sobre o desempenho dele. A observação foi realizada em dois turnos, em dias alternados.

As entrevistas semiestruturadas, a análise dos PPPs e o acompanhamento da rotina da gestora mostraram que, embora os entrevistados reconheçam o diagnóstico externo como fonte de informação complementar aos levantamentos realizados internamente, a utilização dos dados avaliativos externos ainda ocorre de forma limitada. Assim, não foi possível estabelecer relação direta entre melhoria do índice, nos anos investigados, e a utilização de dados externos como subsídio pedagógico. Houve, porém, a constatação de que o monitoramento das aprendizagens aumenta a possibilidade da colheita de melhores resultados pedagógicos, o que poderia afetar o desempenho expresso no índice.

Os dados apurados evidenciaram fatores que concorrem para a limitação desse uso ou, ainda, que dificultam o acompanhamento das aprendizagens, seja pelo monitoramento dos dados avaliativos, seja por meio de outras práticas. A sobreposição de demandas, citada unanimemente entre os entrevistados foi um dos aspectos que, de acordo com os(as) gestores(as), mais limitam sua capacidade de monitoramento das aprendizagens. Essa afirmação se confirmou no período em que a observação foi realizada, já que o tempo praticamente fora consumido para resolução de problemas do dia a dia. Entre as inúmeras atividades e situações que a gestora apressou-se para resolver, duas ou três delas, apenas, tinham caráter pedagógico.

Não se trata de não reconhecer a importância das demais dimensões e suas articulações para o funcionamento da unidade escolar e conseqüente desenvolvimento da atividade pedagógica, mas sim de lançar luz sobre o quanto desse tempo é realmente destinado à atividade fim. Assim, o trabalho das regionais de ensino, por meio de suas unidades de acompanhamento que atuam diretamente junto às escolas, reveste-se de relevância, já que uma atuação eficiente, planejada de forma a facilitar os fluxos internos à escola, ajudaria a “liberar” a equipe gestora

para acompanhamento e monitoramento das aprendizagens. Como o desempenho das funções dessas unidades está vinculado a uma plataforma de atuação oriunda no nível central, vislumbramos a integração de ações entre os níveis como possibilidade de potencializar as atividades do SIPAEDF.

O presente estudo, tendo os dados como orientadores, apurou ainda, a partir da visão dos diretores, outras situações que obstam o acompanhamento pedagógico e elencou duas delas: a necessidade de formação específica e o suporte da rede como prioridade. Com isso, o fim era apresentar como produto técnico uma proposta de ferramenta de gestão que poderá ser iniciada com pesquisa seguida de planejamento estratégico integrado entre as subsecretarias e regionais de ensino, abrangendo o desenvolvimento de instrumento de acompanhamento, definição de competências entre as equipes, pesquisa e formação continuada.

Salientamos que, apesar de o Saeb ter sido utilizado como fio condutor, a implementação do SIPAEDF mostrou-se uma oportunidade de se pensar os processos educacionais avaliativos orientados por um planejamento estratégico com definição de metas, prioridades, objetivos e clara delimitação da qualidade que se almeja atingir, já que o sistema apresenta-se como importante ferramenta de auxílio ao monitoramento. Isso fica claro a partir de alguns trechos das falas dos entrevistados e propostas de intervenção pedagógicas presentes nos PPPs das escolas, a partir dos resultados das “avaliações diagnósticas”, aplicadas anualmente de forma censitária a partir do segundo ou do terceiro ano do ensino fundamental.

Útil se faz destacar que, assim como o caráter pedagógico deve nortear as demais atividades da escola, todo planejamento não deve perder de vista o aspecto qualitativo da avaliação, cujo centro reside na melhoria da aprendizagem.

## REFERÊNCIAS

- ABRUCIO, Fernando Luiz. Gestão escolar e qualidade da Educação: um estudo sobre dez escolas paulistas. **Estudos & Pesquisas Educacionais – Fundação Victor Civita**, São Paulo, n. 1, p. 241-274, 2010.
- 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, José Francisco. **Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetória**. Belo Horizonte/MG: Editora UFMG, p. 482-500, 2008.
- ALVIM, Dulcinete Castro Nunes. **Uma análise do IDEB em quatro escolas públicas do DF como subsídios para as ações da gestão democrática e a efetivação do projeto político pedagógico**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2020.
- AMÂNCIO, Maria Helena; CASTIONI, Remi. Anísio Teixeira e o Plano Nacional de Educação de 1962: qualidade social na construção da pessoa humana e da sociedade. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 102, n. 262, p. 723-741, set./dez. 2021.
- ARAÚJO, Herton Ellery; CODES, Ana; UDERMAN, Leonardo. **O IDEB como instrumento de gestão para uma educação de qualidade: a educação Brasileira vista pelas lentes do IDEB**. Brasília, DF: Ipea, 2019.
- ARF, Fabiana Aparecida. **Carlos Correa Mascaro e Moysés Brejon: contribuições dos assistentes de cátedra de José Quirino Ribeiro para a administração escolar no Brasil**. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília, 2012.
- BAUER, Adriana. Estudos sobre sistemas de avaliação educacional no Brasil: um retrato em preto e branco. **Revista @mbienteeducação**, Rio de Janeiro v. 5, n. 1, p. 7-31, jan./jun. 2012.
- BONAMINO, Alícia; SOUSA, Sandra Zákia. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, abr./jun. 2012.
- BRASIL. **Decreto Lei n. 580, de 30 de julho de 1938**. Dispõe sobre a organização do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. Brasília, DF: Presidência da República, 1938. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/1937-](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-). Acesso em: 17 mar. 2023.
- BRASIL. **Decreto n. 6.094 de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Brasília, DF: Presidência da República, 2007. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm). Acesso em: 19 mar. 2023.
- BRASIL. **Decreto n. 6.755, de 29 de janeiro de 2009**. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes no fomento a

programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Decretos. Brasília, DF: Casa Civil da Presidência da República Federativa do Brasil/Subsecretaria para Assuntos Jurídicos, 2009. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm). Acesso em: 28 set. 2022.

BRASIL. **Decreto n. 7.415, de 30 de dezembro de 2010**. Institui a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, dispõe sobre o Programa de Formação Inicial em Serviço dos Profissionais da Educação Básica dos Sistemas de Ensino Público - Profuncionário, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2010. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/decreto/d7415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7415.htm). Acesso em: 28 set. 2022.

BRASIL. **Decreto n. 8.752, de 9 de maio de 2016**. Dispõe sobre Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Brasília, DF: Presidência da República, 2016. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2016/decreto/d8752.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/decreto/d8752.htm). Acesso em: 30 set. 2022.

BRASIL. **Decreto-Lei n. 200, de 25 de fevereiro de 1967**. Dispõe sobre a organização da Administração Federal, estabelece diretrizes para a Reforma Administrativa e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1967. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/del0200.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del0200.htm). Acesso em: 17 mar. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE (2014-2024)**: Linha de base. Brasília, DF: Inep, 2015.

BRASIL. **Lei 4.545, de 10 de dezembro de 1964**. Dispõe sobre a reestruturação administrativa do Distrito Federal, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1964. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l4545.htm#:~:text=LEI%20No%204.545%2C%20DE%2010%20DE%20DEZEMBRO%20DE%201964.&text=Disp%C3%B5e%20s%C3%B4bre%20a%20reestrutura%C3%A7%C3%A3o%20administrativa,Federal%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%Aancias](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4545.htm#:~:text=LEI%20No%204.545%2C%20DE%2010%20DE%20DEZEMBRO%20DE%201964.&text=Disp%C3%B5e%20s%C3%B4bre%20a%20reestrutura%C3%A7%C3%A3o%20administrativa,Federal%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%Aancias). Acesso em: 6 abr. 2023.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, seção 1, Brasília, DF, ano CXXXI, n. 248, p. 27.833-27.841, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018.

BRASIL. **Parecer CNE/CP n. 22, de 7 de novembro de 2019**. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação CNE, 2019a.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**. Brasília, DF: Edições Câmara 2014.

BRASIL. **Portaria n. 2.167, de 19 de dezembro de 2019**. Homologa o Parecer CNE/CP nº 22/2019. Diário Oficial da União, Brasília, DF, Seção 1, p. 142, 20 dez. 2019b.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília, DF: MEC/CNE, 2006. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf). Acesso em: 3 out. 2022.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 1, de 18 de fevereiro de 2002.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF: MEC/CNE, 2002. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_02.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf). Acesso em: 30 set. 2022.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 1, de 27 de outubro de 2020.** Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC- Formação Continuada). Brasília, DF: Ministério da Educação, 2020.

BRASIL. **Texto referência para construção da Matriz Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar.** Brasília, DF: MEC, 2022. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=170531-texto-referencia-matriz-nacional-comum-de-competencias-do-diretor-escolar](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=170531-texto-referencia-matriz-nacional-comum-de-competencias-do-diretor-escolar). Acesso em: 2 ago. 2022.

BROOKE, Nigel; SOARES, José Francisco. **Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetória.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

CAMPOS, Catalina; MUÑOZ, Gonzalo; SÁEZ, Paulina. **Liderança pedagógica: o que mostra a literatura internacional e reflexões para o Brasil.** São Paulo: Instituto Unibanco/Universidade de Diego Portales, 2022. (Políticas Públicas em Educação, 3).

CANEDO, Maria Luiza; SALES, Ana Luiza Honorato de. **Desafios atuais da gestão escolar: percepção dos diretores da rede municipal do Rio de Janeiro.** In: PAES DE CARVALHO, Cynthia; OLIVEIRA, Ana Cristina Prado de; CANEDO, Maria Luiza (org.). **Gestão Escolar e qualidade da educação: caminhos e horizontes de pesquisa.** Curitiba: Editora CRV, 2018. p. 61-79.

CORREIA, José Alberto. Paradigmas e cognições no campo da administração educacional: das políticas de avaliação à avaliação como política. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 45, p. 456-466, 2010.

CRESWELL, John. **Projeto de Pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto.** Porto Alegre: Artmed, 2010.

CRUZ, Larissa Frossard Rangel. **Avaliação Externa e Qualidade de Ensino: apropriações e usos dos dados em escolas públicas municipais de Macaé/RJ.** 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

CRUZ, Larissa Frossard Rangel; LIMA, Carla da Conceição. O uso de dados educacionais pela gestão escolar. In: PAES DE CARVALHO, Cynthia; OLIVEIRA, Ana Cristina Prado de; CANEDO, Maria Luiza (org.). **Gestão Escolar e qualidade da educação: caminhos e horizontes de pesquisa.** Curitiba: Editora CRV, 2018. p. 81-100.

CUNHA, Oliveira Eudes. **A gestão escolar e sua relação com os resultados do Ideb: um estudo em duas escolas municipais de Salvador.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Salvador, 2012.



DURHAM, Eunice Ribeiro. A política educacional do governo de Fernando Henrique Cardoso: uma visão comparada. **Novos estudos CEBRAP**, São Paulo, n. 88, p. 153-179, nov. 2010.

FERNANDES, Cláudia. O que a escola pode fazer com os resultados dos testes externos? *In: VILLAS BOAS, Benigna; SOARES, Enílvia Rocha Morato (org.). Avaliação das aprendizagens, para as aprendizagens e como aprendizagem*: obra pedagógica do gestor. Campinas: Papyrus, 2022. p. 25-31.

FERNANDES, Reynaldo. O futuro das avaliações externas. *In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE JORNALISMO DE EDUCAÇÃO*, 4., 2020, *on-line*. Online, 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=FJQcJMuLLBg>. Acesso em: 20 maio 2021.

FERNANDES, Reynaldo; GREMAUD, Amaury. Qualidade da educação: avaliação, indicadores e metas. **Fundação Getúlio Vargas**, Rio de Janeiro, p. 1-20, 2009.

FREITAS, Luis Carlos de *et al.* **Avaliação educacional**: caminhando pela contramão. Petrópolis: Vozes, 2009.

GATTI, Bernadete; BARRETO, Elba de Sá (coord.). **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília, DF: UNESCO, 2009.

GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL (GDF). Decreto Distrital n. 37.010, de 23 de dezembro de 2015. Brasília, DF: GDF, 2015. Disponível em: [https://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/3f46a18cebd04f5a8f3cee1bb864e7bd/Decreto\\_37010\\_23\\_12\\_2015.html](https://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/3f46a18cebd04f5a8f3cee1bb864e7bd/Decreto_37010_23_12_2015.html). Acesso em: 6 abr. 2023.

GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL (GDF). **Decreto n. 29.244, de 7 de julho de 2008**. Sistema de Avaliação do Desempenho das Instituições Educacionais do Sistema de Ensino do Distrito Federal – SIADE. **Diário Oficial do Distrito Federal**, Brasília, DF, 2008. Disponível em: [https://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/58051/Decreto\\_29244\\_02\\_07\\_2008.pdf](https://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/58051/Decreto_29244_02_07_2008.pdf). Acesso em: 6 abr. 2023.

GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL (GDF). **Lei Distrital n. 3506, de 20 de dezembro de 2004**. Cria o Voluntariado junto ao Serviço Público do Distrito Federal e dá outras providências. Brasília, DF: GDF, 2004. Disponível em: [http://www.tc.df.gov.br/sinj/Norma/51439/Lei\\_3506\\_2004.html](http://www.tc.df.gov.br/sinj/Norma/51439/Lei_3506_2004.html). Acesso em: 6 abr. 2023.

GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL (GDF). **Lei Distrital n. 4.036, de 25 de outubro de 2007**. Lei de Gestão Compartilhada. Brasília, DF: GDF, 2007. Disponível em: [https://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/56130/Lei\\_4036.html#:~:text=LEI%20N%C2%BA%204.036%20DE%2025%20DE%20OUTUBRO%20DE%202007&text=Disp%C3%B5e%20sobre%20a%20gest%C3%A3o%20compartilhada,Federal%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%A2ncias](https://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/56130/Lei_4036.html#:~:text=LEI%20N%C2%BA%204.036%20DE%2025%20DE%20OUTUBRO%20DE%202007&text=Disp%C3%B5e%20sobre%20a%20gest%C3%A3o%20compartilhada,Federal%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%A2ncias). Acesso em: 6 abr. 2023.

GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL (GDF). **Lei n. 4.751, de 7 de fevereiro de 2012**. Dispõe sobre o Sistema de Ensino e a Gestão Democrática da educação básica da rede pública de ensino do Distrito Federal e dá outras providências. Brasília, DF: GDF, 2012. Disponível em: [https://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/70523/Lei\\_4751\\_07\\_02\\_2012.html](https://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/70523/Lei_4751_07_02_2012.html). Acesso em: 20 mar. 2023.

GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL (GDF). **Lei n. 5.499, de 14 de julho de 2015.**

Aprova o Plano Distrital de Educação – PDE e dá outras providências. Brasília, DF: GDF, 2015. Disponível em: <https://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2015/07/lei-n%C2%BA-5.499-de-14-de-julho-de-2015.pdf>. Acesso em: 19 mar. 2023.

GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL (GDF). **Parecer n. 93/2014-CEDF.** Aprova as Diretrizes de Avaliação Educacional: Aprendizagem, Institucional e em Larga Escala, para a Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, Triênio 2014-2016, observadas as recomendações constantes deste parecer, e dá outra providência. Brasília, DF: GDF, 2014. Disponível em: [https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CEE-DF\\_0932014CEDFDiretrizesdeAvaliacaoSEDF.pdf?query=Avalia%C3%A7%C3%A3o](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CEE-DF_0932014CEDFDiretrizesdeAvaliacaoSEDF.pdf?query=Avalia%C3%A7%C3%A3o). Acesso em: 3 mar. 2023.

GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL (GDF). Portaria n. 301, de 31 de julho de 2009.

**Diário Oficial do Distrito Federal**, Brasília, DF, n. 172, 4 set. 2009. Disponível em: <https://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2011/04/portaria-no-301-de-31-de-julho-de-2009.1.pdf>. Acesso em: 6 abr. 2023.

GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL (GDF). **Portaria n. 38, de 18 de fevereiro de 2020.**

Normatiza O Sistema Permanente de Avaliação Educacional do Distrito Federal. Brasília, DF: GDF, 2020. Disponível em:

[https://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/0401d843c72f47199ca2339890ed8cd5/Portaria\\_38\\_18\\_02\\_2020.html](https://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/0401d843c72f47199ca2339890ed8cd5/Portaria_38_18_02_2020.html). Acesso em: 22 mar. 2023.

GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL (GDF). **Projeto de Lei n. 3.015, de 11 de outubro de 2022.** Dispõe sobre o Sistema de Ensino e a Gestão Democrática da rede pública de ensino do Distrito Federal e dá outras providências. Brasília, DF: GDF, 2022. Disponível em: [https://cdn.sinprodf.org.br/portal/uploads/2022/12/05103450/Projeto-de-Lei-3015\\_2022-50100-2.pdf](https://cdn.sinprodf.org.br/portal/uploads/2022/12/05103450/Projeto-de-Lei-3015_2022-50100-2.pdf). Acesso em: 21 out. 2022.

GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL (GDF). **Projeto Político Pedagógico: Construindo Saberes.** Brasília, DF: SEEDF, 2022a.

GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL (GDF). **Projeto Político-Pedagógico.** Brasília, DF: SEEDF, 2022b.

GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL (GDF). **Proposta pedagógica 2022:** “Reconhecendo e vivenciando valores por meio da leitura”. Brasília, DF: SEEDF, 2022c.

GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL (GDF). **Proposta Político Pedagógica.** Brasília, DF: SEEDF, 2022d.

GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL (GDF); SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL (SEEDF). **Diretrizes Pedagógicas para organização escolar do 2º Ciclo.** Brasília, DF: GDF; SEEDF, 2014a.

GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL (GDF); SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL (SEEDF). **Orientação Pedagógica: projeto político-pedagógico e coordenação pedagógica nas escolas.** Brasília, DF: GDF; SEEDF, 2014b.

HORTA NETO, João Luiz. **As avaliações externas e seus efeitos sobre as políticas educacionais**: uma análise comparada entre a União e os Estados de Minas Gerais e São Paulo. 2013. Tese (Doutorado em Política Social) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2013.

HORTA NETO, João Luiz. **Avaliação externa**: a utilização dos resultados do SAEB 2003 na gestão do sistema público de Ensino Fundamental no Distrito Federal. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2006.

HORTA NETO, João Luiz. Os desafios da utilização dos resultados de avaliações nacionais para o desenvolvimento de políticas educacionais por um governo subnacional no Brasil. **Revista Iberoamericana de Educación**, São Paulo, n. 53, p. 65-82, 2010.

HORTA NETO, João Luiz; JUNQUEIRA, Rogério Diniz; OLIVEIRA, Adolfo Samuel de. Do Saeb ao Sinaeb: prolongamentos críticos da avaliação da educação básica. **Em Aberto**, Brasília, DF, v. 29, n. 96, p. 21-37, maio/ago. 2016.

INSTITUTO UNIBANCO. Liderança pedagógica melhora a aprendizagem. **Aprendizagem em foco**, São Paulo n. 79, jul. 2022. Disponível em: <https://www.institutounibanco.org.br/boletim/lideranca-pedagogica-melhora-a-aprendizagem/>. Acesso em: 6 abr. 2023.

LEITHWOOD, K. **¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación**. Santiago: Salesianos Impresores, 2009.

LIBÂNIO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar, políticas, estrutura e organização**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LIMA, Carla da Conceição de. **Uso dos dados do Sistema Mineiro de Administração Escolar (SIMADE) pelos gestores das escolas públicas da rede estadual**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

LIMA, Erisevelton Silva. **O diretor e as avaliações praticadas na escola**. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2011.

LOURENÇO FILHO, Manoel Bergström. **Organização e Administração Escolar**: curso básico. São Paulo: Melhoramentos, 1963.

LOURENÇO FILHO, Manoel Bergström. **Organização e Administração Escolar**: curso básico. 8. ed. Brasília, DF: Inep, 2007. (Coleção Lourenço Filho, 8).

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

LUIZ, Maria Cecília (org.). **Mentoria de diretores de escola**: orientações práticas. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022.

MILITÃO, Silvio César Nunes. Gestão da educação no contexto das políticas públicas educacionais. *In*: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE GESTÃO EDUCACIONAL – ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO NA ESCOLA E REFORMAS EDUCATIVAS, 3., 2011,

Rio Claro. **Anais [...]**. Rio Claro: Grupo de Estudo e Pesquisas em Política Educacional, 2011. v. 3. p. 30-40.

MUÑOZ, Gonzalo; PASCUAL, Javier; SÁEZ, Paulina. **Liderança escolar para a melhoria da educação**: contribuições para o debate público no Brasil. São Paulo: Instituto Unibanco/Universidad Diego Portales, 2021a. (Políticas Públicas em Educação, 1).

MUÑOZ, Gonzalo; PASCUAL, Javier; SÁEZ, Paulina. **Seleção de diretores escolares**: desafios e possibilidades. São Paulo: Instituto Unibanco/Universidad Diego Portales, 2021b. (Políticas Públicas em Educação, 1).

MUÑOZ, Gonzalo; SÁEZ, Paulina. **Liderança escolar para a melhoria da educação**: contribuições para o debate público no Brasil. São Paulo: Instituto Unibanco/Universidad Diego Portales, 2021. (Políticas Públicas em Educação, 1).

OLIVEIRA, Ana Cristina Prado de. **As relações entre direção, liderança e clima escolar em escolas municipais do Rio de Janeiro**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

OLIVEIRA, Ana Cristina Prado de; PAES DE CARVALHO, Cynthia. Gestão escolar, liderança do diretor e resultados educacionais no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, p. 1-18, 2018.

OLIVEIRA, Ana Cristina Prado de; PAES DE CARVALHO, Cynthia; BRITO, Murillo Marschner Alves de. Gestão escolar: um olhar sobre a formação inicial dos diretores das escolas públicas brasileiras. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Goiânia, v. 36, n. 2, p. 473-495, maio 2020.

OLIVEIRA, Ana Cristina Prado de; WALDHELM, Andrea Paula Souza. Liderança do diretor, clima escolar e desempenho dos alunos: qual a relação? **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro v. 24, n. 93, p. 824-844, 2016.

OLIVEIRA, Ana Paula de Matos. **A Prova Brasil como política de regulação da rede pública do Distrito Federal**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2011.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE). Reforma da avaliação nacional: considerações fundamentais para o Brasil. **Perspectivas da Política de Educação da OCDE**, Paris, n. 34, p. 1-56, 2021.

PAES DE CARVALHO, Cynthia; OLIVEIRA, Ana Cristina Prado de; LIMA, Maria de Fátima Magalhães de. Avaliações externas: tensões e desafios para a gestão escolar. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 25, n. 59, p. 50-76, 2014.

PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. Da administração pública burocrática à gerencial. **Revista do Serviço Público**, Brasília, DF, v. 47, n. 1, jan./abr. 1996.

POLON, Thelma Lucia Pinto; BONAMINO, Alícia Maria Catalano de. Identificação dos perfis de liderança e características relacionadas à gestão pedagógica eficaz nas escolas eficazes. *In*: SIMPÓSIO BRASILEIRO, 25.; CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 2., 2011, São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo: Associação Nacional de Política e Administração da Educação, 2011. 1 CD-ROM. Disponível em: <http>

s://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoesRelatos/0521.pdf. Acesso em: 31 ago. 2022.

QEdu. **Explore**, c2023. Disponível em: <https://qedu.org.br/brasil/explore>. Acesso em: 13 ago. 2022.

RIBEIRO, Djeissom Silva; MACHADO, Lourdes Marcelino. Teoria de Administração Escolar em Querino Ribeiro e Lourenço Filho: raízes e processos de constituição de modelos teóricos. **Revista Brasileira De Política e Administração da Educação**, Rio Grande do Sul, v. 23, n. 1, p. 13-28, 2007.

RIBEIRO, José Querino. **Ensaio de uma teoria de administração escolar**. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1952. (Boletim n. 158).

RIBEIRO, José Querino. **Fayolismo na administração das escolas públicas**. São Paulo: Linotechnica, 1938.

RISCAL, José Reinaldo; LUIZ, Maria Cecília. **Gestão democrática e a análise de avaliações em larga escala: o desempenho de escolas públicas no Brasil**. São Carlos: Pixel, 2016. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2016-pdf/49171-gestao-democratica-e-a-analise-de-avaliacoes-larga-escala/file>. Acesso em: 6 abr. 2023.

RISCAL, S. A. **Gestão democrática no cotidiano escolar**. São Carlos: Edufscar, 2009.

SAMMONS, P. As características-chave das escolas eficazes. *In*: BROOKE, Nigel; SOARES, José Francisco. **Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetória**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008. p. 335-392.

SANTOS, Jéssica Ferreira. **Análise do efeito da Prova Brasil em duas escolas públicas do Distrito Federal**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2018.

SANTOS, Kátia Silva. Políticas Públicas Educacionais no Brasil: tecendo fios. *In*: SIMPÓSIO BRASILEIRO, 25.; CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 2., 2011, São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo: Associação Nacional de Política e Administração da Educação, 2011. 1 CD-ROM. Disponível em: <https://anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoesRelatos/0271.pdf>. Acesso em: 31 ago. 2022.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. 4. ed. São Paulo: Editora Cortez, 1996.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL (SEEDF). **Currículo em Movimento do Distrito Federal: Ensino Fundamental: anos iniciais – anos finais**. Brasília DF: GDF; SEEDF, 2018. Disponível em: [https://www.deg.unb.br/images/Diretorias/DAPLI/cil/legislacoes\\_cil/curriculo\\_em\\_movimento\\_ensino\\_fundamental\\_2018\\_2\\_edicao.pdf](https://www.deg.unb.br/images/Diretorias/DAPLI/cil/legislacoes_cil/curriculo_em_movimento_ensino_fundamental_2018_2_edicao.pdf). Acesso em: 7 mar. 2023.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL (SEEDF). **Diretrizes de Avaliação Educacional: Aprendizagem, institucional e em larga escala (2014-2016)**. Brasília, DF: SEEDF, 2014. Disponível em:

<https://www.apostilasopcao.com.br/arquivos-opcao/erratas/12766/73566/diretrizes-de-avaliacao-educacional-aprendizagem-institucional-e-em-larga-escala.pdf>. Acesso em: 22 dez. 2022.

SIMIELLI, L. Revisão sistemática da literatura brasileira sobre diretores escolares. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 52, p. e08984, 2022. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/8984>. Acesso em: 5 abr. 2023.

SOARES, Enílvia Rocha Morato. Exames externos, desempenho escolar e qualidade do ensino: relações. In: VILLAS BOAS, Benigna; SOARES, Enílvia Rocha Morato (org.). **Avaliação das aprendizagens, para as aprendizagens e como aprendizagem**: obra pedagógica do gestor. Campinas: Papyrus, 2022. p. 14-18.

SOARES, José Francisco. Melhoria do desempenho cognitivo dos alunos do ensino fundamental. **Cadernos de Pesquisa**, Minas Gerais, v. 37, n. 130, p. 135-160, 2007.

SOARES, José Francisco. O futuro das avaliações externas. In: **CONGRESSO INTERNACIONAL DE JORNALISMO DE EDUCAÇÃO**, 4., 2020, *on-line*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=FJQcJMULLBg>. Acesso em: 20 maio 2021.

SOARES, José Francisco; ALVES, Maria Teresa Gonzaga; FONSECA, José Aguinaldo. Trajetórias educacionais como evidência da qualidade da educação básica brasileira. **Revista Brasileira de Estudos de População**, [s. l.], v. 38, p. 1-21, 2021.

SOARES, José Francisco; ALVES, Maria Tereza Gonzaga. Contexto escolar e indicadores educacionais: condições desiguais para a efetivação de uma política de avaliação educacional. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 177-194, jan./mar.2013.

SOARES, Sergei Suarez Dillon *et al.* **Texto para Discussão (TD) 2713: O Fim de uma era ou e agora, Maria?**: desafios para a atuação federal na educação básica. Brasília, DF: Ipea, 2021. Disponível em: <http://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/10930>. Acesso em: 24 nov. 2021.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. Gestão: CNE aprova matriz para diretores. **Boletim Aprendizagem em foco**, São Paulo, n. 61, maio 2021.

SOUZA, Ângelo Ricardo de; GOUVEIA, Andréa Barbosa. Diretores de escolas públicas: aspectos do trabalho docente. **Educar em Revista**, Curitiba, n. esp. 1, p. 173-190, 2010.

SOUZA, Paulo Renato. **A revolução gerenciada**: Educação no Brasil 1995-2002. São Paulo: Prentice Hall, 2005.

TEIXEIRA, Anísio. Bases preliminares para o plano de educação referente ao Fundo Nacional de Ensino Primário. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 38, n. 88, p. 97-107, out./dez. 1962a.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação para a democracia**: introdução à administração educacional. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1997.

TEIXEIRA, Anísio. Plano nacional de educação. Referente aos fundos nacionais de ensino primário, médio e superior. **Documenta**, Rio de Janeiro, n. 8, p. 24-31, out. 1962b.

TEIXEIRA, Anísio. Que é administração escolar? **Revista Brasileira de Estudos Pedagógico**, Rio de Janeiro, v. 36, n. 84, p. 84-89, 1961.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (UnB). **Regulamento do Programa de Pós-Graduação em Educação Modalidade Profissional**. Brasília, DF: Programa de Pós-Graduação em Educação, 2019.

VAILLANT, Denise. Liderazgo escolar, evolución de políticas y prácticas y mejora de la calidad educativa. **Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura**, Paris, p. 1-26, 2015. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002324/232403s.pdf>. Acesso em: 13 jul. 2022.

VILARDI, Luísa Gomes de Almeida. **Gestores escolares e sistemas de administração e avaliação em Minas Gerais: uma proposta de modelo de análise do uso de dados**. 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

VILLAS BOAS, Benigna. Entrelaçando a avaliação para as aprendizagens, a avaliação institucional e a avaliação de sistema por meio de portfólio. *In*: VILLAS BOAS, Benigna; SOARES, Enílvia Rocha Morato (org.). **Avaliação das aprendizagens, para as aprendizagens e como aprendizagem**: obra pedagógica do gestor. Campinas: Papirus, 2022. p. 19-24.

**APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Declaro, por meio deste termo, que concordei em ser entrevistado(a) e/ou participar da pesquisa de campo pré-intitulada “**O trabalho do diretor no contexto escolar e os resultados educacionais em seis escolas da rede pública do Distrito Federal**”, desenvolvida por Sílvia Assis Oliveira, discente do Mestrado em Educação – modalidade profissional da Universidade de Brasília (UnB). Em caso de dúvida, poderei contatar a pesquisadora através do telefone (xx) xxxx xxxx ou do e-mail xxxxx@gmail.com.

Fui informado(a), ainda, de que a pesquisa é orientada pelo Prof. Dr. Remi Castioni, a quem poderei contatar/consultar a qualquer momento que julgar necessário pelo e-mail xxxxx@gmail.com.

Afirmo que aceitei participar por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus e com a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso da pesquisa. Fui informado(a) dos objetivos estritamente acadêmicos do estudo, que, em linhas gerais, é investigar se é possível identificar, no exercício da atividade de diretor, como esse profissional se relaciona com os dados do Saeb obtidos pela escola, com enfoque no Ideb, e se há limitação na utilização desses dados para o monitoramento e o planejamento de ações pedagógicas.

Minha colaboração se fará de forma anônima, por meio de entrevista, a partir da assinatura desta autorização. O acesso e a análise dos dados coletados se farão apenas pela pesquisadora e/ou seu orientador.

Fui ainda informado(a) de que posso me retirar dessa pesquisa a qualquer momento, sem prejuízo para meu acompanhamento ou sofrimento de quaisquer sanções ou constrangimentos.

Autorizo que o áudio dessa entrevista seja gravado para facilitar a análise dos dados por parte da pesquisadora.

Atesto recebimento de uma cópia assinada deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme recomendações da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP).

Assinatura do(a) participante:

---

Assinatura da pesquisadora:

---

Brasília, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2022.



## **APÊNDICE B – ROTEIRO GERAL DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM MEMBRO DA EQUIPE GESTORA**

Data/local da entrevista:

### **1. Identificação (características sociodemográficas)**

Nome:

Cor:

Sexo:

Idade:

Cargo/Função:

Formação acadêmica (curso superior/instituição):

Pós-graduação (tipo e área):

Tempo de profissão:

Formação específica em gestão escolar:

Número de anos como membro equipe gestora:

Número de anos como diretor(a) na escola:

### **2. Sobre a atuação profissional e o uso dos dados do Ideb**

- 2.1 Como é feito o acompanhamento da aprendizagem na escola?
- 2.2 Há algum preparo antes da aplicação da prova? Se sim, qual?
- 2.3 Você acompanha os dados de desempenho da escola expressos no Ideb? E as metas estabelecidas externamente?
- 2.4 Existem momentos de discussão coletiva sobre o desempenho da escola? Com que frequência? Quais atores participam?
- 2.5 A instituição tem conseguido utilizar os dados avaliativos como subsídio ao planejamento pedagógico?
- 2.6 Existe, no PPP, alguma ação desencadeada pelo resultado das avaliações?
- 2.7 Há, por parte da escola, o estabelecimento de metas de desempenho a serem alcançadas? Se sim, como são definidas? Com que frequência?
- 2.8 Você já participou de alguma formação direcionada ao trabalho com os dados de avaliação em larga escala?
- 2.9 Consegue ler/interpretar os dados do Ideb?

- 2.10 Em sua opinião, quais são as dificuldades e/ou facilidades de se trabalhar com a política pública avaliativa (Saeb)?
- 2.11 Como a rede poderia ajudar?
- 2.12 Como seu papel de gestor tem contribuído com a melhoria da aprendizagem? Quais ações são/foram desenvolvidas nesse sentido?
- 2.13 Há envolvimento da comunidade escolar na definição de metas e objetivos de aprendizagem?
- 2.14 Na sua opinião, quais características marcam a gestão da escola?

**3. Sobre a formação/trajetória do gestor – como o profissional se preparou para enfrentar o desafio de gerir/liderar?**

- 3.1 Há formação para lidar com a dificuldade de gerir? Como ela acontece?
- 3.2 A formação trouxe elementos que dessem conta dos desafios da gestão?
- 3.3 Qual conhecimento você considera fundamental para a profissionalização do diretor?
- 3.4 Você conhece as reformas que veem sendo implementadas em relação ao futuro profissional do gestor? Acredita que elas vão permitir formação adequada?
- 3.5 Sobre processos seletivos, como você se tornou diretor? Você se preparou? Alguém o preparou? Procurou por cursos?

**ROTEIRO PARA AS OBSERVAÇÕES**

1. Cerne da observação: o ambiente escolar (rotina diária, semana pedagógica e, caso haja pauta voltada para “avaliação externa, Ideb, metas de aprendizagem”, coordenações pedagógicas).
2. Pontos a serem observados:
  - 2.1 Principais demandas da rotina do gestor;
  - 2.2 Aceitação/facilidade/dificuldade ao lidar com os temas relacionados à avaliação;
  - 2.3 O modo como se dividem as responsabilidades entre os membros da gestão;
  - 2.4 O modo como são estabelecidas as prioridades;
  - 2.5 O modo como se dá a organização do trabalho pedagógico.