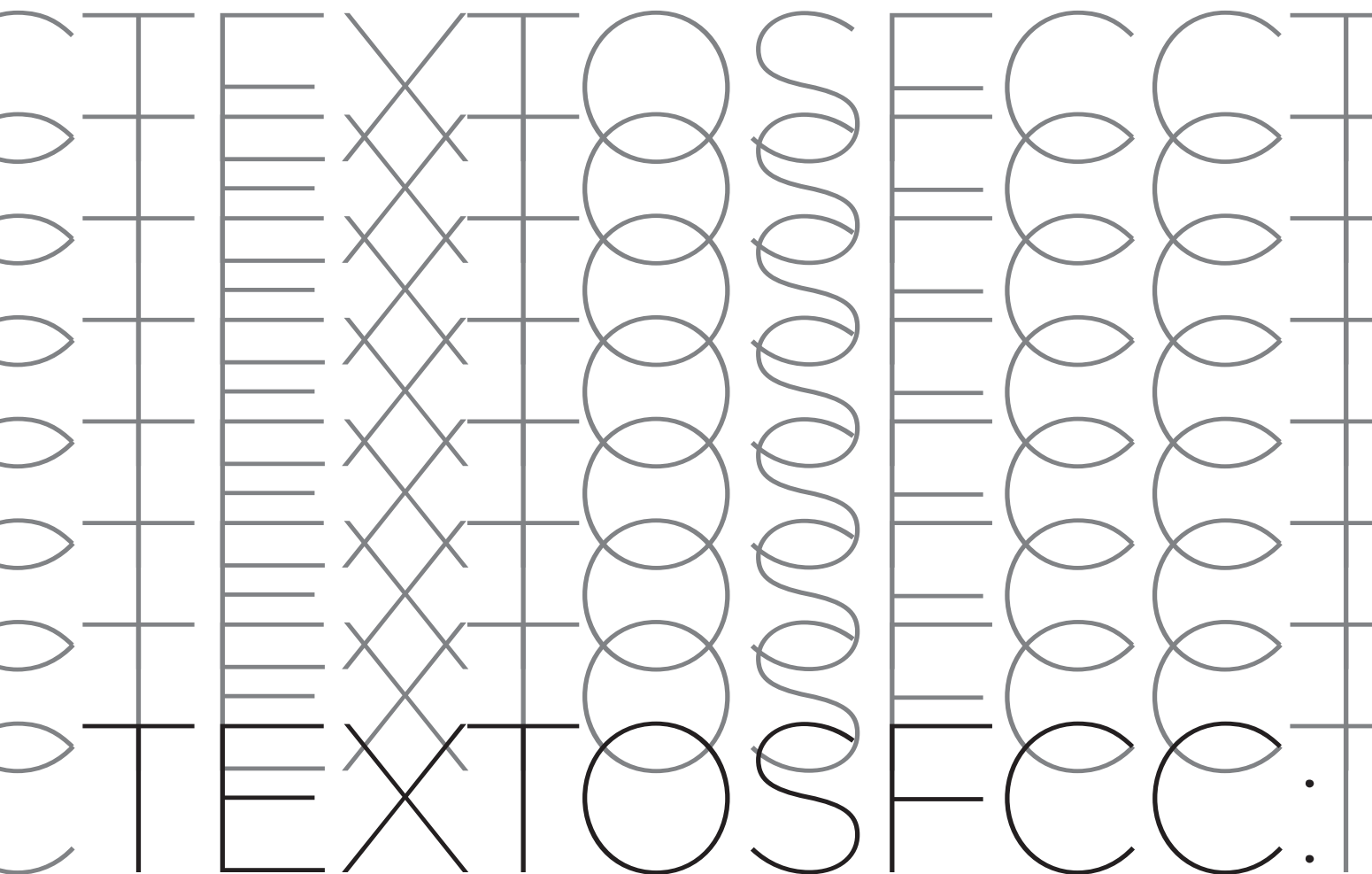


V. 54

CENÁRIOS DE GESTÃO DE ESCOLAS MUNICIPAIS NO BRASIL

ANGELA MARIA MARTINS (COORD.) • CRISTIANE MACHADO • FLÁVIA WERLE • GISELLE CRISTINA MARTINS REAL •
JOSÉ DA S. SANTOS JÚNIOR • MARIA HELENA DE A. BRAVO • MIRIAM BIZZOCCHI • SANDRA ZÁKIA SOUSA

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS



RELATÓRIOS TÉCNICOS

1ª EDIÇÃO SÃO PAULO 2018

Copyright @ by Fundação Carlos Chagas

M341c MARTINS, Angela Maria, (Coord.)

Cenários de gestão de escolas municipais no Brasil. / Angela Maria Martins, Cristiane Machado, Flávia Werle, Giselle Cristina Martins Real, José da S. Santos Júnior, Maria Helena de A. Bravo, Miriam Bizzocchi, Sandra Zákia Sousa. – São Paulo: FCC, 2018.

120 p. (Textos FCC: Relatórios técnicos, 54)

ISBN: 978-85-60876-12-9

1. Municipalização do Ensino. 2. Políticas Educacionais. 3. Gestão Escolar. 4. Diretor. I. MACHADO, Cristiane. II. REAL, Giselle Cristina Martins. III. SANTOS JÚNIOR, José da S. IV. BRAVO, Maria Helena de A. V. BIZZOCCHI, Miriam. VI. SOUSA, Sandra Zákia. VII. WERLE, Flávia. VIII. Título. IX. Série.

CDU: 37.02

Ficha catalográfica elaborada
pela Biblioteca Ana Maria Poppovic - Bamp

Todos os direitos desta edição são reservados à Fundação Carlos Chagas

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS

Presidente de Honra

Rubens Murillo Marques

A Fundação Carlos Chagas é uma instituição sem fins lucrativos, reconhecida como de utilidade pública nos âmbitos federal, estadual e municipal, dedicada à avaliação de competências cognitivas e profissionais e à pesquisa na área de educação. Fundada em 1964, expandiu rapidamente suas atividades, realizando, em todo o Brasil, exames vestibulares e concursos de seleção de profissionais para entidades privadas e públicas. A partir de 1971, com a criação do Departamento de Pesquisas Educacionais (DPE), passou a desenvolver amplo espectro de investigações interdisciplinares voltadas para a relação da educação com os problemas e as perspectivas sociais do país.

DIRETORIA

João Luís da Silva

Diretor-Presidente Executivo

Lúcia Villas Bôas

Diretora-Vice-Presidente Operacional

Roseli dos Santos Gancho

Diretora Administrativo-Financeira

Departamento de Pesquisas Educacionais

Sandra G. Unbehaum

TEXTOS FCC

Textos FCC é uma publicação que visa a disseminar dados e achados dos estudos realizados no âmbito do Departamento de Pesquisas Educacionais da Fundação Carlos Chagas (DPE/FCC) e trabalhos contemplados por prêmios conferidos pela instituição, bem como pesquisas feitas ao longo de pós-doutorados na FCC. Trata-se de textos mais extensos do que artigos acadêmicos e que oferecem, em regra, informações detalhadas sobre os procedimentos metodológicos utilizados, de forma a subsidiar outras iniciativas de especialistas e interessados.

EDITORAS RESPONSÁVEIS

Claudia Davis

Gisela Lobo Tartuce

Patrícia Albieri Almeida

NÚCLEO DE DIVULGAÇÃO E DIFUSÃO CIENTÍFICA (NDDC)

EQUIPE DE EDIÇÃO

Adélia Maria Mariano da S. Ferreira - coordenação

Camila Maria C. de Oliveira - assistente editorial

Marcia Caxeta - assistente editorial

Rosane de Sá Amado - revisão

PROJETO GRÁFICO

Casa Rex

DIAGRAMAÇÃO

Líquido Editorial - Claudio Brites

APRESENTAÇÃO

ESTE RELATÓRIO,¹ ESTRUTURADO EM DUAS SEÇÕES, apresenta resultados da primeira etapa do estudo *Cenários de gestão de escolas municipais no Brasil*, que tem como propósito caracterizar cenários de gestão vigentes em escolas municipais, analisando sua potencialidade de contribuir para a democratização da educação, tomando como fonte as respostas declaradas pelos diretores municipais ao questionário contextual da Prova Brasil de 2015. Para tal, conta com os seguintes itens:

PRIMEIRA SEÇÃO: PROPÓSITOS, JUSTIFICATIVA E DELINEAMENTO DO ESTUDO

1. **Introdução:** aborda a relevância do problema no contexto das pesquisas em políticas públicas e gestão da educação municipal no Brasil;
2. **Gestão Escolar: nuances dos estudos da área:** apresenta e discute resultados e perspectivas teóricas e conceituais de pesquisas da área sobre o tema da gestão escolar;

1 Financiamento: Fundação Carlos Chagas (GEFC 0301) e Edital Universal do CNPq (445406/2014-3). Os resultados desta pesquisa foram publicados em formato reduzido nos seguintes artigos: MARTINS, A. M.; MACHADO, C.; BRAVO, M. H. Trajetórias de formação e profissionais dos diretores de escolas municipais: respostas declaradas ao questionário contextual da Prova Brasil (2015). *Journal de Políticas Educacionais*, v. 12, p. 143-151, 2018. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/58910/35724>. MARTINS, A. M.; SOUSA, S. Zákia, L. de; REAL, G. C.; BRAVO, M. H.; MACHADO, C. Cenários de gestão de escolas municipais: questionário contextual da Prova Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 48, n. 170, p. 1038-1061, out./dez. 2018. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/5511>. SOUSA, S. Zákia, L. de; MARTINS, A. M. Composição e organização da clientela escolar em escolas municipais brasileiras: o que dizem os diretores? *Educar em Revista*, Curitiba, v. 34, n. 71, p. 175-190, set./out. 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/v34n71/0104-4060-er-34-71-175.pdf>

3. **Metodologia:** apresenta alguns estudos que tratam de usos de questionários contextuais em pesquisas no campo das políticas educacionais, em diálogo com o desenho metodológico da pesquisa, detalhado neste item.

SEGUNDA SEÇÃO: DIMENSÕES DE ANÁLISE E APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Nesta seção são analisadas as respostas fornecidas ao Questionário Contextual dos Diretores da Prova Brasil de 2015 de acordo com as seguintes dimensões de análise:

1. **Trajétórias de formação e profissionais; acesso à/ingresso na função/cargo:** Reúne os itens do questionário referentes aos dados pessoais (idade; sexo); à formação inicial e continuada; à remuneração; à experiência profissional e ao acesso à/ingresso no cargo/função.
2. **Práticas de gestão declaradas pelos diretores:** Reúne os itens referentes às práticas declaradas pelos diretores no que tange ao número de reuniões dos conselhos de escola e de classe; elaboração do Projeto Político Pedagógico; participação de famílias e demais membros da comunidade no espaço escolar; oferta de vagas e critérios para a admissão de alunos; alocação de turmas aos professores; iniciativas para lidar com o abandono e a reprovação escolar e ações de reforço à aprendizagem dos alunos; projetos desenvolvidos para o enfrentamento de problemas do cotidiano escolar, especificamente os que incidem nas situações de indisciplina, conflito e violência.
3. **Condicionantes do funcionamento das unidades em redes escolares municipais:** Reúne os itens tangentes a recursos financeiros, humanos e materiais; abstenção docente e discente; rotatividade docente.

Destaques relativos aos cenários de gestão revelados com a pesquisa são apresentados nas considerações finais deste relatório.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos a leitura cuidadosa na discussão do relatório preliminar da primeira etapa da pesquisa e as sugestões elaboradas pelos seguintes pesquisadores: Amélia Artes, da Fundação Carlos Chagas (FCC), Ângelo Ricardo de Souza, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Paraná (UFPR); Fabiana Fernandes, da FCC; João Galvão Bacchetto, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (Inep); Ocimar Munhoz Alavarse, da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FE/USP); Vandrê Gomes da Silva, da FCC.

SUMÁRIO

CENÁRIOS DE GESTÃO DE ESCOLAS MUNICIPAIS NO BRASIL	
PRIMEIRA SEÇÃO - PROPÓSITOS, JUSTIFICATIVA E DELINEAMENTO DO ESTUDO	11
1. Introdução	13
2. Gestão escolar: nuances de estudos da área	17
3. Metodologia	21
SEGUNDA SEÇÃO - DIMENSÕES DE ANÁLISE E APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS	27
1. Trajetórias de formação e profissionais dos diretores e acesso à/ingresso na função/cargo	29
2. Práticas de gestão declaradas pelos diretores	35
2.1 Participação, conselhos e abertura da escola para a comunidade	35
2.2 Situações de conflito, indisciplina e violência	43
2.3 Oferta de vagas, critérios para a admissão de alunos e alocação por turmas	46
2.4 Critérios para a atribuição das turmas aos professores	52
2.5 Iniciativas para lidar com o abandono e a reprovação escolar e ações de reforço à aprendizagem dos alunos	58
3. Condicionantes do funcionamento das unidades em redes escolares municipais	67
CONSIDERAÇÕES FINAIS	72
REFERÊNCIAS	80
APÊNDICE	93
ANEXO	109

LISTA DE TABELAS E QUADRO

TABELA 1 - Distribuição racial dos diretores municipais brasileiros	p. 30
TABELA 2 - Taxas de aprovação, reprovação e abandono no EF em escolas municipais do Brasil de 2007 a 2015	p. 58
QUADRO 1 - Percentual de escolas municipais brasileiras segundo faixa do IRD (2016)	p. 71

LISTA DE SIGLAS

Aneb	Avaliação Nacional da Educação Básica
Anresc	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
Cenpec	Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Educação Comunitária
EF	Ensino Fundamental
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
Talis	Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PNE	Plano Nacional de Educação
PIB	Produto Interno Bruto
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PNFCE	Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares
PB	Prova Brasil
Saeb	Sistema de Avaliação da Educação Básica
Unicid	Universidade Cidade de São Paulo
Unicamp	Universidade Estadual de Campinas
UFGD	Universidade Federal da Grande Dourados
FCC	Fundação Carlos Chagas
FE/USP	Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

1

INTRODUÇÃO

ESTE ESTUDO SE INSERE NO CAMPO DE PESQUISAS que examinam características e potencialidades de municípios brasileiros no que se refere à gestão de redes de ensino e/ou que focalizam dinâmicas vigentes em unidades escolares, sob diferentes perspectivas. Estes entes federados, desde a Constituição de 1988, assumiram maior autonomia e se tornaram responsáveis pela cobertura de bens e serviços públicos, com diferenciações em sua oferta, decorrentes de suas possibilidades fiscais, políticas e administrativas.

No campo da educação, a responsabilidade pela oferta da educação básica, particularmente na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, recai preponderantemente sobre as municipalidades.

A pesquisa em pauta focaliza unidades escolares de municípios brasileiros e caracteriza cenários de gestão vigentes em escolas dessas redes, analisando sua potencialidade de contribuir para a democratização da educação. Para tanto, toma como fonte as respostas declaradas pelos diretores municipais ao questionário contextual da Prova Brasil (PB) de 2015.

O estudo está estruturado em três etapas distintas e complementares: i) sistematizar e analisar as respostas declaradas pelos diretores de escolas municipais no questionário contextual da Prova Brasil de 2015, delineando um cenário descritivo-interpretativo em âmbito nacional; ii) explorar respostas declaradas por diretores de regiões brasileiras², por meio de tratamento estatístico, cotejando-as com estudos da área que examinam práticas consideradas desejáveis para a ampliação da democratização da educação; iii) realizar estudos de aprofundamento em municípios brasileiros, orientados por questões suscitadas a partir das etapas anteriores.

Os objetivos norteadores da pesquisa são: mapear respostas declaradas pelos diretores municipais, com o intuito de apreender cenários de gestão escolar e analisar seu potencial de contribuição para a democratização da educação.

É preciso registrar que se optou pela noção de democratização da educação por considerá-la condizente com as possibilidades de análise das respostas de diretores ao questionário contextual, tendo em vista que as questões abarcadas não se restringem a aspectos usualmente tratados em estudos de gestão escolar democrática, quais sejam: reuniões dos conselhos de escola e de classe; elaboração do Projeto Político Pedagógico; participação de famílias e demais membros da comunidade no espaço escolar. As respostas permitem explorar, também, aspectos como: critérios para a admissão de alunos e sua alocação em turmas; critérios de atribuição de turmas aos professores; ações para redução das taxas de abstenção, abandono e reprovação; implementação de atividades de reforço escolar e realização de projetos voltados para a mediação de situações de conflito, indisciplina e violência, visto sua relevância para a aprendizagem e a permanência de alunos na escolarização obrigatória. Ainda foram consideradas as respostas que trazem informações sobre condicionantes da gestão escolar, tangentes a recursos financeiros, humanos e materiais, abstenção e rotatividade docente, embora não se refiram diretamente a práticas dos diretores municipais.

No escopo de pesquisas sobre democratização da educação, autores apontam que, desde a segunda metade do século XX, ocorre uma ampliação de acesso e cobertura na escola básica, contudo este desafio ainda não está superado na educação infantil e no ensino médio (DOURADO; OLIVEIRA, 2009). Esse movimento se constitui em um passo inicial de garantia do direito à educação ao qual, no entanto, deve corresponder um conjunto de iniciativas que promovam a permanência de alunos na escola, com sucesso escolar. Sem desconsiderar os condicionantes extraescolares que incidem na sua aprendizagem, há elementos internos aos sistemas de ensino e às escolas que incidem na concretização do direito à educação de qualidade para todos, combatendo, por meio de políticas e práticas, processos de exclusão em seu interior.

Dentre as dimensões intraescolares, vários autores (BROOKE; SOARES, 2008; CASASSUS, 2002; DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2007; FRANCO et al., 2007; FULLER, 1987; SIMIELLI, 2015; SOARES, 2007; WASELFISZ, 2000) apontam elementos para a análise da escola, que influenciam a aprendizagem dos alunos, abrangendo aspectos diversos, muitos dos quais, como já mencionado, é possível apreender por meio das respostas dos diretores ao questionário da Prova Brasil.

Como marco legal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394 regulamenta, em seu Título II, princípios e fins da educação nacional, preconizando, dentre outros, os princípios de igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, respeito à liberdade e apreço à tolerância, gestão democrática do ensino público, garantia de padrão de qualidade (BRASIL, 1996).

A partir desse período e diante do funcionamento tripartite no campo da educação, com relações intergovernamentais entre federação, estados e municípios, redes e

2 As três regiões foram escolhidas em função da participação dos pesquisadores envolvidos no estudo. Nas três regiões, a análise emergente dos dados processados na segunda etapa e a realização dos estudos da terceira etapa serão realizados pelas seguintes equipes: Região Sul - Flávia Obino Werle; Alenis Andrade e Cristiane Welter, da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos); na Região Centro-Oeste - Giselle Real e José Santos Silva Júnior, da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD); na Região Sudeste, Angela Maria Martins, da FCC, Cristiane Machado, da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Maria Helena Bravo, da FCC, e Sandra Zákia Sousa, da Universidade de São Paulo (USP).

sistemas de ensino implementam de diferentes maneiras as medidas legais no que se refere a esses princípios.

O foco do presente estudo permite abordar alguns dos aspectos apontados que fundamentam a noção e os princípios que norteiam a democratização da educação no Brasil. Como informado anteriormente, foram analisadas as respostas declaradas pelos diretores de escolas municipais no Brasil, que pudessem ampliar a visibilidade sobre questões que incidem nesse processo.

Este relatório apresenta e discute a primeira etapa da pesquisa.

2

GESTÃO ESCOLAR: NUANCES DE ESTUDOS DA ÁREA

QUANTO AO TEMA “GESTÃO ESCOLAR”, CONTA-SE COM estudos da área, inclusive, com sistematização da produção do campo, por meio de estados da arte e/ou estados do conhecimento (MAIA, 2008; MARTINS, 2011; SANDER, 2001; 2007; SOUZA, 2006; WITTMANN; GRACINDO, 2001) que indicam a diversidade de concepções e abordagens metodológicas em torno do tema, explorado por meio de distintos objetos: práticas de diretores e sua articulação com o corpo docente para a elaboração do projeto político-pedagógico; seu papel na construção de processos de autonomia pedagógica, financeira e administrativa de escolas; constituição e funcionamento de conselhos escolares; modalidades de provimento do cargo de direção, no contexto da heterogeneidade de sistemas e redes de ensino; importância do diretor como o profissional que propicia um clima organizacional favorável para as relações de trabalho no cotidiano escolar; relevância de suas funções na eficácia da utilização dos recursos financeiros e de materiais didático-pedagógicos; dentre outros recortes temáticos. Pesquisa realizada por Souza (2006), com base em levantamento bibliográfico da produção acadêmica sobre gestão escolar entre 1981 e 2001, no Brasil, lançou mão de

resumos das dissertações de mestrado e teses de doutorado na área da educação que usassem as seguintes palavras-chave: gestão escolar; administração escolar; dirigente escolar; associação de pais e mestres; conselho de escola. O autor identificou que os trabalhos sobre direção escolar eram expressivos e, “diferentemente da Gestão Democrática, estão presentes ao longo de todo o período analisado” (SOUZA, 2006, p. 19). Prossegue analisando que, nos anos de 1980, a preocupação com a direção escolar estava relacionada à definição do papel do diretor na escola e de sua face pedagógica; nos anos de 1990, o foco se voltou para as eleições para diretor de escola, no contexto da redemocratização política do país e da educação, ao menos em tese.

Mais recentemente, investigações retomam e/ou redefinem – teórica e metodologicamente – inúmeras situações que perpassam a temática da gestão escolar, buscando compreender sua complexidade no cenário contemporâneo. Analisam, dentre outros fatores: a sua relação com problemas de organização e administração escolares (ABDIAN; NASCIMENTO; SILVA, 2016); o clima escolar, as relações de convivência, a cultura juvenil, as situações de indisciplina, os conflitos e a violência em escolas públicas (MARTINS; MACHADO, 2016; GALVÃO et al., 2010); a participação da comunidade escolar por meio de gestão compartilhada (BRITO; SILVERES, 2015; VELOSO; CRAVEIRO; RUFINO, 2012); as questões que incidem na formação do pedagogo e suas práticas profissionais (BARBOSA; ABDIAN, 2013); a gestão democrática e compartilhada em contraposição ao viés gerencialista que tem marcado as políticas educacionais (LIMA; PRADO; SHIMAMOTO, 2011; CABRAL NETO; CASTRO, 2011); a disputa de poder no âmbito da gestão escolar (SOUZA, 2012).

Outra perspectiva de abordagem emergente do tema “gestão escolar” diz respeito às pesquisas que adotam modelos estatísticos para analisar como condições e/ou características da gestão escolar podem afetar a qualidade do ensino ofertado, embora ainda não sejam predominantes na área. Essa vertente usualmente recorre a resultados das avaliações externas como indicadores do sucesso ou do fracasso do desempenho escolar, indicando a gestão como elemento a ser considerado nesse processo. Examina fatores intraescolares que contribuem para que a escola logre sucesso na efetivação da tarefa de ensinar alunos – no escopo da discussão sobre a eficiência e eficácia escolares – buscando associar desempenho e o papel da escola (FONSECA, 2007; SOARES; ANDRADE, 2006; SOARES; CANDIAN, 2007). Sammons (2008), ao discorrer sobre características-chave das escolas eficazes, enfatiza que a liderança do diretor é elemento chave para a mudança de muitos dos fatores que afetam a eficácia escolar.

Oliveira e Carvalho (2015), em estudo que buscou aprofundar o conhecimento a respeito da percepção dos professores sobre o diretor e seu trabalho na gestão, investigaram em que medida essa percepção poderia ser associada aos resultados alcançados pela escola por meio da análise de respostas de professores a questionários contextuais da Prova Brasil em 2007, 2009 e 2011. As autoras se debruçaram sobre a elaboração de um índice por meio da análise fatorial e de uma variável indicativa do provimento de cargo do diretor e, por fim, desenvolveram uma regressão linear relacionando essas variáveis ao desempenho dos alunos do 5º ano, mensurado pela média nos testes de matemática. Os resultados apresentaram uma associação positiva entre o desempenho dos alunos e a liderança dos diretores e uma associação negativa com o fato de ter diretores nomeados (normalmente indicações políticas).

Contudo, em artigo argumentativo, Zaia Brandão, em 2000, já consubstanciava críticas ao discutir limitações e riscos de se estabelecer relações lineares entre determinadas variáveis e resultados escolares para analisar a efetividade escolar, apontando

a complexidade e a especificidade dos diferentes contextos de sistemas, redes e unidades de ensino. De acordo com a autora, a discussão de resultados de pesquisas sobre eficácia escolar deve ser feita com precauções, evitando-se tomar como regra de sucesso variáveis que se mostram pertinentes a uma dada realidade, tempo e espaço e, sobretudo, a partir de uma determinada concepção de qualidade.

3

METODOLOGIA

3 Os procedimentos metodológicos da segunda etapa serão esclarecidos no segundo relatório. Saliente-se, ainda, que os estudos qualitativos de campo, a serem desenvolvidos na terceira etapa – sob responsabilidade dos pesquisadores envolvidos em suas regiões –, podem ter especificidades de tratamento, tendo em vista as peculiaridades das unidades escolares e das redes municipais a serem consideradas para o aprofundamento de questões.

4 Os Questionários Contextuais da Aneb e Anresc (Prova Brasil) servem como instrumentos de coleta de informações sobre aspectos da vida escolar, do nível socioeconômico, do capital social e cultural dos alunos. Os questionários são apresentados em formato de múltipla escolha e são aplicados aos alunos, professores e diretores antes da realização do teste e devem ser recolhidos ao final da prova. Na mesma ocasião, é preenchido pelos aplicadores dos testes um formulário sobre a escola que levanta dados sobre as condições de infraestrutura, segurança e recursos pedagógicos disponíveis.

TENDO EM VISTA O OBJETIVO NORTEADOR DA PESQUISA – mapear e analisar cenários de gestão escolar quanto ao seu potencial de contribuir para a democratização da educação, com base nas respostas declaradas pelos diretores municipais –, procedeu-se a um estudo exploratório.³

Estudos dessa natureza visam proporcionar aproximação com iniciativas de gestão vigentes em escolas municipais do Brasil. Conforme definição de Apolinário (2004, p. 87), o estudo exploratório “tem por objetivo aumentar a compreensão de um fenômeno ainda pouco conhecido, ou de um problema de pesquisa ainda não perfeitamente delineado; estudo preliminar, estudo prospectivo”.

Nos desenhos metodológicos apontados por estudiosos da área, pesquisas exploratórias podem ser realizadas por meio de diversos procedimentos: entrevistas; questionários semiestruturados; observações de campo; grupo focal; dinâmicas de grupo; levantamento de medidas legais e documentos oficiais; usos de fontes e dados secundários (STAKE, 2011).

Nessa perspectiva é que se mostrou adequada a utilização do questionário contextual⁴ da Prova Brasil como fonte de pesquisa, uma vez que este levanta informações

de diversas dimensões e situações da gestão escolar, em âmbito nacional. Esses instrumentos estão disponibilizados no sítio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (Inep) e o acesso ao conjunto de respostas se dá por meio dos *microdados* da Prova Brasil, que oferecem, ainda, os resultados dos testes de língua portuguesa e matemática.

O questionário contextual aplicado aos diretores traz subsídios que permitem examinar dados de perfil, trajetórias de formação e profissional; participação de famílias e demais membros da comunidade na gestão das unidades escolares; iniciativas que incidem no acesso e permanência dos alunos na escola com garantia da aprendizagem; e condicionantes de funcionamento das escolas.

O estudo se insere no campo de pesquisas que vêm, crescentemente, recorrendo aos questionários contextuais como fonte de informação. Longe de exaurir e/ou recensar os trabalhos publicados que lançaram mão dos dados gerados por questionários contextuais, apresentam-se algumas abordagens que indicam potencialidades e limites no seu uso.

Analisando as características dos questionários contextuais do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) 2001, Franco *et al.* (2003), embora apontem limitações do instrumento – como a necessidade de refinamento e clareza da linguagem usada e o aprimoramento das medidas de motivação e autoestima – destacam que o instrumento é adequado para pesquisas e investigações sobre os possíveis efeitos produzidos pela escola no desempenho dos alunos. Segundo os autores (2003, p. 66), a adequada mensuração dos efeitos produzidos pela escola deve levar em conta medidas cognitivas, medidas acerca do aluno e medidas acerca da própria escola, dimensões contempladas pelos instrumentos do Saeb.

Com base nos dados do Saeb/2001, Soares (2011) investigou fatores escolares que podem ser associados ao desempenho dos alunos da 8ª série do ensino fundamental em matemática e concluiu, dentre outras afirmações, que os fatores escolares podem explicar 12,3% da variância dos dados, explica o autor que:

Esse valor mostra, por um lado, que mesmo após o controle das diferenças socioeconômicas entre o alunado das diversas escolas, a maior parte da variação da proficiência deve ainda ser atribuída a variações intrínsecas aos alunos. No entanto, o valor remanescente, compatível com os trabalhos internacionais na área, é suficientemente grande para reconhecermos que existe variação entre as escolas de maneira que a escola frequentada faz diferença na vida do aluno. Em outras palavras, é possível melhorar o desempenho dos alunos através da ação sobre as estruturas escolares. (SOARES, 2011, p. 195)

Karino *et al.* (2014) examinam, por meio de análise fatorial, a validade dos construtos das questões que compuseram o questionário contextual do Saeb/2009. Concluem que é relevante o debate sobre sua qualidade, contudo, apontam limites do instrumento:

[...] é preciso investir em outras formas de coletas das informações. O uso de questionários em papel e a limitação das respostas a poucos professores têm reduzido a participação dos mesmos e inibido respostas sinceras devido ao medo de serem identificados. Assim, sugere-se o uso de questionários on-line com a participação de todos os professores das escolas, e não somente daqueles das séries avaliadas. É importante ainda

um trabalho de conscientização sobre a importância dos questionários. (KARINO et al., 2014, p. 293)

Vale destacar o estudo de Vieira e Vidal (2015), que apresentou como objetivo a associação dos preceitos da legislação brasileira referentes à gestão democrática, com as respostas fornecidas aos questionários contextuais de professores e gestores de escolas da rede pública da Prova Brasil/2011. Concluem as autoras que:

Ainda que novas formas de ascensão ao cargo de diretor tenham estimulado processos de escolha democrática, é visível, porém, que estas convivem com práticas que ferem o princípio constitucional estabelecido há mais de 25 anos, caso da indicação política, admitida por um conjunto significativo de diretores de escola. Do mesmo modo, escolas cultivam práticas em flagrante descompromisso com os dispositivos da LDB, expressas pela inexistência de Conselhos Escolares e pela presença de formas segregacionistas de elaboração do Projeto Político Pedagógico, conforme apontam os dados analisados. (VIEIRA; VIDAL, 2015, p. 35)

Ainda dentro deste tema, Machado (2016) examinou elementos de gestão escolar democrática, com base nas questões do questionário do diretor da Prova Brasil de 2011, que se aproximavam dos conceitos participação, autonomia e acesso e permanência, nas respostas de 227 diretores da rede pública de Guarulhos (SP), sendo 165 de escolas estaduais e 62 de escolas municipais.

Carvalho, Oliveira e Lima (2014) discutem as demandas da gestão escolar frente às estratégias de avaliação externa e às políticas de responsabilização adotadas em redes de ensino brasileiras. Para tal, as autoras apresentam três movimentos complementares e independentes de investigação sobre alguns dos efeitos das políticas de avaliação e responsabilização adotadas desde 2009 na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro, cotejando-os com incursões exploratórias sobre os dados dos questionários contextuais dos diretores da Prova Brasil 2007, 2009 e 2011. Destaca-se a importância da reflexão e da pesquisa em gestão escolar diante dos novos desafios políticos e pedagógicos.

Vale destacar que o uso de questionários de contexto como forma de coletar informações que possam ser associadas ao desempenho dos alunos tem sido um recurso presente também nas avaliações em larga escala internacionais.

O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa) foi criado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) em 1997 e realizou a primeira mensuração em 2000. A avaliação objetiva mensurar trienalmente o desempenho de alunos de 15 anos em ciências, leitura e matemática e contextualiza estes resultados com informações obtidas por meio de questionários aplicados aos estudantes, diretores de escolas, professores e pais.

A cada aferição do Pisa tem aumentado o número de países participantes. Em 2015 foram 70 países, sendo 35 deles membros da OCDE e 35 países parceiros, dentre eles o Brasil, que participa do processo desde a primeira mensuração. A participação brasileira na avaliação internacional contou com uma amostra de 841 escolas, 23.141 estudantes e 8.287 professores (BRASIL, 2016a). O relatório analítico do Inep sobre a participação do Brasil no PISA 2015 explicita o potencial dos questionários contextuais na investigação de fatores associados ao desempenho dos alunos da seguinte forma:

A cada ciclo do PISA, os questionários contextuais e um número de itens de cada área avaliada são disponibilizados pela OCDE para que educadores e pesquisadores compreendam melhor como os instrumentos foram construídos. Pela combinação da apresentação do delineamento da amostra do Brasil, dos marcos referenciais, dos itens e dos questionários oferecidos e uma análise exploratória do desempenho dos estudantes brasileiros nos itens, este relatório visa fornecer a gestores, professores e sociedade uma ferramenta que contribua para o entendimento mais aprofundado sobre o PISA no contexto do Brasil. (BRASIL, 2016a)

Também coordenada pela OCDE, a Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem (Talis) coleta, via questionários, dados relativos à aprendizagem e às condições de trabalho dos professores nas escolas de vários países. O objetivo desta pesquisa é fornecer informações que contribuam com a formulação de políticas que visem aprimorar e estimular a profissão docente. Em 2008 o Brasil participou da primeira pesquisa que teve como foco principal o ambiente de aprendizagem e as condições de trabalho que as escolas oferecem aos professores das séries/anos finais do ensino fundamental. Em 2013, juntamente com mais 33 países, o Brasil fez parte da segunda pesquisa que priorizou informações sobre liderança escolar, formação de professores, avaliação e *feedback* para o professor, crenças pedagógicas e percepção de auto-eficácia dos professores. Participaram, nessa pesquisa internacional, 14.291 professores e 1.057 diretores (BRASIL, 2016b).

As pesquisas brevemente apresentadas têm indicado, por um lado, alguns limites decorrentes da configuração dos questionários contextuais e, por outro, a potencialidade dos dados gerados com a aplicação destes instrumentos para subsidiar análises e reflexões sobre as políticas educacionais e a gestão escolar.

Com essa compreensão, optou-se por lançar mão dos 111 itens do questionário contextual de diretores de escolas municipais, respondidos na Prova Brasil em 2015, que tratam de diversos aspectos da gestão escolar, considerados, no estudo, como dados relevantes para responder aos objetivos propostos.

Para desenhar o cenário brasileiro no que se refere à gestão escolar em escolas municipais, utilizou-se o *software* IBM SPSS Statistics-20, programa especialmente desenvolvido para realizar análises estatísticas.

Em 2015 houve um total de 55.693 respostas de diretores/as de escolas brasileiras ao questionário da Prova Brasil. Do total, 1.844 (3,3%) são diretores/as de escolas privadas; 67 (0,1%) são diretores/as de escolas federais; 19.280 (34,6%) são diretores/as de escolas estaduais; e 34.502 (62%) são diretores/as de escolas municipais de educação. Do total de diretores/as municipais, 29.581 (85,7%) estão lotados/as em escolas que oferecem os anos iniciais do ensino fundamental e 13.739 (39,8%) em escolas que oferecem os anos finais do ensino fundamental.

O total de questionários tratados nessa pesquisa (43.320) é superior ao número de respondentes de diretores de escolas municipais (34.502) em decorrência de haver casos em que o mesmo diretor atua em escolas que ofertam anos iniciais do ensino fundamental e anos finais do ensino fundamental. O processamento das respostas dos diretores referentes a cada etapa de ensino foi realizado separadamente, considerando que o foco de análise é a gestão escolar (e não a escola), sob o pressuposto de que práticas de diretores podem ter especificidades no que se refere a cada um dos níveis de ensino ofertados por escolas municipais.

É preciso esclarecer que – assim como constatado em estudos anteriormente citados – foram identificados problemas no que se refere à validade dos constructos das questões que compõem o questionário contextual. Dessa forma, o processamento preliminar do *software* IBM SPSS Statistics-20 gerou tabelas de contingência com a frequência das respostas fornecidas pelos diretores aos 111 itens, permitindo uma primeira aproximação das características de perfil desses profissionais, bem como uma compreensão inicial das informações coletadas pelo questionário no que tange à sua forma e conteúdo.

Com base nessa primeira apreciação, os conteúdos dos itens do questionário contextual foram organizados em três dimensões de análise:

1. **Trajetórias de formação e profissional; acesso ao cargo/função:** Reúne os itens do questionário referentes aos dados pessoais (idade, sexo); à formação inicial e continuada; à remuneração; à experiência profissional e ao acesso ao/ingresso no cargo/função.
2. **Práticas de gestão declaradas pelos diretores:** Reúne os itens referentes às práticas declaradas pelos diretores no que tange ao número de reuniões dos conselhos de escola e de classe; elaboração do Projeto Político Pedagógico; participação de famílias e demais membros da comunidade no espaço escolar; oferta de vagas e critérios para a admissão de alunos; alocação de turmas aos professores; iniciativas para lidar com o abandono e a reprovação escolar e ações de reforço à aprendizagem dos alunos; projetos desenvolvidos para o enfrentamento de problemas do cotidiano escolar, especificamente os que incidem nas situações de indisciplina, conflito e violência.
3. **Condicionantes do funcionamento das unidades em redes escolares municipais:** Reúne os itens tangentes a recursos financeiros, humanos e materiais; abstenção docente e discente; rotatividade docente.

Com essa aproximação, de abordagem descritiva-interpretativa, buscou-se delinear possíveis cenários de gestão das escolas municipais brasileiras, tomando como base os bancos de dados elaborados pelo governo federal, elucidando potencialidades e limites para suas explorações.

1

TRAJETÓRIAS DE FORMAÇÃO E PROFISSIONAIS DOS DIRETORES E ACESSO À/INGRESSO NA FUNÇÃO/CARGO

AS QUESTÕES DE 1 A 25 E A QUESTÃO 79, APRESENTADAS NO QUESTIONÁRIO CONTEXTUAL DA PB DE 2015 AOS DIRETORES, VERSAM SOBRE OS DIFERENTES ASPECTOS RELACIONADOS AO PERFIL DO GESTOR, SUA TRAJETÓRIA DE FORMAÇÃO E SEU ACESSO À FUNÇÃO/CARGO, REUNINDO VARIÁVEIS REFERENTES A DADOS PESSOAIS (SEXO, IDADE, RAÇA), À SUA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA, REMUNERAÇÃO, EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL E FORMAS DE INGRESSO NA/ACESSOS À CARREIRA. A SEGUIR, APRESENTAM-SE ALGUMAS DAS DISTRIBUIÇÕES DE RESPOSTAS DADAS A ESSAS QUESTÕES, QUE PERMITEM CARACTERIZAR OS RESPONDENTES DO QUESTIONÁRIO NO ANO DE 2015.

A divisão por sexo apresenta um quadro majoritariamente feminino, com 84,6% do total de respondentes do EFI e 75,8% dos respondentes de EFII sendo mulheres. Essa proporção de homens e mulheres pode ser encontrada praticamente em todos os estados, exceto Acre, Amazonas e Amapá, onde a concentração de diretores homens se aproxima de 30%. A prevalência de mulheres nos cargos de direção das escolas corrobora as análises sobre feminização da carreira docente na educação básica (VIANNA, 2002, 2013), refletindo tendência de feminização do magistério

iniciada com a expansão do ensino público primário no final do século XIX. Conforme Vianna (2002, p. 85),

[...] essa característica mantém-se por todo o século XX, estimulada, sobretudo, pelas intensas transformações econômicas, demográficas, sociais, culturais e políticas por que passa o país e que acabam por determinar uma grande participação feminina no mercado de trabalho em geral.

Essa tendência foi observada por Souza (2009) em estudo que analisou o perfil dos diretores com base nos dados do Saeb de 2003. O autor identificou que a maioria das direções escolares era ocupada por mulheres, no entanto, elas se encontravam especialmente nas escolas de ensino fundamental e os homens nas escolas de ensino médio. Concluiu o autor que “conforme se avança nos níveis e etapas de ensino, encontram-se proporcionalmente mais homens diretores, o que corresponde ao crescimento também do número de professores homens nas etapas e níveis mais avançados” (SOUZA, 2009, p. 2).

Com relação à idade, 86,6% dos diretores de EFI e 86,2% dos diretores de EFII se concentravam na faixa de 30 a 54 anos, denotando que estes, em geral, já se encontravam no meio de suas carreiras na educação. Este dado foi reafirmado quando se observa o tempo entre a obtenção da maior escolaridade e o ingresso na/ acesso à função/cargo de diretor, com a concentração de cerca de 40% das respostas no intervalo entre 8 a 14 anos e aproximadamente 18% das respostas indicando mais de 15 anos de formação para todo o Ensino Fundamental.

A divisão racial percentual dos diretores municipais brasileiros em 2015 se apresentava da seguinte maneira:

TABELA 1 - DISTRIBUIÇÃO RACIAL DOS DIRETORES MUNICIPAIS BRASILEIROS

RAÇA	ANOS INICIAIS		ANOS FINAIS	
	N	%	N	%
Branco(a)	12927	43,8%	5399	39,3%
Pardo(a)	12809	43,3%	6471	47,2%
Preto(a)	2692	9,1%	1291	9,4%
Amarelo(a)	680	2,3%	330	2,4%
Indígena	207	0,7%	110	0,8%
Não quero declarar	177	0,6%	110	0,8%
Não sei	89	0,3%	27	0,2%
TOTAL	29581	100,0%	13739	100,0%

Fonte: Questionário contextual da Prova Brasil de 2015.

No âmbito da divisão racial por estados da federação observa-se que os estados da Bahia, Santa Catarina e Rio Grande do Sul apresentam números distintos da distribuição geral. Em 2015 os diretores na Bahia eram 14,2% (691) brancos, 57,2% (2.775) pardos e 23% (1.120) pretos; em Santa Catarina 88,6% (1.633) brancos, 8,4% (154) pardos e 1,4% (26) pretos; no Rio Grande do Sul 89,3% (2.632) brancos, 5,9% (173) pardos e 3% (89) pretos.

Deve-se salientar, contudo, que a distribuição racial dos diretores observada aqui tem relações diretas com a persistência de diferenças na distribuição dos grupos raciais

pelo país, que apresenta maior concentração de pretos e pardos nas regiões Norte e Nordeste e de brancos nas regiões Sudeste e Sul.

Com relação à dependência administrativa da instituição de Educação Superior, observa-se que os números relativos à formação inicial em universidades públicas estaduais e federais totalizam 37,8% dos diretores de EFI e 39,8% de EFII. Contudo, salienta-se que a formação inicial realizada em instituição privada apresenta os maiores percentuais, sendo 59,1% dos diretores de EFI e 57% dos de EFII. Ainda se ressalta que 33,3% do total de diretores municipais brasileiros são formados em universidades particulares e chegam à função/cargo via indicação.

Esses dados corroboram estudo feito para a Fundação Civita e coordenado por Gatti (2009) no que se refere à atratividade da carreira docente, que analisa o perfil de ingressantes no magistério, e ressalta que os estudantes, com seus poucos recursos disponíveis para investimento e acesso aos bens culturais e baixos desempenhos em testes padronizados e exames vestibulares, formam-se em instituições privadas de educação superior. Esse quadro ainda é potencializado devido às condições de oferta de vagas em ensino superior, uma vez que as vagas em universidades públicas estão centradas, em geral, nos grandes centros urbanos.

Em relação aos diretores que afirmaram possuir pós-graduação em 2015, a maior parte se concentrava em cursos da modalidade *lato sensu*, com aproximadamente 74% do total de diretores afirmando possuir esse tipo de especialização. Para a modalidade *stricto sensu*, aproximadamente 3% do total de diretores municipais afirmou possuir mestrado e outros 0,2% afirmou possuir doutorado. Quando perguntados se participaram de atividades de formação nos últimos dois anos, 83% dos diretores responderam afirmativamente. Concorreram, certamente, para esse cenário a intensificação da importância e visibilidade da função/cargo de diretor, tanto por força legal como, também, pelas exigências de maiores qualificações profissionais para melhores salários e funções/cargos apresentadas nos planos de carreira do magistério.

As questões sobre salário aparecem em dois formatos, na pergunta 10, sobre salário bruto de diretor (com adicionais), e na pergunta 12, sobre salário bruto total. Para o primeiro caso, observa-se como tendência uma concentração nas faixas salariais de R\$ 3.940,01 até R\$ 5.516,00 (22,6% EFI e 22,2% EFII), de R\$ 3.152,01 até R\$ 3.940,00 (17,2% EFI e 16,1% EFII) e de R\$ 2.758,01 até R\$ 3.152,00 (13,4% EFI e 13,3% EFII). Dado esse quadro, os diretores municipais tendem a receber de três a seis salários mínimos brasileiros⁵, o que os classificaria nas classes econômicas D e C, de acordo com a definição de Classes Sociais por faixas de Salário-Mínimo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Dos diretores municipais, 25,1% dos de EFI e 30,1% dos de EFII afirmaram exercer outra atividade para complementação de sua renda. Esse quadro, de acordo com os estudos de Oliveira (2004) sobre a precarização do trabalho docente, teria relação com os baixos salários oferecidos, onde os docentes precisariam trabalhar em mais de uma escola e, não raras vezes, mais de 40 horas por semana. Há que se destacar que os diretores, geralmente, possuem salários superiores aos dos docentes e que sua função/cargo, comumente, exige 40 horas semanais de dedicação, razões que poderiam explicar apenas um terço dos diretores exercer outra atividade além da direção de escola⁶.

Esse quadro é reafirmado quando se analisam as informações fornecidas pelos diretores à questão sobre sua carga horária de trabalho semanal. Dos respondentes, 27,1% dos diretores de EFI e 31,6% dos de EFII afirmaram trabalhar mais de 40 horas, 66,9% dos de EFI e 62,9% dos diretores de EFII afirmaram trabalhar 40 horas, 5,7% dos de

⁵ O valor do salário mínimo brasileiro para o ano de 2015 foi definido em R\$ 788,00.

⁶ Sobre essa discussão, ver: Jacomini, Alves e Camargo (2015).

EFI e 5,2% dos diretores de EFII afirmaram trabalhar de 20 a 39 horas, e 0,3% dos diretores, tanto para EFI quanto para EFII, afirmaram trabalhar menos de 20 horas.

No que tange ao provimento das funções/cargos de diretor, ainda que não haja no Brasil uma uniformidade na escolha dos dirigentes das escolas públicas nas redes estaduais ou municipais, para alguns autores (PINTO, 1994; PARO, 1995) esse provimento poderia ser uma variável definidora no que se refere ao nível de comprometimento do dirigente com a unidade escolar. Para Souza (2009), as formas de provimento das funções/cargos podem demonstrar, também, a compreensão que a administração do sistema de ensino tem sobre o trabalho a ser desempenhado, pois esta seria uma ação essencialmente política.

No questionário apresentado aos diretores, a questão 14, referente às formas de provimento da função/cargo de diretor, traz como alternativas de resposta: “Concurso público apenas; Eleição apenas; Indicação apenas; Processo seletivo apenas; Processo seletivo e Eleição; Processo seletivo e Indicação; ou Outra forma”. A presença dessas alternativas e de combinações entre elas já indicam, por si só, a coexistência de formas diversas de escolha de diretores que apresentam, intrinsecamente, distintas concepções sobre o papel do gestor e, conseqüentemente, dos processos de gestão desenvolvidos nas escolas.

Para os dados analisados, observa-se grande quantidade de diretores que chegou à função/cargo por meio de indicação apenas, 56% dos diretores de EFI e 61,6% dos diretores de EFII; outros 5,3% dos diretores de EFI e 5,4% dos de EFII, acessaram à/ingressaram na função/cargo por uma combinação entre processo seletivo e indicação. Souza (2006) atenta para o fato de que as indicações para a função/cargo de diretor são, comumente, realizadas pelos administradores dos sistemas de ensino ou políticos e, apesar de poderem estar relacionadas a outros critérios de seleção, esse processo configuraria uma prática com forte carga política.

Outros 21% dos diretores municipais de EFI e 17,7% dos diretores de EFII afirmaram ter acessado à/ingressado na função/cargo por meio de eleição apenas, além de 6,7% de diretores para EFI e 6% para EFII que o fizeram por meio de combinações entre processo seletivo e eleição. Souza (2009) aponta esse procedimento como um mecanismo de provimento das funções/cargos, aparentemente, mais democrático ou mais transparente. Ainda, para o autor, essas duas formas, articuladas ou isoladas, se baseariam em compreensões distintas e, ao mesmo tempo, complementares sobre o papel de diretor, sendo o conhecimento técnico e as funções burocráticas fundamentais na seleção e a representação ou liderança política fundamentais na eleição.

Embora não se desconsidere a importância da participação e do poder de escolha das comunidades, elucida-se que a eleição da equipe gestora, por si só, não garante práticas democráticas de gestão, devendo ser acompanhada de outras ações voltadas ao envolvimento da comunidade escolar nas decisões que a afetam.

Atenta-se ao fato de que apenas 5,6% dos diretores de EFI e 4,1% dos de EFII acessaram à/ingressaram na função/cargo por meio de concurso público. O acesso/ingresso na função/cargo de diretor por concurso não combinado a outros recursos, poderia ser interpretado como uma maior relevância atribuída pela gestão do sistema à formação e às especificidades técnicas da função de dirigente escolar.

Por fim, 2,8% dos diretores de EFI e 2,6% dos diretores de EFII afirmaram terem acessado à/ingressado na função/cargo por outra forma, sem indicar qual seria esta, o que não permite explorar suas características e vinculação com procedimentos de democratização de acesso à/ingresso na função/cargo.

Quando perguntados sobre o tempo de trabalho como professores antes de assumirem as funções/cargos de direção, observa-se que 49,7% dos diretores de EFI e 49,1% dos diretores de EF II situam-se na faixa de 6 a 15 anos, denotando estarem no meio de suas carreiras. Outros 34,1% dos diretores de EFI e 34% dos diretores de EFII afirmaram ter mais de 16 anos na profissão. Chama atenção que, ainda que de maneira residual, há casos de diretores com menos de dois anos nas funções de docência sendo 1,5% no EFI e 1,6% no EFII que afirmaram nunca terem trabalhado como professores, 1% no EFI e 1,1% no EFII que afirmaram ter trabalhado menos de um ano como professores e 3,1% no EFI e 3,3% no EFII que afirmaram ter trabalhado como professores entre um e dois anos.

Parte desses diretores apresenta um perfil com menos tempo de formação, sendo que 12,2% têm menos de dois anos de formação e 39% entre dois e sete anos de formação e 35,5% exercem a função de diretor há menos de dois anos, sendo que 45,6% estão na escola em que atuam atualmente também há menos de dois anos. Observa-se que a maior parte deles, 74,3% do total, chegou ao cargo por meio de indicação, o que sugere pouca preocupação dos gestores dos sistemas de ensino ou dos políticos envolvidos com a experiência daqueles que indicam à função/cargo.

Com relação aos anos na função/cargo de diretor, o maior contingente se apresenta entre três e cinco anos (33,3% EFI e 34,2% EFII), seguidos de seis a dez anos (21,2% EFI e 20,6% EFII), de um a dois anos (17,6% EFI e 17,5% EFII) e menos de um ano (12,9% EFI e 13,8% EFII). Quando perguntados sobre o tempo de permanência como diretor na atual escola, o maior contingente se apresenta entre três e cinco anos (35,5% EFI e 35,8% EFII), seguidos de um a dois anos (22,8% EFI e 23,3% EFII) e menos de um ano (18,6% EFI e 20,1% EFII). Esse quadro evidencia que cerca de 30% do total de diretores de escolas municipais no Brasil tem pouca experiência na função/cargo e está há pouco tempo nas escolas em que trabalham atualmente – menos de dois anos.

Ressalta-se ainda que, mesmo com a definição de Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, que versa, entre outros, sobre a necessidade de assegurar aos alunos com necessidades educacionais especiais currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica para atender às suas necessidades, 94% dos diretores de EFI e 93,3% dos diretores de EFII não contam com formação específica nesse campo.

A análise do perfil dos diretores apresenta um panorama sobre características dos dirigentes escolares municipais. Em síntese, os profissionais que ocupavam a direção escolar em 2015 eram predominantemente mulheres, com maior concentração nos anos iniciais do ensino fundamental, distribuídos entre pardos (90,5%) e brancos (83,1%). Com relação à faixa etária, eles se encontram no meio para o final de suas carreiras profissionais; obtiveram sua maior escolaridade em instituições de ensino superior privadas e a maior parte possui pós-graduação em cursos da modalidade *lato sensu*.

O acesso à/ingresso na função/cargo se deu, majoritariamente, por meio de indicação ou de processos combinados com indicação, situação que evidencia a centralização no poder executivo da condução dos profissionais que irão exercer a direção escolar. Quanto aos salários, destaca-se que os diretores municipais tendem a receber de três a seis salários mínimos brasileiros, o que os classificaria nas classes econômicas D e C (IBGE, 2015). Essa baixa remuneração salarial pode explicar o fato de que aproximadamente um terço dos profissionais exerce outra função para complementação de renda. Não se constituiu foco deste estudo explorar relações entre essas características de perfil, trajetórias de formação e profissional com os cenários de gestão caracterizados, o que pode gerar novas vias de exploração dos dados.

2

PRÁTICAS DE GESTÃO DECLARADAS PELOS DIRETORES

O QUESTIONÁRIO DO DIRETOR EVIDENCIA, por meio da maior parte das questões, características e iniciativas de gestão que se fazem presentes nas unidades escolares. Tendo em vista o volume de informações nessa dimensão de análise, os conteúdos que emergiram das frequências das respostas foram organizados em subitens e analisados em diálogo com estudos da área. Permeando essa discussão são registrados limites de interpretação das informações disponíveis, decorrentes da estrutura do questionário e da formulação e teor de suas questões.

2.1 PARTICIPAÇÃO, CONSELHOS E ABERTURA DA ESCOLA PARA A COMUNIDADE

No questionário contextual do diretor da PB de 2015, as questões de 29 a 32, 53 e 54 objetivavam averiguar o funcionamento de conselhos escolares e o relacionamento com a comunidade externa às escolas e com as famílias. Essas questões não constam no mesmo bloco do questionário contextual, encontrando-se dispersas; entretanto,

optou-se por agrupá-las, pois se considerou que são elementos fundantes e articuladores de processos participativos em unidades de ensino. Embora não permitam de *per se* identificar ações específicas sobre níveis e dinâmicas de participação, possibilitam inferir quais são as características de práticas declaradas pelos diretores de redes municipais no Brasil no que se refere à gestão escolar democrática, ao funcionamento de órgãos colegiados e à abertura da escola para a comunidade.

A questão da participação tem sido amplamente abordada na literatura da área de ciências humanas e sociais. Estudos assinalam que atores sociais conferem à sua participação significados que variam de acordo com os contextos sociais, políticos e econômicos onde se inserem as organizações complexas nas quais exercem suas atividades (escolas, hospitais, equipamentos de assistência social, etc. (MEISTER, 1981; CROZIER, 1963; TOURAINE, 2001).

Torna-se relevante destacar que os movimentos participacionistas emergiram no contexto social de consolidação do capitalismo, a partir do século XIX. No século XX, outra perspectiva se instaurou como forma de contestação ao modelo de administração efetivado pelo taylorismo que, aliado ao fordismo, sacralizou a separação entre concepção e execução, além de introduzir tempo, espaço e movimentos rígidos na organização do trabalho. Assim, a participação em organizações adquiriu várias características, dentre as quais, a participação conflitual, a participação funcional e a participação administrativa (MOTTA, 1986).

Contudo a participação dos atores sociais nas decisões políticas dos regimes democráticos, assim como nas organizações complexas, se estruturou com base em comissões e órgãos colegiados, desenhando um caminho de mão dupla: ao mesmo tempo que os sujeitos, em situações coletivas, influenciam e podem modificar, ao menos parcialmente, as decisões de órgãos centrais, podem também ser apenas cooptados para cumprir seus objetivos.

De qualquer forma, as democracias ocidentais viabilizaram e canalizaram a participação dos atores sociais em mecanismos fundamentais para sua consolidação: eleições livres baseadas em princípios de representação política; conselhos que funcionam em vários níveis e esferas de governo; conselhos administrativos; conselhos de representação de funcionários, deliberativos ou consultivos, etc. No que se refere ao seu aspecto formal, a participação está submetida ao conjunto legal e normativo que impõe regras e determina níveis e modalidades de funcionamento de órgãos colegiados, estabelecendo o que alguns sociólogos denominam participação organizada e imposta (MEISTER, 1981).

Na área de educação, pesquisas vêm analisando o *modus operandi* da democracia no Brasil e seus desdobramentos no campo da educação (BENEVIDES, 1996; ARROYO, BUFFA, NOSELLA, 2003; PARO, 2002, 2015) e, também, o escopo legal e normativo que preconiza diretrizes democráticas para a gestão de sistemas e redes de ensino e suas repercussões em escolas públicas, sobretudo no que se refere à imprevisibilidade que emerge em processos interativos entre diretores, professores, alunos, famílias e comunidade externa à escola. Nessa direção, estudos ancorados em diferentes concepções apontam que atores escolares respondem de maneiras diferentes às orientações normativas, constituindo um campo de tensão, pois há processos de (re)significação, de (re)leitura e/ou de (re)interpretação do conjunto legal por parte de professores, diretores e coordenadores de escolas públicas, bem como há diferentes formas de apreensão destes sobre o exercício da docência e da gestão, considerando-se os contextos nos quais são formados e exercem sua profissão (LIMA, 2003; TARDIFF; LESSARD, 2005).

Em suma, a reflexão sobre as formas de participação e as ideias e interesses que movem os sujeitos nas instituições escolares remetem à constatação de que estes fazem suas opções e se mobilizam fundamentados por crenças, histórias de vida, interesses coletivos e/ou pessoais, dentre outros. Bordenave (1994, p. 27) também diferencia seis maneiras de participação:

- Participação de fato: aquele tipo em que a simples existência da sociedade nos impele a fazer parte, ou seja, a participação na família, no trabalho, na busca pela subsistência. É o tipo de participação a que todos os seres humanos estão sujeitos a partir do momento em que decidiram viver em sociedade.
- Participação Espontânea: está relacionada ao ato do indivíduo se inserir em determinados grupo por livre opção, como nos grupos de vizinhos e amigos, os quais não possuem “organização estável ou propósitos claros e definidos a não ser os de satisfazer necessidades psicológicas de pertencer, expressar-se, receber e dar afeto, obter reconhecimento e prestígio”.
- Participação Imposta: é aquela onde os sujeitos são levados a participar, seja por códigos morais de determinados grupos, seja por legislação específica que define a obrigação de participar. O ato de votar no Brasil é uma participação obrigatória.
- Participação Voluntária: é aquela onde o grupo é criado pelos próprios participantes que definem sua forma de organização, objetivos e métodos. Aqui podemos citar como exemplo os sindicatos, as associações de moradores, as cooperativas e os partidos políticos.
- Participação Provocada: é aquela onde os sujeitos são impulsionados por um agente externo, como nas pastorais e no serviço social.
- Participação Concedida: é aquela que acontece quando as organizações ou os agentes públicos conferem poder de decisão aos subordinados e ou aos cidadãos. Podemos citar como exemplo os orçamentos participativos, a participação de lucros adotada por algumas empresas e os comitês de fábrica.

O marco legal que preconiza a participação no âmbito da sociedade civil é a Constituição Federal de 1988, ao implantar conselhos para ampliar o exercício da cidadania no Brasil, reconhecer direitos sociais e acompanhar a implementação de políticas públicas, estabelecendo mecanismos de controle social, no contexto político denominado Nova República.

No campo da educação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (n. 9.394/1996) regulamenta esses princípios constitucionais, delegando aos sistemas e redes de ensino, a implantação e o funcionamento de órgãos colegiados. Em seu artigo 14, a LDB preconiza que

[...] os sistemas de ensino definirão as normas de gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: 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. (BRASIL, 1996)

A atuação dos Conselhos Escolares foi definida por meio do Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares (PNFCE), ao preconizar que se trata

de uma instância de discussão, acompanhamento e deliberação, que busca incentivar a cultura democrática, substituindo a “cultura patrimonialista pela cultura participativa e cidadã” (BRASIL, 2004a, p. 33). O referido Programa propôs formação presencial e a distância, direcionada a técnicos e dirigentes de secretarias estaduais e municipais que implementam programas, projetos e ações para conselheiros escolares, por meio de atividades articuladas em nível municipal, regional, estadual e nacional (BRASIL, 2014b).

O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), de 24 de abril de 2007, retomou a regulamentação do papel dos conselhos escolares, em sua meta 25, ao preconizar que o monitoramento das ações do PDE seria de responsabilidade dos conselhos, órgão máximo de consulta, mobilização, fiscalização e deliberação das ações pedagógicas, administrativas e financeiras das escolas públicas, com vistas à melhoria da qualidade da educação.

O Plano Nacional de Educação promulgado em 25 de junho de 2014 preconiza, em sua meta 19, a participação da comunidade como elemento central para democratização da educação e da gestão escolar. Associa critérios de mérito e desempenho para sistemas e redes que efetivem o funcionamento de órgãos colegiados, por meio de repasse de recursos; propõe ampliar o programa e fortalecimento dos conselhos escolares; indica a necessidade de fortalecimento de grêmios estudantis e associações de pais, prevendo espaços adequados para seu funcionamento em escolas públicas; reforça o papel de conselhos escolares como órgãos fiscalizadores; propõe programas de formação de diretores e gestores escolares (BRASIL, 2014).

Tomando essas referências como pressupostos, ao que tudo indica, as questões propostas pelo Questionário Contextual da PB em 2015 se ancoram em pesquisas e em amplo debate realizado na área que enfatizam a necessidade de ampliação e efetivação dos mecanismos de representação e de participação de atores escolares em sistemas, redes e unidades de ensino, processo iniciado no escopo de redemocratização da sociedade brasileira, desde fins dos anos de 1980.

No estudo em pauta, a questão 29 apresentada aos diretores pelo questionário contextual abordou a quantidade de reuniões de conselho escolar ocorridas no ano de 2015. Para 59,9% de diretores do EFI e 61% de diretores do EFII, as escolas realizaram três ou mais reuniões do Conselho Escolar; 21,3% de diretores do EFI e 20,7% de diretores do EFII afirmaram ter realizado duas reuniões no ano.

O fato de cerca de 60% de diretores do EFI e EFII realizarem três ou mais reuniões do conselho escolar no ano e 20% terem realizado duas reuniões ao ano não nos permite afirmar categoricamente que a ampliação da participação de atores escolares (professores, alunos, famílias e comunidade externa às escolas) tenha sido efetivada democraticamente e logrado avanços no trabalho coletivo escolar. Pesquisas da área apontam o cumprimento de medidas legais por parte dos profissionais da educação, de forma burocrática (SILVA; MARTINS, 2014), movimento à semelhança do que se denomina participação imposta, por meio da qual os atores sociais são levados a participar, seja por códigos morais de determinados grupos, seja por legislação específica que define a obrigação de participar (BORDENAVE, 1994). Há um escopo legal a ser implementado que é cumprido, muitas vezes, formalmente. Em outros termos, o campo normativo promove o deslocamento de zonas de conforto, induzindo profissionais da educação à sua implementação, entretanto, estes respondem de maneiras diferentes ao reinterpretarem diretrizes e programas de governo, muitas vezes, dissimulando a aceitação.

Chama a atenção o fato de 8,5% de diretores do EFI e 8,1% de diretores do EFII afirmarem não existir Conselho Escolar na instituição, tratando-se da gestão de escolas

municipais no cenário brasileiro, com regulamentação específica em nível federal e autonomia delegada a estados e municípios para complementarem legislação pertinente ao tema. Na mesma direção, vale destacar que 8,3% dos diretores, tanto para EFI quanto para EFII, afirmaram realizar apenas uma reunião, enquanto cerca de 2%, tanto para EFI quanto para EFII, afirmaram não realizar reunião.

A questão 30 buscou abordar em que medida diretores cumprem a legislação prevista para composição do Conselho Escolar. Assim, 54,3% dos diretores de EFI e 69,4% dos diretores de EFII afirmaram que este é composto por professores, funcionários, alunos e pais/responsáveis; 31% de diretores do EFI e 16,7% de diretores do EFII excluem a participação dos alunos nessa instância, mantendo professores, funcionários e pais/responsáveis; além de 2,1% de EFI e 1,5% de EFII que afirmaram que este é composto apenas por professores e pais/responsáveis.

Em percentual aproximado às respostas da questão 29, 8,7% de EFI e 8,2% de EFII afirmaram que não existe Conselho Escolar na instituição.

Embora a maior parte dos diretores (54,3% dos diretores de EFI e 69,4% dos diretores de EFII), ratifique, em suas respostas, o cumprimento da regulamentação dos conselhos escolares, chama a atenção o fato de 31% de diretores do EFI e 16,7% de diretores do EFII excluírem a participação de alunos. No que se refere ao EFI, estudos da área vêm apontando problemas na participação de alunos desse segmento em decisões da escola – seja por meio de órgãos colegiados e/ou de programas específicos cujos objetivos são o de propiciar a ampliação de sua participação. Castellani (2017), ao analisar a estruturação e funcionamento dos conselhos mirins na rede municipal de educação em Santo André, aponta dificuldades dos adultos em aprender a ouvir crianças e inserir suas propostas no espaço escolar, processo fundamental para a garantia do protagonismo infantil. A autora (2017) afirma que, embora as demandas das crianças tenham surgido a partir do adulto mediador das atividades nas escolas, no âmbito do programa Conselho Mirim, os alunos discutiam a realidade da cidade e da escola, formulavam questões problematizadoras e demonstravam preocupação em resolvê-las ao encaminharem sugestões e sistematizarem reivindicações.

Na mesma direção, Tonucci (2005) assinala que o adulto deve buscar apreender as entrelinhas das falas espontâneas das crianças para traduzi-las em ações em benefício da escola e do próprio município. Assim, a participação efetiva por meio da representação de alunos do EFI nos conselhos escolares possibilitaria transformar a simplicidade e autenticidade das frases que expressam suas necessidades e demandas em ação programática da escola, porém, ao que tudo indica, isto não vem ocorrendo, de acordo com 31% de diretores do EFI e 16,7% de diretores do EFII.

Conti e Luiz (2007) também apontam que os conselhos de escola cumprem papel importante na abertura das escolas para a participação da comunidade a partir de princípios de gestão democrática. Contudo, a representatividade dos diferentes segmentos e a paridade na partilha do poder representam obstáculos para colocar os princípios democráticos em prática, apesar das leis federais, estaduais e municipais preconizarem a abertura das escolas para a participação da comunidade. Em pesquisa realizada para analisar a atuação do conselho de escola na rede municipal da cidade de São Carlos, os autores assinalam que, por desconhecimento de suas atribuições, alguns segmentos ainda ficam à mercê do poder decisório dos diretores de escola, vistos como detentores de poder e conhecimento.

O Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares, ao realizar mapeamento de funcionamento dos Conselhos Escolares em âmbito nacional, aponta que a pluralidade encontrada em sua composição e organização nos diferentes estados

brasileiros dificulta a análise de suas competências, pois grande parte deles não está organizada propriamente como conselho, porém como entidade jurídica (com independência executora) para driblar a necessidade de administrar verbas, tais como as que são vinculadas ao Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE).

O documento assinala que dos cento e um sistemas de ensino analisados poucos “adotam a figura do Conselho Escolar no sentido propriamente dito, como colegiado deliberativo, consultivo, fiscal e mobilizador, inserido na estrutura de gestão da escola e regulamentado em seu Regimento”, acrescentando que as informações difusas sobre o funcionamento dos conselhos não esclarecem, inclusive, a opção pela terminologia “conselho escolar” ou “conselho de escola”, sendo que a escolha recairia sobre um determinado conceito, pois seus significados possuem origens diferentes (BRASIL, 2004b, p. 41). A fonte oficial esclarece ainda que na área de educação, o termo que consta na LDB é “conselho escolar”, o que remete à necessária distinção das demais ações governamentais no campo social.

A questão 31 abordou a quantidade de reuniões do Conselho de Classe no ano de 2015. Nessa direção, 59,0% dos diretores de EFI e 57,6% dos diretores de EFII afirmaram terem realizado três ou mais reuniões do Conselho de Classe; 14,7% de diretores de EFI e 18,1% de diretores de EFII afirmaram terem realizado duas reuniões no ano; 5,9% dos diretores de EFI e 6,6% de EFII afirmaram que ocorreu apenas uma reunião no ano; enquanto cerca de 2,6% do total de diretores afirmou que não realizaram nenhuma reunião e 17,8% dos diretores de EFI e 15,1% dos diretores de EFII afirmaram que não existe Conselho de Classe na instituição.

Os conselhos de classe são órgãos colegiados que têm entre suas principais funções ampliar a democratização da educação – reunindo professores das diversas disciplinas e a equipe de direção para discutir e avaliar o desempenho dos alunos –, em busca de instaurar mudanças nas relações de ensino e de aprendizagem, por meio de processos avaliativos que reorganizem o conhecimento e as práticas pedagógicas declaradas no Projeto Político-Pedagógico da escola.

Os conselhos de classe foram instituídos no Brasil por meio da Lei n. 5.692/71 – LDB do Ensino de 1º e 2º graus, expressando o contexto autoritário do período de sua elaboração, sem a participação de setores representativos do magistério (DALBEN, 2004). Com a Constituição de 1988 e a nova Lei de Diretrizes e Bases promulgada em 1996 (Lei n. 9.397), assegurando a todos o direito à educação sem discriminação, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa e a preparação para o exercício da cidadania, o conselho de classe teve suas funções redefinidas, transformando-se em órgão avaliador da eficácia da ação pedagógica, e não apenas verificando notas, problemas disciplinares dos alunos e instaurando punições. Entretanto, a literatura da área vem apontando que são inúmeros os problemas no funcionamento dos conselhos de classe como órgãos destinados a efetivar possibilidades de aprendizagem dos alunos com base no (re) conhecimento de suas necessidades e singularidades culturais.⁷

Entretanto, a questão não permite fazer maiores inferências sobre as respostas dos diretores no que se refere a práticas avaliativas discutidas nas referidas reuniões, embora seja expressivo o número de reuniões realizadas, de acordo com o registrado no questionário contextual da PB em 2015.

A questão 32 abordou como foi elaborado o Projeto Político Pedagógico da escola no ano de 2015. Para 42,1% de diretores de EFI e 40,2% de diretores de EFII, houve a utilização de um modelo pronto, porém com adaptações e discussão com a equipe escolar. Outros 39% dos diretores, tanto para EFI quanto para EFII, afirmaram que foi elaborado um modelo próprio e que houve discussão com a equipe escolar; além de

⁷ Sobre essa discussão, ver Pizoli (2009), Bonadiman (2009) e Sousa (1998).

8% do total que afirmaram ter utilizado um modelo pronto, mas com discussão com a equipe escolar.

Salienta-se que 3,3% dos diretores de EFI e 3,5% dos de EFII afirmaram que não existe Projeto Pedagógico na escola e outros 2% dos diretores de EFI e 2,2% dos de EFII afirmaram não saber como foi o desenvolvimento do PPP.

Embora órgãos centrais definam normas de organização e funcionamento para sistemas e redes de ensino, no cotidiano escolar as unidades estabelecem estruturas e regras menos visíveis, muitas vezes informais e que dependem de interpretações dos profissionais envolvidos. Os dados não permitem afirmar até que ponto e em que medida as adaptações de modelos prontos e/ou a elaboração de projetos pedagógicos próprios atenderam as especificidades das escolas, em concatenação com os princípios da legislação vigente. De qualquer forma, estudos apontam que princípios pedagógicos e políticos nem sempre estão descritos ou mencionados nos Projetos Pedagógicos que, muitas vezes, se limitam a reproduzir partes literais do escopo legal e normativo, sem expressar com maior fidedignidade singularidades e necessidades daquela realidade escolar (MARTINS, 2008; SILVA; MARTINS, 2014).

A elaboração de projetos pedagógicos próprios exige que equipes de direção e professores tenham uma formação teórico-prática adequada para que os conteúdos apresentem coesão e coerência no que se refere à estruturação de relações de ensino e de aprendizagem adequadas às necessidades de alunos e suas famílias. Nessa direção, o cargo de diretor de escola caracteriza-se por sua complexidade que envolve competências de diferentes naturezas, como liderar, ser capaz de acompanhar e apoiar os processos de ensino e de aprendizagem, gerir com eficiência recursos humanos e financeiros disponíveis, ampliar espaços de comunicação e participação. Esse processo pressupõe investimentos cotidianos – simbólicos, cognitivos e materiais, como assinala Certeau (1996) –, além de socialização de informações, diálogo, envolvimento e compromisso com a educação pública de qualidade.

Silva e Martins (2014) examinaram o trabalho do diretor de escola, assinalando que seu conhecimento dos processos organizacionais, de currículo e de metodologias de ensino, da cultura e realidade local – articulado aos procedimentos dialógicos e participativos – é de fundamental importância para a construção da autonomia da/na escola. No que se refere a questões que envolvem a participação dos atores escolares em projetos pedagógicos elaborados com autonomia de ideias, as autoras afirmam que, além dos interesses de grupos, as pessoas são movidas por interesses pessoais, o que pode interferir na construção e implementação de ações mais democráticas e no fortalecimento do trabalho coletivo, o que redundará, muitas vezes, em projetos pedagógicos menos voltados ao atendimento das demandas da própria escola e/ou do contexto onde ela está localizada.

O Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares afirma também que o “projeto político-pedagógico elaborado apenas por especialistas não consegue representar os anseios da comunidade escolar” (BRASIL, 2004b, p. 35). Nessa direção, ressalte-se que seu processo de elaboração inclui discussões e participação da comunidade local, estabelecimento de prioridades e objetivos das unidades escolares indicando quais problemas precisam ser superados, por meio da criação de práticas pedagógicas coletivas e da corresponsabilidade de todos os membros da comunidade escolar, considerando-se ainda as experiências dos profissionais envolvidos nessa dinâmica (BRASIL, 2004b, p. 35).

Duas questões abordaram a abertura da escola para a comunidade externa. A questão 53 perguntou sobre a frequência com que a escola realiza eventos para a comunidade;

a questão 54 questionou o caminho inverso, isto é, qual é a frequência de eventos promovidos pela comunidade na unidade.

No que se refere à questão 53, para 49,9% de diretores do EFI e para 51,6% de diretores do EFII esses eventos ocorrem algumas vezes; para 30% de diretores do EFI e 28,8% de diretores do EFII os eventos ocorrem frequentemente; 17% dos diretores de EFI e 15,5% dos diretores de EFII afirmaram que o fazem sempre ou quase sempre. Se considerarmos que as respostas para “sempre” ou “quase sempre” podem ser vistas como “frequentemente”, teremos em torno de 47% de diretores do EFI e 45% de diretores do EF II que realizam atividades com certa frequência para a comunidade.

No que tange à questão 54 – a frequência de eventos promovidos pela comunidade escolar na unidade – para 44% do total dos respondentes isso ocorre algumas vezes; 21,9% dos diretores de EFI e 25% dos diretores de EFII afirmaram que isso ocorre frequentemente; 13,5% dos diretores de EFI e 15,5% dos diretores de EFII afirmaram que isso ocorre sempre ou quase sempre. Na mesma direção, se considerarmos que as respostas para “sempre” ou “quase sempre” podem ser vistas como “frequentemente”, teremos em torno de 35% de escolas declaradas pelos diretores de EFI ocupadas com certa frequência pela comunidade; 40% de escolas declaradas pelos diretores de EFI são também ocupadas com certa frequência pela comunidade.

Ainda 19,7% dos diretores de EFI e 14,7% dos diretores de EFII afirmaram que isso nunca acontece e 3,2% dos diretos de EFI e 4% dos diretores de EFII afirmaram que nunca o fazem.

Seja na primeira perspectiva – a oferta de atividades para a comunidade por iniciativa das escolas – ou na segunda perspectiva – a ocupação dos espaços escolares pela comunidade – a questão da abertura da escola pública é assinalada pela literatura da área como essencial para a construção de espaços democráticos para além dos muros da instituição, contribuindo com a consolidação de uma cultura democrática de maior amplitude social, por envolver diversos atores sociais.

De modo geral, entende-se que são muitos os desafios existentes em torno da abertura de escolas para a comunidade, seja na perspectiva de ampliar sua legitimidade como equipamento social relevante nos contextos onde se localizam – tendo em vista que esse processo tende a incluir atores de diferentes segmentos econômicos, idades, gênero, detentores de diversos saberes –, seja demarcando intenções e iniciativas voltadas para diminuir tensões entre diretores, professores, famílias e a comunidade externa.

Mais recentemente, são inúmeros os estudos que se dedicam a examinar a abertura das escolas para a comunidade por meio de eventos e/ou palestras, projetos e ações específicos, sobretudo no que se refere à necessidade de diminuir tensões decorrentes de situações de conflito e violência. De acordo com a literatura da área, há dois tipos de interpretação sobre as causas da violência na escola, contestadas por pesquisadores da área: interpretações em que a escola é apresentada como vítima da violência exterior ou as abordagens individualizantes (ABRAMOVAY, 2002; AQUINO, 1998; DEBARBIEUX, 2002; DEVINE, 2002; HAYDEN, 2002).

Na primeira interpretação – a escola vista como vítima da violência exterior – se correlaciona à questão da pobreza das comunidades, à relação entre alunos e o crime organizado. A leitura indicando que os principais problemas da escola não seriam produzidos em seu interior, mas trazidos do ambiente externo – configurando uma situação fora do controle das equipes de gestão e professores – responsabiliza outros sujeitos pelos problemas da escola e acaba por ocultar seu lugar na produção das situações de conflito. Para Abramovay (2002), a escola pode sofrer influências do ambiente externo, mas é necessário identificar as condições que favorecem o

surgimento e o desenvolvimento da violência, sem isolar um único fator como responsável pelos problemas.

A segunda interpretação, de abordagem individualizante, é rejeitada por ser considerada simplista e não dar a devida importância ao papel das próprias escolas, mais precisamente, às relações estabelecidas entre seus diferentes segmentos, o que pode originar situações de hostilidade em relação às unidades. Nessa direção, a integração escola/comunidade externa se caracteriza por buscar a superação da dicotomia direção da instituição escolar *versus* esfera coletiva, de modo a efetivar a construção de uma gestão participativa, ao congregiar corpo docente, discente, funcionários, famílias e a comunidade em geral, tendo como pressuposto a necessidade do amadurecimento de práticas democráticas.

Em suma, os conselhos escolares são órgãos essenciais para o funcionamento democrático de sistemas, redes e unidades de ensino visando à qualidade da educação, ainda que esse termo tenha diferentes concepções e conotações em diversas áreas do conhecimento (economia, política, etc.). De acordo com o Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares (BRASIL, 2004a), a qualidade da educação pode ser abordada no sentido de qualidade mercantil, concepção baseada na lógica econômica e empresarial, porém, deve ser entendida como qualidade socialmente referenciada, cuja lógica tenta compreender a relevância social da construção dos conhecimentos, no espaço escolar.

Dessa forma, os conselhos escolares têm, entre suas principais competências, discutir, elaborar e implementar conteúdos e metodologias a serem desenvolvidos em sala de aula; a avaliação da aprendizagem; o processo de participação dos diversos segmentos nas atividades escolares, no escopo de funções que podem ser denominadas político-pedagógicas, pois “é política, na medida em que estabelece as transformações desejáveis na prática educativa escolar [...] e é pedagógica, pois estabelece os mecanismos necessários para que essa transformação realmente aconteça (BRASIL, 2004a, p. 22).

2.2 SITUAÇÕES DE CONFLITO, INDISCIPLINA E VIOLÊNCIA

As questões 76 e de 90 a 99 do questionário contextual do diretor da PB 2015 versam sobre as situações de conflito, indisciplina, violência, temática intrinsecamente relacionada às possibilidades de abertura da escola para participação de famílias e comunidades, seja por meio dos mecanismos formais de representação dos diferentes atores escolares, via órgãos colegiados, seja por meio de atividades extracurriculares e projetos especiais. A literatura da área busca compreender e argumentar sobre as causas de conflitos, indisciplina e violência na escola, considerando os mais diferentes aspectos – endógenos e exógenos – envolvidos nesses processos.

Debarbieux (2002) e Charlot (2002) levantam a dificuldade em delimitar cientificamente o objeto “violência”. Para Debarbieux (2002), este abrangeria desde agressões graves até as pequenas incivildades que acontecem na escola, pois, ao mesmo tempo que essa definição pode tornar-se impensável devido aos inúmeros tipos de situações envolvidas, também se pode acabar excluindo a experiência de algumas vítimas no processo de reflexão sobre o problema. Charlot (2002) afirma ainda que o problema da violência escolar não é recente, porém, no cenário contemporâneo, há tendência de surgimento de formas mais graves, apesar de bastante raras; a idade cada vez menor dos alunos envolvidos nos casos de violência que, nesses casos, entra em conflito com o ideal de infância como o período de inocência; a ação de agentes externos que

ocupam o espaço da escola com agressões geradas fora dela; a repetição e o acúmulo de pequenos casos que não são necessariamente violentos, mas que criam a sensação de ameaça permanente.

Isso posto, uma condição indispensável e inicial para lidar com conflitos e prevenir violências seria reconhecer que elas existem, diferenciar “conflito” de “violência” e, finalmente, desenvolver as competências necessárias para transformar conflitos em oportunidades de aprendizagem e mudança (CECCON et al., 2009, p. 28).

O conflito ocorre quando há diferenças de opiniões, visões de mundo, de opções religiosas e sexuais, entre outras, enquanto a violência acontece quando não há mais diálogo, e sim a imposição das ideias de um sobre outro. No conflito, há equilíbrio instável entre os poderes de quem dialoga, já na violência, um poder prepondera e rompe o equilíbrio. Assim, podemos considerar que um grupo ou uma organização está em equilíbrio quando as necessidades básicas de seus membros estão sendo atendidas e os conflitos existentes são manejados sem que o diálogo se interrompa (CECCON et al., 2009, p. 38).

Pensando a partir das diferenças entre os diversos tipos de violência que estão presentes na escola, Charlot (2002) apresenta três categorizações: a violência na escola, quando ela é o local de violências que têm origem externa a ela; a violência à escola, relacionada às atividades institucionais e que diz respeito a casos de violência direta contra a instituição; e a violência da escola, entendida como a violência onde as vítimas são os próprios alunos. Para Charlot (2002, p. 435), essa distinção “é necessária: se a escola é largamente (mas não totalmente) impotente face à violência *na* escola, ela dispõe (ainda) de margens de ação face à violência *à* escola e *da* escola”, o que pode contribuir para que a comunidade escolar pense em opções e possibilidades de intervenção e prevenção para os casos de violência.

Quando perguntados sobre a ocorrência de agressão verbal ou física de alunos a outros alunos da escola, 74,2% dos diretores de EFI e 79,8% dos diretores de EFII afirmaram que isso ocorre nas suas escolas. Com relação a ocorrências de agressão verbal ou física de alunos a professores ou funcionários da escola, 51,2% dos diretores de EFI e 59,2% dos diretores de EFII afirmaram que isso ocorre nas suas escolas.

A existência de agressões verbais e físicas pode ser ocasionada por inúmeros fatores como a resistência a determinadas aulas; alunos ociosos, sem aula e sem projetos para se envolverem; disputas variadas entre grupos/gangues, com desdobramentos para todo o espaço escolar; problemas familiares que repercutem na escola, transpostos para a necessidade de enfrentar a figura de autoridade representada pelos profissionais da escola, entre muitos outros que poderiam ser citados. A ocorrência desses casos, em geral, está associada a questões de indisciplina, comportamento comum entre adolescentes e jovens.

Quando perguntados sobre indisciplina por parte dos alunos, 36,6% dos diretores de EFI e 28,3% dos diretores de EFII afirmaram que isso não ocorre nas suas instituições; 35,4% dos diretores de EFI e 36,3% dos diretores de EFII afirmaram que isso acontece pouco nas suas escolas; 18,2% dos diretores de EFI e 21,7% dos diretores de EFII afirmaram que a indisciplina ocorre moderadamente nas suas escolas; e, por fim, 9,8% dos diretores de EFI e 13,6% dos diretores de EFII afirmaram que isso acontece muito em suas escolas.

A indisciplina de alguns alunos, utilizada muitas vezes como justificativa para o fracasso escolar, é um dos problemas apontados por Aquino (1998, p. 199) ao debater três grandes hipóteses explicativas da questão disciplinar que, segundo o autor, não se sustentam por completo. Ele sugere que algumas vezes as hipóteses disciplinares

elaboradas apoiam-se em evidências equivocadas e em pseudoconceitos elaborados com base numa “visão romanceada da escola”; em outras vezes as hipóteses podem isolar o problema da indisciplina, considerando-o um problema do aluno, desligado das relações institucionais-escolares, e, por fim, algumas dessas justificativas não levam em conta a “sala de aula, a relação professor-aluno e as questões estritamente pedagógicas”. O autor ainda afirma que a indisciplina pode indicar necessidades legítimas de transformações no interior das relações escolares e, em particular, na relação professor-aluno que, no caso, teriam de ser endereçadas com uma nova proposta pedagógica.

Com relação à existência de alunos que frequentaram a escola sob o efeito de bebida alcoólica, 92,9% dos diretores de EFI e 85,3% dos diretores de EFII responderam negativamente à questão. No mesmo sentido, quando perguntados sobre a existência de alunos que frequentaram a escola sob o efeito de drogas ilícitas, 86,4% dos diretores de EFI e 73,9% dos diretores de EFII responderam negativamente à questão.

Observa-se que, com relação aos anos iniciais do ensino fundamental, a ocorrência de 7,1% das crianças sob efeito de álcool e de 13,6% sob efeito de drogas ilícitas pode ser considerada um problema, uma vez que estas teriam, em média, idades entre 6 e 10 anos, e o uso dessas substâncias poderia comprometer de forma permanente sua capacidade cognitiva, desencadear distúrbios neurológicos e outros problemas de saúde. Os percentuais de ocorrência ficam ainda maiores quando considerados os jovens dos anos finais do ensino fundamental, com 14,7% frequentando a escola sob o efeito de álcool e 26,1% sob o efeito de drogas ilícitas.

A curiosidade dos adolescentes é um fator que influencia na experimentação de substâncias psicoativas, impulsionando-os a experimentar novas sensações e prazeres. Tal característica, somada ao fator socializador do álcool entre pares e familiares, faz com que o álcool seja, em geral, a primeira droga a ser consumida pelos jovens, servindo como estimulante ao consumo de outras drogas (DALLO, 2009; GALDURÓZ; NOTO; FONSECA; CARLINI, 2005; MARTINS; CRUZ; TEIXEIRA; MANZATO, 2008).

Mais especificamente no que tange às questões sobre crimes e delitos na escola, observa-se uma baixa ocorrência dos mesmos pelas respostas dos diretores. Quando perguntado se o diretor já foi vítima de atentado à vida, 97,3% dos diretores de EFI e 96,7% dos diretores de EFII afirmaram que isso não ocorreu. No mesmo sentido, quando perguntado se o diretor já foi ameaçado por algum aluno, 91,4% dos diretores de EFI e 86,4% dos diretores de EFII afirmaram que isso não ocorreu.

Com relação aos furtos sofridos pelos diretores, 91,7% dos respondentes de EFI e 91,1% dos de EFII afirmaram que isso nunca ocorreu, e com relação aos roubos sofridos pelo diretor, 98,1% dos de EFI e 97,6% dos de EFII responderam negativamente à questão.

No que tange à existência de alunos que frequentaram a escola portando arma branca, 86,1% dos diretores de EFI e 80,5% dos diretores de EFII responderam negativamente à questão. No mesmo sentido, quando perguntados sobre a existência de alunos que frequentaram a escola portando arma de fogo, 97,4% dos diretores de EFI e 96,4% dos diretores de EFII responderam negativamente à questão.

Os dados expostos corroboram levantamentos sobre casos de crimes e delitos nas escolas. Ao contrário do imaginário social, o número desses eventos é bastante pequeno quando se considera o tamanho da população escolar (RUOTTI; ALVES; CUBAS, 2006, p. 36). De acordo com Debarbieux (2002), o destaque dado pela imprensa aos poucos casos graves que ocorrem pode criar uma sensação de insegurança

generalizada, justificando a aplicação de medidas punitivas, e, ao mesmo tempo, desvia a atenção de toda a comunidade escolar de casos mais sutis e, esses sim, mais constantes e prejudiciais ao cotidiano da escola. Dessa forma, faz-se necessário identificar quais rupturas de equilíbrio devem ser vistas como violência, para que se possam elaborar estratégias de prevenção e/ou restauração.

Ceccon *et al.* (2009) consideram que determinantes socioeconômicos e político-organizacionais da violência na sociedade brasileira causam impacto nas escolas, assim como são os fatores internos à escola que determinam se ela será segura e cidadã ou não. Para os autores (2009), o contexto influencia a escola e a escola influencia o contexto.

De modo geral, os fatores externos influenciam, mas não são determinantes para que uma escola se torne um local seguro ou um espaço de caos e incomunicabilidade, pois as práticas de mediação internas das escolas desempenham papel essencial na organização de aprendizagem e na compreensão do contexto social, econômico e cultural a que cada escola pertence.

Segundo a literatura, a principal causa de os conflitos escolares se expressarem de forma violenta pode centrar-se na dificuldade de identificar e corrigir fatores internos que prejudicam o equilíbrio em uma escola. Podemos citar como exemplo a dificuldade de criar e fortalecer vínculos; o desconhecimento dos fatores externos e internos que contribuem para rupturas do equilíbrio por parte de toda a comunidade escolar; a falta de normas de convivência que tenham sido coletivamente definidas e acordadas; o desconhecimento ou domínio insuficiente de competências e habilidades necessárias para dialogar e comunicar-se de forma transparente; a falta ou insuficiência de canais que permitam e estimulem a participação; além de uma abordagem curricular descontextualizada e fragmentada, com matérias que não fazem sentido para os alunos (CECCON *et al.*, 2009, p. 55).

Nesse sentido, situações de indisciplina – comuns no comportamento de adolescentes e jovens – poderiam ser mais equacionadas se as políticas públicas de educação e as práticas de gestão escolar promovessem a continuidade das ações voltadas para uma prevenção contínua e não apenas adotassem ações momentâneas pontuais. O Projeto Político Pedagógico, por exemplo, poderia suscitar nos profissionais da escola a mudança de atitudes e de valores por meio de atividades de formação continuada que incluíssem a discussão e a análise de situações conflituosas. Em suma, no entrecruzamento de diferentes culturas que se configuram no espaço escolar é necessário instaurar novas formas de acolhimento das diferentes visões de mundo que (con)vivem nas escolas públicas, sobretudo, no que tange a situações de conflito envolvendo crianças, adolescentes e jovens.

2.3 OFERTA DE VAGAS, CRITÉRIOS PARA A ADMISSÃO DE ALUNOS E ALOCAÇÃO POR TURMAS

Dentre as questões presentes no questionário dos diretores em 2015, três delas, de número 37 a 39, exploram a disponibilidade de vagas na escola e os processos de acolhimento e de alocação dos alunos por turmas, adotados pelos diretores.

Duas das questões que integram o questionário do diretor dão pistas em relação a processos de acolhimento e de alocação dos alunos pelas escolas, respectivamente, sobre procedimentos adotados quando do ingresso/matriculação na escola e distribuição dos alunos por turmas. Associada a essas informações há indicação, em outra questão, sobre a disponibilidade de vagas da escola, que permite supor a demanda

existente e, com base no registro assinalado, inferir a possibilidade de expediente, por parte da gestão, a mecanismos de seleção de alunos que irão compor a clientela escolar.

As informações oriundas dessas questões apoiam a suposição de ter a escola um projeto inclusivo que acolha e interaja com a diversidade de particularidades dos alunos que a procuram ou um projeto que tende a julgá-las, nem sempre positivamente, e em consequência, recorrer a estratégias que reiterem diferenças e desigualdades individuais e sociais.

A criança ou jovem, ao chegar à escola, traz características individuais e também relacionadas à sua origem de classe, as quais, muitas vezes, se distanciam dos valores e normas dominantes no contexto escolar. De acordo com estudo feito pela Fundação Vitor Civita e coordenado por Oliveira (2013, p. 30),

[a] escola deve considerar tais características em suas práticas e ações, visando superar os eventuais efeitos negativos que tenham sobre o aprendizado do aluno. Ainda que as características do aluno tenham forte poder explicativo em si, elas não são justificativas para a escola “selecionar” seus alunos com o objetivo de obter melhores resultados. [...] Isso é proibido na escola pública regular, no entanto foram identificados relatos de procedimentos, explícitos ou velados, que apontam nesse sentido.

Uma escola de massa possui formas de tratamento dos alunos por mecanismos sutis que aprofundam as distâncias dos melhores em relação aos mais fracos. Um exemplo desse mecanismo é a concentração de alunos menos favorecidos e com mais baixo desempenho escolar em certos estabelecimentos ou, em certas turmas, formando classes homogêneas (DUBET, 2003).

Em relação à composição da clientela escolar, a questão 37, ao perguntar qual teria sido o critério para a admissão de alunos pela escola, permite inferir a existência ou a adoção, por parte da escola, de algum mecanismo de seleção dos alunos que a procuram, assim colocada:

NESTE ANO, QUAL FOI O CRITÉRIO PARA A ADMISSÃO DE ALUNOS NESTA ESCOLA?

- a) Prova de seleção.
- b) Sorteio.
- c) Local de moradia.
- d) Prioridade por ordem de chegada.
- e) Outro critério.

A escolha da alternativa A revela a adoção de um procedimento de triagem de alunos que buscam o estabelecimento de ensino. Em especial, no caso de escolas que têm uma demanda superior ao número de vagas disponíveis, a aplicação de provas para selecionar “os mais aptos ou preparados” é um procedimento não raro adotado. Essa alternativa foi assinalada por 1,2% dos diretores de EFI e por 1,3% dos diretores de EFII.

A adoção de sorteio – alternativa B – foi a opção indicada por 0,4% do total de diretores de EFI e EFII, a qual revela que a escola não realiza qualquer influência para

seleção dos ingressantes. Também, o registro de 27% dos diretores de EFI e de 25,6% dos diretores de EFII de que a matrícula se dá respeitando a ordem de chegada – alternativa D – pode ser interpretado como acolhimento pela escola sem qualquer discriminação dos alunos.

A realização de matrícula setorizada, tendo em conta o local de moradia dos alunos – alternativa C – foi a prática indicada por 42,8% dos diretores de EFI e por 39,9% dos diretores de EFII. A concentração de respostas nessa alternativa é compreensível, pois se trata de um procedimento usual em redes de ensino, sendo este critério estabelecido em normas vigentes nas respectivas redes. Nesses casos, a escola tende a ter uma clientela composta por alunos de nível socioeconômico e cultural semelhante ao seu entorno, no entanto, essa normatização não impede a existência, em uma mesma área ou região, de escolas mais homogêneas e mais heterogêneas (ALVES et al., 2015; COSTA; KOSLINSKI, 2011, 2012; ÉRNICA; BATISTA, 2012; PADILHA et al., 2013).⁸

No caso do registro, pelos gestores, da alternativa “outro critério”, não é possível arriscar qualquer interpretação, na medida em que o respondente não explicita a prática utilizada pela escola, pois não lhe é solicitada complementação da resposta assinalada. Portanto, para cerca de 30% dos respondentes (28,6% dos diretores de EFI e 32,7% dos diretores de EFII) não se tem elementos para identificar o critério utilizado, o que demandaria informações não disponíveis no questionário, que tanto poderia corresponder a práticas não elencadas, quanto à combinação de procedimentos, visto que as alternativas não são excludentes – um diretor poderia usar métodos combinados, como sorteio e local de moradia, por exemplo.

Atentando-se aos limites de interpretação das respostas obtidas frente à imprecisão da formulação da questão que se refere ao critério adotado pela escola para admissão de alunos, é possível inferir, considerando-se os percentuais de respostas dos diretores, que 29,8% dos que atuam no EFI e 34% dos que atuam no EFII estabelecem critérios próprios da escola para ingresso dos alunos, que podem representar uma triagem dos ingressantes, quais sejam: aqueles que assinalaram fazer seleção ou adotar “outro critério” de admissão, que excluem alternativas supostamente mais democráticas, como o sorteio, a ordem de chegada ou a matrícula setorizada.

Além de registrar o critério para a admissão de alunos, os diretores informaram, na questão 38, sobre a disponibilidade de vagas na escola, considerando a demanda por matrícula. A indagação foi assim apresentada aos respondentes:

NESTE ANO, COMO FOI A SITUAÇÃO DA OFERTA DE VAGAS NESTA ESCOLA?

- a) Após o processo de matrícula, a escola ainda tinha vagas disponíveis.
- b) A procura por vaga na escola preencheu todas as vagas oferecidas.
- c) A procura por vaga na escola foi um pouco maior que as vagas oferecidas.
- d) A procura por vaga na escola superou em muito o número de vagas oferecidas.

Aproximadamente 60% dos respondentes (57,3% para EFI e 58,9% para EFII) assinalaram a alternativa A, indicando não terem sido preenchidas todas as vagas oferecidas pela escola. De acordo com o Relatório Educação para Todos no Brasil 2000-2015 (2014), a redução das matrículas de alunos nas escolas de ensino fundamental pode ser explicada por dois fatores que ocorreram simultaneamente: a redução da taxa de natalidade no país e as iniciativas de políticas educacionais direcionadas à redução da distorção idade-ano. Nota-se, no entanto, que embora tenha ocorrido queda da taxa

8 Ayed (2012), no artigo “As desigualdades socioespaciais de acesso aos saberes: uma perspectiva de renovação da sociologia das desigualdades escolares” analisa o avanço dos conhecimentos sobre as desigualdades sócio espaciais de acesso aos saberes na França. Realça que o estudo das variações do aprendizado escolar em função dos contextos de escolarização não pode dissociar, nas análises, o impacto dos fatores sociais e espaciais.

de natalidade e a quantidade de crianças em idade escolar esteja diminuindo, a tendência é de crescimento no atendimento a essa faixa etária.

Tiveram as vagas preenchidas 13,3% e 12,1% as escolas de EFI e EFII, respectivamente. Relacionando o contingente de respostas dadas às alternativas A e B com a questão relativa aos critérios de admissão de alunos, é possível supor que em 71% das escolas não há razões para a adoção de critérios de seleção de alunos para ingresso, na medida em que a demanda por vagas não supera a oferta.

Revelam situação inversa 29% dos diretores de EFI e EFII, que assinalaram as alternativas C (18,8%EFI e 17,6%EFII) e D (10,6%EFI e 11,4%EFII).

Após trazer indicações sobre procedimentos adotados pela gestão quando do ingresso dos alunos na escola, tratou-se da questão de número 39, que traz elementos que permitem compreender como, após a matrícula na escola, vem ocorrendo a organização das turmas.

Usualmente, nas redes de ensino, não há determinação por parte dos órgãos centrais de gestão relacionada à composição das turmas, cabendo à direção e ao corpo docente das escolas a decisão quanto aos critérios a serem adotados. Uma aproximação com as opções que vêm sendo feitas pelas escolas, para agrupamento dos alunos nelas matriculados, é possibilitada por meio da apreciação das respostas assinaladas pelo diretor à questão assim apresentada:

NESTE ANO, QUAL FOI O PRINCIPAL CRITÉRIO UTILIZADO PARA FORMAÇÃO DAS TURMAS NESTA ESCOLA?

- a) Homogeneidade quanto à idade (alunos com a mesma idade).
- b) Homogeneidade quanto ao rendimento escolar (alunos com rendimento similar).
- c) Heterogeneidade quanto à idade (alunos com idades diferentes).
- d) Heterogeneidade quanto ao rendimento escolar (alunos com rendimentos diferentes).
- e) Outro critério.
- f) Não houve critério.

A interpretação das respostas obtidas tem uma limitação decorrente da formulação dessa questão, ou seja, embora a solicitação feita aos respondentes seja assinalar apenas uma alternativa, as opções apresentadas não são excludentes, pois contemplam procedimentos que podem ser adotados com diferentes combinações e finalidades distintas. As alternativas que se referem à organização de classes homogêneas – agrupar alunos da mesma idade ou agrupar alunos com rendimento similar – tanto podem apontar para uma direção de não separação de alunos em razão de seu nível de desempenho escolar, quanto podem indicar a adoção de estratégia de segmentação, que tende a induzir a processos discriminatórios e seletivos no interior da escola.

A primeira alternativa, organização de classes homogêneas quanto à idade, assinalada por 32,6% dos diretores de EFI e por 34% dos diretores de EFII – é interpretada, no âmbito deste estudo, como uma evidência de que os alunos estão ingressando na escola na idade esperada e seguindo sua trajetória escolar sem interrupções ou reprovações, o que é desejável, supondo-se que a permanência na escola esteja correspondendo a aprendizagens por parte do aluno.⁹

⁹ A Emenda Constitucional 59 estabelece a matrícula compulsória na educação básica para o corte etário de 4 a 17 anos, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria. Aos seis anos de idade tem início o ensino fundamental obrigatório, com duração de nove anos. (Lei n. 11.274/2006) Portanto, o estudante que ingressar na idade certa no ensino fundamental e não tiver interrupções ou reprovações na trajetória escolar completa o ensino fundamental com 14 anos e o ensino médio com 17 anos. Para as crianças de 4 e 5 anos a matrícula é obrigatória na pré-escola.

No entanto, essa interpretação deve ser relativizada, ao se ter em conta a possibilidade de que exceções à regra podem ser praticadas nas escolas. Exemplifica esse alerta a constatação feita por Costa e Koslinski (2006), com base em estudo desenvolvido na rede municipal do Rio de Janeiro. Os autores (2006, p. 141) comentam que

[...] muitas escolas dividem suas turmas de acordo com a idade dos alunos, sob a argumentação de que alunos se desenvolvem melhor com colegas da mesma idade e em conformidade com preceitos pedagógicos em voga. Sabemos que essa prática informal, conseqüentemente, separa os alunos de acordo com suas trajetórias escolares – isto é, se os alunos entraram cedo ou tarde na escola, se já foram reprovados em alguma série, ou se já se evadiram da escola por algum tempo. Entretanto, quando conversamos sobre essa divisão com a diretora de uma das escolas pesquisadas, ela apontou que alguns alunos de bom rendimento, mesmo que sejam mais velhos, são encaminhados para as turmas “01”, do turno da manhã, o que sugere que a divisão de turmas também leva em conta a performance dos alunos.

A segunda alternativa, organizar classes homogêneas “quanto ao rendimento escolar, apontada por aproximadamente 5% dos diretores –, neste estudo, é sopesada como não desejável, considerando evidências de pesquisas que apontam, nas palavras de Crahay (2007, p. 203), ser ilusão “acreditar na eficácia das classes homogêneas quanto ao rendimento. Quando se obtém um resultado, em geral é em detrimento dos alunos fracos e é negativo pelo simples fato de ser resultante da resignação dos professores”.

O autor (2007), ao explorar razões que apoiam a opção pela constituição de classes homogêneas, registra: “quando o professor está diante de uma classe composta de alunos de nível escolar homogêneo, ele pode mais facilmente encontrar atividades adequadas, bem como um ritmo de ensino que convenha a todos”. Em relação às classes heterogêneas, há a suposição de que “todo mundo perderia”: “os melhores porque seriam freados na sua progressão, e os mais fracos porque não conseguiriam seguir o ritmo dos outros e terminariam por recuar” (CRAHAY, 2007, p. 186). Esses mesmos pressupostos apoiam, ainda, iniciativas de redes de ensino que adotam essa organização em alguns momentos da trajetória escolar dos alunos, usualmente um ano letivo, reunindo em uma dada classe alunos que apresentam graus de dificuldades escolares considerados semelhantes.

Como diz Lima (2016, p. 43), ao tratar da organização de turmas na escola básica,

[o] que pode não estar evidente para a direção e a equipe pedagógica é que através das decisões tomadas nesta etapa de organização da escola, que não são meramente técnicas, pode-se aprofundar ou reduzir as desigualdades sociais e escolares, ampliando-se ou tornando mais limitadas as oportunidades de aprendizagem para os alunos. Para DUBET (2008, p. 36) a organização de turmas homogêneas é um dos mecanismos engendrados pela escola capaz de produzir segmentação escolar, tendo em vista que “o reagrupamento dos alunos fracos na mesma classe limita seu progresso, quando simplesmente não o impede”. Na perspectiva de uma escola que seja a mais justa possível, propugnada pelo autor, os professores aprendem a educar juntos alunos diferentes, atenuando os efeitos desiguais da competição meritocrática

e combatendo a ideia de seletividade, de separação do “joio e do trigo”, intrínsecas às instituições escolares.

Também há estudos que apontam haver relação entre a composição das turmas e desigualdades sociais, visto que “existe uma persistente tendência de as origens sociais e o capital cultural e social atraírem condições educacionais correspondentes” (GOMES, 2005, p. 302). Nessa perspectiva vale mencionar contribuições de pesquisas realizadas no Brasil, como as de Alves e Soares (2007), Costa e Kolinski (2008), Gomes (2005), Oliveira (2013), Santos (2013) e Lima (2016).

Ao tratar de efeitos da composição da turma, Duru-Bellat (2005) comenta sobre resultados de estudos realizados na França, destacando efeitos do modo como diretores de estabelecimentos compõem as classes, em especial, para os alunos considerados fracos. Duru-Bellat (2005, p. 24) registra que o

[...] modo como os diretores de estabelecimento compõem suas classes é, pois, importante. Ele pode assumir a forma oficialmente proibida (no collège, na França) e, portanto, frequentemente tabu, da constituição das classes homogêneas, prática que estudos recentes revelam ser frequentes no nível do collège (Duru-Bellat; Mingat, 1997). Ora, a constituição de classes hierarquizadas acadêmica e, ao mesmo tempo, socialmente tem interferência sobre os progressos dos alunos do collège: eles progridem mais quando escolarizados numa classe de nível médio elevado. Além disso, os progressos são melhores quanto mais elevada for a heterogeneidade da classe (mas este efeito é menos intenso que o precedente). Finalmente e acima de tudo, a frequência a uma classe heterogênea possui efeitos diversificados conforme o nível inicial dos alunos: os mais fracos “ganham” em frequentar esse tipo de classe enquanto, ao contrário, os mais fortes perdem com isso. Mas o que ganham os fracos é cerca de duas vezes mais importante do que o que perdem os fortes: os mais fracos podem ganhar até meio desvio-padrão da distribuição das notas conforme estejam numa classe muito forte ou muito fraca, enquanto a perda dos fortes será no máximo da ordem de um quarto de desvio-padrão.

Oportuno também mencionar que a própria organização e tratamento dado ao currículo escolar tende a variar de acordo com as expectativas que se tem em relação aos alunos. Nesse sentido, cita-se novamente o estudo de Duru-Bellat (2005, p. 25), que assim sintetiza essa problemática:

Tanto no nível da classe quanto no nível do estabelecimento, sabe-se que, segundo o nível acadêmico e a composição social do público, a instrução proporcionada varia em quantidade e em qualidade, porque os docentes adaptam as práticas pedagógicas em função do suposto nível dos alunos. Em certos casos, a preocupação de adaptação do docente pode traduzir-se por uma diversificação não somente dos meios oferecidos ao aluno para atingir os objetivos, mas também dos próprios objetivos, que são mais modestos em relação aos alunos mais fracos.

As breves alusões às contribuições de pesquisas aqui mencionadas permitem ilustrar os riscos de se organizar turmas homogêneas, compostas por alunos com baixo

desempenho, como estratégia que se apresenta com o fim de contribuir para que esses alunos enfrentem as dificuldades de aprendizagem, pois essa alternativa tende a confinar os alunos mais fracos ao fracasso escolar e a acentuar o peso das desigualdades sociais sobre as desigualdades escolares.

Essa perspectiva de análise foi tomada como referência para apreciação das respostas obtidas dos diretores quanto ao principal critério utilizado para formação das turmas na escola, em 2015.

Reiterando os limites de interpretação das respostas obtidas, já mencionados, decorrentes da formulação da questão, vale observar que a opção por formação de turmas homogêneas foi a preponderante, no entanto, essa organização se baseia na idade dos alunos (32,6% dos diretores de EFI e 34% dos diretores de EFII) e não no seu rendimento similar (5,6% dos diretores de EFI e 5,1% dos diretores de EFII), o que pode resultar em classes heterogêneas quanto ao rendimento dos alunos, supondo-se que alunos de mesma idade não necessariamente tenham desempenho escolar semelhante. No entanto, como já assinalado, essa opção não exclui, necessariamente, a vigência de práticas com potencial de reforçar a segmentação escolar.

Embora não seja nova, e há muito tempo já venha sendo divulgada aos educadores, a constatação de que o princípio da homogeneidade não seja o mais desejável em uma perspectiva de democratização do ensino, é o que se evidenciou como preponderante nas respostas obtidas. As alternativas que apresentam como princípio a heterogeneidade, seja quanto a idade, seja quanto ao rendimento, juntas obtiveram pouco mais de 23% do total de respostas assinaladas, enquanto que em torno de 39% incidiram nas alternativas que mencionam homogeneização das turmas.

Em torno de 38% dos diretores assinalaram alternativas de resposta “Outro critério” e “Não houve critério”, o que não permite identificar as práticas adotadas para a formação das turmas na escola, em 2015.

O que se buscou explorar por meio das respostas assinaladas nas três questões tratadas neste item foram pistas que revelassem se as escolas vêm adotando processos inclusivos de acolhimento e de alocação dos alunos, que expressem práticas democratizantes de gestão escolar, que propiciem a não discriminação e segmentação das crianças e jovens, promovendo sua aprendizagem.

Reiterando os limites de interpretação das respostas obtidas, considerando a imprecisão na formulação das questões, o que se pode elucidar é que em torno de 70% das respostas indicam não haver seleção de alunos para admissão na escola. Esse mesmo percentual é o de respostas que indicaram que a escola não tem uma demanda por vaga superior ao número disponível. Nesses casos, parece haver acolhimento dos alunos, sem discriminação. Quanto aos processos de formação de turmas, ou seja, opção por constituição de classes homogêneas ou heterogêneas, não há elementos que permitam aquilatar com segurança a tendência preponderante nas decisões das escolas.

2.4 CRITÉRIOS PARA A ATRIBUIÇÃO DAS TURMAS AOS PROFESSORES

Em sequência a esses temas, exploramos uma das decisões que cabe à escola e, em consequência, conta com a participação da direção escolar que é a alocação de professores por classes ou turmas, o que é investigado na questão 40 do questionário da PB. Compreender os critérios e procedimentos adotados nesse encaminhamento é relevante, dado o destaque que tem sido dado na literatura da área à importância do professor na promoção da qualidade do ensino. Como diz Sousa (2008, p. 81):

Sem deixar de considerar os condicionantes externos à escola que incidem nessa qualidade, têm sido destacadas as variáveis internas, com vistas a identificar as de maior potencialidade para a produção da eficácia do trabalho escolar. Dentre as variáveis, o realce é dado ao professor, seja considerando sua formação, condições de trabalho e de salário, seja associando as relações de maior ou menor comprometimento que ele estabelece com a escola e a qualidade do ensino.

Ao tratar de características da profissão docente, Morduchowicz (2003, p. 23) alerta para a dificuldade de delimitar os elementos que fundam uma docência de qualidade, ao observar que o trabalho realizado pelos docentes,

[...] além de ter múltiplos objetivos, é um serviço cujos resultados são intangíveis, difíceis de quantificar e medir. Claro está que a avaliação é a parte aparente do problema de fato: a própria definição do que seja o desempenho docente. A complexidade da descrição do que constitui uma boa prática docente parece não ter nenhuma definição que possa garantir acordos. Os docentes têm êxito ou não em contextos e modos diversos de exercer sua profissão: empregando meios distintos que podem chegar a resultados iguais e vice-versa.

Embora reconhecendo os limites da ótica de se abordar o desempenho individual do professor como fator influente no desempenho dos alunos, pois a qualidade do trabalho escolar é condicionada por uma gama e complexidade de fatores e interações, há contribuições da literatura que reiteram ser o professor um elemento central na produção do sucesso escolar dos alunos.

Com essa premissa selecionamos, como parte deste estudo, as respostas assinaladas pelos diretores à questão que trata do critério para a atribuição das turmas aos professores. Iniciando por uma apreciação da formulação da questão, tal como apresentada aos diretores, esta seção prossegue com referências a contribuições disponíveis na literatura que abordam esse tema e, por fim, apresenta uma interpretação das respostas registradas pelos diretores de escola, em 2015.

A referida questão é apresentada ao diretor seguida de 10 alternativas de respostas, como se segue:

NESTE ANO, QUAL FOI O PRINCIPAL CRITÉRIO PARA A ATRIBUIÇÃO DAS TURMAS AOS PROFESSORES?

- a) Preferência dos professores.
- b) Escolha dos professores, de acordo com a pontuação por tempo de serviço e formação.
- c) Professores experientes com turmas de aprendizagem mais rápida.
- d) Professores experientes com turmas de aprendizagem mais lenta.
- e) Manutenção do professor com a mesma turma.
- f) Revezamento dos professores entre as séries.
- g) Sorteio das turmas entre os professores.
- h) Atribuição pela direção da escola.
- i) Outro critério.
- j) Não houve critério.

A observação destas opções, apresentadas aos diretores, indica que as alternativas abarcam possibilidades de respostas não excludentes, no entanto, a solicitação feita ao respondente foi assinalar apenas uma alternativa. Para efeito deste estudo, as alternativas foram valoradas e, em decorrência, algumas delas descartadas na interpretação das respostas por não apoiarem suposições quanto aos seus possíveis efeitos na aprendizagem dos alunos.

Com base em contribuições disponíveis na literatura que trata da importância do professor para promover a aprendizagem dos alunos, incidindo também na redução das desigualdades educacionais, o tratamento adotado nesta pesquisa foi o seguinte:

- A alternativa D (Professores experientes com turmas de aprendizagem mais lenta) foi considerada a opção mais desejável; no entanto, cabe a ressalva de considerar essa opção como um possível indicativo de adoção, pela escola, de composição de turmas homogêneas por nível de desempenho dos alunos, prática essa que tende a trazer implicações para turmas/alunos de “aprendizagem mais lenta”, o que foi explorado no item do questionário que versa sobre critérios/procedimentos de organização das turmas;
- A alternativa C (Professores experientes com turmas de aprendizagem mais rápida) foi considerada uma opção não desejável;
- As alternativas F (Revezamento dos professores entre as séries) e G (Sorteio das turmas entre os professores) foram interpretadas como indicativas de se evitar favorecimentos de turmas de alunos, no entanto, não revelam uma intencionalidade de incidir de modo sistemático em turmas consideradas “mais lentas”;
- As alternativas A (Preferência dos professores); B (Escolha dos professores, de acordo com a pontuação por tempo de serviço e formação) e H (Atribuição pela direção da escola) aludem a procedimento de atribuição de turmas/aulas entre os professores e não trazem subjacente um critério de decisão, que permita uma apreciação do mesmo quanto à sua desejabilidade;
- A alternativa E (Manutenção do professor com a mesma turma) não foi apreciada no âmbito desta pesquisa, quanto à sua desejabilidade, pois não encontramos respaldo na literatura para o julgamento do potencial dessa prática em incidir na aprendizagem dos alunos;
- As alternativas I (Outro critério) e J (Não houve critério) não informam sobre critério ou procedimento adotado.

Com base nessa interpretação das alternativas propostas aos respondentes, apenas a alternativa D suscita possibilidades de interlocução com os aportes disponíveis na literatura por nós consultada, que apoiam a opção de se estimar como positiva a ação de alocação de “Professores experientes com turmas de aprendizagem mais lenta”. Nessa perspectiva, antecedendo a apresentação das frequências de respostas assinaladas pelos diretores respondentes da PB 2015, consideramos oportuno mencionar alguns dos estudos de revisão, que permitem uma aproximação com resultados de pesquisas realizadas, suas contribuições e limites.

Wayne e Youngs (2003) abarcam em sua revisão estudos norte-americanos que exploram relações entre características dos professores e ganhos de aprendizagem dos estudantes. Os autores apresentam os critérios adotados para inclusão e interpretação das pesquisas no escopo de análise e a abordagem adotada para sintetizar os

resultados e discutir suas implicações para formuladores de políticas e pesquisadores. De modo sintético, nas conclusões, os autores (WAYNE; YOUNGS, 2003, p. 107) registram:

Os estudos confirmam que os alunos aprendem mais quando seus professores contam com certas características. Considerando as classificações dos professores em suas faculdades e seus resultados em exames, existem relações positivas e deve-se investigar sobre a importância relativa destas características específicas da faculdade e dos testes de habilidades e conhecimentos. No caso das graduações, cursos e certificações, os achados não foram conclusivos, exceto em matemática, onde os alunos do ensino médio aprendem claramente mais com professores que têm certificação, graduação e/ou cursos relacionados à matemática.

Entre outras considerações, Wayne e Youngs (2003) apontam limitações encontradas nas pesquisas que tratam de relações entre características dos professores e ganhos de aprendizagem dos estudantes, dentre elas, a ausência de análises sobre o impacto da formação específica em educação (distinção entre diplomas de licenciatura em uma disciplina específica e diplomas de licenciatura plena ou educação) e delimitação dos tipos de controles estatísticos utilizados, o que pode resultar, por exemplo, a identificação de variáveis associadas à qualidade docente que podem estar fortemente correlacionadas a outras variáveis, o que torna difícil discerni-las estatisticamente. Dizem os autores que os estudos podem estabelecer que um dado indicador observável da qualidade docente é importante, mas não podem mostrar convincentemente que um indicador observável da qualidade docente não é importante (WAYNE; YOUNGS, 2003, p. 93).

Darling-Hammond (2000), em artigo que trata da qualidade do professor e realização dos alunos, apresenta resultados de estudo que examinou relações entre as qualificações dos professores, outros insumos da escola e o desempenho dos estudantes, em estados norte-americanos. Entre o que os achados sugerem, a autora destaca que os investimentos políticos na qualidade dos professores podem estar relacionados a melhorias no desempenho do aluno. Em estudo mais recente, Darling-Hammond (2000, p. 67) reitera a importância dos professores para o desempenho dos alunos, registrando que:

[...] estudos vêm estabelecendo que a mais importante influência da escola na aprendizagem dos alunos é a qualidade do professor. Os estudantes com a sorte de ter professores que conhecem o conteúdo e como ensiná-lo bem alcançam resultados substancialmente mais elevados. E os efeitos de um professor muito bom (ou não *tão bom*) duram além de um único ano, influenciando a aprendizagem dos alunos nos anos subsequentes.

Hightower *et al.* (2011) elaboraram relatório que se dedica, em parte, a resumir o estágio da pesquisa sobre qualidade do ensino e aprendizagem do aluno, explorando aspectos relativos aos professores e a fatores contextuais que desempenham papel intermediário no ensino e na aprendizagem. São examinados trabalhos sobre qualificações de professores que se relacionam com a realização do aluno, que incluem análises sobre graus acadêmicos, certificação, cursos e programas de preparação de

professores. Estudos de revisão são referenciados (GOE, 2007; WAYNE; YOUNGS, 2003) para caracterizar os principais achados sobre a relação entre as qualificações dos professores e o desempenho dos alunos, com ênfase nos resultados de testes padronizados. Vale aludir que os autores, ao tratarem da qualificação dos professores, abarcam diversos aspectos, que abrangem questões relativas ao recrutamento, retenção e alocação de professores, desenvolvimento profissional e avaliação.

Oportuno mencionar também os estudos de Eric Hanushek (2002) que, por meio de pesquisas que avaliam o impacto da qualidade dos professores no desempenho dos alunos, têm sido uma referência nesse debate, trazendo aportes para evidenciar a relevância de bons professores não só para promover a melhoria de desempenho dos alunos, mas para reduzir desigualdades sociais. O excerto a seguir citado é ilustrativo:

Olhando para as faixas de qualidade dos professores dentro de um grande distrito urbano, professores perto do topo da distribuição de qualidade podem fazer com que os seus alunos obtenham o equivalente a um ano inteiro de aprendizagem a mais em comparação com os professores com piores colocações. Ou seja, um bom professor vai ter um ganho equivalente a um ano e meio de aprendizagem do nível da série em um ano letivo, enquanto, no mesmo período, um mau professor conseguirá apenas o equivalente a meio ano de aprendizagem. [...] Em outras palavras, professores altamente qualificados podem superar os déficits tipicamente existentes na formação de crianças de origens sociais desvantajosas. (HANUSHEK, 2002, p. 3)

No Brasil, pesquisas que se voltem a investigar relações entre características do professor e o desempenho dos alunos são ainda escassas, merecendo referência os estudos divulgados por Albernaz, Ferreira e Franco (2002), Soares (2004) e Soares *et al.* (2012).

As contribuições dessas pesquisas, dentro de suas balizes, trazem aportes para a gestão educacional e apoiam a iniciativa de se optar pela alocação de “professores experientes com turmas de aprendizagem mais lenta” como potencialmente capaz de impulsionar o desenvolvimento desses estudantes, o que suscitou, mesmo que com ressalva, a interpretação da alternativa D do questionário da Prova Brasil como a opção mais desejável.

No entanto, as propostas de políticas educacionais respaldadas em avaliação de professores precisam ser cuidadosamente apreciadas, pois muitas vezes podem estar apoiando iniciativas de outra natureza, que venham a resultar em prejuízos aos alunos e a intensificação de desigualdades sociais e educacionais. Particularmente, vale mencionar, diante da crescente adoção dessa prática no Brasil, os riscos da avaliação de desempenho docente que toma como referência o desempenho dos alunos em testes, cujos resultados, não raro servem à *adoção de incentivos aos professores*. Goe (2007, p. 15), alerta que:

[...] a efetividade dos professores mensurada pelo desempenho dos alunos em testes pode ser útil para a realização de pesquisas em algumas circunstâncias, dado que não existem outros resultados comparáveis; entretanto, ela é problemática quando usada para a premiação de professores ou para a comparação de professores de diferentes estados.

Sob pena de juízos imprecisos e injustos, não se pode desconsiderar a diversidade e amplitude de fatores que incidem no ensino e na aprendizagem, o que impõe que se

relativize qualquer perspectiva que pretenda associar de modo linear características dos professores e desempenho dos alunos. Hightower *et al.* (2011) trazem contribuições de pesquisas que analisam relações entre fatores contextuais, o ensino e a aprendizagem. Dentre estes fatores, são mencionados: liderança solidária da escola; engajamento entre escola, pais e comunidade; existência de ambiente seguro e instalações suficientes; espaço para desenvolvimento profissional de alta qualidade e tempo suficiente para planejamento colaborativo; carga de trabalho e atribuições adequadas aos profissionais. A menção a esses fatores que incidem no ensino e na aprendizagem ilustra limites de uma abordagem que associe desempenho individual de professores a resultados obtidos por seus alunos.

Com base na perspectiva analítica aqui esboçada, seguem os percentuais das respostas anotadas pelos diretores de escola, em 2015, no questionário da Prova Brasil.

Pouco mais de 6% dos diretores indicaram adotar como procedimento para alocação de professores a alternativa D, ou seja, não foi uma prática usual para esses diretores atender turmas de aprendizagem mais lenta com professores experientes. Respectivamente, o percentual de respostas de diretores de EFI e de EFII foi de 6,6% e 6,1%, o que sugere ter pouca penetração nas práticas escolares essa alternativa apontada na literatura como potencialmente capaz de incidir positivamente na aprendizagem dos alunos. Por outro lado, esse registro pode indicar a não adoção, pela escola, de composição de turmas homogêneas por nível de desempenho dos alunos, o que seria apreciável, dado as implicações dessa opção na segmentação dos alunos, questão essa já tratada neste texto.

A distribuição das respostas dos diretores apresentou maiores concentrações na alternativa B (Escolha dos professores, de acordo com a pontuação por tempo de serviço e formação), assinalada por 23,8% dos diretores de EFI e 23,3% dos diretores de EFII; na alternativa H (Atribuição pela direção da escola), assinalada por 16,1% dos diretores de EFI e 14,4% dos diretores de EFII e na alternativa A (Preferência dos professores), apontada por 14,6% dos diretores de EFI e 11,1% dos diretores de EFII. Considera-se, então, conforme interpretação assumida neste estudo, que 54,6% dos diretores de EFI e 48,9% dos diretores de EFII, ao procederem à atribuição de turmas/aulas entre os professores de suas escolas, tendem a não utilizar um critério de decisão pedagógica, que permita discutir sua possível adequação para o enfrentamento das questões de desigualdades intraescolares e de dificuldades de aprendizagem dos alunos.

A alternativa I (Outro critério), com indicação de 13,6% das respostas dos diretores de EFI e 16,5% das respostas dos diretores de EFII e J (Não houve critério) com 4,4% das respostas dos diretores de EFI e 6,5% das respostas dos diretores de EFII, por sua vez, não trazem elementos que informam sobre critérios ou procedimentos adotados para alocação de professores em turmas, totalizando 17,9% das escolas de EFI e 22,9% das escolas de EFII.

A alternativa F (Revezamento dos professores entre as séries), com 9,1% das respostas dos diretores de EFI e 11,3% das respostas dos diretores de EFII e a alternativa G (Sorteio das turmas entre os professores), que se apresenta de maneira residual, com 0,6% das respostas dos diretores de EFI e 0,5% das respostas dos diretores de EFII, revelam uma intencionalidade de não incidir de modo sistemático no processo de atribuição das turmas aos professores.

Quanto à alternativa E (Manutenção do professor com a mesma turma), com 8,8% das respostas dos diretores de EFI e 7,7% das respostas dos diretores de EFII, como já comentado anteriormente, isentamos de sua apreciação no âmbito deste estudo,

dado ao fato de não dispormos de elementos na literatura consultada para apreciar seu potencial de incidir na aprendizagem dos alunos.

A alternativa C (Professores experientes com turmas de aprendizagem mais rápida), com 2,5% das respostas dos diretores de EFI e 2,6% das respostas dos diretores de EFII, foi considerada uma opção não desejável, uma vez que tende a acentuar as desigualdades intraescolares ao favorecer, de certa maneira, as turmas com menos dificuldades e os professores com maior repertório pedagógico, além de revelar a opção por organização de turmas homogêneas, que tendem a acentuar desigualdades escolares e sociais.

Considerando as ponderações feitas, em relação à atribuição das turmas aos professores, elucidamos que há elementos frágeis nas respostas, em decorrência da formulação da questão, para qualquer observação de natureza conclusiva. Entretanto, é possível afirmar tendência de que a alocação se dê tendo em conta decisão dos professores, não sendo possível apreender a adoção de critérios potencialmente capazes de incidir em questões de desigualdades intraescolares.

2.5 INICIATIVAS PARA LIDAR COM O ABANDONO E A REPROVAÇÃO ESCOLAR E AÇÕES DE REFORÇO À APRENDIZAGEM DOS ALUNOS

A qualificação da educação é um dos principais temas da agenda política brasileira, sobretudo, a partir da Constituição Federal, promulgada em 1988, quando se destacou entre suas proposições: a universalização do atendimento escolar e a melhoria da qualidade do ensino. Para tanto, adotaram-se, dentre outras medidas: a institucionalização do ensino obrigatório como direito público subjetivo; a flexibilização da organização escolar, viabilizando o sistema de ciclos e de progressão continuada e a adoção de avaliação em larga escala.

Os indicadores utilizados como referência para o seu monitoramento passaram a ser, principalmente, as taxas que medem o fluxo escolar,¹⁰ extraídas do Censo Escolar. As taxas de abandono e de reprovação, embora tenham diminuído em seus percentuais, ainda evidenciam a persistência desses desafios e os resultados das avaliações de rendimento estudantil, desenvolvidas pelo Ministério da Educação, por meio do Inep, iniciadas a partir da década de 1990, vêm reiterando o desempenho escolar insatisfatório de muitos estudantes.

TABELA 2 - TAXAS DE APROVAÇÃO, REPROVAÇÃO E ABANDONO NO EF EM ESCOLAS MUNICIPAIS DO BRASIL DE 2007 A 2015

ANO	TAXA DE APROVAÇÃO			TAXA DE REPROVAÇÃO			TAXA DE ABANDONO		
	TOTAL	ANOS INICIAIS	ANOS FINAIS	TOTAL	ANOS INICIAIS	ANOS FINAIS	TOTAL	ANOS INICIAIS	ANOS FINAIS
2015	88,7	91,6	82,8	9,0	7,1	12,9	2,3	1,3	4,3
2013	88,1	91,1	82,0	9,4	7,4	13,3	2,5	1,5	4,7
2011	86,7	89,4	81,1	10,2	8,7	13,4	3,1	1,9	5,5
2009	83,8	86,3	78,6	12,2	11,1	14,7	4,0	2,6	6,7
2007	81,7	83,5	77,6	13,0	12,7	13,8	5,3	3,8	8,6

Fonte: Indicadores educacionais / Inep 2007 a 2015.

Como evidenciam os dados apresentados na Tabela 2, em 2015, a taxa de abandono para os anos iniciais do ensino fundamental foi de 1,3% e para os anos finais é de 4,3%, resultando em 2,3% das crianças com idades entre 6 a 14 anos, aproximadamente, deixando a escola neste ano.

¹⁰ Consideradas a partir dos índices de aprovação, de retenção e de abandono escolar.

Considerando os dados do período de 2007 a 2015, pode-se acreditar, *a priori*, que há um processo evolutivo e positivo na redução das taxas de abandono escolar, que apontaria para sua extinção nos próximos anos. No entanto, ao observar mais atentamente os dados, pode-se inferir que esses ainda são preocupantes quando se consideram os seguintes fatores:

i) Em números absolutos, considerando os dados do Censo Demográfico¹¹ de 2010, há um total de 12.034.004 crianças na faixa etária de 6 a 9 anos.¹² Dessa forma, a taxa de 1,3% de crianças que abandonaram a escola nas séries iniciais do ensino fundamental, em 2015, corresponde a um total de 156.442 crianças fora da escola. Esse dado se traduz em termos de população equivalente a uma cidade de porte médio.¹³ Situação ainda pior está relacionada aos anos finais do ensino fundamental, onde, para uma população de 17.106.135 de crianças de 10 a 14 anos, a taxa de abandono de 4,3% equivale a existência de 738.168 crianças e jovens fora da escola. Esse número é referente à população de cidades consideradas de porte grande.¹⁴

ii) Observa-se ainda que, ao longo do período, os dados estão apresentando diminuição dos patamares de redução das taxas de abandono. O ponto mais alto da retração do abandono escolar é sentido de 2007 para 2009 quando houve uma queda de 1,2 nos percentuais dos anos iniciais do ensino fundamental e de 1,9 nos percentuais dos anos finais do ensino fundamental. A partir daí, no período de 2009 a 2015 os percentuais de retração vão se arrefecendo, ficando em torno de 0,2 nos percentuais dos anos iniciais, entre 2013 e 2015, e de 0,4 nos percentuais dos anos finais, no mesmo período.

A questão 41 do questionário do diretor da PB 2015 que trata das ações para a redução das taxas de abandono implementadas pela escola, apresenta as seguintes alternativas de respostas: “Não há ação, embora exista o problema”; “Não há ação, porque nesta escola não há esse tipo de problema”; “Sim, mas com resultados ainda insatisfatórios”; “Sim, com resultados satisfatórios” e “Sim, mas ainda não avaliamos o resultado”.

As respostas dos gestores indicam que apenas 20,7% das escolas que atendem os anos iniciais do ensino fundamental (EF I) e 8,6% que ofertam os anos finais do ensino fundamental (EF II) não apresentam problema de abandono escolar, o que revela uma situação preocupante em termos de permanência na escola das crianças que ingressam no ensino fundamental.

Esses dados, conjugados com as informações do Censo Escolar de 2007 a 2015 sobre o abandono escolar, constantes na Tabela 2, explicitam que o abandono escolar está pulverizado no cenário brasileiro, e que, apesar de um percentual pequeno – 1,3% nos anos iniciais e 4,3% nos anos finais do ensino fundamental –, estaria presente em 79,3% e 91,4% das escolas brasileiras que oferecem os anos iniciais e anos finais do ensino fundamental, respectivamente, indicando a complexidade de controle do problema.

Oportuno o alerta quanto à ineficácia de se aderir à tendência de atribuir a responsabilidade pelo fracasso escolar ao indivíduo, o que “impede de ver os elementos de interdependência entre o abandono escolar e as instituições escolares, bem como o peso da responsabilidade institucional e comunitária desse fenômeno social” (MARGIOTTA; VITALE; SANTOS, 2014, p. 362).

Gatti, Vianna e Davis (1991) já indicavam que alunos com mais baixo nível socioeconômico estariam propensos à evasão. Alves, Ortigão e Franco (2007) apontam que, além do capital econômico, os fatores de raça também influenciam na reprovação e abandono escolar. A literatura recente traz, ainda, dados que desmistificam a culpabilidade do estudante, quando informa que “[a] evasão e a repetência estão longe de ser problemas relacionados às características individuais dos alunos e de suas famílias.

11 Utilizam-se, de forma ilustrativa, os dados do Censo Demográfico de 2010, considerando que as taxas de natalidade têm apresentado pequena diminuição nos últimos anos. Nesse sentido, ver: IBGE. Brasil em Síntese. Disponível em: <http://brasilemsintese.ibge.gov.br/populacao/taxas-brutas-de-natalidade.html>. Acesso em: 12 jul. 2017.

12 Dados retirados da base de dados Sidra do IBGE, disponível em: <https://sidra.ibge.gov.br/tabela/200#resultado>. Acesso em: 14 jul. 2017.

13 Segundo o IBGE, são consideradas cidades de porte médio aquelas que possuem entre 100 a 500 mil habitantes.

14 São consideradas cidades de porte grande aquelas que possuem população acima de 500 mil habitantes. Nesse sentido, ver Cidades@, banco de dados do IBGE, disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br>. Acesso em: 15 jul. 2017.

São reflexos da forma como a escola recebe e exerce ação sobre as pessoas dos diferentes segmentos da sociedade” (SILVA FILHO; ARAÚJO, 2017, p. 41).

Nesse sentido, Santos (2013) aponta que há práticas desenvolvidas no contexto escolar, voltadas para a organização de turmas homogêneas pelo desempenho estudantil, por exemplo, que são tidas como nefastas. Sobre isso, revela que “ao proporem formas de combater o problema do fracasso escolar segregando os alunos com baixo desempenho escolar, os sistemas escolares podem estar criando outros” (SANTOS, 2013, p. 82). Portanto, as políticas educacionais e as práticas de gestão escolar têm papel relevante no combate ao fracasso escolar.

As informações disponibilizadas com base nas respostas ao questionário da PB 2015 não permitem compreender como as escolas vêm lidando com o abandono escolar, no entanto, possibilitam identificar quantas vêm desenvolvendo ações para seu enfrentamento e o sucesso alcançado – ou não – com essas iniciativas. As respostas dos gestores das escolas indicam que somente 32,7% das escolas que ofertam os anos iniciais do ensino fundamental obtiveram resultados positivos com as ações desenvolvidas, enquanto que 42,3% deles, apesar das ações adotadas, não conseguiram resultados positivos ou não conseguiram avaliar os seus resultados. Ainda, considerando que há 4,2% de instituições que não conseguiram sequer desenvolver ações nessa direção, tem-se um quadro de não existência de ações ou de dificuldade em desenvolver ações voltadas ao controle do abandono no âmbito das escolas em 46,5% das instituições.

Situação ainda mais preocupante se evidencia nos anos finais do ensino fundamental em que apenas 28,4% das escolas conseguiram resultados positivos para as ações realizadas, enquanto que 57,3% não conseguiram resultados positivos ou não conseguiram avaliar os resultados das ações implementadas, além de 5,8% que sequer realizaram ações de controle ao abandono. Esses dados apontam um cenário negativo para 63,1% de escolas que oferecem os anos finais do ensino fundamental.

É importante considerar que, em se tratando de educação voltada para a massa da população, conforme preconizado pela Constituição Federal, o processo de exclusão do sistema deixa de ser um problema educacional e passa a ser um problema social, uma vez que pode indicar marginalização, conforme apontam Margiotta, Vitale e Santos (2014, p. 356):

Nos casos de abandono escolar, a falta de formação produz efeitos de empobrecimento, que culminam na marginalização, no desvio, no trabalho precário e não qualificado. Isso significa que o fenômeno do abandono escolar é muito mais perigoso numa sociedade na qual se atribui à formação um valor muito alto, em termos de estratégia econômica e social, pois, nesse tipo de sociedade, aqueles que não alcançam o nível de formação desejado estão mais suscetíveis à marginalização.

A situação não é muito diferente em relação às taxas de reprovação. Os dados do Censo Escolar de 2007 a 2015, indicados na Tabela 2, assinalam que não houve evolução significativa das taxas de reprovação escolar no âmbito dos anos finais do ensino fundamental, durante o período de 2007 a 2015. Em 2007 a taxa de reprovação era de 13,8% e, em 2015, foi de 12,9%, representando uma melhora de 0,9 no percentual em quase uma década, apresentando, ainda, oscilações positivas e negativas ao longo desse período, particularmente nos últimos anos considerados.

No que se refere aos anos iniciais do ensino fundamental, há um melhor resultado considerando os anos de 2007 e 2015, quando há uma diminuição em 5,6 pontos

percentuais na taxa de reprovação, considerando que esta era de 12,7% em 2007 e caiu para 7,1% em 2015. Essas informações do Censo Escolar, que traduzem a evolução das taxas de reprovação, reforçam as análises que apontam para a necessidade de políticas específicas para esses fenômenos, abandono e reprovação escolar, se de fato busca-se a universalização com qualidade da educação básica pública brasileira.

Para Crahay (2006, p. 243), em estudo sobre os efeitos da reprovação, mesmo para o contexto de países com condições socioeconômicas melhores do que as brasileiras, “parece aceito hoje que o fato de repetir um ano e de recomençar toda a programação de um curso não ajuda os alunos em dificuldade a superar os obstáculos que os impedem de ser honrosamente bem-sucedidos na escola”.

A literatura brasileira, também, posiciona-se nesse sentido. Para Gomes (2005, p. 30), “o país confirma de modo geral, portanto, o que diz a literatura internacional: reprovação não é remédio e não raro age como veneno”. Essa já era a conclusão de Ribeiro (1991, p. 15), quando informava: “repetência tende a provocar novas repetências, ao contrário do que sugere a cultura pedagógica brasileira de que repetir ajuda a criança a progredir em seus estudos”. Ainda, nessa mesma direção há estudos recentes como o de Correa, Bonamino e Soares (2014) e o de Lima (2016) em que se evidenciam que a repetência influencia a evasão.

No contexto da escola, observa-se que “quanto mais conhecimento sobre os efeitos negativos da repetência, menos o docente concorda com a prática” (CENPEC, 2016a, p. 1). Esse é um dos resultados da pesquisa desenvolvida pelo Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Educação Comunitária (Cenpec), em 2014, junto a docentes da educação básica, sobre reprovação escolar (CENPEC, 2016b). Segundo essa pesquisa, 9,5% dos docentes se manifestou favoravelmente à reprovação, mas esse percentual, segundo a pesquisa, pode ser maior. Os fatores observados pela pesquisa informam que os docentes com menor titulação e experiência tendem a ser mais favoráveis à reprovação, também possuem maior grau de adesão às crenças sobre a reprovação e os conhecimentos associados, como justiça escolar e avaliação, conforme explicita a seguinte transcrição:

Os professores que são mais favoráveis à reprovação tendem a ser adeptos de conceitos específicos sobre avaliação e justiça escolar. Em relação à justiça na distribuição do conhecimento, esses educadores geralmente acham que os alunos devem receber o mesmo tratamento, independentemente da origem social, e ser reconhecidos segundo o talento ou mérito (é a justiça meritocrática, que se contrapõe à corretiva e à igualdade de tratamento). Quanto à avaliação, acreditam que ela tem de levar em consideração o desempenho do aluno em relação ao grupo-classe, por meio da comparação entre os pares (avaliação normativa). (CENPEC, 2016a, p. 1)

Contudo, cumpre destacar que sobre o fracasso escolar não há determinismo na relação entre o trabalho dos professores e os resultados escolares, trata-se de questão que envolve muitos fatores (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2005).

Segundo Paro (2003, p. 115), a escola reflete a naturalização com que a reprovação é construída pela sociedade capitalista, sendo “universalmente aceita em nossa sociedade como um expediente propício à educação”, o que demanda intervenções para a sua desnaturalização.

As respostas dadas pelos gestores escolares à questão 42, que versa sobre o desenvolvimento de ações voltadas para a redução das taxas de reprovação, demonstram que

as escolas estariam mais empenhadas nessas do que nas ações voltadas ao combate do abandono escolar. Apenas 2,6% e 3,0% das escolas que oferecem os anos iniciais e os anos finais do ensino fundamental, respectivamente, não desenvolveram ações de controle da reprovação. No entanto, no que se refere às iniciativas voltadas para o abandono observou-se que 4,2% e 5,8% das escolas referentes, de forma respectiva, aos anos iniciais e finais do ensino fundamental, não desenvolveram medidas para o controle do abandono.

A reprovação também é tida como um desafio para um número muito maior de escolas do que o abandono, uma vez que 97,2% dos diretores dos anos iniciais e 98,8% dos diretores dos anos finais a consideram um problema.

É possível inferir que a centralidade dada pela escola às iniciativas voltadas para a reprovação escolar esteja relacionada à busca por melhores resultados no Ideb. Nesse sentido, Alvarse, Bravo e Machado (2013) observam, a partir de pesquisa realizada em municípios paulistas com melhores resultados no Ideb, movimento de valorização da avaliação externa, particularmente do Ideb, por redes municipais, que estariam configurando-se hoje como um dos principais elementos das políticas educacionais no sentido de melhoria da qualidade da educação.

As escolas também apontam que as ações desenvolvidas em torno da reprovação, para a maioria, não alcançaram êxito, uma vez que apenas 41,1% dos diretores avaliam que estas tiveram resultados positivos junto aos anos iniciais do ensino fundamental e 34,5% avaliaram como satisfatórias as ações voltadas para os anos finais.

De forma geral, apesar do cenário apresentado, em que as iniciativas referentes à reprovação estão sendo mais recorrentes do que as que se referem ao abandono, cujas taxas estão na casa dos 32,7% junto aos anos iniciais e 28,4% para os anos finais do ensino fundamental, em uma análise mais focada, observa-se que os resultados das ações para o controle da reprovação escolar nem sempre são eficazes.

Nesse sentido, 53,5% dos diretores apontam que, apesar das ações desenvolvidas, os resultados ainda são insatisfatórios ou não foram avaliados, o que chega a um percentual de 57,7%, se somar as instituições que sequer interferiram no problema, considerando os anos iniciais do ensino fundamental.

No que se refere aos anos finais do ensino fundamental, é possível observar dados mais preocupantes, uma vez que 61,3% dos diretores apontaram que não obtiveram resultados satisfatórios para as ações desenvolvidas ou não avaliaram os resultados, que somados às instituições que não desenvolveram ações de contenção do problema chega-se a 64,5%.

O quadro que se projeta implica que mais da metade das escolas não está conseguindo atuar na contenção da reprovação, apesar da adoção de iniciativas de organização do ensino em ciclos e de implantação de progressão continuada, adotadas por vários sistemas educacionais no Brasil (ALAVARSE, 2009; SOUSA; BARRETTO, 2013; LIMA, 2016).

Entre as ações que estariam relacionadas ao combate do fracasso escolar, constantes nas questões 43 e de 45 a 49 do questionário da Prova Brasil 2015, estão: reforço escolar, conversas com os alunos que faltam às aulas, envio de aviso aos responsáveis e visita de pessoa da escola à casa do aluno para verificar as faltas.

Pode-se observar que, quando o MEC faz a opção por indicar essas ações, como alternativas de respostas possíveis de serem assinaladas pelos respondentes, esboça-se intencionalidade em induzir as ações das escolas em duas direções, sendo uma voltada para o reforço da aprendizagem e outra focada no controle da frequência escolar.

Sobre o reforço escolar, conforme as respostas dadas à questão 43 é possível observar que esse se constitui como uma prática pedagógica adotada pela maior parte das escolas, com 89,2% dos diretores apontando o uso desse recurso no contexto dos anos iniciais e 88,1% nos anos finais do ensino fundamental. Ressalta-se, ainda, que essa medida é utilizada em proporções similares, para os dois ciclos do ensino fundamental, constituindo-se como uma ação comum de intervenção da escola na busca por melhoria de qualidade.

Nesse sentido, Freitas, Baruffi e Real (2011a, p. 18) indicam que, entre as 10 medidas de política institucional comuns às redes que obtiveram os melhores resultados do Ideb,¹⁵ em Mato Grosso do Sul, no período de 2005 a 2009, estava o “atendimento sistemático prestado aos alunos com baixo aproveitamento escolar no contra turno escolar”, ou seja, redes com destaque no Ideb adotaram, como ponto comum, o reforço escolar.

As autoras, também, apontam que essas redes têm como primeira iniciativa o cuidado com infraestrutura, pois se configura como condicionante, uma vez que “programas de atendimento complementar no contra turno deixam de ser ofertados ou de ter prosseguimento por falta de espaço físico e de professores” (FREITAS; BARUFFI; REAL, 2011b, p. 214).

Esses dados sinalizam que o reforço escolar tem sido uma das medidas de política institucional praticadas pelas redes municipais de educação, como estratégia de controle do fracasso escolar, mas que essas ações têm limites no que se refere às condições de infraestrutura, que, por sua vez, dependem de financiamento específico, o que pode interferir em sua frequência e permanência.

Quanto às demais estratégias utilizadas, o cenário escolar delineado a partir das respostas dos diretores permite sinalizar que essas ações concentram-se em: a) conversar com os alunos que faltam às aulas, uma vez que 93% dos diretores informam que “frequentemente”, “sempre” ou “quase sempre” realizam conversas com os alunos, no que se refere aos anos iniciais e 88,8% no contexto dos anos finais; e b) avisar os responsáveis sobre as faltas dos filhos, medida adotada por 95,6% das escolas de anos iniciais e 94,4% de escolas de anos finais do ensino fundamental. Ainda 38,6% das escolas dos anos iniciais e 33,7% dos anos finais do ensino fundamental enviam pessoa à casa do aluno para verificar suas faltas de forma frequente e com regularidade.

Assim, observa-se que a estratégia mais apontada pela escola como alternativa para o controle da frequência escolar é: avisar os responsáveis pelas faltas dos filhos. O questionário sinaliza para três indicações ou formas de avisar os responsáveis, que são: 1) aviso aos responsáveis pelas faltas dos filhos, por comunicação da escola; 2) os responsáveis são chamados para reunião para tratar do assunto; 3) os responsáveis são chamados à escola para conversar individualmente.

Nesse caso, a tendência da escola é avisar o responsável por comunicação, uma vez que essa alternativa recebeu 95,6% das indicações de regularidade nessa atividade, consideradas as expressões: “frequentemente”, “sempre” ou “quase sempre”. O mesmo ocorre no EFII, havendo apenas uma pequena oscilação no percentual que ficou em 94,4%.

As demais opções tiveram uma incidência menor, sendo que o aviso em reuniões de pais é, ainda, maior do que os avisos para conversas individuais. Os avisos em reuniões de pais ocorrem com percentual de 91% no EFI e 90,9% no EFII, já os avisos individuais tiveram incidência de 89,1% no EFI e de 88,3% no EFII.

Esses dados explicitam que, em relação à frequência, as escolas adotam estratégias semelhantes para os anos iniciais e finais do ensino fundamental, em proporções

15 Estudo realizado no âmbito da Pesquisa em Rede intitulada: “Bons Resultados no Ideb: estudo exploratório de fatores explicativos”, financiada pelo programa Observatório da Educação/Capes e coordenada por Romualdo Portela de Oliveira, Sandra Maria Zákia Lian Sousa e Ocimar Munhoz Alavarse.

similares e, usualmente recorrem ao envio de aviso aos pais ou responsáveis. Essa medida ocorre de forma mais incisiva por meio de comunicações da escola, a segunda forma mais apontada pelos diretores é a chamada para reuniões com os pais, a terceira estratégia seria o chamado para conversa individual, e por último, ou seja, a estratégia menos utilizada é a visita à casa dos estudantes.

Em outras palavras, a escola demanda a presença da família na escola, por meio de envio de bilhetes e de chamadas para reuniões de pais e mestres. Pelas declarações dos diretores, pode-se inferir que a escola não tem adotado como iniciativa efetiva a ida à casa do estudante.

No entanto, há indicações na literatura de iniciativas adotadas por alguns sistemas de ensino municipais que buscam desenvolver políticas (ações, projetos ou programas) de integração escola-família, viabilizando condições às escolas para o envio de pessoas da escola às casas dos estudantes, como forma de combate à reprovação e evasão escolar. Podem ser citados como exemplos de adoção dessas medidas: Taboão da Serra (GUARÁ, 2009), Bebedouro (VIEIRA; RAGINATO; MORAES, 2009) Belo Horizonte (ZELMANOVITS, 2009) e Sobral (INEP, 2005).

Sobre o alto índice de faltas dos alunos, os dados evidenciam que essa situação não ocorre em 54,3% das escolas de EFI e 46,9% das escolas de EFII e que ocorre, mas pouco, em 30,4% do EFI e 33,3% do EFII. Ou seja, esse parece ser um problema que não afeta 84,7% do EFI e 80,2% do EFII.

A essa problemática estão relacionadas as proposições constantes no Estatuto da Criança e do Adolescente que prevê ações específicas para o poder público, a família e os dirigentes escolares, nos seguintes termos:

Art. 54.[...]

§ 3º Compete ao poder público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsável, pela freqüência à escola (sic).

Art. 55. Os pais ou responsável têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino.

Art. 56. Os dirigentes de estabelecimentos de ensino fundamental comunicarão ao Conselho Tutelar os casos de: [...]

II - reiteração de faltas injustificadas e de evasão escolar, esgotados os recursos escolares;

III - elevados níveis de repetência. (BRASIL, 1990)

Em suma, as respostas dos diretores escolares junto à PB 2015 sinalizam para o cumprimento da legislação, inclusive ao considerar o ensino obrigatório como direito público subjetivo, apontando como tendência a diminuição das faltas injustificadas à escola, por meio da relação entre família e escola.

Talvez, uma das ações fundamentais para controlar a frequência e a evasão escolar, e, portanto, interferir no fracasso escolar, seria a criação de condições nas redes de ensino, viabilizadoras, por exemplo, da visita à casa dos estudantes por profissionais da escola ou outras formas de integração. Entretanto, como afirmado anteriormente, as questões não permitem maiores interpretações acerca desses problemas.

O contexto contemporâneo, segundo Nogueira (2006) vem propiciando uma metamorfose na relação entre família e escola, em que não é só o Estado que demanda ações para o envolvimento da família, mas a própria família que tem interesse em interferir mais no contexto escolar.

3

CONDICIONANTES DO FUNCIONAMENTO DAS UNIDADES EM REDES ESCOLARES MUNICIPAIS

O QUESTIONÁRIO CONTEXTUAL RESPONDIDO PELOS DIRETORES escolares abrange questões que remetem a uma caracterização de condições de funcionamento das escolas, as quais, sem dúvida, trazem aportes para a identificação de fatores que incidem na gestão escolar. Embora se refiram a aspectos da gestão das redes municipais que, usualmente, independem de decisões ou ações da escola, incidem em sua organização e funcionamento. Daí a opção no âmbito deste estudo de explorar as questões 67, 69 a 71 e 73 a 75 do questionário contextual do diretor. Essas questões tratam de temas relativos a recursos financeiros e pedagógicos disponíveis na escola; pessoal administrativo e de apoio pedagógico; abstenção e rotatividade do corpo docente. Ao respondente foram apresentadas quatro possibilidades de resposta a cada questão: “não”; “sim, pouco”; “sim, moderadamente” e “sim, muito”. Dada tal formulação, há limites de interpretação das informações disponíveis, o que resulta em frágil aproximação com elementos de contexto.

Investigar as condições de funcionamento das escolas é importante para compreender dinâmicas e eventuais condicionantes do trabalho escolar, o que pode resultar

em contribuições para a formulação de políticas educacionais focadas na melhoria da qualidade da educação.

Especialmente nos países em desenvolvimento, em que há grande diferença e variação das condições estruturais no conjunto das escolas, como no Brasil, análises sobre as condições de funcionamento das escolas ganham relevância. Estudo de Gomes e Regis (2012, p. 02) aponta que:

[...] o efeito da escola e dos professores no rendimento dos alunos é mais significativo em países em desenvolvimento que em países desenvolvidos. Assim, nos países em desenvolvimento, como é o caso do Brasil, os insumos escolares são significativos em razão da grande variabilidade nos recursos disponíveis nas escolas.

Soares (2011), tendo como foco o desempenho cognitivo do aluno, com base em contribuições da literatura educacional, destaca a estrutura das escolas como um dos três aspectos que contribuem para a aprendizagem. Nas palavras do autor,

[...] os fatores que determinam o desempenho cognitivo pertencem a três grandes categorias: os associados à *estrutura escolar*, os associados aos *grupos sociais* a que o aluno pertence, notadamente sua família, e àqueles relacionados ao *próprio aluno*. (SOARES, 2011 p. 157, grifos do autor)

Nessa perspectiva é que se faz oportuno o mapeamento de manifestações dos diretores municipais quanto aos condicionantes de funcionamento de suas escolas.

Embora não sejam desprezíveis os percentuais de resposta que indiquem a presença de aspectos que condicionam negativamente a gestão escolar, como se verá a seguir, nota-se tendência de apreciação positiva por parte dos diretores no que se refere aos conteúdos abordados nas questões. Pode-se inferir que essa tendência seja resultante de proximidade entre a direção escolar e os órgãos gestores municipais, o que aponta para apreciações menos isentas de contaminação, em particular nos casos em que o acesso à função/cargo de direção tenha sido por indicação (56% dos diretores de EFI e 61,6% dos diretores de EFII).

No entanto, dada a quantidade de escolas municipais brasileiras e o total de alunos nelas atendidos no ensino fundamental, não é desprezível o total de unidades submetidas a condições precárias de funcionamento, ainda que as respostas indicando carências apresentem menores percentuais.

No que se refere aos recursos pedagógicos, 49,4% dos diretores de EFI e 45,1% dos diretores de EFII afirmaram que esse problema não ocorreu; para outros 50,6% de EFI e 54,9% de EFII há insuficiência de recursos pedagógicos em algum nível. É preciso registrar que nesse item, seria necessário levar em conta aspectos recursos pedagógicos ofertados pela secretaria municipal de educação que deem suporte às atividades nas unidades de ensino: existência de laboratórios com materiais apropriados para informática, ciências; salas de recursos multifuncionais, com materiais pedagógicos e de acessibilidade, para a realização do atendimento educacional especializado, complementar ou suplementar à escolarização, via Plano de Ações Articuladas (PAR); proposta curricular e materiais que delineiem estratégias de ensino e aprendizagem; explicitação de critérios nos processos avaliativos; formação continuada no espaço escolar e no âmbito dos órgãos centrais; articulação entre programas e projetos educacionais da secretaria municipal de educação, com órgãos federais e estaduais.

A questão, porém, não permite identificar com maior acuidade quais são os condicionantes que incidiriam em insuficiência (ou não) de recursos pedagógicos em unidades municipais (UNDIME, 2017).

No que se refere à carência de pessoal administrativo, chamam a atenção as respostas que indicam não haver carência (56,9% de diretores de EFI e 53,5% de diretores de EFII); já para 43,1% dos diretores de EFI e 46,5% de EFII, há insuficiência de pessoal administrativo em suas escolas, sendo que, destes, 23,3% dos diretores de EFI e 24,5% dos de EFII consideram que há pouca carência; 11,3% dos diretores de EFI e 12,8% dos de EFII consideram que há carência moderada; e 8,6% dos diretores de EFI e 9,2% dos diretores de EFII consideram que há muita carência.

A carência de pessoal de apoio pedagógico também foi uma questão respondida pelos diretores. Para 58,3% de diretores de EFI e 53,7% de diretores de EFII, suas escolas têm número suficiente de profissionais. Outros 41,7% dos diretores de EFI e 46,3% de EFII afirmam terem essa carência em suas escolas, com 21,3% dos diretores de EFI e 23% dos de EFII considerando que há pouca carência; 10,9% dos diretores de EFI e 12,8% dos de EFII consideram que há carência moderada; e 9,6% dos diretores de EFI e 10,6% de EFII considerando elevada a insuficiência de profissionais de apoio pedagógico.

Para uma melhor exploração desses percentuais, como já assinalado, esbarra-se em limites da própria formulação das questões, evidenciando-se a oportunidade de que levantamentos dessas condições sejam realizados por meio de procedimentos e fontes complementares ao explorado no estudo em pauta.

Com relação à insuficiência de recursos financeiros, para 33,4% dos diretores de EFI e 30,7% dos diretores de EFII esse problema não ocorreu; para outros 66,7% de EFI e 69,3% de EFII houve insuficiência de recursos financeiros na escola em alguma medida. Nessa direção, vale destacar problemas apontados em estudo de Adrião e Peroni (2007), sobre o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), atualizado pela Resolução n. 3 de 27/02/03. Para recebimento dos recursos há exigência de Unidades Executoras (UEX), entidades de direito privado, sem fins lucrativos e que possuam representantes da comunidade escolar, para ampliar a flexibilidade na gestão dos recursos repassados do salário-educação, via FNDE. As autoras assinalam que “os repasses levam em conta as desigualdades regionais, de tal forma que os estados das regiões Norte (N), Nordeste (NE) e Centro-Oeste (CO) recebem valores ligeiramente maiores que os das regiões Sul (S) e Sudeste (SE) e Distrito Federal (DF)” (2007, p. 258). As autoras identificaram, ainda, crescimento de 545% no número de escolas com Unidades Executoras, no período de 1999 a 2004, com evidentes consequências na gestão de escolas.

A provisão de condições necessárias para o adequado funcionamento das unidades escolares tem dependência contundente e determinante dos recursos financeiros reservados e aplicados na área da educação. O debate em torno da luta pela ampliação do financiamento da educação no Brasil tem, historicamente, mobilizado o cenário educacional e pressionado a agenda nacional. Castro (2007, p. 861) demonstra, utilizando-se de dados do IPEA e do IBGE, que entre os anos de 1995 a 2005 houve um aumento importante nos gastos em educação. Segundo o autor, os investimentos saíram de “R\$ 61,4 bilhões para R\$ 87,0 bilhões, o que representou um crescimento real de 42%” e, considerando-se apenas a educação básica, no período, “houve um crescimento, em termos reais, de 48%, denotando um crescimento médio real de 3,3% ao ano”.

No entanto, dada a dimensão continental do país e a variabilidade de recursos econômicos disponíveis nos estados e municípios, seja pelo desenvolvimento regional, seja

pela destinação de recursos de outras esferas governamentais, as escolas brasileiras não detêm as mesmas condições financeiras.

No que se refere às faltas dos professores, 64,2% dos diretores de EFI e 51,5% dos diretores de EFII afirmam não ter esse problema em suas escolas. Entretanto, para 23,2% dos diretores de EFI e 29,8% dos de EFII, os professores faltam pouco; para 9,1% dos diretores de EFI e 13% dos de EFII, os professores faltam moderadamente; para 3,5% dos diretores de EFI e 5,7% dos de EFII, os professores faltam muito.

É relevante tecer considerações acerca dessa questão que vem sendo analisada em diversos estudos da área. Allensworth, Poniscia e Mazzeo (2009) ponderam que, se taxas de abstenção docente forem observadas, estas podem produzir problemas organizacionais, como a dificuldade de consolidação e coordenação do trabalho em equipe dos professores e a interrupção do trabalho pedagógico realizado durante o ano letivo.

Com relação à rotatividade dos professores, os dados indicam que para 71,3% dos diretores de EFI e para 66,1% dos de EFII, esse problema não existe. Para outros 19,5% dos diretores de EFI e para 22,7% dos de EFII há pouca rotatividade dos professores; e para 6,5% dos diretores de EFI e para 7,9% dos de EFII há rotatividade moderada dos professores. A ocorrência muito alta dessa situação é apontada por 2,8% dos diretores dos anos iniciais e 3,3% dos anos finais.

Sobre a rotatividade do corpo docente, devem ser considerados os fatores que motivam a escolha de determinadas escolas pelos professores, em detrimento de outras, tendo em vista que condicionantes extraescolares – ambiente socioeconômico, cultural, composição demográfica da população – influenciam escolhas dos profissionais que podem, por direito adquirido em planos de carreira, estatutos do magistério e/ou demais legislações pertinentes ao exercício do magistério em âmbito municipal, se transferirem para unidades próximas de locais considerados mais seguros para trabalhar e com menor incidência de problemas sociais. Ainda assim, não é de todo improvável que:

[...] numa mesma localidade, uma escola com boa reputação atraia muitos candidatos ao cargo de professor para preencher determinada vaga, enquanto uma instituição de ensino com baixo prestígio tenha vagas disponíveis e falta de candidatos para preenchê-las. (CUNHA, 2015, p. 44)

Para cotejarmos os dados de rotatividade docente, tomamos como referência os dados do Indicador de Regularidade do Docente (IRD)¹⁶, calculado pelo Inep, para as escolas municipais brasileiras. Esse indicador tem por objetivo avaliar a regularidade do corpo docente nas escolas de educação básica a partir da observação da permanência dos professores nas escolas no período de 2012 a 2016. Destaca-se certo descompasso no que se refere à percepção dos diretores sobre a rotatividade docente e os dados públicos. De acordo com o IRD, houve baixa regularidade docente em 14,8% das escolas municipais brasileiras para o período, cerca de 12 pontos percentuais a mais do que aqueles diretores que disseram ter alta ocorrência de rotatividade em suas escolas. Contudo, Pereira Júnior e Oliveira (2016) apontam a não existência de valores padrão para o estabelecimento de taxas “aceitáveis” de rotatividade docente, o que pode fazer com que as percepções dos diretores respondentes variem dentro das especificidades e contextos particulares. No outro extremo, observamos que, segundo os dados do Inep, apenas 11,6% das escolas municipais brasileiras conta com alta regularidade docente, enquanto para diretores, em 71,3% das escolas de EFI e em 66,1% das de EFII, esse problema não existiria.

16 Para cada docente em cada escola foi atribuída uma pontuação de forma que fosse valorizado: o total de anos em que o docente atuou na escola nos últimos 5 anos, a atuação do docente na escola em anos mais recentes e a atuação em anos consecutivos. O Indicador de Regularidade do Docente (IRD) varia de 0 a 5, quanto mais próximo de 0, mais irregular é o vínculo do docente com a escola e quanto mais próximo de 5, mais regular é esse vínculo. O indicador de regularidade de cada escola é obtido a partir da média do indicador de regularidade de seus docentes, e representa assim, a regularidade média do corpo docente da escola. As escolas foram classificadas pelas seguintes faixas do indicador de regularidade: Baixa regularidade (IRD médio igual ou menor que 2); Média-baixa (IRD médio maior que 2 até 3); Média-alta (IRD médio maior que 3 até 4); e Alta (IRD médio maior que 4 até 5).

QUADRO 1 - PERCENTUAL DE ESCOLAS MUNICIPAIS BRASILEIRAS SEGUNDO FAIXA DO IRD (2016)

PERCENTUAL DE ESCOLAS MUNICIPAIS SEGUNDO A FAIXA DO INDICADOR DE REGULARIDADE DOCENTE (IRD)				
LOCALIZAÇÃO	BAIXA (0-2)	MÉDIA-BAIXA (2-3)	MÉDIA-ALTA (3-4)	ALTA (4-5)
Total	14,8	34,7	38,9	11,6
Urbana	8,7	38,6	46,2	6,5
Rural	20,6	30,8	31,9	16,7

Fonte: Inep.

Ainda que pouco se conheça sobre como as condições organizacionais das escolas e do sistema educativo influenciem a permanência e a rotatividade docentes, estudos da área (INGERSOLL, 2001; JOHNSON, 2006) as compreendem como efeitos de outras dimensões do processo educativo. Fatores como a faixa etária dos professores, cultura ou clima escolar, adequados recursos materiais, suporte administrativo e recursos pedagógicos, entre outros, podem influenciar positiva ou negativamente os professores na escolha das transferências para outras escolas ou na saída definitiva do sistema público de ensino (PEREIRA JR.; OLIVEIRA, 2016).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

ESTE ESTUDO DESENVOLVEU-SE COM O PROPÓSITO de caracterizar cenários de gestão vigentes em escolas municipais no Brasil, analisando suas potencialidades de contribuir para a democratização da educação, com base nas respostas declaradas pelos diretores ao questionário contextual da Prova Brasil de 2015.

As declarações dos diretores municipais foram exploradas tomando-se como referência a noção de democratização da educação, compreendida como iniciativas capazes de promover a permanência de alunos na escola, com sucesso escolar, sustentadas por relações colegiadas e participativas.

Com base no escopo legal e normativo vigente e em estudos da área de gestão escolar, delineou-se o estudo exploratório, que permitiu aproximação com iniciativas de gestão vigentes em escolas municipais.

Em 2015 houve um total de 55.693 respostas de diretores/as de escolas brasileiras ao questionário da Prova Brasil. Do total, 1.844 (3,3%) são diretores/as de escolas privadas; 67 (0,1%) são diretores/as de escolas federais; 19.280 (34,6%) são diretores/as de escolas estaduais; e 34.502 (62%) são diretores/as de escolas municipais de educação.

Do total de diretores/as municipais, 29.581 (53,1%) estão lotados/as em escolas que oferecem os anos iniciais do Ensino Fundamental e 13.739 (24,6%) em escolas que oferecem os anos finais do Ensino Fundamental.

O total de questionários tratados nesta pesquisa (43.320) é superior ao número de respondentes de diretores de escolas municipais (34.502) em decorrência de haver casos em que o mesmo diretor atua em escolas que ofertam anos iniciais do Ensino Fundamental e anos finais do Ensino Fundamental. O processamento das respostas dos diretores referentes a cada etapa de ensino foi realizado separadamente, considerando que o foco de análise é a gestão escolar (e não a escola), sob o pressuposto de que práticas de diretores podem ter especificidades no que se refere a cada um dos níveis de ensino ofertados por escolas municipais.

Para desenhar o cenário brasileiro no que se refere à gestão escolar em escolas municipais, utilizou-se o *software* IBM SPSS Statistics-20, programa especialmente desenvolvido para realizar análises estatísticas.

O tratamento das informações oriundas do questionário permitiu abrangente e rica descrição e interpretação dos cenários de gestão – embora circunscritos aos limites identificados no que se refere à validade dos constructos das questões, decorrente da sua estrutura e formulação –, resultando na estruturação de três dimensões de análise: i) trajetórias de formação e profissional; acesso ao cargo/função; ii) práticas de gestão declaradas pelos diretores; iii) condicionantes do funcionamento das unidades em redes escolares municipais.

Na primeira dimensão de análise, foram explorados os itens relativos a dados pessoais; à formação inicial e continuada; à remuneração; à experiência profissional e ao ingresso no cargo/função. Em uma visão sintética, as informações permitem caracterizar que a direção escolar vem sendo ocupada predominantemente por mulheres. Os profissionais se declaram, em sua maioria, pardos e brancos e se encontram no meio de suas carreiras profissionais, com formação em instituições de ensino superior privadas.

O acesso à função/cargo se deu, majoritariamente, por meio de indicação ou de processos combinados de seleção e indicação, dinâmica que evidencia o poder decisório do executivo municipal na escolha dos profissionais que exercem a direção escolar. Essa constatação reitera limites na ampliação de formas democráticas de acesso ao cargo, já apontados em outras pesquisas, revelando ser ainda predominante, na realidade das redes municipais de ensino, a concentração de poder em órgãos centrais, passando por indicações políticas do executivo e/ou de representantes do legislativo local.

Em sua maioria, os diretores municipais recebiam, em 2015, de três a seis salários mínimos brasileiros, correspondendo às classes econômicas D e C (IBGE, 2015). Essa faixa de remuneração salarial pode explicar o fato de que aproximadamente um terço dos profissionais exercia, à época, outra atividade para complementação de renda. Esse dado alerta para eventuais limites, no exercício da direção escolar, para efetivação de iniciativas democráticas que demandam, entre outras condições, disponibilidade de tempo para dedicação às atividades escolares, com envolvimento dos diversos segmentos.

Na segunda dimensão de análise foram examinadas as respostas declaradas em 29 das questões que integram o questionário contextual da Prova Brasil, agrupadas por conteúdos que possibilitaram explorar cenários de gestão e o potencial democrático das práticas vigentes. A interpretação das respostas, no entanto, enfrentou limitações decorrentes da formulação de algumas questões, como indicado no decorrer das

análises apresentadas neste relatório. Ainda que a solicitação feita aos respondentes tenha sido a de assinalar apenas uma alternativa em cada questão, as opções elencadas não eram necessariamente excludentes ou abordavam ações não necessariamente concorrentes entre si.

São aqui retomadas as principais revelações oriundas das respostas dos diretores, exploradas neste relatório, que trazem elementos para caracterizar cenários de gestão vigentes em escolas municipais no Brasil, discutidos à luz de seu potencial democratizante.

As questões de número 29 a 32 e 53 e 54 tratam do funcionamento de conselhos escolares: quantidade de reuniões, composição dos conselhos em cumprimento da legislação prevista e relacionamento da escola com as famílias e a comunidade externa.

Em torno de 80% de diretores do EFI e EFII realizaram três ou duas reuniões do conselho escolar em 2015; 8,3% dos diretores do EFI e do EFII afirmaram realizar apenas uma reunião; cerca de 2% dos diretores de EFI e EFII não realizam reunião do Conselho Escolar. Ainda, 8,5% de diretores do EFI e 8,1% de diretores do EFII afirmaram que em suas escolas não existe Conselho Escolar. Tendo em vista a regulamentação específica preconizada pelo escopo legal – em nível federal – e a autonomia delegada a estados e municípios para complementarem legislação pertinente ao tema, os dados ratificam outros estudos da área¹⁷ que analisam problemas no que se refere à estruturação e funcionamento dos mecanismos institucionais de representação no espaço escolar.

No que se refere à questão 30 – que buscou abordar em que medida diretores cumprem a legislação preconizada para composição do Conselho Escolar, incluindo a participação de professores, funcionários, alunos e pais/responsáveis – para 54,3% dos diretores de EFI e 69,4% dos diretores de EFII, essa exigência legal é cumprida. Entretanto, vale destacar que 31% de diretores do EFI e 16,7% de diretores do EFII excluem a participação dos alunos nessa instância, mantendo professores, funcionários e pais/responsáveis, e para 2,1% de EFI e 1,5% de EFII o Conselho Escolar é composto apenas por professores e pais/responsáveis. Essas respostas também corroboram resultados de pesquisas que apontam restrições à participação de alunos, sobretudo do EFI, em decisões da escola, por meio de órgãos colegiados e/ou de programas específicos.

As respostas dos diretores municipais à questão 31 – quantidade de reuniões do Conselho de Classe em 2015 – indicam que cerca de 60,0% dos diretores de EFI e EFII realizaram três ou mais reuniões do Conselho de Classe, em cumprimento ao preconizado no escopo legal; em torno de 19,0% de diretores de EFI e do EFII afirmaram ter realizado duas reuniões no ano. Nesse item, alguns dados merecem destaque: 5,9% dos diretores de EFI e 6,6% de EFII realizaram apenas uma reunião no ano e cerca de 3% do total dos diretores afirmaram não realizar reunião; 17,8% dos diretores de EFI e 15,1% dos diretores de EFII afirmaram que em suas unidades escolares não existe Conselho de Classe. Considerando que esse é um órgão colegiado que tem por objetivo reunir professores das diversas disciplinas e a equipe de direção para discutir e avaliar o desempenho dos alunos – em busca de instaurar mudanças nas relações de ensino e de aprendizagem, por meio de processos avaliativos que reorganizem o conhecimento e as práticas pedagógicas declaradas no Projeto Político-Pedagógico da escola – pode-se inferir, pelas respostas declaradas, que esse processo ainda está para ser construído de forma a efetivar a democratização da educação.

As respostas declaradas à questão 32, sobre a elaboração do Projeto Político Pedagógico da escola, mostram que cerca de 43,0% de diretores de EFI e de EFII lançaram mão de um modelo pronto, com adaptações discutidas com a equipe escolar e 39%

17 Estudos e pesquisas que apoiaram a discussão das informações oriundas dos questionários estão referenciados no corpo do relatório.

dos diretores de EFI e EFII elaboraram um modelo; cerca de 5,0% dos diretores de EFI e EFII afirmaram não existir Projeto Político Pedagógico na escola e/ou afirmaram não saber como o PPP havia sido elaborado. Os dados não permitem afirmar até que ponto e em que medida as adaptações de modelos prontos e/ou a elaboração de projetos pedagógicos próprios atenderam as especificidades das escolas, em concatenação com os princípios da legislação vigente para efetivar uma educação de qualidade.

Duas questões abordaram a abertura da escola para a comunidade externa: a questão 53, sobre a frequência com que a escola realiza eventos para a comunidade e a questão 54, sobre a promoção de eventos pela comunidade, nas unidades escolares. As questões foram elaboradas com as alternativas “às vezes”, “sempre”, “quase sempre”, “frequentemente” e “nunca”. Se considerarmos que as respostas dadas para “sempre” ou “quase sempre” podem ser vistas como “frequentemente”, cerca da metade dos diretores municipais afirmaram realizar com frequência atividades para a comunidade; na questão 54 cerca de 35% de escolas afirmam que a comunidade realiza eventos nas escolas. Como afirmado anteriormente – seja na primeira ou na segunda perspectiva - ao que tudo indica as respostas sinalizam uma iniciativa de abertura, ainda que as questões não permitam qualificá-la, como dinâmica instituída para promover a cultura democrática de maior amplitude social, por envolver diversos atores sociais.

As questões de números 37 e 39 do questionário do diretor dão pistas sobre processos de acolhimento dos alunos pela escola e de sua alocação por turmas.

As respostas relativas aos critérios adotados para a admissão de alunos pela escola foram exploradas com o propósito de inferir a adoção, por parte da escola, de algum mecanismo de triagem dos alunos que a procuram. Embora com limites de interpretação das respostas obtidas, decorrentes da formulação da questão, foi possível constatar não haver tendência de seleção de alunos para admissão na escola. A matrícula setORIZADA foi a opção declarada por cerca de 40% dos diretores, concentrando o maior número de indicações, possivelmente por ser este um procedimento estabelecido em normas vigentes nas respectivas redes de ensino. Nesses casos, a escola tende a ter uma clientela composta por alunos de nível socioeconômico e cultural semelhante ao seu entorno, no entanto essa normatização não impede a existência, em uma mesma área ou região, de escolas mais homogêneas e mais heterogêneas, como registram estudos que se voltaram a essa discussão.

Ainda foi possível constatar que 29,8% dos diretores que atuam no EFI e 34% dos que atuam no EFII estabelecem critérios próprios da escola para ingresso dos alunos, que podem representar alguma modalidade de triagem dos ingressantes, ao terem assinado fazer seleção ou adotar “outro critério” de admissão. A opção por essas alternativas de resposta excluiu opções supostamente mais democráticas, como o sorteio, a ordem de chegada ou a matrícula setORIZADA.

Após conhecer como se dá a matrícula na escola, buscaram-se elementos que permitissem caracterizar como são organizadas as turmas, explorando se os critérios adotados tendem a composição de classes homogêneas ou heterogêneas, seja quanto à idade ou ao rendimento escolar. A formação de turmas homogêneas com base na idade dos alunos foi a resposta preponderante, tendo sido assinalada por pouco mais de 30% dos diretores, o que pode resultar em classes heterogêneas quanto ao rendimento dos alunos, supondo-se que alunos de mesma idade não necessariamente tenham desempenho escolar semelhante. As alternativas que apresentavam como princípio a heterogeneidade quanto à idade ou ao rendimento, juntas, obtiveram pouco mais de

23% do total de respostas assinaladas. Esses dados não permitem, no entanto, aquilatar com precisão a tendência dominante nas decisões das escolas, se mais ou menos pautadas por princípios democráticos, considerando a imprecisão da questão proposta aos respondentes.

Assim como para os alunos, também em relação aos professores foi solicitado aos diretores que registrassem os critérios utilizados para a sua alocação por classes ou turmas, o que é indagado na questão 40. Tal como apresentada no questionário, essa questão apresentou limites para sua interpretação decorrentes de sua forma e dos conteúdos explorados nas alternativas de resposta.

Quanto à forma, as dez alternativas de resposta apresentadas na formulação da questão não eram excludentes, embora o estabelecido para o respondente fosse optar por apenas uma delas. Além das restrições de interpretação daí decorrentes, quanto ao conteúdo ponderamos, no âmbito deste estudo, o risco de tratamento dessa temática de modo restrito, ou seja, embora a literatura destaque o desempenho do professor como elemento muito influente no desempenho dos alunos, não se pode desconsiderar a gama e complexidade de fatores e interações que incidem no ensino e na aprendizagem. Ainda, ponderamos que embora a literatura consultada traga aportes que apoiam a opção de se estimar como positiva a ação de alocação de “professores experientes com turmas de aprendizagem mais lenta”, essa opção pode indicar a adoção, pela escola, de composição de turmas homogêneas por nível de desempenho dos alunos, prática que tende a trazer implicações para turmas/alunos de “aprendizagem mais lenta”, comprometendo seu potencial supostamente democratizante.

Registra-se que as respostas dos diretores se concentraram nas seguintes alternativas: i) Escolha dos professores, de acordo com a pontuação por tempo de serviço e formação, assinalada por 23,8% dos diretores de EFI e 23,3% dos diretores de EFII; ii) Atribuição pela direção da escola, assinalada por 16,1% dos diretores de EFI e 14,4% dos diretores de EFII e iii) Preferência dos professores, apontada por 14,6% dos diretores de EFI e 11,1% dos diretores de EFII.

As questões 41, 42, 43 e de 45 a 49 tratam de aspectos relativos a práticas de gestão direcionadas ao combate do fracasso escolar. Focalizam iniciativas da escola para lidar com o abandono e a reprovação escolar, além de investigar ações de reforço à aprendizagem dos alunos que apresentam dificuldades escolares, trazendo pistas, dentre as alternativas de resposta, que apoiam indicações da implementação – ou não – de ações com potencial democratizante.

Nesse sentido, destacam-se os aspectos referentes: à melhoria dos indicadores de fluxo escolar; à adoção de medidas institucionais voltadas para o reforço escolar e o controle da frequência estudantil.

Quanto ao abandono escolar, as respostas dos gestores à questão 41 indicaram ser esse um problema ainda não superado e que se faz presente de modo mais intenso nos anos finais do ensino fundamental – apenas 20,7% das escolas que atendem os anos iniciais do ensino fundamental e 8,6% que ofertam os anos finais do ensino fundamental não registraram enfrentar o problema do abandono escolar. As informações disponibilizadas pelas respostas dadas ao questionário da PB 2015 não permitem compreender como as escolas vêm lidando com o abandono escolar, no entanto, possibilitam identificar quantas vêm desenvolvendo ações para seu enfrentamento e o sucesso alcançado – ou não – com essas iniciativas.

As respostas dos gestores das escolas indicam que somente 32,7% das escolas que ofertam os anos iniciais do ensino fundamental obtiveram resultados positivos com as ações desenvolvidas, enquanto que 42,3% deles, apesar das ações adotadas, não

conseguiram resultados positivos ou não conseguiram avaliar os seus resultados. Ainda, considerando que há 4,2% de instituições que não conseguiram sequer desenvolver ações nessa direção, tem-se um quadro de não existência de ações ou de dificuldade em desenvolver ações voltadas ao controle do abandono no âmbito das escolas em 46,5% das instituições.

Situação ainda mais preocupante se evidencia nos anos finais do ensino fundamental em que apenas 28,4% das escolas conseguiram resultados positivos para as ações realizadas, enquanto que 57,3% não conseguiram resultados positivos ou não conseguiram avaliar os resultados das ações implementadas, além de 5,8% que sequer realizaram ações de controle ao abandono.

Esses dados sugerem que embora se tenham iniciativas conduzidas pela escola para enfrentamento da evasão, essas nem sempre vêm sendo eficazes, o que se compreende frente à complexidade de fatores que condicionam essa problemática, inclusive fatores extraescolares.

Quanto às ações voltadas para a redução das taxas de reprovação, tema tratado na questão 42, é possível afirmar, com base nas declarações dos diretores, que há empenho das escolas para sua redução. Há um reconhecimento por parte dos diretores de que este é um problema enfrentado pela escola, tendo sido registrado por 97,2% dos diretores dos anos iniciais e 98,8% dos diretores dos anos finais do ensino fundamental.

No entanto, para a maioria dos diretores, as ações desenvolvidas para seu enfrentamento não alcançaram êxito, uma vez que apenas 41,1% dos diretores avaliam que estas tiveram resultados positivos junto ao EFI e 34,5% avaliaram como satisfatórias as ações voltadas para o EFII.

A presença desses percentuais sugere processo paulatino de apreensão, por parte da escola, de perspectivas mais inclusivas, que caminham em direção à superação de crenças tradicionalmente vigentes no contexto escolar, pautadas por concepções de avaliação e de justiça escolar de caráter normativo e meritocrático, conforme pontuam as pesquisas e a literatura especializada em temáticas sobre reprovação escolar referenciadas neste trabalho.

Dentre ações potencialmente capazes de incidir no combate ao fracasso escolar, algumas foram objetos de investigação no questionário da Prova Brasil 2015. As questões 43 e de 45 a 49 do questionário indagaram sobre reforço escolar, conversas com os alunos que faltam às aulas, envio de aviso aos responsáveis e visita de pessoa da escola à casa do aluno para verificar as faltas. O levantamento de informações sobre esses aspectos permite explorar ações implementadas pelas escolas em duas direções, sendo uma voltada para a aprendizagem e outra focada no controle da frequência escolar.

Realizar atividades de reforço escolar visando promover a aprendizagem dos alunos foi uma prática pedagógica registrada pela maior parte das escolas, com 89,2% dos diretores apontando o uso desse recurso no contexto dos anos iniciais e 88,1% nos anos finais do ensino fundamental.

O controle de frequência é realizado e, no caso dos alunos faltosos, as estratégias utilizadas, de acordo com as respostas dos diretores, concentram-se em: a) conversar com os alunos que faltam às aulas, uma vez que 93% dos diretores informam que “frequentemente”, “sempre” ou “quase sempre” realizam conversas com os alunos, no que se refere ao EFI e 88,8% no contexto do EFII; e b) avisar os responsáveis sobre as faltas dos filhos, medida adotada por 95,6% das escolas de EFI e 94,4% de escolas de EFII. Ainda 38,6% das escolas de EFI e 33,7% de EFII enviam pessoa à casa do aluno para verificar suas faltas de forma frequente e com regularidade.

No terceiro eixo de análise, denominado “condicionantes do funcionamento das unidades em redes escolares municipais”, foram exploradas as questões 67, 69 a 71 e 73 a 75 que tratam de temas relativos a recursos financeiros e pedagógicos disponíveis na escola; pessoal administrativo e de apoio pedagógico; abstenção e rotatividade do corpo docente. É importante ressaltar que há limites de interpretação das informações disponíveis, uma vez que apenas quatro eram as opções de resposta dadas pelo questionário - “não”; “sim, pouco”; “sim, moderadamente” e “sim, muito” - e, ainda, por ser difícil distinguir o “sim, pouco” do “sim, moderadamente” tendo em vista a subjetividade do respondente.

Examinar as condições de funcionamento das escolas pode contribuir com a compreensão do potencial dos condicionantes do trabalho escolar e concorrer para a efetivação de práticas democráticas e a instauração de uma cultura que fortaleça relações participativas e colegiadas.

De modo geral, é notória a tendência de apreciação positiva por parte dos diretores no que se refere aos conteúdos abordados nas questões. Pode-se inferir que essa tendência seja resultante de proximidade entre a direção escolar e os órgãos gestores municipais, o que pode ter ocasionado apreciações menos isentas de contaminação, em particular nos casos em que o acesso à função/cargo de direção tenha sido por indicação.

As respostas negativas para as questões que inquiriam sobre a ocorrência de escassez de recursos pedagógicos, carência de pessoal administrativo e carência de pessoal de apoio pedagógico giraram em torno de 50% ou mais, em alguns casos, do total de diretores do EFI e do EFII. Para 49,4% dos diretores de EFI e 45,1% dos diretores de EFII não houve escassez de recursos pedagógicos; carência de pessoal administrativo não ocorreu para 56,9% de diretores de EFI e 53,5% de diretores de EFII e não houve carência de pessoal de apoio pedagógico para 58,3% de diretores de EFI e 53,7% de diretores de EFII.

Ao se referirem à frequência e rotatividade dos professores, também há uma tendência de baixos percentuais de respostas que indiquem esses problemas nas escolas. As respostas negativas totalizam 64,2% dos diretores de EFI e 51,5% dos diretores de EFII no primeiro caso e 71,3% dos diretores de EFI e 66,1% dos de EFII no segundo caso.

Com relação a recursos financeiros houve dispersão nas respostas, no entanto, se considerarmos conjuntamente os percentuais de respostas para as alternativas “moderadamente” e “muito” insuficientes temos em torno de 40% de diretores que indicaram insuficiência de recursos para as escolas conduzirem suas ações.

Em seu conjunto, as informações trazidas pelo estudo permitiram caracterizar a diversidade de cenários de gestão vigentes em escolas municipais no Brasil e trouxeram pistas que apoiam a apreciação do potencial das iniciativas declaradas pelos diretores para a democratização da educação, referencial que orientou a interpretação das informações disponibilizadas pelo questionário contextual da Prova Brasil de 2015.

Embora o questionário contextual tenha evidenciado restrições quanto à validade dos constructos das questões decorrentes da sua estrutura e formulação, trouxe aportes que possibilitaram ampliar a identificação de tendências de perfis dos diretores de escolas municipais, de práticas vigentes nas escolas e de condicionantes do funcionamento das unidades.

No âmbito deste estudo não é possível fazer afirmações conclusivas sobre o potencial das ações em curso incidirem na promoção da permanência de alunos na escola, com sucesso escolar, baseadas em relações colegiadas e participativas envolvendo todos os sujeitos que direta ou indiretamente integram o trabalho escolar. Contudo foi

possível identificar que as respostas declaradas revelam práticas das escolas municipais que refletem processos favoráveis a ações democratizantes. No entanto, esse processo ocorre em níveis de intensidade, sincronismo e abrangência distintos no território nacional, evidenciando desafios na efetivação de uma gestão escolar que contribua para a concretização do direito à educação de qualidade para todos.

Em desdobramento a esta etapa exploratória da pesquisa, serão implementadas duas outras etapas subsequentes que permitirão o aprofundamento das análises ora encetadas.

REFERÊNCIAS

ABDIAN, Graziela Zambão; NASCIMENTO, Paulo Henrique Costa; SILVA, Nathália Delgado Bueno. Desafios teórico-metodológicos para as pesquisas em administração/gestão educacional/escolar. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 37, n. 135, p. 465-480, abr./jun. 2016.

ABRAMOVAY, Miriam. *Violência nas escolas*. Brasília: Unesco, 2002.

ADRIÃO, Theresa; PERONI, Vera. Implicações do Programa Dinheiro Direto na Escola para a gestão da escola pública. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 98, p. 253-267, jan./abr. 2007.

ALAVARSE, Ocimar Munhoz. A organização do ensino fundamental em ciclos: algumas questões. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 14 n. 40, p. 35-50, jan./abr. 2009.

ALAVARSE, Ocimar M.; BRAVO, Maria Helena; MACHADO, Cristiane. Avaliações externas e qualidade na educação básica: articulações e tendências. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 24, n. 54, p. 12-31, jan./abr. 2013.

- ALBERNAZ, Ângela; FERREIRA, Francisco H. G.; FRANCO, Creso. Qualidade e equidade no ensino fundamental brasileiro. *Pesquisa e Planejamento Econômico*, Rio de Janeiro, v. 32, n. 3, p. 453-476, 2002.
- ALLENSWORTH, E.; PONISCIA, K. S.; MAZZEO, C. *The schools teachers leave: Teacher mobility in Chicago Public Schools*. Chicago: Consortium on Chicago School Research; University of Chicago, 2009.
- ALVES, Luciana; BATISTA, Antônio Augusto Gomes; RIBEIRO, Vanda Mendes; ÉRNICA, Maurício. Seleção velada em escolas públicas: práticas, processos e princípios geradores. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 41, n. 1, p. 137-152, jan./mar. 2015.
- ALVES, Fátima; ORTIGAO, Isabel; FRANCO, Creso. Origem social e risco de repetência: interação raça-capital econômico. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n. 130, p. 161-180, abr. 2007.
- ALVES, Maria Teresa Gonzaga; SOARES, José Francisco. Efeito-escola e estratificação escolar: o impacto da composição de turmas por nível de habilidade dos alunos. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 45, p. 25-58, jun. 2007.
- APOLINÁRIO, Fábio. *Dicionário de metodologia científica: um guia para a produção do conhecimento científico*. São Paulo: Atlas, 2004.
- AQUINO, Julio Groppa. A indisciplina e a escola atual. *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 181-204, jul. 1998.
- ARROYO, Miguel; BUFFA, Ester; NOSELLA, Paolo. *Educação e cidadania: quem educa o cidadão?* São Paulo: Cortez, 2003.
- AYED, Choukri Ben. As desigualdades socioespaciais de acesso aos saberes: uma perspectiva de renovação da sociologia das desigualdades escolares. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 33, n. 120, p. 783-803, jul./set. 2012. DOI: 10.1590/S0101-73302012000300008
- BARBOSA, Andrea Haddad; ABDIAN, Graziela Zambão. Gestão escolar e formação do pedagogo: relações e implicações a partir da análise de projetos político-pedagógicos de universidades públicas. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 29, n. 4, p. 245-276, dez. 2013.
- BENEVIDES, Maria V. M. Educação para a democracia. *Lua Nova*, São Paulo, n. 38, p. 223-237, 1996.
- BLAYA, Catherine. A paz está na mão da escola. *Nova Escola*, São Paulo, n. 165, set. 2003.
- BONADIMAN, Heron Laiber. A Gestão do Conselho de Classe e a produção do fracasso escolar. In: ENCONTRO NACIONAL DA ABRAPSO, 15., Maceió, *Anais...* Maceió: ABRAPSO, 2009.
- BORDENAVE, Juan E. Diaz. *O que é participação*. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- BRANDÃO, Zaia. Fluxos escolares e efeitos agregados pelas escolas. *Em Aberto*, Brasília, v. 17, n. 71, p. 41-48, jan. 2000.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (Inep). *Brasil no PISA 2015: análises e reflexões sobre o desempenho dos estudantes brasileiros*. São Paulo: Fundação Santillana, 2016a.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (Inep). *Pesquisa TALIS*. Brasília, 2016b.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 13 out. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei n. 11.274, de 6 de fevereiro de 2006*. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm. Acesso em 22 nov. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. *O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas*. Brasília, DF: MEC, 2007.

BRASIL. Secretaria da Educação Básica. *Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares, Conselho Escolar, Gestão Democrática da Educação e escolha do Diretor Escolar*. Brasília: MEC/SEB, 2004a. v. 5. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Consescol/ce_cad2.pdf. Acesso em: 12 out. 2013.

BRASIL. Secretaria da Educação Básica. *Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares*. Gestão da educação escolar. Brasília: MEC/UnB, CEAD, 2004b. Caderno 1 - Conselhos Escolares: democratização da escola e construção da cidadania. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-nacional-de-fortalecimento-dos-conselhos-escolares/publicacoes>. Acesso em: 12 out. 2013.

BRASIL. *Estatuto da criança e do adolescente*: Lei federal n. 8069, de 13 de julho de 1990. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 1990.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. *Diário Oficial da União*, Brasília, 20 dez. 1996.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Renda Domiciliar per capita*, 2015. Disponível em: https://www2.ibge.gov.br/home/estatistica/indicadores/trabalhoerendimento/pnad_continua/default_renda_percapita.shtm. Acesso em: 12 out. 2017.

BRITO, Renato de Oliveira; SÍVERES, Luiz. As características da participação da comunidade escolar em um modelo de gestão compartilhada. *Sophia*, Armenia, Colômbia, v. 11, n. 1, p. 9-20, 2015.

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

CABRAL NETO, Antônio; CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. Gestão escolar em instituições de ensino médio: entre a gestão democrática e a gerencial. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 32, n. 116, p. 745-770, jul./set. 2011.

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

CASASSUS, Juan. *A escola e a desigualdade*. Brasília: Plano, 2002.

CASTELLANI, Denise. *Gestão democrática: a participação e o protagonismo dos conselhos mirins na cidade de Santo André*. 2017. Dissertação (Mestrado Profissional em Formação e Gestores Educacionais) – Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

CASTRO, Jorge Abrahão. Financiamento e gasto público na educação básica no Brasil: 1995-2005. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 857-876, out. 2007.

CECCON, Claudia; CECCON, Claudius; EDNIR, Madza; VAN VELZEN, Boudewijn; HAUTVAST, Dolf. *Conflitos na escola - modos de transformação: dicas para refletir e exemplos de como lidar*. São Paulo: CECIP/ Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2009.

CENPEC. Reprovação escolar: adesão depende das crenças que o professor tem sobre avaliação e justiça e do acesso a pesquisas sobre o tema. *Boletim Educação & Equidade*, São Paulo, n. 3, dez. 2016a. Disponível em: <<http://www.cenpec.org.br/boletim/boletim03/>>. Acesso em: 12 set. 2017.

_____. *Crenças de professores sobre a reprovação escolar: relatório de pesquisa*. São Paulo: Cenpec, nov. 2016b. Disponível em: <http://www.cenpec.org.br/wp-content/uploads/2016/03/Pesq_Cren%C3%A7as_relat%C3%B3rio_final.pdf>. Acesso em: 12. set. 2017.

CERTEAU, Michel de. *A Invenção do cotidiano*. Petrópolis: Vozes, 1996.

CHARLOT, Bernard. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. *Revista Sociologias*, Porto Alegre, v. 4, n. 8, p. 432-443, jul./dez. 2002.

CONTI, Celso; LUIZ, Maria Cecília. Políticas e Gestão Democrática: o funcionamento do conselho escolar no sistema municipal de ensino. *Educação: Teoria e Prática*, v. 17, n. 29, p. 33-50, jul./dez. 2007.

CORREA, Erisson Viana; BONAMINO, Alicia; SOARES, Tufi Machado. Evidências do efeito da repetência nos primeiros anos escolares. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 25, n. 59, p. 6-8, set./dez. 2014.

COSTA, Márcio da; KOSLINSKI, Mariane. Escolha, estratégia e competição por escolas públicas. *Pro-Posições*, Campinas, v. 23, n. 2, p. 195-213, maio/ago. 2012.

_____. Quase mercado oculto: disputa por escolas “comuns” no Rio de Janeiro. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 41, n. 142, p. 246-266, jan./abr. 2011.

_____. Entre o mérito e a sorte: escola, presente e futuro na visão de estudantes do ensino fundamental do Rio de Janeiro. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 31, p. 133-201, jan./abr. 2006.

CRAHAY, Marcel. Qual pedagogia para os alunos em dificuldade escolar?. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n. 130, p. 181-208, jan./abr. 2007.

_____. É possível tirar conclusões sobre os efeitos da repetência?. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n. 127, p. 223-246, abr. 2006.

CROZIER, Michel. *Le phénomène bureaucratique*. Paris: Editions du Seuil, 1963.

CUNHA, Marcela Brandão. *Rotatividade Docente na Rede Municipal de Ensino da Cidade do Rio de Janeiro*. 2015. 172p. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

DALBEN, Ângela I. de Freitas. *Conselho de Classe e Avaliação: perspectivas na gestão pedagógica da escola*. Campinas, SP: Papirus, 2004.

DALLO, Luana. *Padrão de uso de álcool e outras drogas entre estudantes de Cascavel-PR*. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, SP, 2009.

DARLING-HAMMOND, Linda. Teacher quality and student achievement: a review of state policy evidence. *Education Policy Analysis Archives*, Stanford, v. 8, n. 1, p. 1-44, jan. 2000.

DEBARBIEUX, Eric. Cientistas, políticos e violência: rumo a uma comunidade científica europeia para lidar com a violência nas escolas? In: DEBARBIEUX, Eric; BLAYA, Catherine (org.). *Violência nas escolas: dez abordagens europeias*. Brasília: Unesco, 2002. p. 13-34.

DEVINE, John. A mercantilização da violência escolar. In: DEBARBIEUX, Eric; BLAYA, Catherine (org.) *Violência nas escolas e políticas públicas*. Brasília: Unesco, 2002. p. 207-224.

DOURADO, Luiz Fernando; OLIVEIRA, João Ferreira de. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. *Cadernos CEDES*, Campinas, v. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009.

DOURADO, Luiz Fernando; OLIVEIRA, João Ferreira de; SANTOS, Catarina de Almeida. *A qualidade da educação: conceitos e definições*. Brasília: Inep, 2007. 65p.

DUBET, Francois. A Escola e a exclusão. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 119, p. 9-27, 2003.

DURU-BELLAT, Marie. Amplitude e aspectos peculiares das desigualdades sociais na escola francesa. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 13-30, jan./abr. 2005.

ÉRNICA, Maurício; BATISTA, Antônio Augusto Gomes. A escola, a metrópole, a vizinhança vulnerável. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 42, n. 146, p. 640-666, maio/ago. 2012.

FONSECA, José Luiz Saldanha da. Pesquisas sobre efeito escola: uma contribuição para a qualidade da Educação no Brasil. *Revista Contemporânea de Educação*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 4, p. 1-12, 2007.

FRANCO, Creso; FERNANDES, Cristiano; SOARES, José Francisco; BELTRÃO, Kaizô; BARBOSA, Maria Eugênia; ALVES, Maria Tereza Gonzaga. O referencial teórico na construção dos questionários contextuais do Saeb 2001. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, n. 28, p. 39-74, 2003.

FRANCO, Creso; ORTIGÃO, Isabel; ALBERNAZ, Ângela; BONAMINO, Alicia; AGUIAR, Glauco; ALVES, Fátima; SATYRO, Natália. Qualidade e equidade em educação: reconsiderando o significado de “fatores intra-escolares”. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 15, n. 55, p. 277-298, 2007.

FREITAS, Dirce Nei Teixeira de; BARUFFI, Alaíde Maria Zabloski; REAL, Giselle Cristina Martins. Resultados positivos do Ideb em redes escolares municipais: evidências de estudo exploratório. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, 34., 2011, Natal. *Trabalhos*. Rio de Janeiro: ANPEd, 2011a.

_____. O contexto, as políticas educacionais e o Ideb. In: FREITAS, Dirce Nei Teixeira de; REAL, Giselle Cristina Martins (org.). *Políticas e monitoramento da qualidade do ensino fundamental: cenários municipais*. Dourados: UFGD, 2011b. p. 201-224.

FULLER, Bruce. What school factors raise achievement in the Third World?. *Review of Educational Research*, v. 57, n. 3, p. 255-292, 1987.

GALDURÓZ, José Carlos F.; NOTO, Ana Regina; FONSECA, Arilton Martins; CARLINI, E. A. *Levantamento nacional sobre o consumo de drogas psicotrópicas entre estudantes do ensino fundamental e médio da rede pública de ensino nas 27 capitais brasileiras*. São Paulo: Centro Brasileiro de Informações sobre Drogas, 2005.

- GALVÃO, Afonso; GOMES, Cândido Alberto; CAPANEMA, Clélia; CALIMAN, Geraldo; CÂMARA, Jacira. Violências escolares: implicações para a gestão e o currículo. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 68, p. 425-442, jul./set. 2010.
- GATTI, Bernardete A. (coord.). *Atratividade da carreira docente no Brasil*. São Paulo: FCC, 2009. (Relatório final)
- GATTI, Bernardete A.; VIANNA, Heraldo M.; DAVIS, Claudia. Problemas e impasses da avaliação de projetos e sistemas educacionais: dois casos brasileiros. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, n. 4, p. 7-27, jul./dez. 1991.
- GOE, Laura. *The link between teacher quality and student outcomes: a research synthesis*. Washington: National Comprehensive Center for Teacher Quality. 2007.
- GOMES, Candido Alberto. Desserialização escolar: alternativa para o sucesso?. *Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 46, p. 11-38, mar. 2005.
- GOMES, Adailda; REGIS, André. Desempenho e infraestrutura: Mapeamento das escolas públicas da Região Metropolitana do Rio de Janeiro. In: CONGRESSO IBERO AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO – ANPAE, 3., 2012, Zaragoza Espanha, *Anais...* Goiânia, Anpae, 2012. p. 1-6.
- GUARÁ, Isa Maria F. Rosa. Com os professores visitantes, a escola vai à família. *Cadernos CENPEC*, São Paulo, v. 4, n. 6, p. 56-58, 2009. Disponível em: <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/28/27>. Acesso em: 15 set. 2017.
- HANUSHEK, Eric A. Teacher quality. In: IZUMI, Lance T.; EVERS, Williamson M. (org.) *Teacher quality*. Hoover Institution Press, 2002. p. 1-13.
- HAYDEN, Carol. Fatores de risco e expulsão de alunos da escola. In: DEBARBIEUX, Eric; BLAYA, Catherine (org.). *Violência nas escolas e políticas públicas*. Brasília: Unesco, 2002. p. 137-164.
- HIGHTOWER, Amy M.; DELGADO, Rachael C.; LLOYD, Sterling C.; WITTENSTEIN, Rebecca; SELLERS, Kacy; SWANSON, Christopher B. *Improving student learning by supporting quality teaching: key issues, effective strategies*. Bethesda: Editorial Projects in Education, 2011.
- INGERSOLL, Richard M. *Teacher turnover, teacher shortages, and the organization of schools*. Washington: Center for the Study of Teaching and Policy, 2001.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS “ANÍSIO TEIXEIRA” – INEP. Vencendo o desafio da aprendizagem nas séries iniciais: a experiência de Sobral/CE. Brasília: Inep, 2005. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/488938/Vencendo+o+desafio+da+aprendizagem+nas+s%C3%A9ries+iniciais+a+experi%C3%Aancia+de+Sobral-CE/a7de6174-3f52-49fe-b81c-9f40372761a3?version=1.0>>. Acesso em: 12 set. 2017.
- JACOMINI, M. A.; ALVES, T.; CAMARGO, R. B. Plano Nacional de Educação e Remuneração Docente: desafios para o monitoramento da valorização profissional no contexto da Meta 17. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPEd, 37, 2015, Florianópolis. *Anais...* Florianópolis: UFSC, 2015. Disponível em: <<http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT05-4065.pdf>>. Acesso em: 09 set. 2016.

- JOHNSON, Susan Moore. *The workplace matters: teacher quality, retention, and effectiveness*. Washington: National Education Association, 2006. (Working paper).
- KARINO, Camila Akemi; VINHA, Luís Gustavo do Amaral; LAROS, Jacob Arie. Os questionários do Saeb: o que eles realmente medem? *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 25, n. 59, p. 270-297, set./dez. 2014.
- LIMA, Licínio. C. *A escola como organização educativa*. São Paulo: Cortez, 2003.
- LIMA, Maria de Fátima Magalhães de. *Correção de fluxo na rede pública municipal do Rio de Janeiro (2009-2014): aspectos da política e as trajetórias dos alunos*. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.
- LIMA, Antonio Bosco; PRADO, Jeovandir Campos; SHIMAMOTO, Simone Vieira de Melo. Gestão democrática, gestão gerencial e gestão compartilhada: novos nomes velhos rumos. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 25., São Paulo. *Anais...* PUC-SP, São Paulo, 2011. p. 1-13.
- MACHADO, Cristiane. Avaliação externa e escolas públicas: elementos de gestão escolar democrática. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 27, n. 64, p. 218-240, jan./abr. 2016.
- MAIA, Graziela Zambão Abdian. As publicações da ANPAE e a trajetória do conhecimento em administração da educação no Brasil. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, Porto Alegre, v. 24, n. 1, p. 31-50, jan./abr. 2008.
- MARGIOTTA, Umberto; VITALE, Gabriella; SANTOS, Jácia Soares dos. O fenômeno do abandono escolar na Europa do novo milênio: dados, políticas, intervenções e perspectivas. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 34, n. 94, p. 349-366, set./dez. 2014.
- MARTINS, Angela Maria. O contexto escolar e a dinâmica de órgãos colegiados: uma contribuição ao debate sobre gestão de escolas. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 59, p. 195-206, abr./jun. 2008.
- MARTINS, Angela Maria (org.). *Estado da Arte: gestão, autonomia escolar e órgãos colegiados (2000-2008)*. Brasília: Líber Livros, 2011.
- MARTINS, Angela M.; MACHADO, Cristiane. Gestão escolar, situações de conflito e violência: campo de tensão em escolas públicas. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 59, p. 157-173, jan./mar. 2016.
- MARTINS, Raul Aragão; CRUZ, Luciana. Nogueira da; TEIXEIRA, Patrícia Santos; MANZATO, Antonio José. Padrão de consumo de álcool entre estudantes do ensino médio de uma cidade do interior do estado de São Paulo. *Revista Eletrônica Saúde Mental Álcool e Drogas*, São Paulo, n. 4, v. 1, p. 1-16, 2008.
- MEISTER, Albert. *L'autogestion en uniforme*. Toulouse: Privat, 1981.
- MORDUCHOWICZ, Alejandro. *Carreira, incentivos e estruturas salariais docentes*. Rio de Janeiro: PREAL, 2003. (PREAL Documentos, 23)
- MOTTA, Fernando C. Prestes. *Teoria das organizações: evolução e crítica*. São Paulo: Pioneira, 1986.
- NOGUEIRA, Maria Alice. Família e escola na contemporaneidade: os meandros de uma relação. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 31, n. 2, p. 155-169, jul./dez. 2006. Disponível em: <http://www.redalyc.org/html/3172/317227044010/>. Acesso em: 18 nov. 2017.
- OLIVEIRA, Ana Cristina Prado de; CARVALHO, Cynthia Paes de. Gestão escolar, liderança do diretor e resultados educacionais no Brasil. In: REUNIÃO

- NACIONAL DA ANPED, 37., Florianópolis. *Anais...* Florianópolis. UFSC-SC, 2015. p. 1-18.
- OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004.
- OLIVEIRA, Romualdo Portela (coord.). *Análise das desigualdades intraescolares no Brasil*. (Relatório Final). Fundação Victor Civita, São Paulo, 2013.
- OLIVEIRA, Romualdo Portela; ARAÚJO, Gilda Cardoso de. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. *Revista Brasileira de Educação*, Campinas, n. 28, p. 5-23, jan./abr. 2005.
- PADILHA, Frederica; RIBEIRO, Vanda Mendes; BATISTA, Antonio Augusto Gomes; ALVES, Luciana; CARVALHO-SILVA, Hamilton. Efeito do território sobre as desigualdades escolares: mudanças no caso de São Miguel Paulista de 2007 a 2009. *Revista Olh@res*, Guarulhos, v. 1, n. 2, p. 8-30, 2013.
- PARO, Vitor Henrique. *Diretor escolar: educador ou gerente?* São Paulo: Cortez, 2015.
- _____. *Eleição de diretores: a escola pública experimenta a democracia*. São Paulo: Xamã, 2003.
- _____. *Gestão democrática da escola pública*. São Paulo: Ática, 2002.
- _____. *Por dentro da escola pública*. São Paulo: Xamã, 1995.
- PEREIRA JR., Edmilson Antonio; OLIVEIRA, Dalila Andrade. Indicadores de retenção e rotatividade dos docentes da educação básica. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 46, n. 160, p. 312-333, 2016.
- PINTO, José Marcelino Rezende. *Administração e liberdade: um estudo do conselho de escola à luz da ação comunicativa de Jürgen Habermas*. 1994. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1994.
- PIZOLI, Rita de Cássia. A Função do Conselho de Classe na Organização do Trabalho Pedagógico Escolar. In: EDUCERE – CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 9., 2009. Curitiba. *Anais...* PUCPR, 2009. 1-12.
- RIBEIRO, Sérgio Costa. A pedagogia da repetência. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 5, n. 12, p. 7-21, maio/ago. 1991.
- RUOTTI, Caren; ALVES, Renato; CUBAS, Viviane de O. *Violência na escola: um guia para pais e professores*. São Paulo: Imprensa Oficial, 2006.
- SAMMONS, Pamela. As características-chave das escolas eficazes. In: BROOKE, Nigel; SOARES, José Francisco (Org.). *Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008. p. 335-392.
- SANDER, Benno. A pesquisa sobre política e gestão da educação no Brasil: uma leitura introdutória sobre sua construção. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, Porto Alegre, v. 23, n. 3, p. 421-448, set./dez. 2007.
- _____. Política e gestão da educação no Brasil: momentos e movimentos. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, Porto Alegre, v. 17, n. 2, p. 263-276, jul./dez. 2001.
- SANTOS, Mauro Pedro dos. *Programa PIC da rede municipal de ensino de São Paulo: superação do fracasso escolar?* Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

SILVA, Cristina de Cassia M.; MARTINS, Angela Maria. A gestão escolar no âmbito das políticas educacionais contemporâneas: autonomia, gestão escolar e participação, à luz da literatura científica. In: ENCONTRO DE PESQUISA DA ANPED SUDESTE, 11., 2014, São João Del Rey. Culturas, políticas e Práticas Educacionais e suas relações com a pesquisa. São João Del Rey: Universidade Federal de São João Del Rey, 2014. v. 1, p. 1-12.

SILVA FILHO, Raimundo Barbosa; ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. Evasão e abandono escolar na educação básica no Brasil: fatores, causas e possíveis consequências. *Educação Por Escrito*, Porto Alegre, v. 8, n. 1, p. 35-48, jan./jun. 2017.

SIMIELLI, Lara Elena Ramos. *Equidade educacional no Brasil: análise das oportunidades educacionais em 2001 e 2011*. 2015. 134f. Tese (Doutorado em Administração Pública e Governo) – Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, 2015.

SOARES, José Francisco. O efeito da escola no desempenho cognitivo de seus alunos. In: MELLO E SOUZA, Alberto (ed.). *Dimensões da avaliação educacional*. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 174-204.

_____. Melhoria do desempenho cognitivo dos alunos do ensino fundamental. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n. 130, p. 135-160, 2007.

_____. O efeito da escola no desempenho cognitivo de seus alunos. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Madrid, v. 2, n. 2, 2004.

SOARES, Jose Francisco; ANDRADE, Renato Júdice de. Nível socioeconômico, qualidade e equidade das escolas de Belo Horizonte. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 50, p. 107-126, jan./mar. 2006.

SOARES, José Francisco; CANDIAN, Juliana Frizzoni. O efeito da escola básica brasileira: as evidências do PISA e do SAEB. *Revista Contemporânea de Educação*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 4, p. 1-12, 2007.

SOARES, José Francisco; FONSECA, Izabel Costa; ÁLVARES, Raquel Pereira; GUIMARÃES, Raquel Rangel M. *Exclusão intraescolar nas escolas públicas brasileiras: um estudo com dados da Prova Brasil 2005, 2007 e 2009*. Brasília: Unesco, 2012.

SOUSA, Sandra Zákia Lian de. Avaliação e carreira do magistério: premiar o mérito? *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 81-93, jan./dez. 2008.

_____. Conselho de Classe: um ritual burocrático ou um espaço de avaliação coletiva? *Ideias*, São Paulo, n. 25, p. 45-59, 1998.

SOUSA, Sandra Maria Zákia Lian; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá (Coord.). *Ciclos e progressão escolar (1990-2002)*. Brasília, DF: MEC/Inep, 2013.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. A natureza política da gestão escolar e as disputas pelo poder na escola. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 49, p. 159-174, abr. 2012.

_____. Explorando e construindo um conceito de gestão escolar democrática. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 25, n. 3, p. 123-140, dez. 2009.

_____. Os caminhos da produção científica sobre a gestão escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, Porto Alegre, v. 22, n. 1, p. 13-39, jan./jun. 2006.

- STAKE, Robert. *Pesquisa qualitativa: estudando como as coisas funcionam*. Porto Alegre: Penso, 2011.
- TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis: Vozes, 2005.
- TONUCCI, Francesco. *Quando as crianças dizem: agora chega!* São Paulo: Artmed, 2005.
- TOURAINÉ, Alain. *Que es la democracia?* México: Fondo de Cultura, 2001.
- VELOSO, Luísa; CRAVEIRO, Daniela; RUFINO, Isabel. Participação da comunidade educativa na gestão escolar. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 4, p. 815-832, out./dez., 2012
- UNIÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO. *Orientações ao Dirigente Municipal de Educação: fundamentos, políticas e práticas*, Brasília, 2017.
- VIANNA, Cláudia Pereira. A feminização do magistério na educação básica e os desafios para a prática e a identidade coletiva docente. In: YANNOULAS, Silvia Cristina (org.). *Trabalhadoras: análise da feminização das profissões e ocupações*. Brasília, DF: Abaré, 2013. p. 159-180.
- _____. O sexo e o gênero da docência. *Cadernos Pagu*, Campinas, n. 17-18, p. 81-103, 2002.
- VIEIRA, Adriano; RAGINATO, Maria José; MORAES, Marilda Ferraz Ribeiro de. Família, comunidade e escola se encontram. *Cadernos CENPEC*, São Paulo, v. 4, n. 6, p. 111-117, 2009. Disponível em: <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/32/31>. Acesso em: 14 set. 2017.
- VIEIRA, Sofia Lerche; VIDAL, Eloisa Maia. Gestão democrática da escola no Brasil: desafios à implementação de um novo modelo. *Revista Iberoamericana de Educación*, Madrid, n. 67, p. 19-38, 2015.
- WASELFISZ, Jacobo. *Recursos escolares fazem diferença?* Brasília: Fundescola/MEC, 2000.
- WAYNE, Andrew J.; YOUNGS, Peter. Teacher characteristics and student achievement gains: a review. *Review of Educational Research*, v. 73, n. 1, p. 89-122, Spring, 2003.
- WITTMANN, Lauro Carlos; GRACINDO, Regina Vinhaes (coord.). *O estado da arte em política e gestão da educação no Brasil: 1991 a 1997*. Brasília: Anpae; Campinas, SP: Autores Associados, 2001.
- ZELMANOVITS, Maria Cristina. Em busca de familiaridades. *Cadernos CENPEC*, São Paulo, v. 4, n. 6, p. 20-26, 2009. Disponível em: <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/26>. Acesso em: 15 set. 2017.

APÊNDICE - QUESTIONÁRIO CONTEXTUAL DO DIRETOR - PROVA BRASIL 2015

QUESTIONÁRIO CONTEXTUAL DO DIRETOR PROVA BRASIL 2015		ANOS INICIAIS EF (N 29581)		ANOS FINAIS EF (N 13739)	
		%	N	%	N
1. Sexo	Masculino	4526	15,3	3325	24,2
	Feminino	25055	84,7	10414	75,8
2. Faixa Etária	Até 24 anos	118	0,4	69	0,5
	De 25 a 29 anos	680	2,3	371	2,7
	De 30 a 39 anos	7780	26,3	3792	27,6
	De 40 a 49 anos	12956	43,8	5825	42,4
	De 50 a 54 anos	4881	16,5	2226	16,2
	55 anos ou mais	3165	10,7	1456	10,6
3. Raça	Branco(a)	12927	43,7	5399	39,3
	Pardo(a)	12809	43,3	6471	47,1
	Preto(a)	2692	9,1	1291	9,4
	Amarelo(a)	680	2,3	330	2,4
	Indígena	207	0,7	110	0,8
	Não quero declarar	177	0,6	110	0,8
	Não sei	89	0,3	27	0,2
4. Nível de escolaridade	Menos que o Ensino Médio (antigo 2º grau)	59	0,2	27	0,2
	Ensino Médio - Magistério (antigo 2º grau)	858	2,9	371	2,7
	Ensino Médio - Outros (antigo 2º grau)	266	0,9	151	1,1
	Ensino Superior - Pedagogia	15412	52,1	5606	40,8
	Ensino Superior - Curso Normal Superior	1420	4,8	522	3,8
	Ensino Superior - Licenciatura em Matemática	1390	4,7	1085	7,9
	Ensino Superior - Licenciatura em Letras	2988	10,1	1827	13,3
	Ensino Superior - Outras Licenciaturas	5502	18,6	3174	23,1
	Ensino Superior - Outras áreas	1686	5,7	975	7,1
5. Tempo de formação	Há menos de 2 anos	1124	3,8	550	4
	De 2 a 7 anos	7099	24	3380	24,6
	De 8 a 14 anos	11418	38,6	5166	37,6
	De 15 a 20 anos	5502	18,6	2473	18
	Há mais de 20 anos	4437	15	2171	15,8
6. Instituição de ES	Não conclui o Ensino Superior	680	2,3	330	2,4
	Privada	17482	59,1	7831	57
	Pública Federal	3727	12,6	1841	13,4
	Pública Estadual	7454	25,2	3627	26,4
	Pública Municipal	237	0,8	110	0,8

7. Modalidade do curso de ES	Não concluí o Ensino Superior	799	2,7	385	2,8
	Presencial	22807	77,1	10771	78,4
	Semipresencial	4053	13,7	1745	12,7
	A distância	1893	6,4	838	6,1
8. Pós-graduação	Não fiz ou não completei curso de pós-graduação	5502	18,6	2542	18,5
	Atualização ou Aperfeiçoamento (mínimo de 180 horas)	1213	4,1	591	4,3
	Especialização (mínimo de 360 horas)	22097	74,7	10139	73,8
	Mestrado	710	2,4	440	3,2
	Doutorado	59	0,2	27	0,2
9. Área da pós-graduação	Não fiz ou não completei curso de pós-graduação	5591	18,9	2597	18,9
	Educação, enfatizando alfabetização	2514	8,5	811	5,9
	Educação, enfatizando linguística e/ou letramento	1745	5,9	989	7,2
	Educação, enfatizando educação matemática	858	2,9	646	4,7
	Educação - outras ênfases	18044	61	8243	60
	Outras áreas que não a Educação	828	2,8	453	3,3
10. Salário bruto de diretor (com adicionais)	Até R\$ 788,00	207	0,7	110	0,8
	De R\$ 788,01 até R\$ 1.182,00	858	2,9	440	3,2
	De R\$ 1.182,01 até R\$ 1.576,00	1272	4,3	591	4,3
	De R\$ 1.576,01 até R\$ 1.970,00	1568	5,3	783	5,7
	De R\$ 1.970,01 até R\$ 2.364,00	3106	10,5	1484	10,8
	De R\$ 2.364,01 até R\$ 2.758,00	2810	9,5	1333	9,7
	De R\$ 2.758,01 até R\$ 3.152,00	3964	13,4	1827	13,3
	De R\$ 3.152,01 até R\$ 3.940,00	5088	17,2	2212	16,1
	De R\$ 3.940,01 até R\$ 5.516,00	6685	22,6	2913	21,2
	De R\$ 5.516,01 até R\$ 7.880,00	2988	10,1	1415	10,3
	R\$ 7.880,01 ou mais	1035	3,5	632	4,6
11. Exerce outra atividade para renda	Sim, na área de educação	5680	19,2	3242	23,6
	Sim, fora da área de educação	1745	5,9	893	6,5
	Não	22156	74,9	9604	69,9

12. Salário bruto total	Até R\$ 788,00	266	0,9	124	0,9
	De R\$ 788,01 até R\$ 1.182,00	651	2,2	343	2,5
	De R\$ 1.182,01 até R\$ 1.576,00	917	3,1	440	3,2
	De R\$ 1.576,01 até R\$ 1.970,00	1213	4,1	577	4,2
	De R\$ 1.970,01 até R\$ 2.364,00	2514	8,5	1154	8,4
	De R\$ 2.364,01 até R\$ 2.758,00	2455	8,3	1154	8,4
	De R\$ 2.758,01 até R\$ 3.152,00	3698	12,5	1676	12,2
	De R\$ 3.152,01 até R\$ 3.940,00	4999	16,9	2185	15,9
	De R\$ 3.940,01 até R\$ 5.516,00	7277	24,6	3160	23
	De R\$ 5.516,01 até R\$ 7.880,00	3905	13,2	1937	14,1
	R\$ 7.880,01 ou mais	1686	5,7	989	7,2
13. Carga horária semanal	Mais de 40 horas	8016	27,1	4342	31,6
	40 horas	19790	66,9	8642	62,9
	De 20 a 39 horas	1686	5,7	714	5,2
	Menos de 20 horas	89	0,3	41	0,3
14. Provimento do cargo	Concurso público apenas	1657	5,6	563	4,1
	Eleição apenas	6212	21	2418	17,6
	Indicação apenas	16565	56	8463	61,6
	Processo seletivo apenas	740	2,5	371	2,7
	Processo seletivo e Eleição	1982	6,7	824	6
	Processo seletivo e Indicação	1568	5,3	742	5,4
	Outra forma	858	2,9	357	2,6
15. Tempo de trabalho como professor	Nunca	444	1,5	220	1,6
	Menos de um ano	296	1	151	1,1
	1-2 anos	917	3,1	453	3,3
	3-5 anos	3136	10,6	1498	10,9
	6-10 anos	7011	23,7	3270	23,8
	11-15 anos	7691	26	3476	25,3
	16-20 anos	5354	18,1	2432	17,7
	Mais de 20 anos	4733	16	2239	16,3

16. Anos na função de direção	Menos de um ano	3816	12,9	1896	13,8
	1-2 anos	5206	17,6	2404	17,5
	3-5 anos	9850	33,3	4699	34,2
	6-10 anos	6271	21,2	2830	20,6
	11-15 anos	2751	9,3	1168	8,5
	16-20 anos	1065	3,6	481	3,5
	Mais de 20 anos	621	2,1	261	1,9
17. Anos como diretor(a) dessa escola	Menos de um ano	5502	18,6	2762	20,1
	1-2 anos	6744	22,8	3201	23,3
	3-5 anos	10501	35,5	4919	35,8
	6-10 anos	4615	15,6	1978	14,4
	11-15 anos	1449	4,9	563	4,1
	16-20 anos	503	1,7	206	1,5
	Mais de 20 anos	266	0,9	110	0,8
18. Tempo na área da educação	Menos de um ano	59	0,2	27	0,2
	1-2 anos	148	0,5	96	0,7
	3-5 anos	740	2,5	398	2,9
	6-10 anos	2662	9	1319	9,6
	11-15 anos	5650	19,1	2707	19,7
	16-20 anos	6981	23,6	3229	23,5
	Mais de 20 anos	13341	45,1	5963	43,4
19. Atividades de desenv. profissional	Não	4910	16,6	2391	17,4
	Sim	24671	83,4	11348	82,6
20. Impacto das atividades de desenv. profissional	Não participei	4408	14,9	2185	15,9
	Sim, e não houve impacto	2219	7,5	1058	7,7
	Sim, e houve um pequeno impacto	4171	14,1	1923	14
	Sim, e houve um impacto moderado	11596	39,2	5262	38,3
	Sim, e houve um grande impacto	7188	24,3	3311	24,1
21. Gostaria de ter participado de mais atividades de desenvolvimento profissional	Não	3076	10,4	1264	9,2
	Sim	26505	89,6	12475	90,8
22. O desenvolvimento profissional era muito caro/eu não podia pagar.	Não gostaria de ter participado	2071	7	893	6,5
	Não	14051	47,5	6608	48,1
	Sim	13459	45,5	6238	45,4
23. Houve conflito com o meu horário de trabalho.	Não gostaria de ter participado	1242	4,2	495	3,6
	Não	11892	40,2	5262	38,3
	Sim	16447	55,6	7982	58,1

24. Não tinha disponibilidade de tempo.	Não gostaria de ter participado	1242	4,2	508	3,7
	Não	10413	35,2	4712	34,3
	Sim	17926	60,6	8518	62
25. Não houve oferta em minha área de interesse.	Não gostaria de ter participado	1272	4,3	536	3,9
	Não	17305	58,5	7886	57,4
	Sim	11004	37,2	5317	38,7
26. Organização de formação continuada na escola	Não	10767	36,4	5276	38,4
	Sim	18814	63,6	8463	61,6
27. Quantidade de docentes na formação continuada organizada	Não foram organizadas atividades de formação continuada	9850	33,3	4836	35,2
	Poucos professores	1242	4,2	769	5,6
	Um pouco menos da metade dos professores	1065	3,6	605	4,4
	Um pouco mais da metade dos professores	2219	7,5	1360	9,9
	Quase todos ou todos os professores	15205	51,4	6169	44,9
28. Professores com vínculo estável nesta escola	Menor ou igual a 25%	2810	9,5	1374	10
	De 26% a 50%	3076	10,4	1580	11,5
	De 51% a 75%	4260	14,4	2308	16,8
	De 76% a 90%	6804	23	3476	25,3
	De 91% a 100%	12631	42,7	5001	36,4
29. Reuniões do Conselho Escolar neste ano	Não existe Conselho Escolar	2544	8,6	1113	8,1
	Nenhuma vez	562	1,9	261	1,9
	Uma vez	2455	8,3	1140	8,3
	Duas vezes	6301	21,3	2844	20,7
	Três vezes ou mais	17719	59,9	8381	61
30. Participantes do Conselho Escolar	Não existe Conselho Escolar	2574	8,7	1127	8,2
	Professores, funcionários, alunos e pais/responsáveis	16062	54,3	9535	69,4
	Professores, funcionários e pais/responsáveis	9229	31,2	2294	16,7
	Professores, alunos e pais/responsáveis	621	2,1	343	2,5
	Professores, funcionários e alunos	207	0,7	110	0,8
	Professores e pais/responsáveis	651	2,2	206	1,5
	Outros	237	0,8	124	0,9
31. Reuniões do Conselho de Classe neste ano	Não existe Conselho de Classe	5265	17,8	2075	15,1
	Nenhuma vez	769	2,6	357	2,6
	Uma vez	1745	5,9	907	6,6
	Duas vezes	4348	14,7	2487	18,1
	Três vezes ou mais	17453	59	7914	57,6

32. Elaboração do PPP neste ano na escola	Não sei como foi desenvolvido	592	2	302	2,2
	Não existe Projeto Pedagógico	976	3,3	467	3,4
	Utilizando-se um modelo pronto, sem discussão com a equipe escolar	414	1,4	261	1,9
	Utilizando-se um modelo pronto, mas com discussão com a equipe escolar	2396	8,1	1154	8,4
	Utilizando-se um modelo pronto, porém com adaptações, sem discussão com a equipe escolar	710	2,4	357	2,6
	Utilizando-se um modelo pronto, porém com adaptações e com discussão com a equipe escolar	12454	42,1	5523	40,2
	Elaborou-se um modelo próprio, mas não houve discussão com a equipe escolar	414	1,4	220	1,6
	Elaborou-se um modelo próprio e houve discussão com a equipe escolar	11625	39,3	5454	39,7
33. Esta escola participou da Prova Brasil de 2011?	Sim	27422	92,7	12846	93,5
	Não	1597	5,4	591	4,3
	Não sei	562	1,9	302	2,2
34. Conhece os resultados do SAEB 2013 desta escola	Sim	26386	89,2	12269	89,3
	Não	2219	7,5	1113	8,1
	Minha escola não participou	976	3,3	357	2,6
35. Conhece os resultados do SAEB 2013 do seu município	Sim	26948	91,1	12393	90,2
	Não	2544	8,6	1305	9,5
	Meu município não participou	89	0,3	41	0,3
36. Conhece os resultados do SAEB 2013 do seu estado	Sim	23399	79,1	10744	78,2
	Não	6182	20,9	2995	21,8
37. Critério de admissão de alunos	Prova de seleção	355	1,2	179	1,3
	Sorteio	118	0,4	55	0,4
	Local de moradia	12661	42,8	5482	39,9
	Prioridade por ordem de chegada	7987	27	3531	25,7
	Outro critério	8460	28,6	4493	32,7
38. Situação da oferta de vagas	Após o processo de matrícula, a escola ainda tinha vagas disponíveis	16950	57,3	8092	58,9
	A procura por vaga na escola preencheu todas as vagas oferecidas	3934	13,3	1662	12,1
	A procura por vaga na escola foi um pouco maior que as vagas oferecidas	5561	18,8	2418	17,6
	A procura por vaga na escola superou em muito o número de vagas oferecidas	3136	10,6	1566	11,4
39. Critério utilizado para a formação das turmas	Homogeneidade quanto à idade (alunos com a mesma idade)	9643	32,6	4671	34
	Homogeneidade quanto ao rendimento escolar (alunos com rendimento similar)	1657	5,6	701	5,1
	Heterogeneidade quanto à idade (alunos com idades diferentes)	1834	6,2	989	7,2
	Heterogeneidade quanto ao rendimento escolar (alunos com rendimentos diferentes)	5029	17	2212	16,1
	Outro critério	6005	20,3	2775	20,2
	Não houve critério	5413	18,3	2391	17,4

40. Critério de atribuição das turmas aos professores	Preferência dos professores	4319	14,6	1525	11,1
	Escolha dos professores, de acordo com a pontuação por tempo de serviço e formação	7011	23,7	3201	23,3
	Professores experientes com turmas de aprendizagem mais rápida	740	2,5	357	2,6
	Professores experientes com turmas de aprendizagem mais lenta	1952	6,6	838	6,1
	Manutenção do professor com a mesma turma	2603	8,8	1058	7,7
	Revezamento dos professores entre as(os) séries/anos	2692	9,1	1553	11,3
	Sorteio das turmas entre os professores	177	0,6	69	0,5
	Atribuição pela direção da escola	4763	16,1	1978	14,4
	Outro critério	4023	13,6	2267	16,5
	Não houve critério	1302	4,4	893	6,5
41. Ação para a redução das taxas de abandono	Não há ação, embora exista o problema	1242	4,2	797	5,8
	Não há ação, porque nesta escola não há esse tipo de problema	6153	20,8	1182	8,6
	Sim, mas com resultados ainda insatisfatórios	10560	35,7	6705	48,8
	Sim, com resultados satisfatórios	9673	32,7	3888	28,3
	Sim, mas ainda não avaliamos o resultado	1952	6,6	1168	8,5
42. Ação para a redução das taxas de reprovação	Não há ação, embora exista o problema	769	2,6	412	3
	Não há ação, porque nesta escola não há esse tipo de problema	828	2,8	165	1,2
	Sim, mas com resultados ainda insatisfatórios	12631	42,7	6870	50
	Sim, com resultados satisfatórios	12158	41,1	4740	34,5
	Sim, mas ainda não avaliamos o resultado	3195	10,8	1553	11,3
43. Ação para o reforço escolar à aprendizagem	Não	3195	10,8	1635	11,9
	Sim	26386	89,2	12104	88,1
44. Discussão de medidas com prof para melhorar ensino e aprendizagem	Nunca	30	0,1	27	0,2
	Algumas vezes	1952	6,6	1085	7,9
	Frequentemente	19760	66,8	9301	67,7
	Sempre ou quase sempre	7839	26,5	3325	24,2
45. Conversas com os alunos que faltam às aulas	Nunca	237	0,8	124	0,9
	Algumas vezes	1834	6,2	1401	10,2
	Frequentemente	16151	54,6	7955	57,9
	Sempre ou quase sempre	11359	38,4	4259	31
46. Aviso aos responsáveis sobre as faltas de seus filhos	Nunca	118	0,4	69	0,5
	Algumas vezes	1183	4	687	5
	Frequentemente	13962	47,2	6870	50
	Sempre ou quase sempre	14317	48,4	6114	44,5

47. Aviso aos responsáveis faltas de seus filhos em reunião de pais	Nunca	355	1,2	151	1,1
	Algumas vezes	2307	7,8	1099	8
	Frequentemente	13696	46,3	6718	48,9
	Sempre ou quase sempre	13223	44,7	5770	42
48. Aviso aos responsáveis sobre as faltas de seus filhos individualmente	Nunca	148	0,5	69	0,5
	Algumas vezes	3076	10,4	1525	11,1
	Frequentemente	12720	43	6224	45,3
	Sempre ou quase sempre	13637	46,1	5922	43,1
49. A escola envia alguém à casa do aluno para verificar as faltas	Nunca	3786	12,8	1923	14
	Algumas vezes	14376	48,6	7185	52,3
	Frequentemente	6123	20,7	2624	19,1
	Sempre ou quase sempre	5295	17,9	2006	14,6
50. Desenvolveu atividades extracurriculares em esporte	Nunca	2396	8,1	508	3,7
	Algumas vezes	15145	51,2	6622	48,2
	Frequentemente	7780	26,3	4287	31,2
	Sempre ou quase sempre	4260	14,4	2322	16,9
51. Desenvolveu atividades extracurriculares em artes	Nunca	3047	10,3	1237	9
	Algumas vezes	15826	53,5	7543	54,9
	Frequentemente	7395	25	3448	25,1
	Sempre ou quase sempre	3313	11,2	1511	11
52. Desenvolveu projetos temáticos	Nunca	651	2,2	289	2,1
	Algumas vezes	10975	37,1	5358	39
	Frequentemente	12217	41,3	5551	40,4
	Sempre ou quase sempre	5739	19,4	2542	18,5
53. Eventos para a comunidade	Nunca	947	3,2	550	4
	Algumas vezes	14731	49,8	7089	51,6
	Frequentemente	8874	30	3957	28,8
	Sempre ou quase sempre	5029	17	2143	15,6
54. Eventos promovidos pela comunidade	Nunca	5827	19,7	2020	14,7
	Algumas vezes	13282	44,9	6155	44,8
	Frequentemente	6478	21,9	3435	25
	Sempre ou quase sempre	3993	13,5	2130	15,5
55. Comunidade realizou trabalho voluntário para esta escola	Nunca	11714	39,6	5633	41
	Algumas vezes	13519	45,7	6169	44,9
	Frequentemente	2721	9,2	1223	8,9
	Sempre ou quase sempre	1627	5,5	714	5,2

56. N de estudantes com deficiência ou NEE nesta escola neste ano	Nenhum	1952	6,6	962	7
	Entre 1 e 5 alunos	12424	42	5427	39,5
	Entre 6 e 10 alunos	7425	25,1	3284	23,9
	Entre 11 e 20 alunos	5236	17,7	2597	18,9
	Mais de 20 alunos	2544	8,6	1470	10,7
57. Infraestrutura adequada às pessoas com Deficiência ou NEE	Não	6804	23	3023	22
	Sim, mas pouco adequada	15767	53,3	7501	54,6
	Sim, suficientemente adequada	7011	23,7	3215	23,4
58. Sala de recursos multifuncionais	Não possui sala de recursos	14524	49,1	6718	48,9
	Sim, mas com poucos recursos	7425	25,1	3613	26,3
	Sim, com recursos suficientes	7632	25,8	3407	24,8
59. Diretor com formação específica em deficiência ou NEE	Não	22984	77,7	11170	81,3
	Sim, mas apenas em uma área/deficiência	3550	12	1443	10,5
	Sim, em mais de uma área/deficiência	3047	10,3	1127	8,2
60. Professores com formação específica em deficiência ou necessidades especiais	Não	14317	48,4	7419	54
	Sim, mas em número insuficiente	12897	43,6	5537	40,3
	Sim, em número suficiente	2366	8	783	5,7
61. Funcionários com formação em deficiência ou necessidades especiais	Não	23842	80,6	11184	81,4
	Sim, mas em número insuficiente	5147	17,4	2363	17,2
	Sim, em número suficiente	592	2	192	1,4
62. Recursos financeiros para a merenda escolar	Inexistente	4053	13,7	1827	13,3
	Ruim	2071	7	1044	7,6
	Razoável	7573	25,6	3751	27,3
	Bom	11714	39,6	5331	38,8
	Ótimo	4171	14,1	1786	13
63. Quantidade de alimentos	Inexistente	118	0,4	69	0,5
	Ruim	1154	3,9	563	4,1
	Razoável	5739	19,4	2871	20,9
	Bom	13962	47,2	6526	47,5
	Ótimo	8608	29,1	3710	27
64. Qualidade dos alimentos	Inexistente	89	0,3	41	0,3
	Ruim	710	2,4	357	2,6
	Razoável	4733	16	2322	16,9
	Bom	14998	50,7	7089	51,6
	Ótimo	9052	30,6	3929	28,6

65. Espaço físico para cozinhar	Inexistente	562	1,9	192	1,4
	Ruim	3964	13,4	1786	13
	Razoável	7780	26,3	3696	26,9
	Bom	11182	37,8	5290	38,5
	Ótimo	6094	20,6	2775	20,2
66. Disponibilidade de funcionários para a cozinha da escola	Inexistente	237	0,8	96	0,7
	Ruim	2159	7,3	975	7,1
	Razoável	7277	24,6	3380	24,6
	Bom	13755	46,5	6512	47,4
	Ótimo	6153	20,8	2775	20,2
67. Insuficiência de recursos financeiros	Não	9880	33,4	4218	30,7
	Sim, pouco	7602	25,7	3586	26,1
	Sim, moderadamente	7277	24,6	3490	25,4
	Sim, muito	4822	16,3	2446	17,8
68. Inexistência de professores para algumas disciplinas ou séries	Não	18725	63,3	7694	56
	Sim, pouco	6035	20,4	3366	24,5
	Sim, moderadamente	3431	11,6	1910	13,9
	Sim, muito	1390	4,7	769	5,6
69. Carência de pessoal administrativo	Não	16802	56,8	7350	53,5
	Sim, pouco	6892	23,3	3366	24,5
	Sim, moderadamente	3343	11,3	1759	12,8
	Sim, muito	2544	8,6	1264	9,2
70. Carência de pessoal de apoio pedagógico	Não	17246	58,3	7364	53,6
	Sim, pouco	6301	21,3	3160	23
	Sim, moderadamente	3195	10,8	1759	12,8
	Sim, muito	2840	9,6	1456	10,6
71. Falta de recursos pedagógicos	Não	14613	49,4	6196	45,1
	Sim, pouco	8460	28,6	4122	30
	Sim, moderadamente	4763	16,1	2514	18,3
	Sim, muito	1745	5,9	907	6,6
72. Interrupção das atividades escolares	Não	23251	78,6	10208	74,3
	Sim, pouco	4319	14,6	2377	17,3
	Sim, moderadamente	1390	4,7	783	5,7
	Sim, muito	621	2,1	371	2,7

73. Alto índice de faltas por parte dos professores	Não	18991	64,2	7076	51,5
	Sim, pouco	6863	23,2	4094	29,8
	Sim, moderadamente	2692	9,1	1786	13
	Sim, muito	1035	3,5	783	5,7
74. Alto índice de faltas por parte dos alunos	Não	16062	54,3	6430	46,8
	Sim, pouco	8993	30,4	4575	33,3
	Sim, moderadamente	3579	12,1	2171	15,8
	Sim, muito	947	3,2	563	4,1
75. Alta rotatividade do corpo docente	Não	21091	71,3	9081	66,1
	Sim, pouco	5739	19,4	3119	22,7
	Sim, moderadamente	1923	6,5	1085	7,9
	Sim, muito	828	2,8	453	3,3
76. Indisciplina por parte dos alunos	Não	10827	36,6	3888	28,3
	Sim, pouco	10472	35,4	5001	36,4
	Sim, moderadamente	5384	18,2	2981	21,7
	Sim, muito	2899	9,8	1869	13,6
77. Interferência de atores externos na gestão	Sim	11566	39,1	5331	38,8
	Não	18015	60,9	8408	61,2
78. Apoio de instâncias superiores	Sim	26860	90,8	12379	90,1
	Não	2721	9,2	1360	9,9
79. Troca de informações com outros diretores	Sim	27806	94	12818	93,3
	Não	1775	6	921	6,7
80. Apoio da comunidade à gestão	Sim	27924	94,4	12873	93,7
	Não	1657	5,6	866	6,3
81. Apoio financeiro do governo federal	Sim	0	0	0	
	Não	0	0	0	
82. Apoio financeiro do governo estadual	Sim	4348	14,7	1882	13,7
	Não	25233	85,3	11857	86,3
83. Apoio financeiro do governo municipal	Sim	21150	71,5	9878	71,9
	Não	8431	28,5	3861	28,1
84. Apoio financeiro de empresas ou doadores individuais	Sim	4408	14,9	1704	12,4
	Não	25173	85,1	12035	87,6
85. Escola utilizou o Guia de Livros Didáticos do MEC	Sim	27569	93,2	12764	92,9
	Não	2012	6,8	975	7,1

86. Escolha do livro didático neste ano	Não sei	592	2	412	3
	Foi escolhido de forma participativa pelos professores	26298	88,9	11967	87,1
	Foi escolhido por somente alguns membros da equipe escolar	858	2,9	467	3,4
	Foi escolhido por órgãos externos à escola	976	3,3	481	3,5
	Foi escolhido de outra maneira	858	2,9	412	3
87. Os livros chegaram em tempo hábil para o início das aulas	Sim	22008	74,4	10071	73,3
	Não	7159	24,2	3503	25,5
	Não sei	414	1,4	165	1,2
88. Faltaram livros para os alunos	Sim	18222	61,6	9356	68,1
	Não	11034	37,3	4287	31,2
	Não sei	325	1,1	96	0,7
89. Os livros escolhidos foram os recebidos	Sim	23251	78,6	11170	81,3
	Não	5029	17	1978	14,4
	Não sei	1302	4,4	591	4,3
90. Agressão verbal ou física de alunos a professores ou funcionários da escola	Sim	15145	51,2	8133	59,2
	Não	14436	48,8	5606	40,8
91. Agressão verbal ou física de alunos a outros alunos da escola	Sim	21949	74,2	10964	79,8
	Não	7632	25,8	2775	20,2
92. Você foi vítima de atentado à vida	Sim	799	2,7	453	3,3
	Não	28782	97,3	13286	96,7
93. Você foi ameaçado por algum aluno	Sim	2544	8,6	1869	13,6
	Não	27037	91,4	11870	86,4
94. Você foi vítima de furto (sem uso de violência)	Sim	2455	8,3	1223	8,9
	Não	27126	91,7	12516	91,1
95. Você foi vítima de roubo (com uso de violência)	Sim	562	1,9	330	2,4
	Não	29019	98,1	13409	97,6
96. Alunos frequentaram a escola sob efeito de bebida alcoólica	Sim	2100	7,1	2020	14,7
	Não	27481	92,9	11719	85,3
97. Alunos frequentaram a escola sob efeito de drogas ilícitas	Sim	4023	13,6	3586	26,1
	Não	25558	86,4	10153	73,9
98. Alunos frequentaram a escola portando arma branca	Sim	4112	13,9	2679	19,5
	Não	25469	86,1	11060	80,5
99. Alunos frequentaram a escola portando arma de fogo	Sim	769	2,6	495	3,6
	Não	28812	97,4	13244	96,4
100. Projetos que discutem violência	Sim	21062	71,2	10002	72,8
	Não	8519	28,8	3737	27,2

101. Projetos que discutem uso de drogas	Sim	22038	74,5	11225	81,7
	Não	7543	25,5	2514	18,3
102. Projetos que discutem racismo	Sim	21624	73,1	10318	75,1
	Não	7957	26,9	3421	24,9
103. Projetos que discutem machismo e homofobia	Sim	9910	33,5	5551	40,4
	Não	19671	66,5	8188	59,6
104. Projetos que discutem <i>bullying</i>	Sim	23665	80	11225	81,7
	Não	5916	20	2514	18,3
105. Projetos que discutem sexualidade e gravidez na adolescência	Sim	17571	59,4	10799	78,6
	Não	12010	40,6	2940	21,4
106. Projetos que discutem desigualdades sociais	Sim	17216	58,2	7996	58,2
	Não	12365	41,8	5743	41,8
107. Projetos que discutem diversidade religiosa	Sim	13400	45,3	6540	47,6
	Não	16181	54,7	7199	52,4
108. Projetos que discutem meio ambiente	Sim	27333	92,4	12654	92,1
	Não	2248	7,6	1085	7,9
109. Ensino religioso de presença obrigatória	Não há aula de ensino religioso	9407	31,8	3586	26,1
	Sim	11477	38,8	6828	49,7
	Não	8697	29,4	3325	24,2
110. Ensino religioso segue uma religião específica	Não há aula de ensino religioso	5946	20,1	2226	16,2
	Sim	1094	3,7	495	3,6
	Não	22541	76,2	11019	80,2
111. Atividades alternativas para os que não participam do ensino religioso	Não há aula de ensino religioso	7898	26,7	2803	20,4
	Sim	5177	17,5	2185	15,9
	Não	16506	55,8	8752	63,7



SAEB 2015

Sistema de Avaliação da Educação Básica



QUESTIONÁRIO DO DIRETOR

Senhor(a) Diretor(a),

O Sistema de Avaliação da Educação Básica, SAEB, é composto por dois tipos de instrumentos de avaliação: as provas aplicadas aos estudantes e os questionários socioeconômicos, que devem ser respondidos pelos estudantes, professores e diretores das escolas avaliadas.

O presente questionário tem como objetivo coletar dados acerca da formação profissional, práticas gerenciais e do perfil socioeconômico e cultural dos diretores das escolas em que a avaliação está sendo aplicada. Para responder a cada questão deste questionário, preencha, no **CARTÃO-RESPOSTA**, o campo correspondente à alternativa de sua escolha. Utilize caneta esferográfica de tinta azul ou preta.

A sua colaboração ao preencher este questionário será de grande valia para o êxito da avaliação e para o aprimoramento da educação brasileira.

INFORMAÇÕES BÁSICAS - Estas questões são sobre sua formação, experiência profissional e características funcionais.
1. QUAL É O SEU SEXO?

- A** Masculino.
B Feminino.

2. VOCÊ PODERIA NOS DIZER A SUA FAIXA ETÁRIA?

- A** Até 24 anos.
B De 25 a 29 anos.
C De 30 a 39 anos.
D De 40 a 49 anos.
E De 50 a 54 anos.
F 55 anos ou mais.

3. COMO VOCÊ SE CONSIDERA?

- A** Branco(a).
B Pardo(a).
C Preto(a).
D Amarelo(a).
E Indígena.
F Não quero declarar.
G Não sei.

4. QUAL É O MAIS ALTO NÍVEL DE ESCOLARIDADE QUE VOCÊ CONCLUIU (ATÉ A GRADUAÇÃO)?

- A** Menos que o Ensino Médio (antigo 2º grau).
B Ensino Médio - Magistério (antigo 2º grau).
C Ensino Médio - Outros (antigo 2º grau).
D Ensino Superior - Pedagogia.
E Ensino Superior - Curso Normal Superior.
F Ensino Superior - Licenciatura em Matemática.
G Ensino Superior - Licenciatura em Letras.
H Ensino Superior - Outras Licenciaturas.
I Ensino Superior - Outras áreas.

5. HÁ QUANTOS ANOS VOCÊ OBTVE O NÍVEL DE ESCOLARIDADE ASSINALADO ANTERIORMENTE (ATÉ A GRADUAÇÃO)?

- A** Há menos de 2 anos.
B De 2 a 7 anos.
C De 8 a 14 anos.
D De 15 a 20 anos.
E Há mais de 20 anos.

6. INDIQUE EM QUE TIPO DE INSTITUIÇÃO VOCÊ OBTVE SEU DIPLOMA DE ENSINO SUPERIOR.

- A** Não conclui o Ensino Superior.
B Privada.
C Pública Federal.
D Pública Estadual.
E Pública Municipal.

7. DE QUE FORMA VOCÊ REALIZOU O CURSO DE ENSINO SUPERIOR?

- A** Não conclui o Ensino Superior.
B Presencial.
C Semipresencial.
D A distância.

8. INDIQUE O CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO DE MAIS ALTA TITULAÇÃO QUE VOCÊ POSSUI.

- A** Não fez ou não completei curso de pós-graduação.
B Atualização ou Aperfeiçoamento (mínimo de 180 horas).
C Especialização (mínimo de 360 horas).
D Mestrado.
E Doutorado.

9. INDIQUE A ÁREA TEMÁTICA DO CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO DE MAIS ALTA TITULAÇÃO QUE VOCÊ POSSUI.

- A** Não fez ou não completei curso de pós-graduação.
B Educação, enfatizando alfabetização.
C Educação, enfatizando linguística e/ou letramento.
D Educação, enfatizando educação matemática.
E Educação - outras ênfases.
F Outras áreas que não a Educação.

10. COMO DIRETOR QUAL É, APROXIMADAMENTE, O SEU SALÁRIO BRUTO? (COM ADICIONAIS, SE HOUVER).

- A** Até R\$ 788,00.
B De R\$ 788,01 até R\$ 1.182,00.
C De R\$ 1.182,01 até R\$ 1.576,00.
D De R\$ 1.576,01 até R\$ 1.970,00.
E De R\$ 1.970,01 até R\$ 2.364,00.
F De R\$ 2.364,01 até R\$ 2.758,00.
G De R\$ 2.758,01 até R\$ 3.152,00.
H De R\$ 3.152,01 até R\$ 3.940,00.
I De R\$ 3.940,01 até R\$ 5.516,00.
J De R\$ 5.516,01 até R\$ 7.880,00.
K R\$ 7.880,01 ou mais.

11. ALÉM DA DIREÇÃO DESTA ESCOLA, VOCÊ EXERCE OUTRA ATIVIDADE QUE CONTRIBUI PARA SUA RENDA PESSOAL?

- A** Sim, na área de educação.
B Sim, fora da área de educação.
C Não.

12. CONSIDERANDO TODAS AS ATIVIDADES QUE VOCÊ EXERCE (DENTRO E FORA DA ÁREA DE EDUCAÇÃO), QUAL É, APROXIMADAMENTE, O SEU SALÁRIO BRUTO? (COM ADICIONAIS, SE HOUVER).

- A** Até R\$ 788,00.
B De R\$ 788,01 até R\$ 1.182,00.
C De R\$ 1.182,01 até R\$ 1.576,00.
D De R\$ 1.576,01 até R\$ 1.970,00.
E De R\$ 1.970,01 até R\$ 2.364,00.
F De R\$ 2.364,01 até R\$ 2.758,00.
G De R\$ 2.758,01 até R\$ 3.152,00.
H De R\$ 3.152,01 até R\$ 3.940,00.
I De R\$ 3.940,01 até R\$ 5.516,00.
J De R\$ 5.516,01 até R\$ 7.880,00.
K R\$ 7.880,01 ou mais.

13. QUAL É A SUA CARGA HORÁRIA DE TRABALHO SEMANAL, COMO DIRETOR, NESTA ESCOLA?

- A** Mais de 40 horas.
B 40 horas.
C De 20 a 39 horas.
D Menos de 20 horas.

14. VOCÊ ASSUMIU A DIREÇÃO DESTA ESCOLA POR MEIO DE:

- A Concurso público apenas.
- B Eleição apenas.
- C Indicação apenas.
- D Processo seletivo apenas.
- E Processo seletivo e Eleição.
- F Processo seletivo e Indicação.
- G Outra forma.

15. POR QUANTO TEMPO VOCÊ TRABALHOU COMO PROFESSOR(A) ANTES DE SE TORNAR DIRETOR(A)?

- A Nunca.
- B Menos de um ano.
- C 1-2 anos.
- D 3-5 anos.
- E 6-10 anos.
- F 11-15 anos.
- G 16-20 anos.
- H Mais de 20 anos.

16. HÁ QUANTOS ANOS VOCÊ EXERCE FUNÇÕES DE DIREÇÃO?

- A Menos de um ano.
- B 1-2 anos.
- C 3-5 anos.
- D 6-10 anos.
- E 11-15 anos.
- F 16-20 anos.
- G Mais de 20 anos.

17. HÁ QUANTOS ANOS VOCÊ É DIRETOR(A) DESTA ESCOLA?

- A Menos de um ano.
- B 1-2 anos.
- C 3-5 anos.
- D 6-10 anos.
- E 11-15 anos.
- F 16-20 anos.
- G Mais de 20 anos.

18. HÁ QUANTOS ANOS VOCÊ TRABALHA NA ÁREA DE EDUCAÇÃO?

- A Menos de um ano.
- B 1-2 anos.
- C 3-5 anos.
- D 6-10 anos.
- E 11-15 anos.
- F 16-20 anos.
- G Mais de 20 anos.

19. DURANTE OS ÚLTIMOS DOIS ANOS, VOCÊ PARTICIPOU DE ALGUMA ATIVIDADE DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL?

- A Não.
- B Sim.

20. SE VOCÊ PARTICIPOU DE ALGUMA ATIVIDADE DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL NOS ÚLTIMOS DOIS ANOS, COMO VOCÊ AVALIA O IMPACTO DA PARTICIPAÇÃO EM SUA ATIVIDADE COMO DIRETOR(A)?

- A Não participei.
- B Sim, e não houve impacto.
- C Sim, e houve um pequeno impacto.
- D Sim, e houve um impacto moderado.
- E Sim, e houve um grande impacto.

21. NOS ÚLTIMOS DOIS ANOS, VOCÊ GOSTARIA DE TER PARTICIPADO DE MAIS ATIVIDADES DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO QUE VOCÊ PARTICIPOU?

- A Não.
- B Sim.

Comando das Questões 22 a 25

SE VOCÊ GOSTARIA DE TER PARTICIPADO DE MAIS ATIVIDADES DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL, OS SEGUINTE MOTIVOS IMPEDIRAM SUA PARTICIPAÇÃO?

	Não gostaria de ter participado.	Não.	Sim.
22. O desenvolvimento profissional era muito caro/eu não podia pagar.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input type="radio"/> C
23. Houve conflito com o meu horário de trabalho.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input type="radio"/> C
24. Não tinha disponibilidade de tempo.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input type="radio"/> C
25. Não houve oferta em minha área de interesse.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input type="radio"/> C

26. NOS ÚLTIMOS DOIS ANOS, VOCÊ ORGANIZOU ALGUMA ATIVIDADE DE FORMAÇÃO CONTINUADA (ATUALIZAÇÃO, TREINAMENTO, CAPACITAÇÃO ETC.) NESTA ESCOLA?

- A Não.
- B Sim.

27. QUAL FOI A QUANTIDADE DE DOCENTES DESTA ESCOLA QUE PARTICIPOU DAS ATIVIDADES DE FORMAÇÃO CONTINUADA QUE VOCÊ ORGANIZOU NOS ÚLTIMOS DOIS ANOS?

- A Não foram organizadas atividades de formação continuada.
- B Poucos professores.
- C Um pouco menos da metade dos professores.
- D Um pouco mais da metade dos professores.
- E Quase todos ou todos os professores.

CARACTERÍSTICAS DA EQUIPE ESCOLAR - Gostaríamos de lhe perguntar sobre as atividades e composição da equipe escolar

28. QUAL É O PERCENTUAL DE PROFESSORES COM VÍNCULO ESTÁVEL NESTA ESCOLA?

- A Menor ou igual a 25%.
- B De 26% a 50%.
- C De 51% a 75%.
- D De 76% a 90%.
- E De 91% a 100%.

29. O CONSELHO ESCOLAR É UM COLEGIADO GERALMENTE CONSTITUÍDO POR REPRESENTANTES DA ESCOLA E DA COMUNIDADE QUE TEM COMO OBJETIVO ACOMPANHAR AS ATIVIDADES ESCOLARES. NESTE ANO, QUANTAS VEZES SE REUNIU O CONSELHO ESCOLAR?

- A Não existe Conselho Escolar.
- B Nenhuma vez.
- C Uma vez.
- D Duas vezes.
- E Três vezes ou mais.

30. ALÉM DE VOCÊ, QUEM PARTICIPA DO CONSELHO ESCOLAR?

- A Não existe Conselho Escolar.
- B Professores, funcionários, alunos e pais/responsáveis.
- C Professores, funcionários e pais/responsáveis.
- D Professores, alunos e pais/responsáveis.
- E Professores, funcionários e alunos.
- F Professores e pais/responsáveis.
- G Outros.

31. O CONSELHO DE CLASSE É UM ORGÃO FORMADO POR TODOS OS PROFESSORES QUE LECIONAM EM CADA TURMA/SÉRIE. NESTE ANO E NESTA ESCOLA, QUANTAS VEZES SE REUNIU O CONSELHO DE CLASSE?

- A Não existe Conselho de Classe.
- B Nenhuma vez.
- C Uma vez.
- D Duas vezes.
- E Três vezes ou mais.

32. NESTE ANO E NESTA ESCOLA, COMO SE DEU A ELABORAÇÃO DO PROJETO PEDAGÓGICO?

- A Não sei como foi desenvolvido.
- B Não existe Projeto Pedagógico.
- C Utilizando-se um modelo pronto, sem discussão com a equipe escolar.
- D Utilizando-se um modelo pronto, mas com discussão com a equipe escolar.
- E Utilizando-se um modelo pronto, porém com adaptações, sem discussão com a equipe escolar.
- F Utilizando-se um modelo pronto, porém com adaptações e com discussão com a equipe escolar.
- G Elaborou-se um modelo próprio, mas não houve discussão com a equipe escolar.
- H Elaborou-se um modelo próprio e houve discussão com a equipe escolar.

POLÍTICAS, AÇÕES E PROGRAMAS ESCOLARES - Gostaríamos de lhe perguntar sobre as políticas utilizadas para admissão e alocação de alunos, bem como outras atividades desenvolvidas nesta escola.

33. ESTA ESCOLA PARTICIPOU DA PROVA BRASIL DE 2013?

- A Sim.
- B Não.
- C Não sei.

Comando das
Questões 34 a 36

VOCÊ CONHECE OS RESULTADOS DO SAEB (PROVA BRASIL E/OU ANEB) DE 2013?

34. DESTA ESCOLA?

- A Sim.
- B Não.
- C Minha escola não participou.

35. DO SEU MUNICÍPIO?

- A Sim.
- B Não.
- C Meu município não participou.

36. DO SEU ESTADO?

- A Sim.
- B Não.

37. NESTE ANO, QUAL FOI O CRITÉRIO PARA A ADMISSÃO DE ALUNOS NESTA ESCOLA?

- A Prova de seleção.
- B Sorteio.
- C Local de moradia.
- D Prioridade por ordem de chegada.
- E Outro critério.

38. NESTE ANO, COMO FOI A SITUAÇÃO DA OFERTA DE VAGAS NESTA ESCOLA?

- A Após o processo de matrícula, a escola ainda tinha vagas disponíveis.
- B A procura por vaga na escola preencheu todas as vagas oferecidas.
- C A procura por vaga na escola foi um pouco maior que as vagas oferecidas.
- D A procura por vaga na escola superou em muito o número de vagas oferecidas.

39. NESTE ANO, QUAL FOI O PRINCIPAL CRITÉRIO UTILIZADO PARA A FORMAÇÃO DAS TURMAS NESTA ESCOLA?

- A** Homogeneidade quanto à idade (alunos com a mesma idade).
- B** Homogeneidade quanto ao rendimento escolar (alunos com rendimento similar).
- C** Heterogeneidade quanto à idade (alunos com idades diferentes).
- D** Heterogeneidade quanto ao rendimento escolar (alunos com rendimentos diferentes).
- E** Outro critério.
- F** Não houve critério.

40. NESTE ANO, QUAL FOI O PRINCIPAL CRITÉRIO PARA A ATRIBUIÇÃO DAS TURMAS AOS PROFESSORES?

- A** Preferência dos professores.
- B** Escolha dos professores, de acordo com a pontuação por tempo de serviço e formação.
- C** Professores experientes com turmas de aprendizagem mais rápida.
- D** Professores experientes com turmas de aprendizagem mais lenta.
- E** Manutenção do professor com a mesma turma.
- F** Revezamento dos professores entre as(os) séries/anos.
- G** Sorteio das turmas entre os professores.
- H** Atribuição pela direção da escola.
- I** Outro critério.
- J** Não houve critério.

41. NESTA ESCOLA, HÁ ALGUMA AÇÃO PARA REDUÇÃO DAS TAXAS DE ABANDONO?

- A** Não há ação, embora exista o problema.
- B** Não há ação, porque nesta escola não há esse tipo de problema.
- C** Sim, mas com resultados ainda insatisfatórios.
- D** Sim, com resultados satisfatórios.
- E** Sim, mas ainda não avaliamos o resultado.

42. NESTA ESCOLA, HÁ ALGUMA AÇÃO PARA REDUÇÃO DAS TAXAS DE REPROVAÇÃO?

- A** Não há ação, embora exista o problema.
- B** Não há ação, porque nesta escola não há esse tipo de problema.
- C** Sim, mas com resultados ainda insatisfatórios.
- D** Sim, com resultados satisfatórios.
- E** Sim, mas ainda não avaliamos o resultado.

43. NESTA ESCOLA, HÁ ALGUMA AÇÃO PARA O REFORÇO ESCOLAR À APRENDIZAGEM DOS ALUNOS (MONITORIA, AULA DE REFORÇO, RECUPERAÇÃO ETC.)?

- A** Não.
- B** Sim.

44. NESTA ESCOLA, INDIQUE COM QUE FREQUÊNCIA VOCÊ DISCUTE COM OS PROFESSORES MEDIDAS COM O OBJETIVO DE MELHORAR O ENSINO E A APRENDIZAGEM DOS ALUNOS.

- A** Nunca.
- B** Algumas vezes.
- C** Frequentemente.
- D** Sempre ou quase sempre.

Comando das Questões 45 a 49

INDIQUE COM QUAL FREQUÊNCIA SÃO DESENVOLVIDAS AS SEGUINTE ATIVIDADES PARA MINIMIZAR AS FALTAS DOS ALUNOS NESTE ANO E NESTA ESCOLA:

	Nunca.	Algumas vezes.	Frequentemente.	Sempre ou quase sempre.
45. Os professores conversam com os alunos para tentar solucionar o problema.	A	B	C	D
46. Os pais/responsáveis são avisados por comunicação da escola.	A	B	C	D
47. Os pais/responsáveis são chamados à escola para conversar sobre o assunto em reunião de pais.	A	B	C	D
48. Os pais/responsáveis são chamados à escola para conversar sobre o assunto individualmente.	A	B	C	D
49. A escola envia alguém à casa do aluno.	A	B	C	D

Comando das Questões 50 a 55

INDIQUE COM QUAL FREQUÊNCIA VOCÊ DESENVOLVEU AS SEGUINTE ATIVIDADES NESTE ANO E NESTA ESCOLA:

	Nunca.	Algumas vezes.	Frequentemente.	Sempre ou quase sempre.
50. Desenvolveu atividades extracurriculares em esporte.	A	B	C	D
51. Desenvolveu atividades extracurriculares em artes.	A	B	C	D
52. Desenvolveu projetos temáticos (ex.: <i>bullying</i> , meio ambiente, desigualdades sociais etc.).	A	B	C	D
53. Neste ano, a escola promoveu eventos para a comunidade.	A	B	C	D
54. Os espaços desta escola são utilizados para eventos promovidos pela comunidade.	A	B	C	D
55. Neste ano, a comunidade colaborou com trabalho voluntário para esta escola (por exemplo, desenvolvendo atividades, ajudando na manutenção da escola etc.).	A	B	C	D

56. QUANTOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA OU NECESSIDADES ESPECIAIS ESTUDAM NESTA ESCOLA NESTE ANO?

- A** Nenhum.
B Entre 1 e 5 alunos.
C Entre 6 e 10 alunos.
D Entre 11 e 20 alunos.
E Mais de 20 alunos.

Comando das
Questões 57 a 61

AVALIE OS SEGUINTE ASPECTOS EM RELAÇÃO À ACESSIBILIDADE NESTA ESCOLA:

57. A INFRAESTRUTURA DA ESCOLA É ADEQUADA ÀS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA OU NECESSIDADES ESPECIAIS?

- A** Não.
B Sim, mas pouco adequada.
C Sim, suficientemente adequada.

58. A ESCOLA POSSUI SALA DE RECURSOS MULTIFUNCAIONAIS PARA ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE)?

- A** Não possui sala de recursos.
B Sim, mas com poucos recursos.
C Sim, com recursos suficientes.

59. VOCÊ POSSUI FORMAÇÃO ESPECÍFICA PARA TRABALHAR COM ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA OU NECESSIDADES ESPECIAIS?

- A** Não.
B Sim, mas apenas em uma área/deficiência.
C Sim, em mais de uma área/deficiência.

60. OS PROFESSORES DESTA ESCOLA POSSUEM FORMAÇÃO ESPECÍFICA PARA TRABALHAR COM ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA OU NECESSIDADES ESPECIAIS?

- A** Não.
B Sim, mas em número insuficiente.
C Sim, em número suficiente.

61. OS DEMAIS FUNCIONÁRIOS DESTA ESCOLA POSSUEM FORMAÇÃO PARA TRABALHAR COM ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA OU NECESSIDADES ESPECIAIS?

- A** Não.
B Sim, mas em número insuficiente.
C Sim, em número suficiente.

VISÃO SOBRE A MERENDA ESCOLAR - Gostaríamos de saber a sua opinião sobre a merenda oferecida nesta escola.

Comando das
Questões 62 a 66

EM RELAÇÃO À MERENDA ESCOLAR, COMO VOCÊ AVALIA OS SEGUINTE ASPECTOS:

	Inexistente.	Ruim.	Razoável.	Bom.	Ótimo.
62. Recursos financeiros.	A	B	C	D	E
63. Quantidade de alimentos.	A	B	C	D	E
64. Qualidade dos alimentos.	A	B	C	D	E
65. Espaço físico para cozinhar.	A	B	C	D	E
66. Disponibilidade de funcionários.	A	B	C	D	E

VISÃO SOBRE OS PROBLEMAS DA ESCOLA E DIFICULDADE DE GESTÃO - Gostaríamos de saber a sua opinião sobre os principais problemas desta escola e as dificuldades que você encontra na gestão escolar.

Comando das
Questões 67 a 76

O FUNCIONAMENTO DA ESCOLA FOI DIFICULTADO POR ALGUM DOS SEGUINTE PROBLEMAS?

	Não.	Sim, pouco.	Sim, moderadamente.	Sim, muito.
67. Insuficiência de recursos financeiros.	A	B	C	D
68. Inexistência de professores para algumas disciplinas ou séries.	A	B	C	D
69. Carência de pessoal administrativo.	A	B	C	D
70. Carência de pessoal de apoio pedagógico (supervisor, coordenador, orientador educacional).	A	B	C	D
71. Falta de recursos pedagógicos.	A	B	C	D
72. Interrupção das atividades escolares.	A	B	C	D
73. Alto índice de faltas por parte dos professores.	A	B	C	D
74. Alto índice de faltas por parte dos alunos.	A	B	C	D
75. Alta rotatividade do corpo docente.	A	B	C	D
76. Indisciplina por parte dos alunos.	A	B	C	D

Comando das
Questões 77 a 80

CONSIDERE AS CONDIÇÕES EXISTENTES PARA O EXERCÍCIO DO CARGO DE DIRETOR NESTA ESCOLA:

	Sim.	Não.
77. Há interferência de atores externos em sua gestão?	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B
78. Há apoio de instâncias superiores?	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B
79. Há troca de informações com diretores de outras escolas?	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B
80. Há apoio da comunidade à sua gestão?	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B

RECURSOS FINANCEIROS E LIVROS DIDÁTICOS - Gostaríamos de saber as fontes de recursos que contribuem para o funcionamento desta escola e sobre os livros didáticos.

	Sim.	Não.
81. Esta escola recebeu neste ano apoio financeiro do governo federal?	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B
82. Esta escola recebeu neste ano apoio financeiro do governo estadual?	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B
83. Esta escola recebeu neste ano apoio financeiro do governo municipal?	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B
84. Esta escola recebeu neste ano apoio financeiro de empresas ou doadores individuais?	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B
85. Para a escolha do livro didático, esta escola utilizou o Guia de Livros Didáticos do MEC?	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B

86. COMO SE DEU A ESCOLHA DO LIVRO DIDÁTICO NESTE ANO?

- A Não sei.
 B Foi escolhido de forma participativa pelos professores.
 C Foi escolhido por somente alguns membros da equipe escolar.
 D Foi escolhido por órgãos externos à escola.
 E Foi escolhido de outra maneira.

Comando das
Questões 87 a 89

NESTE ANO, NESTA ESCOLA, OCORRERAM AS SEGUINTE SITUATÓES:

	Sim.	Não.	Não sei.
87. Os livros chegaram em tempo hábil para o início das aulas.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input type="radio"/> C
88. Faltaram livros para os alunos.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input type="radio"/> C
89. Os livros escolhidos foram os recebidos.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input type="radio"/> C

VIOLÊNCIA NA ESCOLA - Gostaríamos de saber sobre a ocorrência de fatos que afetam a segurança nesta escola.

Comando das
Questões 90 a 99

SOBRE OS FATOS LISTADOS ABAIXO, DIGA SE ELES ACONTECERAM OU NÃO ESTE ANO, NESTA ESCOLA:

	Sim.	Não.
90. Agressão verbal ou física de alunos a professores ou funcionários da escola.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B
91. Agressão verbal ou física de alunos a outros alunos da escola.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B
92. Você foi vítima de atentado à vida.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B
93. Você foi ameaçado por algum aluno.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B
94. Você foi vítima de furto (sem uso de violência).	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B
95. Você foi vítima de roubo (com uso de violência).	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B
96. Alunos frequentaram a escola sob efeito de bebida alcoólica.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B
97. Alunos frequentaram a escola sob efeito de drogas ilícitas.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B
98. Alunos frequentaram a escola portando arma branca (facas, canivetes etc.).	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B
99. Alunos frequentaram a escola portando arma de fogo.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B

Comando das
Questões 100 a 108

NESTA ESCOLA, HÁ PROJETOS NAS SEGUINTE TEMÁTICAS:

	Sim.	Não.
100. Violência.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B
101. Os malefícios do uso de drogas.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B
102. Racismo.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B
103. Machismo e homofobia.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B
104. <i>Bullying</i> .	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B
105. Sexualidade e gravidez na adolescência.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B
106. Desigualdades sociais.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B
107. Diversidade religiosa.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B
108. Meio ambiente.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B

ENSINO RELIGIOSO - Gostaríamos de saber sobre as atividades de ensino religioso que ocorreram nesta escola.

Comando das
Questões 109 a 111

NESTA ESCOLA, O ENSINO RELIGIOSO:

	Não há aula de ensino religioso.	Sim.	Não.
109. É de presença obrigatória.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input type="radio"/> C
110. Segue uma religião específica.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input type="radio"/> C
111. Nesta escola há atividades alternativas para os estudantes que não queiram participar das aulas de ensino religioso.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input type="radio"/> C

