Fundação Cultural Dr. Pedro Leopoldo
Mestrado Profissional em Administração

MARIA MIRTES LAGE VIEIRA

GESTÃO ESCOLAR: Implicações Das Avaliações Externas Para a Qualidade Do Ensino

Pedro Leopoldo
2012

Fundação Cultural Dr. Pedro Leopoldo
Mestrado Profissional em Administração

MARIA MIRTES LAGE VIEIRA

GESTÃO ESCOLAR: Implicações Das Avaliações Externas Para a Qualidade Do Ensino

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Administração das Faculdades Integradas de Pedro Leopoldo, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Administração.

Área de concentração: Gestão da Inovação e Competitividade

Linha de Pesquisa: Competitividade e Marketing

Orientador: Prof. Dr. Mauro Calixta Tavares

Pedro Leopoldo

2012

658.40382 VIEIRA, Maria Mirtes Lage
V657g Gestão Escolar: Implicações da Avaliação Externa
Para a Qualidade do Ensino / Maria Mirtes Lage Vieira. – Pedro Leopoldo: FPL, 2012.
143 p.

Dissertação : Mestrado Profissional em Administração
Fundação Cultural Dr. Pedro Leopoldo-FPL, Pedro
Leopoldo, 2012.
Orientador: Prof. Dr. Jorge Tadeu de Ramos Neves

1. Processo Avaliativos. 2. Qualidade de Ensino Diretriz Educativas.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Ficha Catalográfica elaborada por Maria Luiza Diniz Ferreira – CRB6-1590

FOLHA DE APROVAÇÃO

Título da Dissertação: **"GESTÃO ESCOLAR: Implicações da Avaliação Externa Para a Qualidade do Ensino".**

Nome da aluna: **MARIA MIRTES LAGE VIEIRA**

Dissertação de mestrado, modalidade Profissionalizante, defendida junto ao Programa de Pós-Graduação em Administração das Faculdades Integradas de Pedro Leopoldo, aprovada pela banca examinadora constituída pelos professores:

Prof. Dr. Mauro Calixta Tavares - orientador

Profa. Dra. Maria Celeste Reis Lobo de Vasconcelos

Profa. Dra. Angélica Aparecida de Oliveira Bicalho

Pedro Leopoldo (MG), 01 de novembro de 2012.

AGRADECIMENTOS

A Deus, meu criador, que esquadrinha meus passos, dando-me leveza nas lutas diárias, pelas oportunidades concedidas e pela sustentação do seu amor.

Eu pensei em nomear as pessoas, para agradecer, mas no meu cansaço tive receio de esquecer alguém, assim, preferi fazer uma analogia do amor de Cristo e da minha visão da administração: quero agradecer aos meus pais, por bem cedo terem me ensinado a seguir os passos de Deus, assim sendo, tenho uma linda família em Deus, a considerar pelas amizades construídas no decorrer dos anos, na caminhada profissional, dos meus vizinhos, na infância, dos meus amigos na fé, no mestrado pelo convívio com os professores e colegas.

Tenho reconhecido de modo especial, o renovar do aprendizado junto dos meus mestres e na convivência com todos do ambiente. Trata-se de um grandioso aprendizado, mas não foi só este o meu aprendizado, eu me deleito da sabedoria divina e sou grata aos meus companheiros de estudos bíblicos, entendendo que se poderia conquistar o topo da administração, mas se eu não tivesse Deus, eu nada seria as minhas palavras seriam soltas como folhas secas ao vento.

Poderia ser o ícone da administração, mas se eu não souber amar em Deus as pessoas, eu nada serei, pois o bom administrador sabe reconhecer o valor das pessoas e tem a sabedoria que ele sozinho, nada faz e nada é.

Para ser um administrador carece ser paciente, bondoso, compreensivo, manso e diligente, acima de tudo saber amar e acreditar no despertar das pessoas. Além disso, não deverá ser vaidoso, nem orgulhoso, nem vingativo, pois deve saber amar. Ao amar, não é grosseiro nem egoísta; mas tem a Sabedoria do administrar, consequentemente, não se alegra com o errado, mas corrige de modo amável refazendo cada passo visando diluir os possíveis erros.

Quem bem administra, ensina o verbo amar, oferecendo oportunidades para as pessoas corrigir seus próprios erros, incluindo e reintegrando as pessoas, oportunizando que todos se sintam parte do processo. Não se hierarquiza setorizado por capricho, mas, horizontaliza e sente-se apenas mais um no meio de todos para juntar as forcas. Quem sabe administrar, ama, sabe lidar com seus próprios sentimentos, não se culpa nem desiste, suporta com generosidade, fé, esperança e paciência, entendendo ser parte do processo as falhas e as conquistas.

Administrar é saber sair do negativo, traçar estratégias, ter em mente que é um eterno aprendiz, é enfrentar as intempéries que a vida nos oferece, sem lamúrias, buscando alcançar o caráter prático e igualmente ético. É ter sabedoria para perceber que os nossos dons e conhecimentos são passageiros, é ter simplicidade de recolher-se no momento certo, saber ouvir e renovar-se debaixo do guarda-chuva do grandioso amor de Deus, amando e colocando-se no lugar do outro sempre. A idéia central foi baseada no livro bíblico – 1 Coríntios 13.

“As leis são sempre úteis aos que têm posses e nocivas aos que nada têm.”

(Jean Jacques Rousseau)

RESUMO

O relatório da UNESCO aponta que, apesar da evolução apresentada na educação entre 1999 e 2007, o índice de repetência do ensino fundamental brasileiro é o mais elevado na América Latina e está bem acima da média mundial. Logo, a gestão escolar poderá ser um aspecto para elevar a qualidade da educação. Na avaliação da UNESCO, o Brasil poderia encontrar-se em uma situação melhor se não fosse a baixa qualidade do seu ensino. A avaliação externa tem sido citada como possível de modular o processo de ensino e de aprendizagem quando possibilita um diagnóstico pedagógico do processo de ensino e aprendizagem. Os dados das avaliações externas têm evidenciado dos doze anos de sua implantação que o conhecimento do tempo de escolarização dos alunos é insuficiente, não se revelando em parte das escolas estudadas, nem na priorização do bom desempenho dos exames vestibulares, nem das necessidades da população e, do contínuo aperfeiçoamento dos alunos enquanto sujeito do processo-ensino aprendizagem. Logo, o debate se desdobra sobre a temática qualidade da educação vista dos resultados da avaliação externa, especialmente, ante aos desafios que o Brasil terá que transpor para se posicionar como nação desenvolvida no atual cenário mundial, naturalmente competitivo. Há evidências que para melhorar a qualidade de ensino é preciso antes rever a gestão educacional considerando que os impactos expressivos do aprendizado dos alunos perpassam antes por novos métodos da gestão educacional. Visando compreender o debate sobre a qualidade da educação, a pesquisa dedicou-se a examinar as diretrizes do gestor escolar e, se estes podem influir na qualidade do ensino e melhorá-la usando os dados das avaliações externas do sistema. Neste sentido, explicam modificações na gestão educacional que igualmente impetrariam na gestão escolar. Existe, sob essa perspectiva, um aspecto pouco explorado que aponta para uma ação de acuidade: a utilização sistemática, por parte da gestão escolar dos dados indicadores determinados das avaliações externas conduzidas do Ministério da Educação. Esta pesquisadora buscou examinar as diretrizes norteadas sobre a organização e o funcionamento do ensino nas Escolas Estaduais/MG descritas na Resolução SEE Nº 2.197/12 SEE/MG. Posteriormente, percorreu-se por meio de uma pesquisa qualitativa e quantitativa, a observar e desenvolver este trabalho em 14 escolas estaduais no município de Santa Luzia e Belo Horizonte- MG, com um total de 73 servidores da educação. A finalidade, desta analise, foi para sustentar este livro. Dos resultados encontrados constam o pouco uso dos dados das avaliações e o baixo aprendizado.

ABSTRACT

One of the most controversial points face to changes of global economy and the demands of the workplace is the quality education theme. The concern which has brought the controversy involving the expansion of public spending on education and the need for professional qualification, and also the training of students as citizens. Thus, increasingly professionals and different social sectors, such as civil society, business and own government has focused its concern about the quality public education. The quality education even detonated from results of the students in external evaluations, expressed that the knowledge students' schooling is insufficient, to assess the relation of learning, which does not translate into some of the schools studied, the prioritization of good performance, be in entrance examinations, especially the population needs, and still who stays in it, does not having qualifying adequately . Meanwhile, the discussion of the external results evaluations and quality in education, open space in multiple locations, especially, face the challenges that Brazil will have to transpose for position as a developed nation in the current world scenario, naturally competitive. The evidence that improving the quality of management education in Brazil would have significant impacts on student learning, without increasing costs in education, pass among other attributes, not less impacting, by quality of public management and, achieves questions about the school management. There is, however, from this perspective, a little explored aspect that points to a matter of indisputable relevance: the systematic use, by the school principals of the data and indicators produced of external evaluations conducted by the Ministry of Education. This work has appropriated of this issue when examining indicators of school performance and managers behavior, aimed at effectively improving of quality education. The study was conducted in 18 public high schools in the municipality of Santa Luzia - MG.

Keywords: Management. Evaluation processes. School. Quality. Educational actions.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Qualidade da escola.....51

Figura 2 - Sistemas de avaliação 63

Figura 3 - Natureza dos indicadores propostos.....65

Figura 4 - Trajetória do Estudo/adaptado pela pesquisadora/2012.....105

Figura 5 - Trajetória para Análise de Conteúdo.....109

Gráfico 1- Médias das Escolas Estaduais de Minas Gerais, da Metropolitana C e das Escolas Estaduais do município de Santa Luzia.....68

Gráfico 2 - Porcentagem da Proficiência 2009 69

Gráfico 3 - Resultados Alcançados do 3º ano do ensino médio do Estado de Minas Gerais.....90

Gráfico 4 - Resultados 93

Gráfico 5 - Resultados das escolas do Município de Santa Luzia 94

Gráfico 6 - A ótica dos diretores.....112

Gráfico 7 - A ótica dos inspetores escolares.....114

Quadro 1 - Taxa de analfabetos e alfabetizados no período de 1922, 1971 e 1997 34

Quadro 2 - Diferença de dados, informação e conhecimento 86

Quadro 3 - Padrão do CAED.....110

Quadro 4 - Caracterização dos diretores entrevistados – Santa Luzia – 2010 111

Quadro 5 - Entrevistados professores/Especialistas da Educação 116

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Resultados SIMAVE/Proeb 2010 Resultados/Língua Portuguesa 93

LISTA DE SIGLAS

Analistas da Educação	ANE
Avaliação Nacional da Educação Básica	ANEB
Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação	ANPED
Avaliação Nacional do Rendimento Escolar	ANRESC
Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento	BIRD
Centro de Avaliação e Políticas Públicas	CAED
Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita	CEALE
Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais	CBPE
Exame Nacional do Ensino Médio	ENEM
Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais FaE	UFMG
Fundação Carlos Chagas	FCC
Grupo de Avaliação e Medidas Educacionais	GAME
Índice de Desenvolvimento da Educação Básica	IDEB
Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira	INEP
Ministério da Educação	MEC
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional	LDB
Minas Gerais	MG
Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar	PAAE
Plano de Desenvolvimento da Educação	PDE
Programa de Intervenção Pedagógica	PIP
Programa Internacional de Avaliação de Estudantes	PISA
Programa de Avaliação da Alfabetização	Proalfa
Programa de Avaliação da Educação Básica	PROEB
Programa Universidade Para Todos	PRO-Uni
Sistema de Avaliação da Educação Básica	SAEB
Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais	SEE-MG
Sistema Mineiro de Avaliação	SIMAVE
Superintendência Regional de Ensino	SRE
Teoria de Resposta ao	TRI
Conselho Estadual da Educação	CEE
Conselho Nacional de Secretários de Educação	CONSED

Tribunal Superior Eleitoral	TSEUnião
Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação	UNDIME
Índice de Desenvolvimento Humano-	IDH
Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e cultura	UNESCO
Fundo das Nações Unidas para a Infância	UNICEF
Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística	IBGE
Ministério da Educação	MEC

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 15
1.1 PROBLEMA DA PESQUISA 24
1.2 JUSTIFICATIVA DO ESTUDO 26
1.3 OBJETIVOS 28
1.3.1 Objetivo Geral 28
1.3.2 Objetivos Específicos 29
1.4 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO 29

2 REVISÃO DA LITERATURA 31
2.1 A EDUCAÇÃO NO CONTEXTO BRASILEIRO 31
2.1.1 A Reforma Francisco Campos 32
2.2 A INSTITUIÇÃO DA PRIMEIRA LEI DE DIRETRIZES DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA LEI 4.024/61 35
2.3 A 2 ª LEI DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA LEI 5.692/71 36
2.4 A EDUCAÇÃO NACIONAL E PAPEL DO ESTADO NA GARANTIA DA QUALIDADE DE EDUCAÇÃO 39
2.5 A 3ª LEI 9394/96 E ATUAL LEI DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA 41

3 AS IMPLICAÇÕES DA AVALIAÇÃO EXTERNA NA GESTÃO DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO 45
3.1 O CONCEITO DE QUALIDADE DA EDUCAÇÃO NO NOVO CENÁRIO EDUCACIONAL 46
3.1.1 Qualidade em Educação dentre Conceitos e Definições 53
3.1.2 Qualidade da Educação e Avaliações Externas 56
3.1.3 Entendendo o Sistema da Avaliação da Educação Básica 58
3.1.4 Avaliação Nacional do Rendimento Escolar – Anresc 61
3.1.5 O SIMAVE - Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública 64
3.1.6 Entendendo o SIMAVE/Proeb 65
3.1.7 Dos resultados obtidos das escolas dentro das avaliações do SIAMVE/Proeb 68
3.1.8 Da representação no Gráfico SIMAVE/Proeb – Médias dos anos: 2008 2009 e 2010 68

4 O DESENHO DA ORGANIZAÇÃO ESCOLAR E A EXPRESSÃO ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR- GESTÃO ESCOLAR....71
4.1 CONCEITO DE GESTÃO ESCOLAR....73
4.1.1 Gestão Democrática Da Educação....74
4.2 A EDUCAÇÃO EM MINAS....77
4.2.1 Atribuições do Gestor Escolar de Minas....78
4.2.2 Gestor Escolar e o Sistema de Metas da Educação Mineira....81
4.3 AS CARACTERÍSTICAS DAS ESCOLAS DE MINAS NA ORGANIZAÇÃO E O FUNCIONAMENTO DO ENSINO....82
4.3.1 As escolas frente aos dados das avaliações externas; conceitos: informação, dados e conhecimento....84

5 RESULTADOS ALCANÇADOS DA REDE: ESTADUAL DE MINAS GERAIS, METROPOLITANA C DE BELO HORIZONTE/ MUNICÍPIO DE SANTA LUZIA....90

6 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS....95
6.1 O TIPO DE ESTUDO....95
6.2 O LOCAL DO ESTUDO....98
6.3 COLETA DE DADOS....99
6.4 ANÁLISE DE DADOS....101
6.5 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA....102
6.5.1 Avaliação externa da escola: percurso metodológico....103
6.6 TRAJETÓRIA DO ESTUDO - Análise dos dados das Avaliações....105
6.7 ANÁLISE DO MATERIAL....106

7 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DAS ESCOLAS E DA METROPOLITANA C....110
7.1 DA CARACTERIZAÇÃO DOS ENTREVISTADOS....110
7.2 AS REPRESENTAÇÕES DAS ETAPAS DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS NAS ESCOLAS DO MUNICÍPIO....112
7.3 DA ORGANIZAÇÃO DOS RELATOS E CONCLUSÕES....116
7.3.1 Organização dos relatos por cargos....118
7.3.2 Pontos Fracos segundo visão dos entrevistados....118
7.3.3 Pontos Fortes destacados por SIE/Diretores....118

7.4 DA CONTRIBUIÇÃO PARA A MELHORIA DO ENSINO.....119

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS, IMPLICAÇÕES, LIMITAÇÕES E SUGESTÕES.....121

8.1 SUGESTÕES PARA PESQUISAS FUTURAS 125

REFERÊNCIAS.....127

APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTAS.....131

APÊNDICE B - QUESTIONÁRIOS DOS DIRETORES ESCOLARES 137

APÊNDICE C - GRÁFICOS 145

ANEXO A - CAPÍTULO III - DEFINIÇÕES, ENFOQUES E DIMENSÕES DA QUALIDADE 147

ANEXO B - RELATÓRIO SAEB 2001 - LÍNGUA PORTUGUESA.....156

1 INTRODUÇÃO

O Brasil está em ascensão econômica, social e política, segundo relatórios do Banco Mundial-(2009). O referido documento afirma que as economias do Brasil, China, Índia, Rússia, Indonésia e Coréia do Sul serão responsáveis por mais de 50% do crescimento global até 2025 (CORRÊA, 2011). Neste mesmo sentido, o pesquisador Jim O´Neil1 (2001) afirma que o bloco Bric (Brasil, Rússia, Índia e China), avaliados como os quatro países de economias emergentes , deverão redefinir a futura construção da economia global. Ainda segundo o pesquisador, o potencial econômico desses países poderá transformá-los nas quatro economias dominantes do mundo, até 2050.

Perante as últimas pesquisas, acima citada, sobre o potencial econômico futuro de nosso país, tudo leva acreditar que a educação seja um dos maiores desafios para o avanço consistente na economia mundial, naturalmente competitiva. Embora os relatórios apontem a possibilidade de um futuro promissor econômico brasileiro, acredita-se, que a qualidade da educação enfrenta hoje problemas em sua estrutura de organização e o funcionamento, visto desta pesquisa, e segundo Menezes Filho (2001).

Segundo Menezes Filho (2001), em uma pesquisa realizada pelo Ibope inteligente, apoiada pelo Unibanco, demonstrou-se que as escolas públicas de três estados distintos; Pernambuco, Rio de Janeiro e Minas Gerais, não tem cumprido a carga horária determinante das leis. Nesta pesquisa estes dados são de fato revelados, mas aqui pouco explorados, já que a analise aqui foi por amostragem e, seria por si só um tema de uma grande pesquisa.

Deste modo, cita o autor, em sua pesquisa que das 4 horas previstas e obrigatórias da carga horária diária dos estudantes, previstas em lei, há uma defasagem que chega a mais de 50%, não são cumpridas por dia. Acrescenta o mesmo, que há casos em que, apenas 1 hora e 17 minutos são utilizadas pelos alunos, para repasse do conhecimento e, outra parte da carga horária obrigatória, para outros fins. Prontamente, pode-se analisar que, a defasagem chega a atingir mais de 60% da carga horária diária obrigatória aos alunos, segundo as informações desta pesquisa, (MENEZES FILHO, 2001).

Dois pontos são evidenciados nesta pesquisa, quais sejam: a falta de aplicação das normas educacionais e o uso sistemático do tempo para repasse do conhecimento.

O trabalho de Menezes Filho (2001) conduz-se a seguinte conclusão: muitos estudantes poderiam ser prejudicados e ou, fadados ao insucesso, avaliando que, não receberam a dedicação de seu educador no que diz respeito à jornada que este deveria cumprir, obedecendo à legislação prevista em nosso ordenamento jurídico. Dois pontos aqui se destacam; a falta de cumprimento à jornada seja esta vista da gestão escolar ou educacional, neste caso aqui, dentro de Minas Gerais.

Outras duas hipóteses podem ser evidenciada como fonte de pesquisa, para subsidiar uma pesquisa, à falta de legalidade das leis, no cumprimento da carga horaria e o fracasso dos alunos dentro deste meandro, na qualidade das aulas. Estes aspectos de analise poderiam conduzir uma ferramenta de trabalho, entretanto, em outro momento. A que ponto, a falta da carga horaria definida em leis tem se tornado evidente no fracasso dos resultados das avaliações externas e se estabelece nos alunos, seja na visão da falta de legitimidade da organização e o mau funcionamento do ensino, contrariando as leis educacionais, ou se este não se concretiza pela qualidade das aulas recebidas em sala? Aqui dentro deste meandro falta de carga horaria , que poderia ser visto pela não legitimação da lei Nova LDB-94 nestes estados pesquisados, e até que ponto se pode concluir-se que apenas os três não cumprem, é outra grande indagação . Para se chegar a essa conclusão, foram escolhidos três estados brasileiros, onde se realizou a pesquisa, dos três pesquisados todos não cumprem. Não se pode deixar de referir-se ainda, outro fator visto como contributivo para o fracasso escolar, visto como falho no uso do instrumento, de método de ensino e do planejamento e desenvolvimento das escolas.

A Secretaria de Estado da Educação do Estado de Minas Gerais, SEE, por meio de seus documentos internos, aponta como justificativa para o baixo rendimento dos alunos, a não existência de um tempo exato de escolarização para os estudantes efetivarem a aprendizagem, ressaltando, que há um limite natural para o aprendizado dos alunos, ou seja, ritmo de aprendizagem, e que estratégias devem ser pensadas e propostas para a equipe pedagógica da escola, sempre levando em consideração a realidade da sociedade que cerca a Instituição de ensino

bem como a sua própria realidade, cabendo à direção juntamente com sua equipe adaptar sua capacidade de suporte às deficiências dos seus alunos. Portanto, o limite natural dos alunos e as estratégias propostas são citados como um preceito-chave para o desenvolvimento do aprendizado dos alunos, como nos esclarece Machado (1997).

Visto deste ângulo há muito que se pensar e propor em termos de educação brasileira, visto aqui, de modo bem restrito o estado mineiro, fator de debates referindo a qualidade de educação , afirmam os pesquisados que: não há um tempo disponibilizado para tantas reuniões e leituras nas escolas mineiras dados a sobrevivência de cada educador que precisa percorrer duas escolas para garantir a humilde sobrevivência .

Os debates atuais em torno da educação e da função social da educação têm suscitado a percepção das relações dialéticas entre escola e a sociedade, entre os conhecimentos informais trazidos pelo aluno e os conteúdos científicos e culturalmente elaborados, mas o que se percebe é o distanciamento cada vez maior dos alunos em relação à escola, embora seja esta vista como um espaço de mediação, entre a experiência do aluno e os conteúdos universais, permanentemente reelaborados pela produção sociocultural e pela transposição didática.

Transposição didática pode ser entendida como um caso especial de transposição dos saberes, levando em conta o sentido da evolução das ideias no plano histórico da produção intelectual da humanidade, de acordo com Chevallard (1991). Em outras palavras, transposição didática é a transformação de objetivos de conhecimento em objetos de ensino.

Voltando a tratar do assunto tempo na escola, Menezes Filho (2001) afirma que o Brasil encontra-se em desvantagem em relação a outros países no que se refere ao tempo gasto para se transmitir algum conhecimento em sala de aula, pois o ”tempo de classe utilizado para transmitir conhecimento em uma amostra de escolas públicas do Rio de Janeiro, Pernambuco e Minas Gerais, foi em média de 62%. Já em países mais bem-sucedidos na organização para cooperação e

Desenvolvimento Econômico (OCDE) (BRUNS, 2011)[1] o que se vê é um tempo bem maior, ou seja, uma média de 85%.

De acordo com Radfahrer (2007), o conhecimento conduz as mudanças do mundo e, a função da educação é promover debates sobre a exclusão social, participar da construção de alternativas, além de apontar caminhos diversos à sociedade a fim de promover o processo de sua formação.

A educação deriva das necessidades da sociedade e a escola é a instituição criada por aquela para se relacionarem. Escola significa um espaço aberto, representado pelas unidades de ensino na sociedade e trata-se, sem sombra de dúvida, da oportunidade de diminuir diferenças sociais, incluir pessoas, além de resolver as questões prioritárias de uma dada sociedade (MACHADO, 2006).

Dessa forma, ao se considerar as necessidades da sociedade brasileira por uma educação de qualidade e, ao mesmo tempo, já que essa mesma sociedade está diante das probabilidades do futuro da economia mundial o que se espera, portanto, é que a educação seja vista pelo poder público como um importante investimento capaz de preparar melhor toda uma população. Por isso, o poder público deverá voltar sua atenção para um maior investimento na educação, visando o novo cenário econômico e social, antevisto das análises dentro de uma competição global prevista do pesquisador Jim O´Neil[2] (2001).

Sendo assim, cabe à gestão escolar em conjunto com a gestão educacional e com a sociedade criarem soluções para ampliar as oportunidades de aprendizagem dos alunos, tão logo seja verificado déficits de conhecimentos básicos cada educando, conforme Resolução N^{0} 521/04, atualmente substituída pela Resolução N^{0} 2197/12

Segundo Menezes Filho (2001), existem pontos críticos em discussão do Plano Nacional de Educação - PNE no Congresso como o valor a ser gasto na educação e a vigência do próprio plano. Parte do congresso Nacional propõe para uma melhor organização do plano a vigência de 2012 e 2020, bem como defende o aumento de 7% do Produto Interno Bruto - PIB para 10% expandindo os gastos com a educação.

---

1 http://veja.abril.com.br/noticia/educacao/brasil-nao-precisa-gastar-mais-com-educacao-precisa-gastar-melhor.

2 Jim O´Neil2,(2001)chefe de pesquisa em economia global do grupo financeiro Goldman Sachs. http://www.dicyt.com/noticia/a-forca-dos-paises-emergentes-na-economia-mundial

Outros questionamentos são suscitados em prol do valor empregado do PIB e o modo como estes são empregados, analisando por alguns pesquisadores, como exemplo, Bruns (2011), que entende, que a participação do PIB por si só não resolveria o problema da qualidade da educação brasileira.

Assim, poderia ser visto que não são apenas os investimentos que interferem na qualidade da educação, há outras determinantes. Percebe-se, pois, a **"**educação abrange os processos formativos dos quais se desenvolvem, em um tripé construído da sociedade , estado e família. Na vida familiar, uma estrutura rígida e aqueles que não se enquadra na convivência humana vistos como excluídos.

Aos poucos novos olhados são lançados a criança, e estes , percebidos como ser humano em desenvolvimento , no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais" (BRASIL, 1996). A velha republica caminha por novas interpretações , principalmente, por obrigatoriedade á nova legislação no ano internacional da criança que tem uma nova logica para perceber os excluidos até então, vista como boa.

Contudo, Radfahrer (2007) acredita que a educação é parcialmente responsável por fazer o país dar um salto para o futuro. As empresas, assim como a economia, se transformam ao longo do tempo e os países que acompanham essas transformações nas mudanças, e desenvolvem, são aqueles que investem no conhecimento da sociedade em formação, no caso as crianças. Prontamente, dentro desta logica, á criança passou a ter mais espaço oportunizando a estes recursos e proteção apontando para uma nova sociedade.

Historicamente, a educação brasileira possui uma baixa qualidade no ensino. Nos anos 80, além da baixa qualidade educacional, Paiva (2005) lembra que, temos um ensino de péssima qualidade, outro motivo frustrou as expectativas de educadores: o governo resolveu destinar os objetivos da educação para a formação de mão de obra qualificada, já que havia no país um déficit desse profissional ante o ápice da industrialização do país.

Entende-se como sendo de grado ressaltar que há uma preocupação por ensino de qualidade mais do que com educação de qualidade. Ensino e educação são conceitos diferentes. No ensino organiza-se uma serie de atividades didáticas para ajudar os alunos e compreender áreas especificas do conhecimento. Na

educação o foco, além de ensinar, é ajudar a integrar todas as dimensões da vida, a encontrar o nosso caminho intelectual, emocional, profissional, que nos realize e que contribua para modificar a sociedade que temos.

Para tanto, a fim de atender as necessidades das indústrias foram criados e implantados cursos técnicos nas escolas públicas estaduais. A frustração dos educadores ocorreu porque, idealizaram uma educação mais humanista na época, e não tecnicista, como assim o fez o governo, segundo Paiva e Bello (2005).

Embora o tema bastante abrangente, qualidade da educação, tenha sido divulgado e discutido, um aspecto acerca do subtema avaliações externas foi muito pouco explorado, ou seja, a sistematização descrita da organização e o funcionamento das Instituições de ensino estaduais em relação à utilização do uso dos indicadores das avaliações externas nas escolas mineiras.

Destarte, pode-se entender que, hoje, a conduta do diretor escolar, diante dos dados das avaliações externas organizadas pelo SIMAVE e promovidas para diagnosticar e oferecer informações para redirecionar o funcionamento e organização do ensino nas escolas, merece ser reavaliada. Ao examiná-las, estaria o gestor escolar visando reavaliar os objetivos propostos na melhoria da educação, previsto do Ministério da Educação, nem entraria aqui a qualidade do ensino. Ainda assim, deve verificar se estes objetivos têm sido norteados para os possíveis avanços da organização e para o bom funcionamento das escolas públicas estaduais, mais especificamente, do estado de Minas.

Portanto, este trabalho tem como um dos propósitos examinar a gestão escolar e sua sistematização, segundo Resolução que dispõe sobre a organização e o funcionamento das escolas públicas de Minas. Faz-se um análogo entre proposto da resolução e seu alcance nas escolas.

E ainda, como objetivo, este trabalho pretende observar as diretrizes utilizadas pelos diretores escolares ao utilizarem os dados indicadores das avaliações externas, mais especificamente as do SIMAVE/PROEB, como mecanismo de monitoramento e apoio para modular suas metas, a partir dos resultados de desempenho dos alunos da própria escola.

Ademais dos relatos dos diretores, constituíram como parte dos examinados fatos pertencentes às ações diretamente relacionadas ao papel do

diretor diante do uso dos resultados das avaliações externas, enquanto indicador do processo de construção da qualidade da educação.

Igualmente, a fim de uma melhor compreensão a pesquisadora procurou ampliar o foco de análise ao estudar a organização e o funcionamento do sistema de ensino nas escolas estaduais de Minas, levando em consideração as competências dispostas da RESOLUÇÃO SEE Nº 2.197 [3], bem assim, as dos gestores das respectivas escolas pertencentes à SEE/MG. Para tanto, foram pesquisados os objetivos propostos nas avaliações externas do SIMAVE/PROEB e ainda os objetivados em avaliações externas enquanto instrumentos de apoio para os mecanismos da Gestão Escolar nas escolas estaduais mineiras.

Portanto, o que se observou foi que atualmente os alunos da Metropolitana C[4] apresentam inadequado desempenho na língua portuguesa (dados retirados de informativos da Metropolitana C constantes em relatórios internos comparados com as médias das Metropolitanas A e B e com a média do restante do estado). A conclusão não foi otimista já que o resultado da Metropolitana C é, pois, muito baixo quando comparado com a média geral de todo o estado.[5]**.**

O que se sabe é no final da década de 70 o sistema avaliação da educação básica já era decadente e isso foi que intensamente estudado por dirigentes públicos competentes para o ato.

Então, em meados dos anos 90, o Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB foi implantado e tem-se consolidado como determinante estratégia das políticas públicas com o "principal objetivo de contribuir para a melhoria da qualidade da educação pública brasileira e ao mesmo tempo oportunizar o acesso à escola".

A partir da análise feita sobre os reais objetivos das avaliações, observou-se que todas demonstraram iniciativas relevantes para melhorar as ações da escola. Decididamente, o desempenho dos alunos, com o propósito de fornecer diagnósticos e fomentar as políticas públicas relativas à qualidade da educação não devem ser vistos como algo novo (PAIVA, 2005).

---

3 RESOLUÇÃO SEE Nº 2.197, DE 26 DE OUTUBRO DE 2012.Dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino nas Escolas Estaduais de Educação Básica de Minas Gerais e dá outras providências.

4 Metropolitana C- Setor da SEE – Secretaria do Estado de Educação de Minas Gerais /MG

5 SIMAVE- site http://www.simave.caedufjf.net/simave/proeb/selecaoGeral.faces

Ao se apropriar de um contexto que deseja situar sistemas de avaliação de desempenho escolar numa perspectiva de gestão, particularmente da gestão democrática, este trabalho, tal como se apresenta, não poderia deixar de abordar questões relativas ao conceito de qualidade aplicado à educação atual.

Nesta, há uma disposição em adotar como adequada a proposição de Silva (1996), a qual, sob a perspectiva econômica, se posiciona no conceito de qualidade aplicada à educação.

Com base, pois, na perspectiva acima mencionada, os caminhos para o desenvolvimento econômico dos países desenvolvidos perpassaram por uma eficácia das políticas educacionais, pois investiram na educação de seus cidadãos e ao mesmo modo na qualidade do ensino. Incluem a estas políticas educacionais aplicação de métodos gerencias pelo caráter dinâmico que norteia a aplicação dessas políticas, pela natural necessidade em se buscar eficiência na aquisição, aplicação e controle de recursos para uma educação de caráter e de natureza fundamentalmente estratégicas, seja este recurso material, tecnológico, jurídico ou humano Silva (1996).

Convém evidenciar, em respeito à discussão, o grau de importância a que se deve revestir um sistema de medição de desempenho que apoia o planejamento de ações de uma gestão escolar compromissada com a qualidade da educação definida sob as quatro perspectivas acima mencionada: econômica, pragmática, gerencial e administrativa (SILVA, 1996). Para melhor situar dentro da pesquisa foi considerado o disposto na Resolução inicialmente a de N^{0} 521/2004, e posteriormente a de N^{0} 2197/12, já que houve nova publicação da resolução, da qual trata-se da organização e o funcionamento das escolas estaduais de Minas Gerais.[6]

Destarte, para o desenvolvimento da pesquisa, focou-se na gestão democrática, nos dados dispostos da SEE/MG direcionados a gestão pedagógica da escola, sob a perspectiva definida no grau de importância descrito da Resolução N^{0} 521/2004 e N^{0} 2197/12 referente da organização e o funcionamento do ensino nas escolas estaduais de Minas Gerais. Tudo leva a entender que os dados das escolas

6 Dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino nas escolas estaduais de Minas Gerais e dá outras providências. A Secretária de Estado de Educação, no uso de sua competência, tendo em vista o disposto na Lei n.º 9394/96, de 20 de dezembro de 1996, e considerando a necessidade de organização e funcionamento das Escolas Estaduais em 2004.

próprias não são informações precisas e confiáveis para que o seu gestor possa tomar como base para promover em prol da qualidade da educação.

A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OCDE garante que o investimento brasileiro em educação aumentou, (SEVERIANO, 2012)[7]. Da pesquisa realizada acredita-se que outras iniciativas de pesquisas deverão ser iniciadas e principalmente serão apropriados dos dados e informações nos internos das escolas públicas, analisando-os e verificando-os se têm sido efetivos ao ponto de garantir a autonomia dos gestores e servidores lotados da SEE/MG, no que tange à tomada de decisões. Além disso, tende a permitir uma mudança na cultura das escolas, tendo em vista os objetivos propostos da avaliação externa do sistema público de seleção dos procedimentos incluídos na preparação do processo avaliativo de cada instituição.

Para tanto, foram avaliados as ações relativas da Gestão escolar ditas da resolução vigente para configuração da média da escola, ações estas, para o posicionamento dos resultados do SIMAVE[8] / PROEB[9].

Historicamente, a avaliação institucional foi assumida como ferramenta de regulação e domínio das políticas relacionadas às funções gerenciais tendendo a ser uma avaliação centrada no produto e este sob o controle direto do Estado, visto, Estado-avaliador. No entanto, os processos de avaliação da escola demandavam a qualidade histórica que é distinguida por uma complexa característica de condições objetivas e subjetivas, formal e política (DALILA, 2005).

Ainda segundo a autora, as avaliações externas surgiram como escolha para enfrentar o enigma: qualidade e aspecto, vale lembrar que antes de 1930 (até onde a pesquisa alcançou) não havia efetivamente um processo formal de avaliação do desenho de atuação escolar. A partir de 1930 iniciativas nessa direção dão conta de que o refino dos processos de avaliação de desempenho dos alunos nas escolas, com elementos de políticas públicas tornadas do planejamento da educação se consolidou formalmente a partir de 1996, dada da publicação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB).

---

7 http://g1.globo.com/jornal-da-globo/noticia/2012/09/ocde-diz-que-o-brasil-aumentou-o-investimento-em-educacao.html

8 SIMAVE – Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública

9 PROEB - Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica.

A respectiva lei alcançou a formulação e a prática das políticas públicas do sistema, criando uma ligação essencial à avaliação, no tocante as reformas educativas e, instituiu o conceito de qualidade da educação numa perspectiva econômica, pragmática, gerencial e administrativa (SILVA, 1996).

Assim, por causa de ações do Governo Brasileiro, foi necessário introduzir as avaliações externas, neste caso, inicialmente o SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica). O objeto dessa avaliação era conhecer melhor as dificuldades e as falhas do sistema educacional do país, buscando nortear com precisão a política governamental para buscar a qualidade do ensino.

1.1 PROBLEMA DA PESQUISA

Apesar da preocupação com a qualidade da educação existir há mais de um século, os processos utilizados para o desenvolvimento e melhoria do aprendizado dos alunos têm passado por transformações relevantes, principalmente nas últimas décadas de 90 e 2000, estando estas mudanças associadas a um intenso processo de reestruturação da metodologia do ensino aprendizado na organizacional e funcionamento das escolas públicas estaduais de Minas.

Entre os fatores que desencadearam tais transformações, destaca-se a inserção das avaliações externas do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB, coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP, é um dos mais amplos esforços empreendidos, em nosso país, na coleta, sistematização e análise de dados sobre o ensino fundamental e médio, articulando-se com um conjunto de ações voltadas para a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem (ANDRADE, 2002)

Dada à complexidade que envolve a qualidade do ensino e a importância que localizam nas avaliações externas como mecanismos referenciais para a melhoria da qualidade do ensino no Brasil, conforme dispõe os prospectos do INEP[10](2011), entendeu-se como necessário examinar as diretrizes da gestão escolar, através de indicadores das avaliações externas, tendo por base, a organização e funcionamento do ensino nas escolas estaduais de Minas Gerais descritos da Resolução SEE Nº 2.197/12.

[10] INEP Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – http://portal.inep.gov.br/;

Atualmente o estado de Minas Gerais tem um sistema próprio de avaliação externa Sistema de Mineiro de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE).

Portanto, para elaboração desta pesquisa iniciou-se por examinar a coletânea da Secretaria de Estado de educação - SEE/MG de modo especial a Revista do Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE/Proeb 2010). A esse respeito, vale esclarecer, que o escopo deste trabalho se restringe a uma amostragem de escolas situadas no Município de Santa Luzia, região metropolitana de Belo Horizonte – MG, identificadas ao longo deste apanhado que compõe o trabalho.

A avaliação da aprendizagem, como parte integrante do processo pedagógico, tem a função precípua de orientar o processo educativo, de modo a possibilitar aos diretores escolares lançarem mão de novas estratégias de aprendizagem permitidas pela Resolução quanto à organização e o funcionamento das escolas. Menciona a legislação que a estruturação do uso sistematizado dos resultados do desempenho escolar, visa identificar o nível de aprendizagem dos alunos nas escolas públicas mineiras. Portanto visando conhecer o objetivo das avaliações, utilizam-se instrumentos chamados testes de proficiência e questionários contextuais que são aplicados aos estudantes, professores e diretores das unidades escolares, com o objetivo de oferecer à sociedade uma medida de desempenho escolar (SIMAVE v.1, p.9) [11].

Os resultados das avaliações externas são identificados como diagnostico pedagógico de ensino e aprendizagem na sala de aula e têm sido sugeridos a utilização como instrumentos para possibilitar as ações das escolas que desejam criar novas estratégias de modo a enfrentar as desigualdades e, consequentemente, à promoção da equidade de oportunidades no ensino. Tudo leva a crer que ao máximo levará ao prossigo para entender um pouco a qualidade da educação e não do ensino dado ao escopo da legislação. Enquanto isto outros países avançam em qualidade do ensino. Mas até que ponto estes instrumentos têm sido entendidos pelos educadores? E ainda, estes instrumentos realmente têm sido usados? São estas as indagações aqui descritas e feitas.

Em síntese, a discussão suscita no seguinte problema de investigação: Os resultados das avaliações externas, que se identificam como um diagnóstico

[11] Coleção SIMAVE/SEE/MG vol.1,p9

pedagógico de ensino e aprendizagem na sala de aula, possibilitam identificar se o nível de aprendizagem dos alunos tem sido de fato um instrumento para modular as ações das escolas e ao mesmo modo, tem possibilitado aos gestores educacionais a consolidação de ações mais efetivas no que refere à qualidade da educação nas formulações das estratégias educativas?

1.2 JUSTIFICATIVA DO ESTUDO

Dentro das Políticas de Avaliação da educação, e na consideração da dinâmica da qualidade da educação, espera-se que o diretor escolar, pedagogos e professores definam, conjuntamente, estratégias pedagógicas que ampliem os níveis de aprendizagem dos alunos, ponderando-se de metas estabelecidas sendo compatíveis com a faixa etária e ano de escolarização dos educados, preceitos estes definidos no Acordo de Resultados da SEE/MG (MINAS GERAIS, 2011) e prioritariamente da organização e o funcionamento escolar da Resolução N° 521/04 e Resolução SEE Nº 2.197/12 em virtude de uma educação de qualidade. Aceito do sistema educacional, o diretor escolar é tido como eixo central da escola, ao lado do corpo docente e da comunidade escolar atendida. Deste modo, é ele, antes de tudo, defendido, respeitado e tem estimado lugar de importância, na Gestão Democrática dentro do processo de aprendizagem dos alunos, para sustentar e manter a qualidade da educação ao mobilizar e criar conjuntamente estratégias visando à sucessiva melhora do ensino público.

O sistema nacional de avaliação ampara em sua estrutura, grande complexidade, especialmente sob a perspectiva e natureza de representar em si próprio, um mecanismo sistemático do conceito, resultados da avaliação, sinônimo dos resultados da qualidade da educação que sugerem as abordagens feitas no entorno das avaliações externas extraídos da coleção SIMAVE (SEE/2009). Apesar deste fato intui-se dizer que os resultados das avaliações ainda são pouco utilizados como modulador para a organização e o funcionamento do processo de melhoria do ensino por parte de todo o sistema.

Seja o sistema de avaliação, de caráter internacional, nacional ou estadual, a análise no lanço das avaliações, por si só, rege a atitude e pensamento,

de se fazer uso dos indicadores resultantes do processo das avaliações, enquanto mecanismos desde monitoramento, norteadores para pesquisa da conduta das ações voltadas à gestão da educação, e o diagnóstico dos resultados das avaliações como o indicador de qualidade da educação, visando corrigir desvios do processo de aprendizagem.

A analogia aqui é a de um termômetro utilizado para evidenciar, num determinado momento, o *status* da qualidade da educação, enquanto processo diagnóstico seja na consideração dos avanços ou mesmo (e principalmente) das deficiências do sistema educacional enquanto processo de melhoria de qualidade do educação e igualmente do ensino.

Portanto, o objetivo maior por detrás dessa analogia, é utilizar os resultados das avaliações para guiar as políticas públicas, tendo em vista a caracterização do sistema como processo de monitoramento de qualidade na direção de um processo de contínua melhoria da aprendizagem utilizando os resultados dos alunos como indicadores da qualidade da educação, conforme afirmam Tommasi, Ward e Haddad (2000).

Dessa maneira, acredita-se que deve ser realizado um estudo que busque examinar o uso dos dados das avaliações por parte dos profissionais responsáveis pela gestão escolar, no sentido de como e de que modo as informações oriundas deste processo, resultados dos alunos, vem sendo considerados sistematicamente, no campo das ações conduzidas dos diretores, para a melhoria da qualidade da educação nas escolas públicas de Minas Gerais, respeitando-se o limite imposto pelo escopo da pesquisa.

A pesquisa procura contribuir para a melhoria da qualidade da educação quando examina a organização e o funcionamento nas decisões da gestão do ensino levando em conta a pessoa do diretor escolar e, ao mesmo tempo, a partir dos resultados das avaliações quais as providências, em termos de ações, que o gestor tomou para a elevação da média da escola, considerando os indicadores de referencia da própria proficiência média da escola.

A relevância deste estudo reporta-se a importância das avaliações sistêmicas e das escassas pesquisas nesta área para juntar as ações dos gestores a um ensino de qualidade da educação pública.

O tema sustenta-se sob um desafio e para enfrentar essa realidade, a pesquisa procura, em parte, o significado que tem trazido os resultados das avaliações externas no Brasil. Por fim, analisa a problemática do ensino que tem pela frente para responder questões tão urgentes e não menos importantes, relacionadas à qualidade da educação, dentro do âmbito das pesquisas acadêmicas.

A opção pela matéria surgiu da experiência profissional da mestranda atuando como Inspetora Escolar no Estado de Minas desde 1991, até presente data, nas duas redes de ensino; pública e particular.

Após 2007, o Serviço de Inspeção Escolar (SIE), ao lado de analistas educacionais das Superintendências Regionais de Ensino, foi designado de modo mais particular a acompanhar a parte pedagógica das escolas públicas, em outras palavras seja, a orientar, acompanhar e corrigir possíveis desvios das escolas estaduais ao lado dos diretores escolares e nos projetos de intervenção pedagógica, como por exemplo, o plano de avaliação da rede Pública de Educação Básica (PROEB).

Logo, se a consequência das avaliações se explana num diagnóstico capaz de orientar ações pela busca de um ensino de qualidade. Portanto, é adequado promover uma análise para que possa demonstrar, a partir de uma base referencial, se os objetivos das avaliações externas têm cumprido da caracterização descritas do sistema educacional em suas determinações, tendo em vista o papel da direção que se propõe como um dos princípios determinantes das normas do sistema a fim de garantir a qualidade da educação.

1.3 OBJETIVOS

1.3.1 Objetivo Geral

a) Examinar a qualidade da educação, a partir da ressignificação das avaliações externas nas escolas públicas, revendo as diretrizes[12] dos gestores escolares na organização e funcionamento das Instituições de Ensino, tendo em vista modular, orientar e apoiar as ações em busca de um ensino de qualidade.

[12] Conceito-Linha reguladora do traçado de um caminho ou de uma estrada.

1.3.2 Objetivos Específicos

a) Analisar os dados das avaliações externas da Metropolitana-C/ S.E.E/MG, composta da Coleção -SIMAVE/PROEB[13].
b) Compreender os dados do SIMAVE/PROEB, dentro do objetivo proposto do sistema na organização e o funcionamento para a melhoria da qualidade do ensino dispostos da Resolução n.0.
c) Analisar se os dados da avaliação externa intervêm na relação entre informação (ação) do gestor escolar em conformidade com as diretrizes destinadas do SEE para a melhoria da qualidade do ensino das escolas estaduais de Santa Luzia/MG.

1.4 ESTRUTURA DO TRABALHO

Para efeito desta coletânea , o presente estudo foi dividido em capítulos. A seguir, as abordagens privilegiadas em cada um dos capítulos que compõem essa coletânea.

No capítulo um, fez-se uma introdução da temática pesquisada, justificando a sua escolha e a relevância do seu estudo, bem como, listando os objetivos, gerais e específicos a serem alcançados pela pesquisa.

A fundamentação, ou referencial teórico, utilizado como base referencial da gestão escolar, é apresentada nos capítulos a seguir. O capítulo dois fala em desenvolvimento e tem como um dos subtópico a educação no contexto brasileiro, bem como o sistema de avaliação da educação básica em nosso país. No capítulo três foram descritas, em partes, as dimensões das avaliações externas e ainda os impactos destas na qualidade da educação como parte do referencial teórico. Conceitos, informação, dados e conhecimento. Já o capítulo quatro se apropriou da descrição dos procedimentos metodológicos, o método utilizado na realização da pesquisa; Políticas Públicas da Educação, Qualidade em Educação dentre Conceitos e Definições, Qualidade Enquanto Processo e Práticas do trabalho Pedagógico. E ainda: Educação Em Minas: Gestão Escolar e a definição de dados, informação e conhecimento, contextualização das avaliações externas e avaliações enquanto indicador para planejar.

[13] Revista do Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública

Este trabalho buscou trazer uma abordagem da educação no Brasil a partir de 1930, apresentada dentro da contextualização das leis da educação.

No capítulo cinco foram descritos e apresentados os dados, bem como as suas análises decorrentes, avaliando questionários aplicados e respostas nas escolas selecionadas.

Por fim, no capítulo seis foram descritas as conclusões e considerações finais. Nestas e nas perspectivas foram retomadas as questões da pesquisa, discutindo a validade e quando o trabalho é quantitativo, além de respeitosamente dar algumas recomendações de continuidade do mesmo.

2 REVISÃO DA LITERATURA

2.1 A EDUCAÇÃO NO CONTEXTO BRASILEIRO

A descrição do processo histórico da educação no Brasil destaca-se na década de 1930, momento este que surge no Brasil, às primeiras manifestações de preocupação com a melhoria da qualidade da educação e a preocupação para garantir a frequência dos alunos nas escolas.

A trajetória da educação e os impactos nela sucedidos do passado, que se estabelecem em meados de 1930, tornaram-se este período conhecido historicamente como Segunda República. Surgiram no Brasil manifestações de preocupação com a qualidade da educação, motivadas pelo interesse à qualificação da mão de obra imposta pela nova dinâmica de produção capitalista, de natureza financeira por causa da economia cafeeira em decadência (PAIVA, 2001)

Devida à falta de mão de obra qualificada para o trabalho na época, muitos brasileiros perderam seus empregos, vistos das empresas do momento as quais eram divididos em setores específicos de qualificação. As empresas eram setorizadas e passavam a exigir mão de obra mais qualificada.

Essa realidade fez com que crescesse a violência nos grandes centros urbanos, surgiram grandes dificuldades na década de queda da economia cafeeira, a violência e a exclusão social fizeram parte dessa época e a reestruturação da educação foi entendida como parte da solução, principalmente, quando a percepção do desemprego era de Mão de obra não qualificada.

Imediatamente, o Brasil deu início ao reposicionamento do sistema educacional com objetivo de qualificar a mão de obra, com características muito peculiares que envolviam habilidades muito específicas e necessárias nesse período (PAIVA, 2001).

Focalizavam, nessa época, aspectos importantes como a evolução da aprendizagem de conhecimentos de rápida aplicação, uma natureza comportamental capaz de adaptar pessoas ao ritmo imposto da produção industrial, padronização de procedimentos e sincronização do tempo em benefício de uma produção em massa rápida. Posteriormente e ao mesmo modo a educação servia

de instrumento de rápida qualificação para atender nomeadamente as necessidades advindas da falta de mão de obra marcada desta década.

2.1.1 A Reforma Francisco Campos

O impacto da época, meados de 1930, levou o governo a criar um Ministério próprio da Educação e Saúde. E mais a frente, desta ação governamental, normas para regulamentar a educação básica no Brasil foram instituídas com a intenção de organizar o sistema educacional. No ano de 1931, sancionou-se decretos com o objetivo de dar fim ao ensino secundário (algo equivalente ao ensino médio atual) e também de fundar as primeiras universidades brasileiras. Estes decretos foram conhecidos como "Reforma Francisco Campos" (PAIVA, 2001).

É o que se confere a seguir:

> A chamada Reforma Francisco Campos (1931) estabeleceu oficialmente, em nível nacional, a modernização do ensino secundário brasileiro, conferindo organicidade à cultura escolar do ensino secundário por meio da fixação de uma série de medidas, como o aumento do número de anos do curso secundário e sua divisão em dois ciclos, a seriação do currículo, a frequência obrigatória dos alunos às aulas, a imposição de um detalhado e regular sistema de avaliação discente e a reestruturação do sistema de inspeção federal. (PAIVA, 2001)
>
> Essas medidas procuravam produzir estudantes secundaristas autorregulados e produtivos, em sintonia com a sociedade disciplinar e capitalista que se consolidava, no Brasil, nos anos de 1930 (DALLABRIDA, 2009).

Além disso na década de 30 a nova Constituição de 1934 dispunha que a educação era direito de todos, dever do Poder Público e da família. Junto às estas conquistas neste período, o governador de São Paulo, Armando Salles Oliveira, institui-se a primeira universidade do Estado que foi criada e organizada segundo as normas do Estatuto das Universidades Brasileiras de 1931. Na mesma direção o Secretário de Educação do Distrito Federal, Anísio Teixeira, criou a Universidade do Distrito Federal, no Rio de Janeiro. É, portanto, a década de 30 uma época demasiadamente significativa em razão das inúmeras conquistas no campo da educação.

Importante destacar a contribuição da América Hispânica para as mudanças educacionais no Brasil a partir da relação existente entre este país e outros do continente. As primeiras universidades daquela delimitação regional surgiram no ano de 1538, ano em que se fundou a Universidade de Santo Domingo, atual Republica Dominicana e, em 1551, fundou-se a Universidade do México e Universidade de San Marcos, no Peru.

Foi, entretanto, nessa mesma década que muito se avançou o sistema educacional brasileiro.

Interessante informar que o período compreendido entre 1937 e 1945 ficou conhecido como Estado Novo devido às mudanças e aos avanços em diversos campos, entre eles, o da educação (PAIVA, 2001).

Neste contexto histórico, viu-se a necessidade de aumentar a mão de obra qualificada e, por isso, priorizou-se a reforma na educação, promovendo entre tantas o aumento de vagas disponibilizadas nas escolas, a criação de novas universidades e faculdades. Tais ações registradas, como benéficas, pois veio a ser percebida o poder de atribuir qualidade à educação, quando , na realidade , só veio oferecer um maior avanço para toda a sociedade brasileira, ao polarizar a educação a um número maior de pessoas .

Vale tratar aqui que no texto da nova constituição, outorgada em 1937 e citada acima, a orientação político-educacional demonstra preocupação voltada à preparação de um maior numero de mão de obra, tendo em vista a necessidade em atender as demandas de mercado. Imediatamente, enfatizou-se o ensino pré-vocacional - profissional e manteve gratuidade além da obrigatoriedade do ensino primário.

Afirma Paiva (2001) que entre historiadores há um consenso na Constituição de 1937, em certo sentido, onde assegura a marca de um retrocesso, se comparada ao texto de 1934, no significado das conquistas relativas à educação foram neutralizadas pelo texto de 1937 (PAIVA, 2001). Assegura Paiva (2001) sob as bases da Constituição de 1937 o ensino colegial, por exemplo, perdeu seu caráter de curso preparatório para o ensino superior, conhecido como científico e passou a propor uma formação mais generalista ou clássica. Essa disposição marcou a divisão conceitual do ensino secundário entre clássico e científico. Entretanto, cerca de 90% dos alunos se mantiveram matriculados no científico.

Voltando a história, tendo base à análise dos dados de 1922,onde , Menezes Filho (2001) afirma que a taxa de analfabetismo era de 44%, esses dados nos conduz a seguinte analise - demonstram que do período de 1922 a 1971 durante 49 anos, a taxa de 44% dos analfabetos (1922) caiu para 36% de analfabetos em 1971, o que significa em termos numéricos uma média de menos de 0,5% ao ano, ou seja, da soma do período ,total dos 49 anos, caiu 8%. Sequenciando cronologicamente os dados:

> **Ano de 1930;** houve um importante avanço no nível educacional dos brasileiros, pois na geração de 1922 a porcentagem de analfabetos era de 44%, caindo cerca de 8% no ano de 1971. Houve também um leve declínio na porcentagem de indivíduos que completaram os quatro primeiros anos de escola, e um aumento na frequência escolar a partir daí.
>
> **EM 1963 -** Segundo a Secretaria de Educação e Cultura, **do Ministério de Educação e Cultura,** de cada mil (1000) alunos que entram na 1a série no ano de 1963, cento e trinta e três (133) passam para a 6a série do 1o grau. A realidade encontrada no ensino médio é ainda mais grave. No ano de 1991 o eixo Rio de Janeiro, São Paulo e Minas Gerais concentram 55% do total de estudantes universitários e o índice de analfabetismo no Brasil é de 18%.
>
> **Em 1997**, - há cerca de 30% das pessoas eram analfabetas ou tinham concluído algum dos três primeiros anos do ensino fundamental (antigo primário). Enquanto isto, 32% tinha entre 4 e 7 anos de estudo no ensino fundamental (antigo secundário) ao passo que 29% tinha concluído o ensino fundamental e obtido, no máximo, o diploma do ensino médio (antigo 2º grau). Finalmente, somente cerca de 10% das pessoas tinha frequentado o ensino superior. Portanto, fica claro que o país tem um déficit educacional enorme (MENEZES FILHO, 2001, p.15).

Quadro 1 – Taxa de analfabetos e alfabetizados no período de 1922, 1971 e 1997

Ano	Taxas de Analfabetos	Taxas alfabetizados	Observações
1922	44% analfabetos	56% alfabetizados	12 % é a diferença entre analfabetos e alfabetizados
1971	36% analfabetos	64% alfabetizados	28% é a diferença alfabetizados e analfabetos
			Período 1922 a 1971- a taxa média de analfabetismo caiu de 44% para 36%,ou seja , 5% em 49 anos = 0,163% ao ano.

1997	29% Semianalfabetos[14] +Analfabetos	32%Ensino Fundamental	29% concluintes do EF[15] + EM16 10% superior.
			Portanto ao somar semianalfabetos +analfabetos, 1997, trás um dado para analise, ou seja, a permanência de um elevado número de pessoas que pouco decodifica as palavras.

Fonte: Menezes Filho (2001).

Outro fato que chama bastante atenção desta época, é o número alto de alunos repetentes, principalmente , na antiga 5ª série do ensino fundamental, hoje 6 ª ano, já que as taxas de repetência chegam a 86%, como se observa acima o índice de reprovados no ano 1963.

Por fim, a década de 1940 e início de 1950, foram marcadas pelo uso da estatística como ferramenta de pesquisa, principalmente, as "de natureza psicopedagógico, sendo observados temas relativos à avaliação da aprendizagem e do desenvolvimento psicológico" (FREITAS, 2007, p. 9). Caminhando para o período de 1956-1964 denota-se um "deslocamento do aspecto da análise situada nos indivíduos para a localização da estrutura educacional, visando acompanhar e examinar a funcionalidade das escolas junto e para a sociedade" (FREITAS, 2007, p. 10), desse modo, tendo um aspecto sociológico. Cria-se na época (1956), o (CBPE), Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais sob a liderança de Anísio Teixeira e, prontamente, o mesmo é nomeado diretor do INEP.

> No Brasil, os índices de reprovação na 1ª série do Ensino Fundamental ficam na casa dos 50% (isto mesmo, cinquenta por cento) desde 1936, quando se instalou no país o Serviço de Estatística Educacional da Secretaria Geral de Educação. Portanto, mesmo no chamado "período de ouro" da escola pública brasileira, esta era uma instituição extremamente elitista, excludente, consequentemente, produtora do fracasso escolar (VASCONCELLOS, 2006 p.33).

2.2 A INSTITUIÇÃO DA PRIMEIRA LEI DE DIRETRIZES DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA LEI 4.024/61

14 Concluído algum dos três primeiros anos do ensino fundamental (antigo primário).
15 EF Ensino Fundamental
16 EM Ensino Médio

Ainda dentro da própria história da educação, constam dos registros que se seguiram, a aprovação da Lei 4.024/61 da Educação, trouxe 13 anos de discussões, período de 1948 a 1961, antes da sua regulamentação. Apesar disso, a Lei é aprovada, sem a pujança do anteprojeto original, sobressaindo às exigências da Igreja Católica e dos proprietários de estabelecimentos particulares de ensino (PAIVA, 2001).

Outro fato marcante do período, compreendido dos anos de 1930 a 1962, além disso, foram os debates da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 4.024/61. De acordo com a história, foi, à influência na estruturação das bases da educação no Brasil, como criação, do Centro Popular de Educação, em Salvador (Centro Educacional Carneiro Ribeiro, 1950, inaugurado por Anísio Teixeira), em 1952, Fortaleza, didática baseada nas teorias científicas de Jean Piaget, criada pelo educador, Lauro de Oliveira Lima; (1953).

De tal modo , a educação passou a ser administrado por um Ministério próprio, Ministério da Educação e Cultura (1962), a criação do Conselho Federal de Educação, substituindo o Conselho Nacional de Educação e os Conselhos Estaduais de Educação e, ainda, o Plano Nacional de Educação e o Programa Nacional de Alfabetização, por meio do Ministério da Educação e Cultura, inspirado no Método Paulo Freire (BELLO, 2010). Posteriormente , chegou-se a criação de uma nova lei da educação brasileira .

2.3 A 2 ª LEI DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA LEI 5.692/71

Entre os períodos de 1964 a 1985 surgiram às necessidades de ações mais pragmáticas no tocante ao feitio do planejamento de políticas públicas com foco a qualidade da Educação. Observa Freitas (2002), que as iniciativas são geradas, em grande medida, pelas questões impostas pelos novos modelos mundiais, desenvolvimentistas por natureza, da década de 1980, “a avaliação ganhava, então, sentido como processo de compreensão da escola, destinado a direcionar suas intervenções, articulando-se avaliação da aprendizagem com avaliação da escola” (FREITAS, 2002, p. 16).

No período até 1976, receberam força no Brasil as pesquisas com enfoque econômico, tendo os principais temas “a educação como investimento, os

custos educacionais e a relação entre a educação escolar e demanda de profissionais" (FREITAS, 2002, p. 15). Surgia, portanto, uma centrada preocupação com a eficiência interna do processo de ensino-aprendizagem no período de 1976-1979, aumentando as pesquisas que deram início aos processos de avaliação de larga escala.

Na década de 1970 foi privilegiado o ensino profissionalizante, maiormente, o ensino médio. Na metade da década de 1970, afirma Fonseca (2005), que as diretrizes evidenciadas em documentos provenientes do BIRD (Banco Mundial) a criação de dois projetos que contemplavam o ensino profissionalizante: o primeiro inspirado na necessidade de assegurar a melhoria e a expansão do ensino técnico de 2º grau, tanto industrial como agrícola e o segundo desenvolvido com a finalidade de prover cooperação técnica às Secretarias Estaduais de Educação, em aspectos ligados ao planejamento e gestão envolvendo a reforma da educação brasileira.

Campos (2000), e Fonseca (2005), afirmam que, os dois primeiros empréstimos concedidos ao Ministério da Educação, na década de 1970, acomodavam-se, ao modelo desenvolvimentista do Banco Mundial. Igualmente, a educação foi percebida na ótica de um importante mecanismo de desenvolvimento, onde era preciso qualificação de mão de obra, privilegiando em época o ensino técnico.

No Brasil, também no Regime Militar, reproduziu na educação, o estilo antidemocrático de sua proposta ideológica de governo. Em seguida, surgiram os confrontos com a polícia, professores foram presos; universidades invadidas; estudantes além de presos, feridos, e muitos foram mortos, seguidamente, a União Nacional dos Estudantes proibida de funcionar, por meio do Decreto-Lei 477. Deste modo, muitos calaram, dentre estes, professores e alunos silenciaram seus boatos (OLIVEIRA, 1991). Embora nesta época, é instituída a Lei 5.692/71, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, tendo uma das maiores características, a oferta da formação profissional (BELLO, 2010).

Ressaltava-se nesta década, a necessidade de ampliação da base industrial brasileira, ao mesmo modo, a qualificação de mão de obra para atender as indústrias. Portanto, o Brasil se viu frente às precisões da educação para acolher as necessidades industriais.

Assim, entremeio ao Brasil agrícola e rumo à industrialização, afiançam Dalila (2005), Fonseca (2005) e Paiva (2001), que no período de 1980, o Banco Mundial passou a articular a sua política de ajustes econômicos, como base para um projeto global de desenvolvimento. Deu, assim, maior importância a financiamentos de projetos sociais, visando proteger e integrar, numa base de atuação desenvolvimentista, aos menos favorecidos.

Garante Dalila (2005) que o aparecimento do neoliberalismo, enquanto modelo a ser perseguido, privilegiou as relações de mercado quão reguladoras da vida sociais, e despossuídas o estado de suas funções assistenciais veio elegendo as políticas sociais quanto seu alvo predileto. Afirma ainda que atualmente tem tido atenção especial ao conhecimento, ao avaliar que, na sociedade pós-industrial, a economia assume repercussões globais e, a educação tornou-se vista como solução da maioria dos problemas que permeiam a sociedade ao todo.

Oliveira (2005) assegura que o sistema educacional caracteriza-se por mudanças do fenômeno da globalização, observados a partir da década de 1960 e intensificado nos anos de 1990. Dentre as causas, garantem as mudanças profundas na configuração dos Estados nacionais, particularmente no tangente das políticas sociais, procedentes das transformações tecnológicas, econômicas e sociais. Também, que esses fatos tenderam a mover a história da educação do Brasil, numa perspectiva cada vez mais dinâmica (OLIVEIRA, 2005).

Porém, a cobrança por essas recentes necessidades educacionais, ainda que delimitada na precisão deparada pela conjuntura econômica, gerou uma sensível diferença dentre aquilo que de fato o sistema de ensino oferecia e o que era destinado ou determinado pela esfera produtiva, no que se refere à qualificação de mão de obra. As unidades de ensino deram-se de modo predominantemente quantitativo, e, dessa forma, as incoerências do sistema de educação pôr-se, então, a surgir (NOGUEIRA, 1998, p. 17).

Romanelli (1996, p. 61) explica que:

> Constata, a partir daí, foi à ocorrência de desenvolvimento do sistema escolar, forçoso, ter-se efetuado de forma empurrada, improvisada, operando o Estado mais com vistas ao atendimento das pressões do período do que propriamente com vistas a uma política nacional do sistema de educação. Embora tenha crescido a repartição de ofertas do sistema de educação, mesmo assim, o

> crescimento não se fez de forma regular, nem em relação à quantidade, nem em relação à qualidade.

Garante Oliveira, (2005), que as políticas públicas educacionais foram mais direcionadas a uma qualificação da mão de obra em meados dos anos 1960 e, ao mesmo modo, congregaram-se habilidades operacionais em benefício de um sistema de produção de massa, ao descobrir novos saberes, novos comportamentos e novas formas de comunicação e interação (OLIVEIRA, 2005).

Segundo Libâneo (2010) é indispensável à reflexão conjunta visando à compreensão dos problemas da escola pública do cenário globalizado. Neste cenário faz-se necessário avaliar questões externas e internas à escola e a partir daí visualizarem-se possibilidades no trabalho desenvolvido pelo educador na escolarização das crianças e jovens.

2.4 A EDUCAÇÃO NACIONAL E PAPEL DO ESTADO NA GARANTIA DA QUALIDADE DE EDUCAÇÃO

Sob o princípio de que cabe ao Estado a garantia do direito à educação de qualidade, estabelecido na Constituição Brasileira de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996) e no Plano Nacional de Educação (PNE 2001-2010), considerado o direito social e com estatuto de direito registrado na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, incumbe, historicamente, o Estado brasileiro o cumprimento de seu dever de oferecer educação de qualidade a sociedade, mas a que ponto este fato se concretiza por meio dos resultados das avaliações , é um fato bem atraente de ser visto .

O conceito de qualidade devido à sua natureza multidimensional é um conceito cuja definição é pouco consensual. (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2005; AMANTE, 2007).

Segundo Fernández apud Rumbo (1998) considerou-se que a qualidade no ensino tem sido percebida, essencialmente, a partir de três pontos: eficiência, eficácia e funcionalidade. A associação da qualidade ao conceito de eficácia (enquanto medida da relação entre os resultados alcançados e o os objetivos definidos), eficiência (relação entre os produtos conseguidos e os recursos empregues) e funcionalidade (interação entre a condição para a realização e os

fatores contextuais) remetendo a necessidade da oferta de vagas, maior número de jovens, ao aumento das taxas de sucesso, à adequação do processo de ensino e da aprendizagem, incluindo o currículo, à formação de professores (SARAIVA, 2004).

De acordo com a biografia, o Brasil tem se marcado como um país com frágeis políticas sociais, o que lhe fixou dois traços definidos: uma das maiores desigualdades sociais e uma das mais altas concentrações de renda do mundo. De tal modo, caracteriza-se 50% de uma população de 170 milhões de pessoas em situação de pobreza, é fácil verificar sua condição de país censurável por excelência. Além disso, relatório do IBGE (PNAD, 2003) indica que, dos trabalhadores brasileiros com mais de 10 anos, 65, 2% recebem até dois salários mínimos, poderiam entre estes incluir os trabalhadores (professores) da educação de rede pública de Minas, grifo meu. Essas características, espelho da ausência de políticas sociais mais efetivas, declaram formas cada vez mais perversas de exclusão social CONAE[17]-2010.

O cenário excludente expõe representações importantes, também, no campo da educação. Basta coligar que, da população com mais de sete anos, 11.2% são analfabetos, dos quais quase 2,5 milhões estão na faixa de escolaridade obrigatória com a idade de 7.a 14 anos. Entre os maiores de dez anos, 11,2% não têm escolaridade ou estiveram na escola pelo período de até um ano; 27,5% têm até três anos de escolaridade; e mais de 2/3 da população (60,4%) não possuem o ensino fundamental completo, tendo, no máximo, sete anos de escolaridade (IBGE - PNAD 2003).

Se a educação é incluída como direito social inalienável, incumbindo ao Estado sua oferta, este próprio Estado deve se organizar para garantir o seu cumprimento. Deve promover a organização de seu Sistema Nacional de Educação. E isso a maioria dos todos os países do mundo fizeram, principalmente os da Europa, da América do Norte e alguns da América Central e do Sul, ao se configurarem como estados independentes e soberanos, universalizando o ensino básico público como direito de todos e garantido por eles, por meio de um Sistema Nacional de Educação (CONAE, 2010).

Segundo relatórios do CONAE (2010), Brasil ainda não concretizou o seu Sistema Nacional de Educação, o que tem contribuído para a existência de altas

17 Conferência Nacional de Educação – CONAE

taxas de analfabetismo. Nesse contexto, alguns estudiosos do campo da educação admitem que o termo Sistema Nacional de Educação deva ser utilizado, apenas, para a esfera pública. E, ao não implantar o seu Sistema Nacional de Educação, o país não vem cumprindo totalmente o que institui a Constituição Federal de 1988, que admite o Documento-Referência em seu artigo 22, no qual incumbe privativamente à União legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional.

De acordo com o artigo 23 da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, com as alterações dadas pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006, União, estados, Distrito Federal e municípios possuem competências comuns, principalmente quando se trata de Educação. Conforme o parágrafo único desse artigo, as “leis complementares fixarão normas para a cooperação entre a União e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, tendo em vista o equilíbrio do desenvolvimento e do bem-estar em âmbito nacional” (CONAE, 2010).

Também, segundo Relatório do CONAE (2010), é bom lembrar que, durante a tramitação no Congresso Nacional da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, ocorrido dos oito anos, de 1988 a 1996, o Sistema Nacional de Educação perdeu dois de seus componentes primordiais: integralmente, o Fórum Nacional de Educação e, parcialmente, o Conselho Nacional de Educação.

A construção do Sistema Nacional de Educação, por meio da articulação entre os sistemas de ensino, deve considerar as bases para a educação nacional como fundamento para o entendimento para a construção de uma educação de qualidade. Ao nomear a qualidade como parâmetro de suas diretrizes, metas, estratégias e ações e conferindo a ela uma dimensão sócio-histórico-política e, portanto, inclusiva, a constituição do referido Sistema Nacional de Educação significará investimento na educação e envolverá questões como: financiamento; inclusão social; reconhecimento e valorização à diversidade; gestão democrática e formação e valorização dos profissionais da educação, dentre outros (CONAE, 2010).

2.5 A 3ª LEI 9394/96 E ATUAL LEI DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Um dos objetivos de descrever neste trabalho um pouco a história da educação é mostrar sua evolução ao longo dos anos e, principalmente, os efeitos da qualidade da educação em seus dados dos alunos das avaliações.

Assegura Menezes Filho (2001, p. 2) “que a educação evidencia geradora da desigualdade de renda do Brasil”. Logo, ao descrever a história da educação, tem-se em vista contribuir no juízo da sua importância para a construção da sociedade por meio da formação dos alunos sob a ótica do desempenho e do processo de formação social do trabalhador brasileiro.

O autor citado apresenta a classificação da educação na população do Brasil e demonstra seu desenvolvimento no decorrer do longo do tempo, sempre em comparação à educação de outros países, bom , embora importantes estes dados, isso não é objeto deste trabalho.

Desse modo, entendeu-se por bem apresentar neste trabalho apenas um dos princípios da educação configurado da LDB, no seu art.1, ou seja, a construção dos processos formativos, que se configura na família e no convívio social do indivíduo, como se pode ver a seguir:

> **Art. 1º.** A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (BRASIL, 1996).

Os princípios que conduzem a educação nacional da lei fazem referência ao processo a ser adaptado na sua aplicação às situações reais, que envolvam no funcionamento das redes escolares formação dos docentes e especialistas.

Prontamente, reafirma o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) de 1988 a partir da sua obrigatoriedade nas escolas públicas estaduais. Esta é uma ação do Governo Brasileiro, desenvolvido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. O objetivo da iniciativa foi conhecer a fundo os problemas e deficiências do sistema educativo, para nortear com maior precisão as políticas governamentais para a melhoria da qualidade de ensino.

Pinto (2003) afirma ainda, que os dados do SAEB, servem para dar subsídio ao Índice de Desenvolvimento da Educação (IDEB), e oportunizar dados visando uma direção especializada às áreas prioritárias, observando os padrões

técnico e financeiro, além de oferecer subsídios para guiar e propor o desenvolvimento da educação e a redução da desigualdade.

O IDEB é um indicador que calcula o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações, a partir de dados tidos no Censo Escolar e, o SAEB e a Prova Brasil servem para acompanhar as metas de qualidade do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) (PINTO, 2003).

Paiva (2001) afirma que a análise dos resultados dos levantamentos do SAEB permite acompanhar a evolução do desempenho dos alunos e dos diversos fatores incidentes na qualidade e na efetividade do ensino ministrado nas escolas.

A luta a favor da melhoria da qualidade da Educação aparece, assim como vinda dos remotos debates políticos. Mas, apesar do fato se fazer cada dia mais marcante, estimulado, o debate em prol de uma educação de qualidade, até mesmo, pelos meios de comunicação da sociedade, algumas incoerências permanecem na atualizadade (NOGUEIRA, 1998, p. 18).

O termo qualidade da educação básica garante Campos (2000), encontrar-se-ia bem presente na agenda pública do Brasil, na década de 1980, e é uma preocupação que vem permanecendo por ocasião da abertura política do país até os dias atuais.

Os dados do INEP (2007) relatam que com o passar do tempo a educação brasileira, veio evoluindo no sentindo de abarcar um maior número de alunos. Este principio de incluir o maior número de alunos na escola é aceito como conceito de qualidade da educação . Os dados demonstram as transformações para ampliação da rede física dos estabelecimentos de ensino.

Outras especialistas, exemplo, Machado (2006) assegura que atualmente essas transformações perpassam ainda pela estrutura física e burocrática para o atendimento dos alunos, mas que apesar desses fatos, a rede física pública foi se organizando e atualmente tem acolhido a cada dia um maior contingente de estudantes (INEP, 2007), além da preocupação com a qualidade da educação, e consta no artigo 4º da LDB.

> **Art. 4º.** O dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: [...] **IX -** padrões mínimos de qualidade de ensino definido como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem (BRASIL, 1996).

Segundo Souza (1997), o Estado, entendido no caso como poder Público (União, Estado, Município e Distrito Federal [...] define a qualidade da educação desejável, [...] aluno na escola dentro da idade própria. A ideia, qualidade da educação, parece ser instituída quanto à definição à garantia de vaga dos estudantes nas escolas públicas.

3 AS IMPLICAÇÕES DA AVALIAÇÃO EXTERNA NA GESTÃO DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO

A educação com qualidade social e a democratização da gestão sugerem a garantia do direito à educação para todos, por meio de políticas públicas, concretizadas em programas e ações articuladas, com acompanhamento e avaliação da sociedade, tendo em vista a melhoria dos processos de organização e gestão dos sistemas e das instituições educativas. Sugerem, ainda, processos de avaliação, capazes de assegurar a construção da qualidade social inseparável ao processo educativo, de modo a favorecer o desenvolvimento e a apreensão de saberes científicos, artísticos, tecnológicos e sócio- históricos, compreendendo as necessidades do mundo do trabalho, os elementos materiais e a subjetividade humana.

Nesse significado, tem-se como entendimento o PDE /político-pedagógico a garantia dos princípios: o direito à educação, a inclusão e a qualidade social, a gestão democrática, e a avaliação construído de forma coletiva (CONAE, 2010).

A gestão democrática da educação nas instituições educativas e nos sistemas é um dos princípios constitucionais do ensino público, segundo o Art. .206º da Constituição Federal de 1988 .O pleno desenvolvimento da pessoa, garantia da educação como dever de Estado e direito do cidadão, conforme o Art. 205º da mesma Constituição, ficará incompleto se não se realizar em práticas concretas no espaço da escola (CONAE, 2010).

Por sua vez, a LDB (Lei nº 9.394, de 1996), confirmando esse princípio e reconhecendo a organização federativa, no caso da educação básica, repassou, aos sistemas de ensino, a definição das normas da gestão democrática, de acordo com o inciso VIII do Art. 3º. De tal modo, a gestão democrática, entendida como espaço de deliberação coletiva (estudantes, funcionários, professores, pais, mães ou responsáveis), precisa ser assumida como fator de melhoria da qualidade da educação e de aprimoramento e continuidade das políticas educacionais, enquanto políticas de Estado articuladas com as diretrizes nacionais para todos os níveis e modalidades de educação. Essa deve ser a lógica. Da gestão educacional e o modo de tomada de decisão no Sistema Articulado de Educação, em todos os âmbitos.

Discutir a qualidade remete à apreensão de um conjunto de variáveis que interfere no âmbito das relações sociais mais amplas, envolvendo questões macroestruturais, como concentração de renda, desigualdade social, garantia do direito à educação, dentre outras. Compreende, também, questões referentes à análise de sistemas e instituições de educação básica e superior, bem como ao processo de organização e gestão do trabalho educativo, que implica condição de trabalho, processos de gestão educacional, dinâmica curricular, formação e profissionalização.

É fundamental, pois, lembrar que a educação se pronuncia a diferentes dimensões e espaços da vida social, sendo, ela própria, elemento constitutivo e constituinte das relações sociais mais amplas. A educação é, assim, perpassada pelos limites e possibilidades da dinâmica pedagógica, econômica, social, cultural e política de uma dada sociedade (CONAE, 2010).

O significado das finalidades educativas e, assim, do alcance do que se almeja como qualidade da educação se vincula aos diferentes espaços, atores e processos formativos, nos diferentes níveis, ciclos e modalidades educativas, bem como à trajetória histórico-cultural e ao projeto de nação que, ao estabelecer diretrizes e bases para o seu sistema educacional, indica o horizonte jurídico normativo em que a educação se realiza como direito social (CONAE, 2010).

3.1 O CONCEITO DE QUALIDADE DA EDUCAÇÃO NO NOVO CENÁRIO EDUCACIONAL

A preocupação com o termo qualidade da educação sempre esteve presente nas escolas, apesar deste fato, o conceito da qualidade da educação é bem adverso. Tradicionalmente, existem vários conceitos revestidos culturalmente dos objetivos de cada família e estudante e, dentre outros, instrumentos elaborados da visão dos próprios educadores, e do sistema educacional. Entre as orientações propostas da Secretaria do Estado da Educação de Minas Gerais, SEE/MG e dos prospectos e Resolução /SEE Nº 2.193/12 , os resultados das avaliações internas das escolas têm cada vez mais demonstrado de modo prático, as necessidades básicas dos estudantes e, se estes, tem se saído bem dentro das escolas ou não ante os resultados do SIMAVE, restrito de Minas. Portanto, os resultados são

consequências e parâmetros de medição da condição do aluno visto dos resultados das avaliações, ainda como um indicador de mensuração da qualidade da educação e como fonte de comunicação dentro de uma escalada da vida do aluno, grivo meu. Algumas delas, digo escala, ou qualidade da educação, traduzida nesta escala têm significação semelhante, outras variam, em pequenos detalhes, inúmeras apresentam diferenças substanciais. O certo é que a nota e ou, (mensuração) da vida estudantil, em sua maioria ocupa uma escala e se processa dentro de uma intepretação diversa, grifo meu. Circunstanciado de várias formas, o conceito de qualidade na área educacional de maneira geral, compreende as estruturas, os processos e os resultados educacionais.

O esclarecimento “qualidade em educação”, no limite dos sistemas educacionais, admite uma variedade de interpretações dependendo da compreensão que se tenha sobre o que esses sistemas devem proporcionar à sociedade. Uma educação de qualidade pode significar tanto aquela que possibilita o domínio eficaz dos conteúdos previstos nos planos curriculares; como aquela que permite a aquisição de uma cultura científica ou literária; ou também que amplia a dito capacidade técnica para servir ao princípio produtivo; ou, até, aquela que promove o espírito crucial e fortalece o compromisso para transformar a realidade social, podendo deste modo, ser entendido que qualidade, está-se explicitando um juízo sobre seu valor e mérito.

Nessa perspectiva, são desempenhados por Demo (2001)os conceitos de qualidade formal e política; ainda assim, os conceitos de qualidade acadêmica, social e educativa, Demo (1985); os conceitos de eficiência, eficácia, efetividade e relevância de Sander (1982 1995); e os conceitos Scriven (1991) de valor e mérito.

Destarte, a construção da qualidade social, da gestão democrática e de um amplo processo de avaliação articula-se ao projeto pedagógico ou de desenvolvimento institucional, por meio de uma visão ampla de educação e de sociedade, buscando a consolidação da democracia, por meio da participação social, assentada na: descentralização do poder; elaboração de projetos institucionais, visando à garantia da educação pública de qualidade social; reestruturação e/ou ampliação da rede física de todas as instituições educativas, adequando-as aos novos projetos; garantia de espaço para a atuação estudantil;

garantia de formação inicial e continuada ao profissional da educação; garantia de condições adequadas de trabalho aos profissionais da educação.

A garantia de qualidade de ensino tem sido desde há muito, um dos temas fundamentais da discussão acadêmica e, mais recentemente, nos órgãos de informação pública. Neste trabalho, integrado num projeto de maior dimensão, começa por traçar um breve percurso da aplicação do conceito de qualidade da educação básica debruçando-se sobre os mais recentes estudos nesta área, principalmente os vistos dos conceitos definidos dos propósitos das avaliações externas do sistema.

Afirma Carvalho que o conceito de qualidade não é meramente descritivo, porém, encerra um valor programático, indutores de praticas sociais ordenados das práticas educacionais a eles vinculados teriam implicações morais. Assim, não se trata somente de uma disputa de significados, e sim de programas de ação, na medida em que veiculam valores e metas.

> Para uns, a educação de qualidade deve resultar na aquisição de diferentes “competências”, que capacitarão os alunos a se tornarem trabalhos diligentes; para outros, líderes sindicais contestadores, cidadãos solidários ou empreendedores de êxito, pessoas letradas ou consumidores conscientes. Ora, é evidente que, embora algumas dessas expectativas sejam compatíveis outras são alternativas ou conflitantes, pois a prioridade dada a um aspecto pode dificultar ou inviabilizar outro. Uma escola que tenha como objetivo e, portanto, como critério Maximo a qualidade a aprovação no vestibular pode buscar a criação de classes homogêneas e alunos competitivos, o que evidentemente impede a oportunidade de convivência com a diferença e reduz a possibilidade de se cultivar o espírito de solidariedade. Assim, as competências que definiriam a qualidade em uma proposta educacional significariam um fracasso – ou ausência de qualidade - em outra (CARVALHO, 2004, p. 329).

Em entrevista à Revista Excelência em Gestão (2012), o ex-presidente Fernando Henrique Cardoso afirmou que, o Brasil precisa encerrar a obsessão pela quantidade e sublinhar a qualidade na educação. “É bom e necessário ter recursos, mas é preciso saber como usá-los. Isso implica gestão mais eficiente em todo o mecanismo da educação”

Os documentos da Comissão Econômica para América Latina e Caribe – Cepal, ao abordarem a questão da qualidade da educação enfatizam a necessidade do desenvolvimento de ferramentas e diagnósticos por meio de provas ou outros instrumentos de aferição da qualidade. Segundo a Cepal, a avaliação é fundamental

para o monitoramento das políticas e para orientar as intervenções no campo educativo (DOURADO, 2007).

Nessa ponto de vista, aponta que os sistemas de medição, citados das avaliações externas podem contribuir para melhorar a qualidade da educação a partir do estabelecimento de parâmetros de referência de aprendizagem, bem como a indicação de padrões, insumos e processos eficazes que permitam avançar no rendimento escolar, mobilizando a opinião pública a favor da educação (DOURADO, 2007).

A concepção de qualidade que aparece nos documento oficial da SEE/MG, em que pese às variações, apresentam alguns pontos em comum, como por exemplo, a vinculação do conceito de qualidade a medição, rendimento e a indicação da necessidade da instituição de programas de avaliação da aprendizagem, além devem apontar algumas condições básicas para o alcance da qualidade pretendida e coloca a avaliação como mensurar central para nortear o Plano de Intervenção Pedagógica (PIP) Resolução Nº 2197/12 SIMAVE/MG (2010).

Atualmente o poder público tem se manifestado preocupação grande com a qualidade da educação em suas políticas. Embora bem citada à terminologia, qualidade da educação, o significação é bastante vasto, porém, de maneira geral, abarca as estruturas, os processos e os resultados educacionais, segundo Davok (2007).

Segundo Boletim SIMAVE (2010), a escola de educação básica deve ser capaz de promover o ensino de qualidade para todos. Neste baleado, um dos primeiros efeitos das avaliações externas, leva a entender que, é trazer à luz a condição dos alunos avaliados e proporcionar a equidade como valor fundamental.

> A garantia do direito à educação não se resume à vaga na escola; ele só se cumpre com o desenvolvimento das habilidades e competências que garantem ao estudante o acesso no mundo da cultura e da cidadania (SIMAVE, 2010, p.12).

Prontamente, a avaliação, configura-se como importante política pública de cálculo da educação e mensurador da qualidade da educação com o propósito de melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem nas escolas, visto do delinear da SEE/MG. Com os dados gerados pelas avaliações, é possível proporcionar um

diagnostico preciso e rico da educação ofertada nas escolas públicas e a sociedade (SIMAVE, 2010).

Nesta acepção o uso da palavra qualidade no contexto educacional se remete aos fins, da educação. No sentido absoluto, uma educação de qualidade seria uma educação que cumpre seus objetivos. Aqui a qualidade (boa) significa eficiência, meios adequados para atingir os fins (GUSMÃO, 2010).

Aceitos dos dicionários definem qualidade como o conjunto de propriedades, atributos e condições inseparáveis a um objeto e que são capazes de distingui-lo de outros similares, classificando-o como igual, melhor ou pior; ou, então, como a propriedade que permite confirmar, aceitar ou refutar o objeto com fundamento em um padrão de referência. Deste modo, qualidade implica em uma ideia de comparação: poder-se-ia dizer que um objeto tem qualidade se suas características permitem afirmar que ele é melhor que aqueles objetos que não as possuem ou que não as possuem em igual grau (DAVOK, 2007).

Oliveira e Santos (2007) analisam o conceito de qualidade da educação em uma visão analítica afirmam; que a Qualidade da Educação deve se dar em uma perspectiva polissêmica, considerando que sua classe origina implícitas e múltiplas significações. A apreciação da realidade educacional e qualidade, em vários países das Américas demonstram que são diversos os elementos para qualificar, avaliar e precisar a natureza, as propriedades e os atributos desejáveis ao processo educativo, e ainda a produção, organização, gestão e disseminação de saberes e conhecimentos fundamentais exercido da cidadania, pensado este confirmado ainda da visão de Dourado (2007).

O significado das pesquisas sobre a Qualidade da Educação expressa que uma educação de qualidade, ou ainda, uma escola eficaz é resultado de uma construção de sujeitos engajados do processo pedagógica e educativo, em que sejam prontos a pensar na maioria das vezes as condições objetivas de ensino, as desigualdades socioeconômicas e culturais dos alunos, a desvalorização profissional e a possibilidade limitada de atualização permanente dos profissionais da educação (DOURADO, 2007).

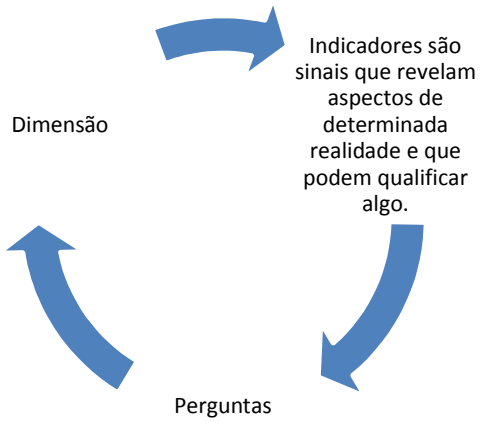
Portanto, significa dizer que não só os fatores e os insumos indispensáveis sejam determinantes, mas que os trabalhadores em educação (juntamente com os alunos e pais), quando participantes ativos, são de fundamental

importância para a produção de uma escola de qualidade ou que apresente resultados positivos em termos de aprendizagem, (OLIVEIRA; SANTOS, 2007).

No portal do INEP (2004) os Indicadores da Qualidade na Educação são citados e constituíram instituídos para ajudar a comunidade escolar na avaliação e na melhoria da qualidade da escola, afirmando, que é este o seu objetivo principal. Por conseguinte, Incluso seus pontos fortes e fracos, a escola tem condições de interferir para melhorar sua qualidade de acordo com seus próprios critérios e prioridades (INEP, 2004).

Deste modo, a expressão qualidade educacional traz uma referência à eficiência, à eficácia, à efetividade e à relevância do setor educacional. De modo, quando se pronuncia que um elemento educacional tem qualidade, está-se especificando um juízo a respeito de seu valor e mérito (DAVOK, 2007). Significando assim, é definido qualidade da escola a partir dos indicadores das avaliações:

Figura 1 - Qualidade da escola



Fonte INEP/2004-Indicadores de Qualidade Adaptado pela pesquisadora. Adaptado pela pesquisadora/12

Na linha de tempo de cada uma dessas dimensões é constituída por um grupo de indicadores. Os indicadores, por sua vez, são avaliados por perguntas a serem respondidas coletivamente. As respostas a essas perguntas permitem à comunidade escolar avaliar a qualidade da escola quanto àquele indicador, se a

situação é boa, média ou ruim. A avaliação dos indicadores leva à avaliação da dimensão (UNESCO, 1998, 2000, 2001/INEP, 2004).

Em análise aos documentos do MEC encontra-se o conceito de qualidade na educação com significado de garantir o ingresso na escola e também a conclusão. A fim de diagnosticar esse processo, o PDE instituiu o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), que avalia o desempenho de escolas, municípios, estados e do país, além de definir a política de investimento. O índice é uma composição do resultado das avaliações nacionais, como a Prova Brasil e o Sistema de Avaliação do Ensino Básico (Saeb), com as taxas de aprovação e evasão de cada escola. A prerrogativa do indicador, segundo o MEC, é refletir a realidade das unidades de ensino nos municípios, permitindo a identificação de pontos críticos e adoção de melhoria.

O exemplo trazido, Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb é um indicador de qualidade educacional que combina informações de desempenho em exames padronizados (Prova Brasil ou Saeb) – obtido pelos estudantes ao final das etapas de ensino (4ª e 8ª séries do ensino fundamental e 3ª série do ensino médio) – com informações sobre rendimento escolar (aprovação).[18] Estudos e análises sobre qualidade educacional raramente combinam as informações produzidas por esses dois tipos de indicadores, ainda que a complementaridade entre elas seja evidente.

Nesta definição foi criado esse índice em 2007 e vem sendo um dos eixos do Plano de desenvolvimento da Escola-PDE, bem como mede a qualidade da escola e da rede de ensino a cada dois anos. É calculado com base no desempenho do estudante e em taxas de aprovação e para que o IDEB de uma escola ou rede cresça é preciso que o aluno aprenda, não repita o ano e seja frequente à sala de aula.

A qualidade da educação pode ser entendida nos informativos da UNESCO (2002, 2003) como fator de promoção da equidade, ressaltando o impacto das experiências educativas na vida das pessoas e na contribuição para a promoção da igualdade de oportunidades.

---

18 Para maiores detalhes sobre a definição e construção do Ideb, consultar a publicação *Índice de Desenvolvimento da Educação Básica(Ideb)*, na Série Documental – Texto para Discussão nº 26, disponível em: www.inep.gov.br.

A análise aqui apresentada está fundamentada na percepção de que, no Brasil, a qualidade de ensino foi percebida de três formas distintas. Na primeira, a qualidade determinada pela oferta insuficiente; na segunda, a qualidade percebida pelas disfunções no fluxo ao longo do ensino fundamental; e na terceira, por meio da generalização de sistemas de avaliação baseados em testes padronizados, (Gusmão, 2010).

O significado destinado da aparição, qualidade da educação presente nos documentos do Banco Mundial apresenta-se, em geral, qualidade enquanto mensuração da eficiência e eficácia dos sistemas educativos, por meio, especialmente, da medição dos processos de ensino e aprendizagem, vistos dos resultados dos indicadores. De tal modo, os projetos propostos e financiados pelo Banco estão localizados na expansão do acesso, na busca da equidade e da eficiência interna e de uma dada concepção de qualidade (BANCO MUNDIAL, 1996).

Dentro deste concepção , o Banco Mundial, sugere que a melhoria da qualidade da educação realizar- se - á através da criação de sistemas nacionais de avaliação da aprendizagem e pela continuidade de insumos nas escolas, tais como: livros textos, equipamentos, e desenvolvimento pedagógico (Banco Mundial, 2006).

3.1.1 Qualidade em Educação dentre Conceitos e Definições

De acordo com Matsuura (2004, p. 1)[19], a qualidade da educação poderá ser assim definida:

> [...] aquela em que existe um clima favorável à aprendizagem, em que os professores e gestores são líderes animadores e em que a violência é substituída pela cultura da paz e pelo gosto de os alunos irem a uma instituição que atende às suas necessidades. Uma boa escola tem um currículo significativo: mantém um pé no seu ambiente e outro na sociedade em rede.

Entendida como fenômeno complexo, a qualidade educacional deve ser abordada e avaliada a partir de várias perspectivas que assegurem dimensões comuns. Segundo Boletim da UNESCO (2003), a OCDE e a UNESCO utilizam como

[19] Diretor-Geral da Unesco.

paradigma, para aproximação da Qualidade da Educação, a relação insumos-processos- resultados.

Dos documentos apresentados do SIMAVE/Proeb e os periódicos da SEE/MG, 2001, 2004, 2007, 2010, tudo que apontaram levaram as definições de qualidade da educação ligada tanto ao avanço de atendimento dos alunos como ao processo de gestão das escolas e aos resultados dos alunos retirados de avaliações externas, conduzindo, ora um conceito ligado a padrões ora ao rendimento dos alunos dentro do processo de avaliações.

Igualmente com o objetivo de verificar a qualidade da educação no Estado, com bases em orientações nacionais, o Estado de Minas tem implantado políticas de avaliação, realizando avaliações externas que visam traçar um diagnóstico do sistema estadual mineiro de ensino em diferentes regiões, permitindo conhecer as fortalezas e a fraqueza do sistema, juntamente com a comunidade escolar atendida, dado ao conceito definido de qualidade pela SEE/MG.

Consequentemente, a discussão sobre a qualidade da educação se paliam a diversos conceitos, à gestão da escola pública se amplia, desenvolve-se nos conceitos, nas definições e nos critérios de qualidade.

Libâneo (2008, p. 63), afirma que “qualidade da escola refere-se tanto a atributos ou características da sua organização e funcionamento quanto ao grau de excelência baseado numa escola valorativa”.

Oliveira e Araújo (2003), ao avaliar a questão da qualidade da educação, expressas na Constituição Federal de 1988, alertaram para os altos índices de repetência e evasão. Sob a ótica desses pesquisadores, historicamente encontram estabelecidos três distintos significados de qualidade, que se destaca nos próximos parágrafos.

O primeiro estaria na própria questão do acesso à escola, representado pelo desafio da oferta de vagas, em larga escala, de oportunidades de ingresso na escola pública.

O julgamento do conceito, qualidade de educação, representada pela ação do aproveitamento escolar demonstrado pela frequência do aluno, continuação ininterrupta dos alunos na escola. Assim, o êxito evidenciado, é a continuidade dos alunos na escola, entre outras considerações, pelo bom desempenho desses mesmos alunos nas avaliações oficiais ou avaliações externas da escola.

Por fim, o conceito de qualidade da educação, atrelado, e ao mesmo tempo amplamente influenciado, pelas ideias do mundo corporativo. Este último conceito, o que gerou duas formas de pensar e conduzir qualidade: a qualidade do produto e a qualidade do processo.

Entendeu-se aqui a necessária conceituação do assunto, qualidade da educação, que vem envolvendo cada vez mais as escolas em suas diferentes funções escolares e fora das escolas, na sociedade. No ambiente externo, os resultados dos alunos obtidos das avaliações externas, hoje, são vistos como um grande mensurador da qualidade, conforme Boletins/SIMAVE (2009).

Assim, os resultados devem ser vistos como mecanismos para avaliar se há necessidade da reorganização interna da escola, sendo o gestor, participante dos resultados dos alunos. As diretrizes tratam os resultados dos alunos vistos como parte integrante da prática pedagógica, entendendo que as avaliações deverão ser centradas nos processos de ensino aprendizagem (MACHADO, 2006). Há de se entender que as avaliações precisam ser vistas enquanto uma ferramenta de trabalho, mas jamais para mensurar e aferir prontamente a qualidade da educação, partindo do primeiro principio que humano não se mede, principalmente, uma criança em continuo desenvolvimento, mas claro, pode através desta escala construída, apoderar-se de novas metodologias para traçar procedimentos que propiciem melhores condições e adaptações na construção dos jovens estudantes, grifo meu.

Dada às proporções, parece que o que se pretende é colocar o gestor da escola como o responsável, acerca da qualidade de ensino. E isso não é novidade e encontra-se fortemente unida à história do processo de globalização.

Contudo, Moraes (2010) discute esta abordagem, qualidade da educação, diante de dois conceitos básicos que, por ocasião ou outra, se confronta qualidade versus quantidade.

Ainda que bastante extenso em possibilidades a análise do conceito de qualidade da educação, poder-se-ia, segundo Moraes (2010), dividir a noção de qualidade sob dois limites conceituais: primeiro dentro de uma questão técnica, voltando à preocupação do rendimento dos alunos e do desempenho da escola (medição) como questão político-social, pautada na definição democrática de qualidade em educação e diretamente ligada ao combate às desigualdades.

> Silva, (1994) apud Oliveira (2003) divulgou que a relação entre educação e desenvolvimento foi o que moveu a definição da política educacional no país, nos anos de1960 e de 1990, expressando um caráter economicista e mecânico dessa relação.

Já Silva (2007) se posiciona, como perceptivo das análises feitas, dos discursos pelos políticos, ao establecer uma analogia estreita entre a avaliação institucional e a qualidade da educacão pública e privada.

3.1.2 Qualidade da Educação e Avaliações Externas

No delongar do texto, a partir da revisão de literatura, foi ressaltado que a análise da Qualidade da Educação poderá ser vista em uma perspectiva polissêmica, de tal modo, deve envolver as condições intra e extraescolares. Destarte, o tema sobre Qualidade da Educação sugere o mapeamento dos diversos elementos para qualificar, analisar e avaliar a natureza, as qualidades e os atributos desejáveis ao processo educativo, tendo em vista a produção, organização, gestão e disseminação de saberes e conhecimentos fundamentais ao exercício da cidadania e, sobretudo, a melhoria do processo ensino-aprendizagem dos alunos. Davok esclarece que

> uma educação de qualidade pode significar tanto aquela que possibilita o domínio eficaz dos conteúdos previstos nos planos curriculares; como aquela que possibilita a aquisição de uma cultura científica ou literária; ou aquela que desenvolve a máxima capacidade técnica para servir ao sistema produtivo; ou, ainda, aquela que promove o espírito crítico e fortalece o compromisso para transformar a realidade social (DAVOK, 2007).

Em alguns estudos sobre qualidade da educação, vistos das definições é possível identificar uma relação efetiva entre a educação e o desenvolvimento integral do ser humano, na medida em que a educação proporciona conhecimentos e habilidades para uma vida produtiva no contexto de construção de uma sociedade democrática, intercultural e cidadã. Entendendo a educação como uma prática social que ocorre em diferentes espaços e momentos da produção da vida social, foi ressaltado o papel da educação escolar nos processos formativos por meio dos diferentes níveis, ciclos e modalidades educativas.

Afirma Dalila (2005) que existem relações entre planejamento social e educação. Assim, as avaliações, seriam compreendidas na junção entre desenvolvimento e educação, estas junções sempre estiveram presentes nos processos de planejamento, juntamente como aspectos, interligados e interdependentes, refletindo a noção de ciclo da precisão e da complementaridade. Ao mesmo tempo, o desenvolvimento pode ser entendido como o aumento da capacidade humana, que é a qualificação de mão de obra (força de trabalho).

Neste contexto, parece que os motivos que levaram o Estado a programar as avaliações oficiais do rendimento escolar, foram os mais diversos e estavam em consonância com o contexto de cada período da história da educação brasileira. É válido ressaltar também que possuí uma redefinição do papel do Estado, no que se refere à avaliação do sistema educacional que passou a operar sob uma lógica diferente ao avaliar e utilizar os resultados dos alunos como forma de intervenção política (em um âmbito geral) e pedagógico (em um âmbito local) (LIBÂNEO, 2008).

Qualidade em função apenas de uma eficiência obtida e aferida pelo desempenho escolar parece sugerir que comparações entre entes públicos de periferia e particulares de elite até deveriam ser feitas quase a despeito do contexto em que se insere ou dos pressupostos ou critérios que os animam, (SILVA, 2008, p. 23).

Estudos e análises sobre qualidade educacional raramente combinam as informações produzidas por esses dois tipos de indicadores, ainda que a complementaridade entre elas seja evidente. Um sistema educacional que reprova sistematicamente seus estudantes, fazendo com que grande parte deles abandone a escola antes de completar a educação básica, não é desejável, mesmo que aqueles que concluem essa etapa de ensino atinjam elevadas pontuações nos exames padronizados. Por outro lado, um sistema em que todos os alunos concluem o ensino médio no período correto não é de interesse caso os alunos aprendam muito pouco na escola.

Silva (2008) analisa o pretenso caráter objetivo dos testes das avaliações externas como um fator que confirma seu amplo consentimento como medida adequada da qualidade. A avaliação educacional, ou externa é colocada é também pelo Banco Mundial e setores empresariais vista como mensurar da qualidade.

Embora visto como mensurador de qualidade é também percebido o referido processo às demandas externas e aos interesses do MEC (DALILA, 2005).

Bonamino e Franco (1999) alertam sobre a existência mínima de pesquisas sobre as avaliações oficiais, principalmente sobre o ponto de vista da qualidade da educação.

Já para Dalila (2005), existe pouca matéria sobre o tema, avaliação educacional, uma vez que os esforços iniciais dos pesquisadores centralizaram em análises de discurso que é uma abordagem adequada e relevante do fenômeno, mas que precisa ser concluída por análises empíricas as quais enfoquem os métodos de construção das políticas e suas decorrências específicas para o tema.

Dos documentos analisados, as dimensões extrínsecas (extra-escolares) e intrínsecas (intra-escolares) como fundamentais para o significado teórico-conceitual e para julgamento da condição escolar em termos de Qualidade da Educação há poucas pesquisas. Ainda assim, vale ressaltar que dimensões são entendidas de maneira articulada e dizem respeito às múltiplas determinações e às possibilidades de superação das condições de vida das classes sociais menos beneficiadas e, ainda, as condições relativas aos processos de organização e gestão, igualmente, aos processos ensino-aprendizagem, tendo em vista a garantia do sucesso dos alunos.

Em pesquisas realizadas pelo MEC (2007), constatou-se que as dimensões extra-escolares e intra-escolares afetam, sobremaneira, os processos educativos e, deste modo, a aprendizagem dos estudantes, e, pedagógica voltada para a produção de uma educação de qualidade para todos. Nas dimensões extra-escolares destacaram-se dois níveis: o do espaço social e o dos direitos, das obrigações e das garantias, cada qual com aspectos relevantes na conceituação e definição da Qualidade da Educação.

3.1.3 Entendendo o Sistema da Avaliação da Educação Básica

Das Avaliações Externas - Dos conceitos e Objetivos Propostos

São três os sistemas das avaliações externas ou avaliações educacionais, assim divididos:

- O ***Programme for International Student Assessment*** (Pisa), no Brasil, a equipe responsável pelo programa pode ser contatada pelo e-mail pisa@inep.gov.br.
- O **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica** (**Saeb**) é um conjunto de sistemas de avaliação do ensino brasileiro, desenvolvido e gerenciado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, autarquia do Ministério da Educação (MEC).
- O **Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública**, o Simave, é responsável pelo desenvolvimento de programas de avaliação integrados, neste caso, em Minas.

Avaliações, Internacionais, Nacionais, Estaduais: Do conceito de avaliação, Petrin (2007) afirma que é preciso algumas considerações dentro do processo ensino-aprendizagem, com observar o foco no desenvolvimento do projeto escolar. E então, avaliar reflexões contínuas no cotidiano do educador, para que este não perca o seu objetivo principal, o bom desempenho do aluno.

Do ponto de vista da avaliação do rendimento escolar do aluno, Lei Nº 9394/96, no artigo 24, inciso, faz referência à avaliação escolar deve ser contínua e cumulativa, devendo, portanto dar prioridade nos aspectos qualitativos, com predominância no desempenho do aluno ao longo da vida escolar em detrimento da ocasional avaliação final. A avaliação refere-se tanto ao que o aluno está aprendendo e como aprende, e ainda à necessária revisão dos elementos que constituem a prática docente, tanto no âmbito da aula como no da própria escola (PETRIN, 2007).

Atualmente, o governo de Minas, por meio do sistema educacional da SEE,(SIMAVE) voltou-se a atenção para as avaliações educacionais, também encontradas como prioritárias dentro dos periódicos da SEE/MG, sobre o conceito de avaliações externas ou avaliações do sistema e ainda avaliação educacional.

No caso específico do estado de Minas Gerais, o Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública, SIMAVE, teve sua regulamentação, enquanto sistema próprio no ano de 2000 apresentando como base, os princípios do SAEB. A participação das avaliações externas até o ano 2000 foi somente de cunho nacional,

SAEB. A partir do ano de 2000, com a criação do SIMAVE, passou a constituir-se dos dois sistemas de avaliação; Nacional e Estadual.

A Secretaria de Estado da Educação (SEE/Diretoria de Avaliação Educacional), responsável pelo Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Básica (SIMAVE), coordena o Programa de Avaliação da Educação em Minas. As avaliações têm por objetivo a melhoria da qualidade da educação, definição de dimensões, fatores e condições de qualidade podem também fazer avançar o controle social sobre a produção, implantação e monitoramento de políticas educacionais e seus resultados com relação à garantia do padrão da qualidade de ensino-aprendizagem, Boletim (SIMAVE, 2008).

Percebe-se, como ponto forçoso, que tanto a comunidade escolar quanto a população preparem menções de qualidade, a serem propostas e discutidas de forma a se avançar na melhoria dos processos de formação e, consequentemente, no aproveitamento ou desempenho escolar dos alunos de modo conjunto.

Dos objetivos dos Boletins/SEE/MG, encontram-se nestes descritos que as avaliações devem diagnosticar e oferecer informações relevantes, de maneira, a orientar a formulação de políticas públicas e subsidiar o planejamento, visando uma educação de qualidade.

Do mesmo modo, as avaliações devem possibilitar a análise da qualidade da educação mineira em grande medida e a definição de ações voltadas para a correção das distorções identificadas no processo de ensino aprendizagem. Ações segundo Machado (2006), devem convergir para o aperfeiçoamento das práticas de gestão escolar voltada à melhoria dos resultados apresentados pelas escolas e no sistema de ensino brasileiro através dos resultados das avaliações.

A respeito de resultados dos alunos, Dalila (2005), afirma que não se pode pensar do ponto de vista da educação pública, como um produto, nos níveis de desdobramento que o exercício sugere do sistema. Para uma organização de produção, seja de oferta de bens, seja de oferta de serviços, a conceituação de qualidade associada ao processo e ao produto resultante está apoiada em requisitos específicos, cujo grau de mensuração encontra razão de ser na identificação de públicos-alvo com necessidades igualmente específicas e identificáveis, a partir da utilização de robustas ferramentas de gestão. Portanto, a educação não poderia ser vista nesta dimensão de produto e qualidade.

Machado (2006), Moraes (2010) e Paiva (2001) propõem a explicar o fracasso da educação, visto dos resultados das avaliações externas, buscando demonstrar que a educação escolar vai muito além de uma sala de aula. Acrescentam Comim (2010) e Dalila (2005), que muitos dos resultados advêm da estrutura educacional, ou seja, da falta de investimentos em pesquisas, dos baixos salários dos educadores; falta de capacitações e, planejamento tanto das escolas como do sistema educacional no todo.

Apesar da preocupação para elevar o nível de aprendizagem dos alunos para a melhoria de vida e inserção social e do trabalho através da educação de alto nível os resultados ainda não atingiram o esperando dentro dos anos do método do SIMAVE/Proeb.

Portanto, o aprendizado dos alunos, ou significado a respeito dos dados da educação brasileira, devido o baixo desempenho dos alunos, que se dão devido à qualidade da educação, vistos dos resultados das avaliações e dos muitos esforços em relação às causas, têm sido merecedor de atenção por parte dos educadores, administradores e da sociedade.

Apesar de grande a preocupação no entorno da qualidade da educação, a realidade dos acontecimentos educacionais, vistos e encontrados nos dados em 2010,dentro das avaliações externas, é ainda abarcante e muito preocupante. Quando relacionados, aos outros países e ou , tendo em vista, as análises do número de analfabetos brasileiros, conforme demonstram os dados do IBGE, como se verifica abaixo, poderia se dizer marcante :

> Em dez anos, o analfabetismo no país caiu só quatro pontos percentuais. Hoje, há ainda 13,9 milhões de brasileiros, com 15 anos ou mais, analfabetos, diz o Censo de 2010, divulgado do IBGE. É o equivalente a 9,63% da população nessa faixa etária - no Censo de 2000, esse percentual era de 13,64% (NOBLAT, 2011)**.**

As antigas tensões que em outros momentos marcaram a narrativa da educação, na atualidade, semelham e nos intui a dizer que parecem continuar.

3.1.4 Avaliação Nacional do Rendimento Escolar – Anresc

Essa avaliação é realizada pelo INEP, de forma censitária, anualmente, em todas as escolas urbanas da rede pública brasileira, para avaliar o conhecimento

em Língua Portuguesa e Matemática dos alunos (4ª e 8ª séries) do ensino fundamental. Fornece informações do desempenho escolar para subsidiar decisões referentes às políticas públicas educacionais dos governos estaduais e prefeituras municipais por meio da Prova Brasil,[20]conforme Boletim-Simave/Proeb(2009).

Freitas (2007, p. 17), afirma que a prática de “avaliação em larga escala”, termo que utiliza para denominar, avaliação oficial, avaliação educacional, não surgiu a partir da institucionalização do SAEB, mas aparece de uma construção histórica dos anos 1950.

No ano de 1987, sobre pretextos da qualidade da educação iniciam-se as avaliações externas nas escolas e ainda, neste mesmo ano, através do Ministério da Educação, determinou-se a Avaliação do Rendimento em Escolas do Ensino Fundamental do 1º grau da rede pública em plano nacional. Para tanto, as escolas foram escolhidas segundo alguns critérios antecipadamente estabelecidos que buscassem envolver diferentes segmentos socioeconômicos. Na análise dos resultados, faz-se ressalva a uma disparidade de desempenhos na escola pública nas diversas regiões do país (FRANCO, 1998).

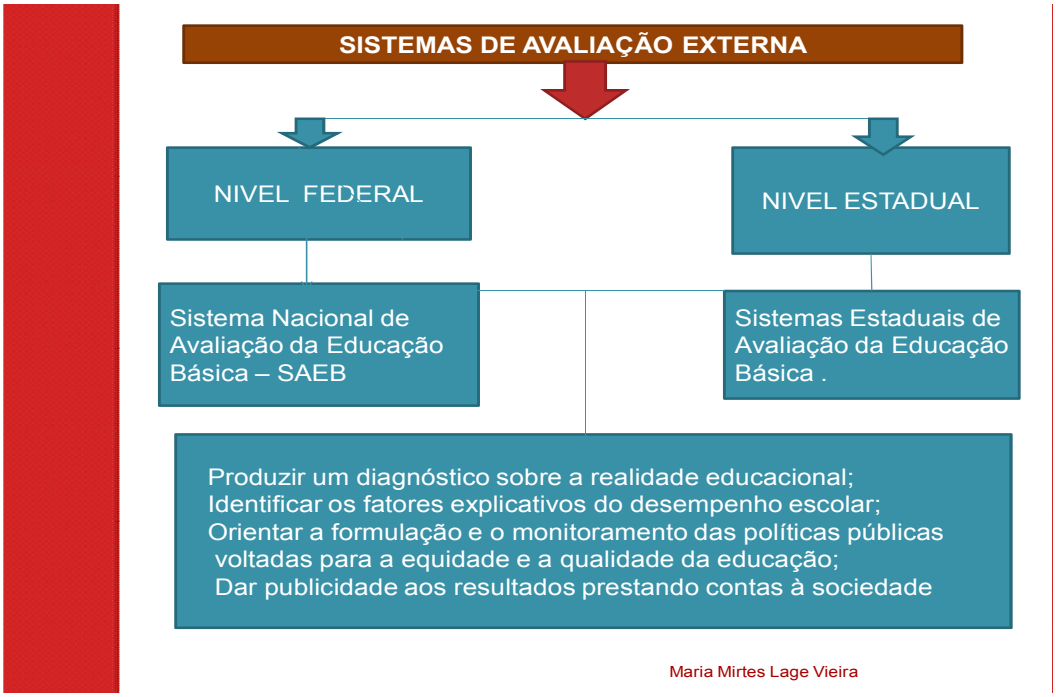
Já dessas primeiras experiências das avaliações, apontam algumas limitações do Sistema de Avaliação. Foram observadas pela autora, dentre outros aspectos, a falta de habilidades dos aplicadores das avaliações. E em meio as observações, pontua-se, algumas características como o despreparo ao não habilitar os aplicadores, para tentar garantir a confiabilidade dos resultados; a seleção de aplicadores nem sempre atende ao perfil estipulado; no processo de escolha de escolas para amostragem houve casos de escolas fantasmas; depois da aplicação, “durante a correção das provas foram observadas certas particularidades que evidenciavam a ocorrência de interferências externas no momento em que os alunos estavam respondendo” (GATTI, 1994, p. 76).

Em 21 de março de 2005, o Governo Federal institui o Sistema Nacional da Educação Básica SAEB, composto de dois processos de avaliação: O SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica Segundo dados do INEP (2012b), o SAEB, realizou a cada dois anos até 2004, em todos os Estados da Federação pelo MEC/INEP as avaliações dos conteúdos de Português e Matemática para os alunos

20 **Prova Brasil** e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) são avaliações para diagnóstico, em larga escala, desenvolvidas pelo Instituto.

(4ª e 8ª séries) do ensino fundamental e do 3º ano do ensino médio das duas redes de ensino, pública e privada. Destaca-se ainda, que os resultados de cada estado e rede de ensino são publicados por conteúdo, em forma de relatórios e distribuídos às Secretarias Estaduais de Educação. Para melhor compreensão dos Sistemas de avaliação deve ser observado na Figura 2.

Figura 2 – Sistemas de avaliação



Fonte: Boletim/SIMAVE/PROEB-2011-SEE/MG Adaptado pela Pesquisadora

Segundo Dalila (2005) e Perrenoud (2004), atravessadamente dessas comprovações, ou seja, das primeiras aplicações das avaliações externas pode-se conceber como já era difícil, aplicar uma única avaliação em todas as escolas públicas no país devido a extensão e complexidade que envolve avaliar os alunos em todas as escolas. Assim, foram as avaliações escolhidas por amostragem, devido, entre outras situações, à extensão geográfica do Brasil.

Outro ponto relevante, dos dois autores nesse experimento das aplicações das avaliações externas, é o fato da relação do sentimento de ameaça (terminologia empregada por Perrenoud (1994) motivada pela avaliação oficial ou externa. Esse pensamento é confirmado pelo pesquisador Gatti (1994), pois

segundo este os professores e técnicos de ensino, ao invés de perceberem na avaliação uma possibilidade de aprimorarem os trabalhos ao obter os dados das avaliações e a oportunidade de buscar fazer uso para construir uma escola de qualidade, sentem-se, em geral, ameaçados e inseguros quanto ao seu futuro profissional devido aos ocasionais resultados, principalmente os negativos. Estes podem levar a entender um fracasso no exercício da profissão, alem de marcarem responsabilidades não cumpridas.

3.1.5 O SIMAVE - Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública

Após a implantação do SAEB 1991, nesta perspectiva, em 2000, o governo de Minas Gerais criou o Programa de Avaliação da rede pública de Educação Básica (SIMAVE/Proeb), sob a égide do SAEB, objetivando medir o grau de desenvolvimento e aprendizado dos estudantes matriculados nas escolas públicas do Estado (estaduais e municipais) nas disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa, bem como, conhecer a realidade educacional do Estado (Avaliações Educacionais SEE/MG- 2009). Deste modo institui-se o Sistema de avaliações dentro do estado de Minas.

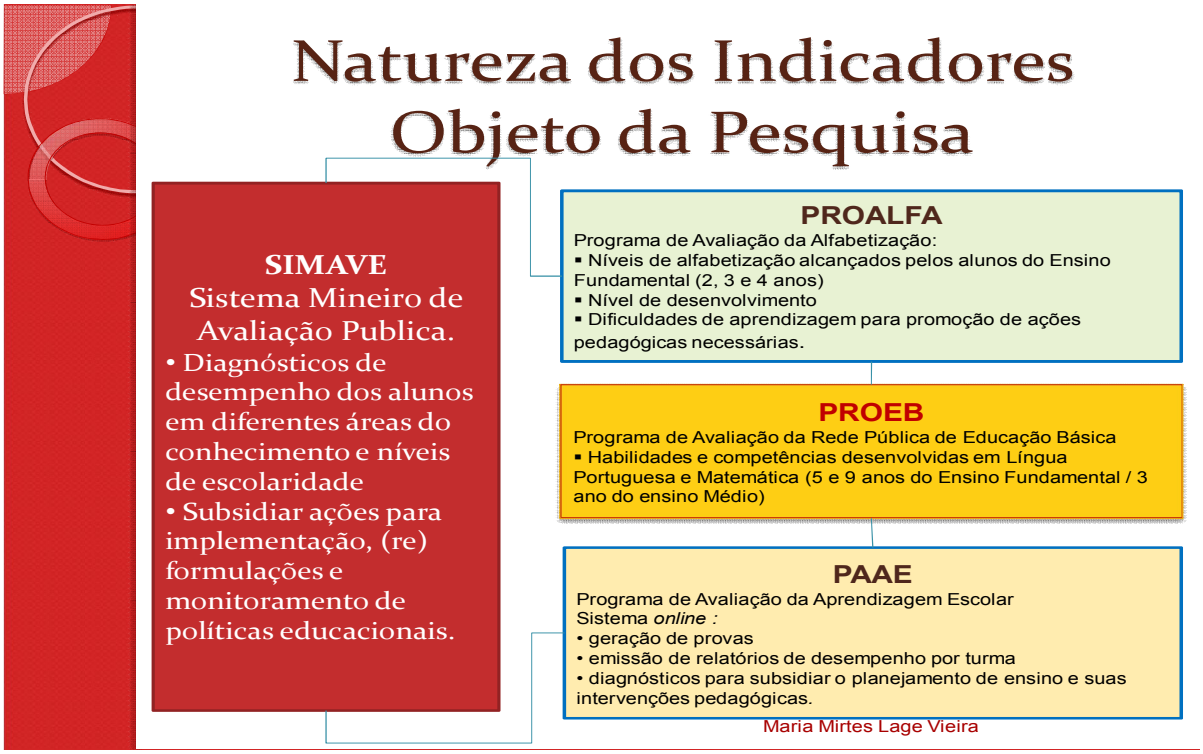
> O Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE), instituído no ano de 2000 no Estado de Minas Gerais, Brasil, configura-se como uma das estratégias do Governo Estadual para efetivação de políticas mais equitativas, por meio da melhoria da qualidade da educação da escola pública. Insere-se no contexto das reformas implementadas pelo Governo brasileiro, a partir do inicio da década de 1990, condicionadas por acordos efetivados na Conferencia Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, Tailândia (SILVA, 2007)[21]

O Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE), oficializado - Resolução nº14 de 03/02/2000, no Estado de Minas Gerais, apresenta-se dentro do campo gerencial da SEE, como sendo uma das estratégias do Governo Estadual. Sua importância está tanto do ato de diagnosticar as falhas do sistema como a de oferecer subsidios para planejar dentro das metas da Secretaria de Estado da Educação - MG. É também importante na consolidação de políticas mais equitativas, buscando melhorar a qualidade da educação no ensino público. Do

[21] http://www.rinace.net/arts/vol5num2e/art16_htm.htm

quadro abaixo se constata a natureza dos indicadores propostos do SIMAVE/Proeb/2011- SEE/MG.

Figura 3 – Natureza dos indicadores propostos



Fonte/Boletim/SIMAVE/Proeb-2011-SEE/MG Adaptado pela Pesquisadora

Dentro do proposto do SIMAVE espera-se dos resultados das avaliações externas que estes sejam capazes de introduzir uma nova mentalidade e construir um instrumento estratégico de gestão educacional. Logo os resultados são vistos como fonte de informações para monitoramento das escolas na qualidade da educação. Ainda assim, que essa fonte de dados das avaliações possibilita responder se as políticas e ações de desenvolvimento do sistema e demais órgãos, pelas escolas e seus profissionais da educação pública (MACHADO, 2007).

3.1.6 Entendendo o SIMAVE/Proeb

O Programa de Avaliação da Educação Básica (Proeb) é parte do SIMAVE e se situa no conjunto de ações do Sistema Mineiro de Avaliação da

Educação Pública. O Proeb tem por objetivo promover a avaliação do conjunto das escolas da Rede Estadual e das Redes Municipais associadas ao sistema.

O Proeb avalia por meio de testes respondidos por todos os alunos do primeiro ano do ciclo intermediário e o último ano do ciclo avançado (4ª e 8ª séries) do ensino fundamental e por todos os alunos da 3ª série do Ensino Médio. Os testes avaliam as competências desenvolvidas pelos alunos, sendo que, em 2000, foram aplicados testes de Língua Portuguesa e Matemática e, em 2001, os testes aplicados foram em História, Geografia e Ciências.

O Boletim de Resultados (2009), Proeb, processa a eficiência e a qualidade do ensino no Estado de Minas Gerais a partir dos resultados de desempenho das escolas nas séries finais dos blocos de ensino. Segundo Pastore (2012) a precária qualidade da educação básica e a baixa produtividade do trabalhador refletem nos índices de crescimento do país, afirma este, que o reflexo é instantâneo. Ainda igualmente, quando se apresenta baixa produção no trabalho tem também baixa competitividade das empresas e dos produtos, perde *market share* (participação de mercado). Deste modo, as possibilidades é vender, desenvolver e crescer menos e deste modo, ficar atrás em relação a outros países. Portanto sendo, a boa educação permite alavancar a produtividade, participar mais do mercado, ganhar *market share* e, ter desenvolvimento mais efetivo. Afirma o autor ante as pesquisas realizadas com empresários estão indicando que eles classificam a má qualidade do ensino entre os principais fatores que afetam a competitividade brasileira (PASTORE, 2012)[22] .

Segundo Ramos (2012) os resultados da média de proficiência da educação do Brasil são de baixa produtividade, resultados que podem ser vistos relacionados à pobreza e falta de oportunidades de acesso as escolas. Em Minas Gerais, como no Brasil em geral, as ineficiências setoriais resultam das políticas e práticas mutuamente reforçadas, que falham ao enfrentar o centro do problema de baixa produtividade escolar. A baixa produtividade da educação pública brasileira é resultante não só da pobreza do processo de ensino-aprendizagem, mas também da inadequação das práticas e políticas setoriais. A maioria dos fatores está relacionada à pobreza da instrução que resulta de cinco problemas inter-

[22]<http://diariocatarinense.clicrbs.com.br/sc/economia/noticia/2012/07/precariedade-da-educacao-afeta-produtividade-do-trabalhado>

relacionados, a saber: (a) provisão insuficiente de insumos instrucionais básicos, tais como quantidades inadequadas de livros e horas de aula; (b) professores sem treinamento adequado aos quais faltam competência e incentivos para promover melhorias no seu desempenho nas salas de aula; (c) uso inadequado de práticas pedagógicas rígidas; (d) ausência de instrumentos e políticas administrativas custo-efetivo; e (e) gestão e direção X Seminário sobre a Economia Mineira indevidamente complexa. Esses problemas setoriais, todos situados dentro do escopo de ação das políticas públicas, são criados pela inadequação dos gastos em educação primária (BANCO MUNDIAL, 1994).

O discurso enfatiza a crise de ineficácia do sistema educacional brasileiro, no bojo da qual está o desempenho das escolas e dos professores, de um lado, como fator de resultados insatisfatórios de aprendizagem dos alunos, tais como, os aferidos pelo SAEB, por outro se encontra o prêmio por produtividade (VILHENA, 2012).

Os resultados apresentados pelas instituições nas avaliações passam a subsidiar os valores definidos no prêmio por produtividade (uma espécie de premiação de um salário a mais do servidor a mais dentro do ano) com correspondência remuneratória proporcional aos resultados alcançados pela instituição, onde só foram contemplados com o tal prêmio, os servidores detentores de cargo efetivo e efetivados, ficando excluídos da premiação os servidores designados.

Neste pensamento, avaliação “alvo de aferição da qualidade da educação os resultados dos alunos transportam do presente trabalho a possibilidade de uma reflexão, principalmente, sobre o ponto de vista das estratégias pedagógicas e, a inda do prêmio produtividade quando os dois se entrelaçam; produtividade e resultados. Segundo Dalila (2005) as avaliações são alvo de aferição da qualidade da educação (DALILA, 2005). Embora afirme a autora a avaliação alvo de aferição, está estaria ligada de modo direto aos educadores das escolas, ou seja , direção e demais servidores do corpo docente. Portanto , a cúpula da direção educacional e os responsáveis da gestão educacional estariam externos ao julgamento desta aferição; resultados e produtividade.

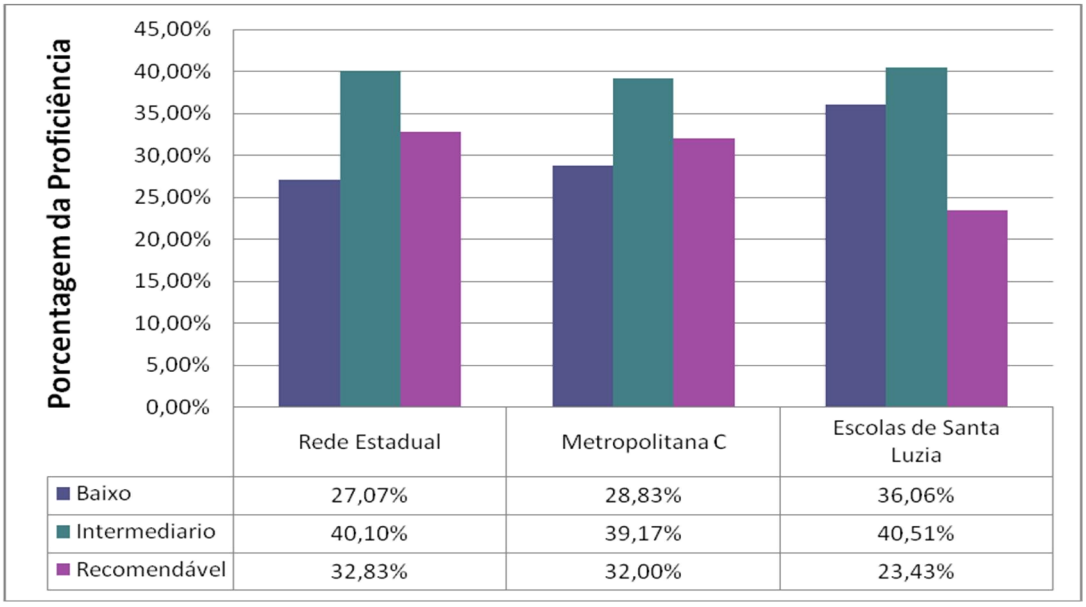
3.1.7 Dos resultados obtidos das escolas dentro das avaliações do SIAMVE/Proeb

Abaixo encontra-se a média das escolas estaduais expostas: Os dados são relativos aos três anos SIMAVE/Proeb-2008, 2009 e 2010.

a) Baixo 36,06%;
b) Intermediário 40,51%;
c) Recomendável de 32,83%.

3.1.8 Da representação no Gráfico SIMAVE/Proeb – Médias dos anos: 2008 2009 e 2010

Gráfico 1- Médias das Escolas Estaduais de Minas Gerais, da Metropolitana C e das Escolas Estaduais do município de Santa Luzia



	Rede Estadual	Metropolitana C	Escolas de Santa Luzia
Baixo	27,07%	28,83%	36,06%
Intermediario	40,10%	39,17%	40,51%
Recomendável	32,83%	32,00%	23,43%

Fonte: Secretaria do Estado de Minas Gerais.

Segundo relatórios da UNESCO (2001), as Secretarias Estaduais de Educação[23] atualmente, vêm buscando e propondo reformulações em suas políticas educacionais, tendo em vista os desafios postos pelo ensino médio. Verificando dos gráficos acima a análise é que são grandes os desafios do Estado Mineiro quando visto ao término da conclusão de muitos estudantes. A conclusão é que de tamanha

[23] Cadernos UNESCO. Série Educação, volume 9/2003.

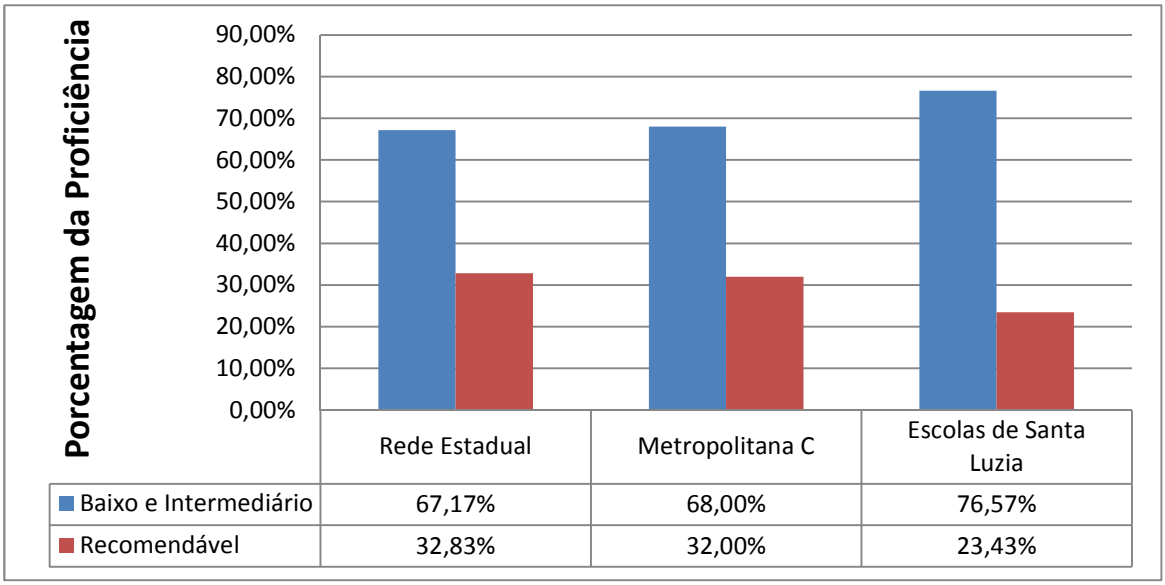
defasagem de aprendizagem na última série do ensino médio de modo algum poderia se falar de qualidade em termos de aprendizagem vista da média das avaliações. Embora citado o esforço para conquistar elevação da média da rede estadual o nível baixo encontra-se em 68%, portanto, muito baixo o nível dos estudantes.

Partindo do principio, nível baixo e intermediário que devam ser vistos como todos descritores de alunos com dificuldades de aprendizagem, enfim alunos de baixo rendimento. Entendeu da análise um quadro preocupante, principalmente , que a maioria dos alunos encontram-se no nível baixo e o percentual dentro do nível esperado, é o mínimo de cada série na última série cursada.

É bom ressaltar que na pesquisa à soma da média foi encontrada dois níveis; baixo e intermediário. Portanto, ao juntar os dois níveis, considerou-se que ambos são baixos, um em menor proporção e outro em maior, mas baixos. Entende-se que muitos dos alunos com tamanha deficiência, possivelmente a probabilidade é que carregarão essas dificuldades para os anos subsequentes da sua jornada estudantil.

E as dificuldades de aprendizagem dentro do município de Santa Luzia são ainda maiores dos que as encontradas do estado mineiro, como podem ser vistas do gráfico abaixo:

Gráfico 2 – Porcentagem da Proficiência 2009



	Rede Estadual	Metropolitana C	Escolas de Santa Luzia
Baixo e Intermediário	67,17%	68,00%	76,57%
Recomendável	32,83%	32,00%	23,43%

Fonte: Secretaria do Estado de Minas Gerais

Em continuidade as análises e dadas às explicações vistas da página - município de Santa Luzia, estes déficits chegam, a 76,57%.

Para melhor entender os dados é bom conceituar nível baixo e intermediário e, para tanto, observou-se a publicação de **Nº74-Boletins/SIMAVE/Proeb**, abstraindo-se que, o conceito de nível baixo e intermediário, são bem próximo, eu diria similares, grifo meu. Conclui-se que no nível baixo e intermediário a diferença do conhecimento é praticamente a mesma. Assim sendo, considera-se que tanto o nível baixo quando o intermediário, no que se refere ao conceito, conhecimento, está aquém do esperado, e, as somas foram feitas visando um melhor entendimento da realidade, dita hoje, dentro do estado de Minas. Se possível ,recorra ao conceito dado do Boletim SIMAVE/Proeb .

Averígua-se, das somas das classes dos níveis baixos e intermediários, observados dos gráficos acima, que o padrão de desempenho do nível recomendável resultantes dos alunos analisados das escolas estaduais de Santa Luzia está bem abaixo, aceito dos valores da rede estadual total e Metropolitana C.

Na coluna que tange a média das Escolas Estaduais da cidade de Santa Luzia, foram utilizados os dados das escolas fornecidos pela SEE-MG, somou-se e apresentou-se a média geral das 15 escolas do ensino médio 3ª ano do município. Verifica-se a partir do gráfico que a média das escolas de Santa Luzia está dentro do nível baixo, acima da média da Metropolitana C, e ou, da Média do Estado. Também, depreende dos dados, acima, gráfico dois, um percentual muito baixo do recomendável, sejam estes vistos da rede estadual, ou da Metropolitana-C , resumindo, apenas 32,83%, e ou 32 % ,encontram dentro do dado recomendável, concluindo, portando, que os estudantes de Minas, precisam avançar para conquistar uma melhor proficiência nos conteúdos avaliados.

4 O DESENHO DA ORGANIZAÇÃO ESCOLAR E A EXPRESSÃO ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR- GESTÃO ESCOLAR

Voltando um pouco na trajetória da historia da educação , segundo Araújo (2000), o período compreendido de 1930 a 1980, pode ser considerado como de implantação, consolidação e declínio do que ficou conhecido como o modelo desenvolvimentista, patrocinado pelo estado. Desta afirmação, poderia concluir que; o papel social da escola vem sofrendo mudanças significativas com consequência direta, visto, do movimento de reorganização do sistema capitalista, que implica a redefinição do papel do estado e do modelo desenvolvimentista do país.

Conforme a autora, o que alguns países passaram séculos para fazer, o Brasil fez em tempo recorde, transformando uma potencia industrial média, com maior parcela de sua população morando nas cidades. Este fato, estado promotor do desenvolvimento, deixou marcas de um estrangulamento das relações sociais existentes na realidade brasileira, principalmente, na educação.

Encontram-se dos documentos internos da SEE, a partir dos anos 1988, três grandes tendências presentes sugeridas para a gestão das unidades escolares: A primeira, conservadora, diz respeito ao papel tradicional do diretor representante de um político local administrando a escola a partir de seus interesses particulares. A segunda tendência, a democrática, surge no movimento das eleições dos diretores por meio da comunidade escolar. A terceira, gerencial, procura dar autonomia administrativa à escola, exercendo controle sobre os resultados que esta apresenta. Deste contexto, surge um novo perfil da gestão escolar que se expressam da diversidade de atribuições do diretor da escola do desenho da nova organização escolar. Em decorrência, propõe-se a reestruturação do modelo de escola assumindo e incorporado pelos profissionais de ensino e pela sociedade em geral.

Encontra-se como um dos trabalhos pioneiros produzidos no Brasil sobre a administração escolar, o de autoria de Leão (1939). Em 1953 o autor publicou sua terceira edição sendo esta mais sucinta que as anteriores.

Ribeiro (1952) tem a visão de Gestão escolar na perspectiva de processos da administração escolar, entendidos como os afazeres desenvolvidos na organização da escola, portanto, que acontecem antes das funções pedagógicas da

unidade de ensino, visto, do planejamento e da organização (RIBEIRO, 1952, p. 125).

Segundo Ribeiro (1952) em relação aos meios de que se serve a administração escolar, são observados três grupos: humanos, legais e materiais. Os meios materiais são em sua interpretação os recursos financeiros. Os meios legais são aqueles que dão sustentação jurídica, estatutária ao processo de administração. E os meios humanos são os mais importantes de que se vale a administração escolar (RIBEIRO, 1952, p. 132).

Na década dos 1980, a administração escolar passou a ser chamada de gestão escolar, conforme afirma Tavares (2004) e Souza (2007), em levantamento realizado nas faculdades de educação da USP e UNICAMP em 2001, onde o levantamento mostrou do tema recorrente dos estudos em Educação até a década de 80 o nome dado e administração educacional. A partir da década de 80, aparecem os estudos críticos sobre a administração escolar e o termo descrito passa a ser gestão escolar (SOUZA; TAVARES, 2004, p. 5).

Souza (2005) reafirma que a mudança de nomenclatura para gestão escolar no Brasil, ocorrida no século XX, época de marcante crítica dos citados modelos de organização e administração consagrados nas escolas. Deste modo, a partir dos anos 1980, importantes marcas vindas das críticas, nomeadamente, o reconhecimento da gestão escolar como um processo político-pedagógico; a preocupação com a democratização da gestão escolar. Entretanto, também sendo possível alegar que o período da crítica à escola clássica da gestão escolar inspirou uma sequencia de estudos na área durante as décadas de 1980 e 1990, ao mesmo modo foi possível se observar o aparecimento de novos temas e abordagens, sobre a natureza político pedagógica da gestão escolar. A respeito da mudança terminológica, a expressão administração escolar continuou sendo utilizada até 2004 (SOUZA, 2005).

Ainda, Souza (2005) avalia que gestão escolar pode ser conceituada a partir da discussão sobre a política e o poder que são fundamentais para seu entendimento e, a gestão democrática, a partir da proposta de articular a democracia, o diálogo no campo da política escolar.

Gestão escolar pode ser compreendida como um processo político de disputa, onde os agentes adéquam pelos seus próprios olhares e interesses acerca

de todos os passos desse processo, de modo a garantir que as suas formas de compreender a instituição e os seus objetivos sobressaiam sobre os dos demais sujeitos, ao ponto de, na medida do possível, levar os demais sujeitos a agirem como elas pretendem. Esta é uma tentativa de compreender a gestão escolar não como ela pode ou deve ser, mas como ela demonstra ser, considerando sobre o que ela recai e com quais objetivos opera-se (SOUZA, 2001a b).

Vista desse modo, a gestão é sempre um processo político, pois é uma "atividade meio da política" (MOTTA, 1986, p. 40), que lida diretamente com as relações de poder "à medida que poder se delega. Isto significa que, intermediária ou não, ela age como sistema de poder" (MOTTA, 1986) .Este pensamento é ainda corroborado por Teixeira (1961), que avalia não ser admissível perceber a ação administrativa isoladamente do poder que está sempre presente nela. Poder esse que se examina nas relações pedagógicas, administrativas próprias das institucionais.

4.1 CONCEITO DE GESTÃO ESCOLAR

É importante refletir o modo como o conceito de gestão escolar, com o passar dos anos, veio evoluindo e permitiu pensar em gestão no sentindo de gerir uma instituição escolar, ao criar estratégias no cotidiano com a finalidade de uma democratização da gestão educacional, ou mais alocado, diria, da gestão escolar.

Menezes e Santos (2002) conceituam a Gestão Escolar como a ação do designo em promover a organização, a mobilização de todas as condições materiais e humanas indispensáveis para garantir o avanço dos processos educacionais de ensino norteados para a promoção efetiva da aprendizagem dos educando. Paro (2007), afirma que a dinâmica da escola se sustenta em dois princípios: o primeiro de natureza administrativa e o segundo de natureza política.

É neste emaranhado de propostas, alternativas e dinâmicas que identificam as tendências da gestão escolar. A primeira situada no modelo tradicional de gestão, é centrada na autoridade e se exerce pelas ações de comando e controle, neste sentido o diretor é tutelado pelos órgãos do sistema. Portanto ,o modelo, cultivador de obediência às normas e do formalismo, que valoriza o cumprimento de dever, o zelo no desenvolvimento das tarefas e o amor ao trabalho,

mais do que a competência e o aperfeiçoamento profissional. Neste contexto, sem autonomia para discutir os destinos da unidade de ensino, Luck (2000, p13) e Teixeira (1998, p.100).

A outra tendência seria a descentralização administrativa, permitindo as escolas maior autonomia , quando a estas são viabilizados adaptações às condições locais, garantindo uma maior participação e responsabilidade dos sujeitos envolvidos é o que afirma Gomes (1993, p.39-40), permitindo-se a obsolescência dos antigos critérios de racionalidade normativa que propiciam o desenvolvimento baseados numa homogeneização das práticas no interior do sistema a partir dos outputs. Logo, modelo considerado gerencial presente na gestão da escola.

Outra tendência é a gestão democrática que considera a escola como lócus privilegiado, a dimensão política orienta as ações e estas passam a ser vistas como questões meramente técnicas. “As competências esperadas de um gestor nesta conjuntura, são diversas daquelas requeridas do sistema tradicional” (LUCK, 2000, p.15)

Para a autora, a concepção administrativa fundamenta-se na administração da escola como processo de medição. O segundo princípio decorre, naturalmente, da condição democrática da escola. De posse do conceito buscou-se examinar as dimensões da qualidade da educação relacionadas aos dados dispostos à gestão escolar, a qual se apoia mais na natureza administrativa para a sustentação dos resultados dos alunos. Apesar das lutas em prol da democratização da educação pública e de qualidade fazerem parte das reivindicações de diversos segmentos da sociedade há algumas décadas, essas se intensificaram a partir da década de 1980, resultando na aprovação do princípio de gestão democrática na educação, na Constituição Federal art. 206.

Deste modo, conduz ao sentido que, cumpriu-se o art. 214 da Constituição Federal, que dispõe sobre a preparação do Plano Nacional de Educação – PNE (art. 9º), abrigando dos princípios da gestão democrática.

4.1.1 Gestão Democrática Da Educação

Lançando os dados que caracterizam a gestão escolar como fato político e na logica detém os processos de disputas e de dominação, este trabalho colaciona as características da democracia e aponta para um conceito de gestão escolar democrática como um processo que não se sintetiza às tomadas de decisão e que é sustentado no diálogo e na alteridade, na participação ativa dos sujeitos da natureza escolar, na construção coletiva de preceitos e métodos e na constituição de canais de comunicação.

Pinsky (2003) mostra uma visão acerca de como as comunidades primitivas, já não podendo resolver os conflitos da complexa vida grupal pela força da linhagem, ou "autoridade" de sangue, encontraram mecanismos públicos, comunitários de gestão dos interesses coletivos.

Aqui reside a origem mais remota da política, como instrumento de tomada de decisões coletivas e de resolução de conflitos, e do Estado, que não se distinguia da comunidade, mas era a sua própria expressão.

A origem da luta por uma educação como fundamento de um projeto nacional democrático, ou seja, da gestão democrática da educação afirma Bordignon (2005), que teve inicio nos anos 1920 e que nesse período, Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, Almeida Júnior, Roquete Pinto, Pascoal Leme, dentre outros educadores, muito inspiraram o movimento dos Pioneiros da Educação Nova. Segundo ainda este autor, o manifesto de 1932, mobilizou a sociedade e garantiu a presença dos mesmos na Constituinte de 34, (BORDIGNON, 2005).

Nessa época, garantiu-se da Constituição de 1934, a organização da educação, idealizada como um projeto nacional de cidadania, em sistemas de ensino, administrados por conselhos representativos da voz plural dos educadores.

Segundo Oliveira (2005), a Gestão democrática, gestão compartilhada e gestão participativa são termos que, embora não se restrinjam ao campo educacional, fazem parte de conquistas de educadores e movimentos sociais organizados em defesa de um projeto de educação pública de qualidade social e democrática.

A Constituição Federal/88 colocou princípios para a educação brasileira, dentre eles: obrigatoriedade, gratuidade, liberdade, igualdade e gestão democrática, sendo esses regulamentados através de leis complementares.

As lutas pela melhoria da educação, afirma Oliveira (Mai/Jun/Jul/Ago 1999 Nº 11) foram respaldas pela Constituição de 1988 que trouxe segurança nesta questão. No artigo 205 da CR/88, afirma-se: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família (SOUZA, 1997, p.9).

A partir da aprovação da Lei 9394/96, muito se preocupou e centralizaram-se esforços para a busca de melhores resultados dos alunos. Ainda assim, uma nova metodologia foi aplacada, ao tornar-se esses resultados públicos, quando divulgados na mídia, por exemplo, as informações são encontradas no *site* do MEC e INEP e até nos *sites* nas SEE de cada estado brasileiro. E, ao mesmo modo, a direção das escolas aprimorou seu gerenciamento, ao compartilhado incluso do processo de gestão democrática das escolas.

No Brasil, desde meados dos anos 1990, o governo federal assumiu uma posição proativa em relação à educação básica. Sua atuação faz-se presente dentro da gestão escolar, configurada e definida como gestão democrática subdividida, segundo o Prêmio Gestão, 2010, em quatro grandes áreas a partir da aprovação da Nova LDB nº9394/96:

a) Gestão Pedagógica, que abrange processos e práticas de gestão do trabalho pedagógico, orientados diretamente para assegurar o sucesso da aprendizagem dos alunos, em consonância com o projeto pedagógico da escola (CONSED, 2010);
b) Gestão Por Resultados Educacionais: abrange processos e práticas de gestão para melhoria dos resultados de desempenho da escola rendimento e frequência e proficiência[24] dos alunos. Destacam-se como indicadores do processo de gestão de resultados: a avaliação e a melhoria contínua do projeto pedagógico da escola e identificação e definição de metas de melhoria de desempenho escolar; análise, divulgação e utilização dos resultados alcançados e transparência de resultados (CONSED, 2010);

[24] A Escala de Proficiência em Língua Portuguesa varia de 0 a 500 pontos, de modo a conter, em uma mesma "régua", a distribuição dos resultados do desempenho dos estudantes no período de escolaridade avaliado. A média de proficiência deve ser alocada, na régua da Escala de Proficiência, no ponto correspondente. Fonte: Minas Gerais (2012b).

c) Gestão Participativa: abrange processos e práticas que respondem ao principio da gestão democrática do ensino público. São destacados como indicadores de qualidade: visão compartilhada do projeto pedagógico, o planejamento e a avaliação do projeto pedagógico e dos planos de ação da escola (CONSED, 2010);
d) Gestão de Serviços e Recursos: abrangem processos eficazes de gestão dos serviços de apoio, recursos físicos e financeiros. Destacam como indicadores de qualidade: a organização dos registros escolares; a utilização adequada das instalações e equipamentos; a preservação do patrimônio escolar; a interação escolar e com a comunidade; e a captação e aplicação de recursos didáticos e financeiros (CONSED, 2010).

Assim, qualidade da educação, pode ser vista ainda do principio do progresso em termos de acesso e cobertura, principalmente no caso do ensino obrigatório, implica novas demandas de atendimento que se relacionam mais diretamente com as condições de permanência dos alunos na escola e as possibilidades de uma aprendizagem mais significativa.

Segundo Oliveira (2007), organismos como UNESCO e o Banco Mundial, apresentam determinadas questões em comum, como, por exemplo, a vinculação do conceito de qualidade a medição, rendimento e a indicação da necessidade da instituição de programas de avaliação da aprendizagem, além de apontar algumas condições básicas para o alcance da qualidade pretendida.

4.2 A EDUCAÇÃO EM MINAS

Quando se pensa a afinidade da escola com a sociedade, é possível pensar em diferentes linhas da interpretação com fundamentação filosófica, cientifica ideológica ou dentro do senso comum dos objetivos propostos da administração de uma escola.

Segundo Gandin (2002, p.24) no planejamento aparecem três grandes linhas: o gerenciamento da qualidade total, o planejamento estratégico e o

planejamento participativo que se incluem ao planejamento operacional aplicado, burocrático.

No caso de Minas, o modelo de planejamento dentro da sua perspectiva leva a crer que cria ou incorpora e fundamenta as consequências das ideias de missão e de participação. A grande mudança dos últimos anos é o processo de avaliação atrelada a processo da qualidade da educação e planejamento.

Em primeiro lugar, a participação da comunidade escolar vai além da colaboração, portanto, torna-se uma decisão em aspectos para a melhoria das escolas dentro do gerenciamento educacional.

Analisando as propostas de trabalho do gestor escolar na gestão democrática percebe-se deste que o planejamento é parte integrante da escola e inclui-se a proposta social pedagógica construída de forma harmônica da comunidade da escolar atendida. Talvez um dos fatos de conquista atual possa ser visto do ponto de participação da sociedade nas decisões da escola.

4.2.1 Atribuições do Gestor Escolar de Minas

O guia Diretor Escolar de Minas - SEE/MG tem por finalidade subsidiar os diretores no desenvolvimento do trabalho dos diferentes contextos escolares, abrangendo os processos de planejamento, implementação e avaliação das ações pedagógicas, administrativas e financeiras (MINAS GERAIS, 2010).

Seguindo a documentação da SEE/1991, encontram-se descrito as competências do diretor escolar, na qual a gestão é apontada, veja abaixo:

> Gestão Pedagógica aparece dentro da exigência primordial da Escola pública estadual da atualidade, vista como essencial, a valorização da avaliação externa, ou seja, desempenho dos alunos e da Escola, de definição e de pactuação de metas, de Plano de Intervenção Pedagógica, de padrões básicos de ensino e de aprendizagem.

Acompanhando o Guia Diretor de Escola - MG de 1991 os mesmos itens são abordados no Guia Diretor (MINAS GERAIS, 2010).

Também nesse Guia, encontra-se descritos o perfil do diretor. Em meio as várias atribuições, destacaram-se desta observação aqueles que se consideraram como a essência do trabalho, dentro das técnicas pedagógicas, administrativas e legislativas, portanto distribuídas.

Ao diretor compete que tenha e demonstre a competência técnica e qualificação para exercer as atribuições da função. O diretor deve, portanto, acompanhar o processo de ensino, analisar os resultados, fazer compartilhar as experiências pedagógicas docentes bem sucedidas (MINAS GERAIS, 2010).

Nesse contexto do Guia, cabe ao Diretor Escolar: articular todas as formas da gestão, direcionando-as para o foco central do fazer da Escola: o ensinar e o aprender. Tudo que aí se faz só tem real significado se o professor ensina e o aluno aprende (MINAS GERAIS, 2010). Destarte, conceitua gestão financeira:

> Gestão Financeira; tem o objetivo, cuidar dos investimentos, cumprindo para que sejam empregados na conservação do prédio e do patrimônio escolar, na aquisição do material necessário ao funcionamento da Escola, na capacitação e aperfeiçoamento dos profissionais da educação, na avaliação da aprendizagem, na aquisição de material didático-pedagógico, e, sobretudo, no desenvolvimento e implementação do Projeto Pedagógico (MINAS GERAIS, 2010).

O conceito de Administrar, apresentado do Guia, conceitua administrar como, fazer escolhas, escolhas coletivas e aplicar com a participação da comunidade escolar, os recursos de que a Escola dispõe, para que, com equidade, sejam dispostos a serviço das prioridades de seu Projeto Pedagógico. Dentro do contexto do argumento da reestruturação da educação, aparece o conceito de Competência, utilizada para designar uma pessoa qualificada para realizar alguma coisa. Destarte, entra em pauta a sinalização da necessidade de inovação nos circuitos do trabalho adentro de um padrão de capacidade definido do significado de competência para executar as funções de cada cargo (MINAS GERAIS, 2010).

A definição do substantivo competência, encontrado no dicionário Webster (1981, p. 63), é “qualidade ou estado de ser funcionalmente adequado ou ter suficiente conhecimento, julgamento, habilidades ou força para uma determinada tarefa”. Uma definição, bastante genérica, menciona dois pontos principais ligados à competência: conhecimento e tarefa.

Todavia, o conceito de competência, segundo o Guia do diretor escolar SEE/MG-2010, é apresentado sob o ponto de vista do cumprimento das leis e planos da Escola à consecução do processo pedagógico. Dentro do contexto, colocam em pauta, as implicações, vida escolar dos alunos, desempenho na aprendizagem, processos burocráticos dos registros, zelo pela vida funcional de

seus servi dores, emprego transparente dos mecanismos de democratização da Escola, maximização dos pontos fortes e minimização dos pontos fracos (MINAS GERAIS, 2010).

De acordo com Fleury e Fleury (2007), Le Boterf (2003), Perrenoud (2003) e Zarifian (2003), o conceito proposto de competência é a capacidade de o sujeito mobilizar recursos, visando abordar e resolver uma situação complexa. Segundo o autor, Pedro Vasto (2007), para abordar e resolver quaisquer situações complexas com competência, um indivíduo precisa ter os 5 recursos:

Os cinco recursos propostos pelo autor: Habilidade ‘’saber fazer’’ algo específico: habilidade ligada a uma ação, física ou mental indicadora de uma capacidade adquirida;

Domínio de linguagens: o domínio de linguagens é outro componente relacionado à aquisição de competências;

Conhecer a linguagem especifica necessária para solucionar uma situação complexa e utilizá-la corretamente é indicador de competência. Em cada área do conhecimento, existem linguagens especificas que se manifestam de diversas formas. Os valores culturais são específicos a diferentes contextos e precisam ser mobilizados nas abordagens de uma situação complexa;

Dentro desta linha, no Guia Diretor escolar (MINAS GERAIS, 2010), gestão democrática é demonstrada sob os seguintes aspectos: Gestão Pedagógica, Gestão Administrativa e Gestão Financeira;

Segundo Jorge (2004), uma nova estratégia, para ser implantada, em geral implica em revisar processos de negócios ou exige novas formas de executar as operações da empresa. Consequentemente, as escolas se apropriam desse mesmo cume das empresas. Com a implantação das diretrizes básicas do planejamento de ensino e da avaliação do rendimento escolar, disposto da LDB 9394/96 como partes de um processo maior, que se impõe estabelecer uma prática de gestão que realinhe aos resultados das escolas como forma estratégica de gestão.

Ao contextualizar, a formação do indivíduo, dentro da Nova LDB da educação, esta, é desenhada do somatório de processos formativos, que ocorrem na sociedade, e se desenvolvem na interação com a vida familiar, Art. 1º (LDB-9394/96). Nesse aspecto, percebe-se a existência de dois grupos básicos para a

formação do indivíduo, a família e a escola/sociedade. De tal modo, induz o pensamento que a direção escolar pode, em parte, ser a responsável pelos resultados dos alunos, mas não ao todo, considerando que, a formação do aluno, é entendida da Lei 9394/96, como da junção, escola e formação do indivíduo na sociedade.

Partindo desse entendimento, poder-se-ia ter a compreensão que a direção escolar tem dois importantes papeis, no que diz respeito às práticas dos diretores, frente os dois grupos citados (famílias e escola/sociedade). Ao lado da família é um meio social amplo, ao lado do corpo docente da escola é uma esfera que tenha significância, que venha a possibilitar aos professores uma oportunidade de incorporar ao processo uma mudança de elaboração no planejamento do ensino.

4.2.2 Gestor Escolar e o Sistema de Metas da Educação Mineira

São catorze as metas decorridas da SEE denominadas por Metas de Indicadores da Qualidade da Educação para a Secretaria de Educação. Desdobradas para as 46 Secretarias Regionais, que abrigam 3920 escolas, partilhando do resultado global de cada SRE do Estado (MINAS GERAIS, 2011).

O acordo de resultado da Secretaria de Estado de Educação tem por objeto a revisão da 2ª etapa do acordo de resultados da SEE, com vistas ao ajuste de suas disposições no que se refere às metas e sistemática de avaliação dos resultados referentes ao ano de 2011.

De outro lado, esse desempenho visto como o conceito dentro da dimensão de qualidade a ser ativada pela formação profissional e por mecanismos de avaliação e incentivo por mérito, aspectos, que são estimulados e implantados na nova versão do SAEB – e da Prova Brasil (Plano de Metas da SEE/MG 2011/2014).

Segundo o Plano de Metas, a rede pública estadual de Minas Gerais, em consonância com a educação brasileira, vem buscando mudanças que elevem os índices de aprendizagem da Educação Básica, porém, tendo em mãos a mensuração da qualidade da educação vista dos indicadores resultantes das avaliações externas. Considera-se que as avaliações externas do estado de Minas Gerais, têm conseguido avanços, que podem ser balizados em análise das tabelas das metas da SEE (BRASIL, 2012b). A despeito desse fato, os resultados

encontram-se abaixo das metas do estado, atualmente, traçadas do Boletim SIMAVE/Proeb (INPE, 2011). Verifica-se, pelas pesquisas, ainda, um sistema de baixo desempenho dos alunos, considerou-se aqui, vistos dos índices propostos das metas da SEE, uma vez, que, não atingidas, veja relatório do SAEB/2009.·.

Muitos estudiosos, como Antunes e Souza (1998), Machado (2000) e Santos (2007), têm visto as avaliações como uma ferramenta onde é possível obter as informações, qualidade da educação, nível de aprendizado dos alunos e, entre outras possibilidades, a de permitir que professores e alunos façam uma auto avaliação e trabalhem em cooperação.

4.3 AS CARACTERÍSTICAS DAS ESCOLAS DE MINAS NA ORGANIZAÇÃO E O FUNCIONAMENTO DO ENSINO

As escolas de Rede Estadual de Minas têm instituído em Lei de diretrizes para a organização e o funcionamento do ensino nas escolas estaduais da educação básica. Deste modo, as orientações são direcionadas a Gestão Democrática, princípios estes contidos da Resolução SEE Nº 2.197/12. Igualmente, são citadas, decorridas da gestão democrática, as orientações norteadoras da proposta pedagógica e os princípios para direcionar a função do diretor escolar no processo pedagógico, administrativo e financeiro das escolas; nas estratégias vigentes frente aos dados das avaliações externas para o processo de ensino-aprendizagem.

> Segundo Oliveira (2011) apud (LESSARD, 2004, 2009; DEMAILLY, 2004), ampliação da eficácia e da equidade escolar se torna expressão de ordem internacional e desafio dos estados, que definem as suas políticas educacionais, direcionando-as como vetores de um maior desempenho dos seus sistemas educativos, em termos de resultados quantitativos. Desta forma, e com tais propósitos, a administração pública promove uma nova modalidade de regulação educativa, denominada “obrigação de resultados” (LESSARD, 2004, 2009; DEMAILLY, 2004).

A presença do diretor, ligado ao trabalho do inspetor escolar, ambos vistos como controladores dos possíveis desvios dos trabalhos pedagógicos, contribuem para a organização de uma gestão pedagógica capaz de atuar na intercessão entre a SEE/MG e as unidades escolares. Ao mesmo tempo, no sentido de estabelecer os elementos pedagógicos necessários para modular a produção de

uma nova escola, tanto no nível estadual quanto no nível local da comunidade atendida e a demonstração dos resultados da escola a comunidade Art. 7º. Resolução SEE Nº 2.197/12

Afirma Oliveira (2011) que as políticas educacionais são propostas por meio do “Acordo de Resultados” em que estão compreendidos os novos modos de regulação educativa em vigência. Essa nova modalidade de regulação amplia, de forma significativa, a responsabilização das instituições escolares e dos professores da rede pública pelos resultados escolares dos alunos. Ainda assim, as metas e os indicadores de desempenho, estabelecidos por escola, compreendem a exigência da ampliação das taxas de proficiência nos exames do Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Básica (SIMAVE/Proeb), determinadas pelo sistema central da educação, cujos resultados são atrelados ao repasse de recursos às escolas, aos reajustes salariais dos professores e ao bônus salarial, denominado Prêmio de Produtividade, criado pelo governo do estado de Minas.

Portanto, a escola deve utilizar-se das estratégias pedagógicas disponíveis e, mobilizar pais e educadores para que sejam proporcionadas aos alunos do 3º ano do Ensino Médio as condições para que possam ser vencidas as dificuldades ainda existentes, avaliando, sobretudo, que o aluno só concluirá a Educação Básica, quando tiver obtido aprovação em todos os Componentes Curriculares e, no final de mais uma etapa da vida estudantil.

Desse modo, a resolução referida tem por fim desenhar as estratégias sobre a organização e o funcionamento da educação básica nas escolas estaduais de Minas Gerais no limite das competências da Secretária de Estado de Educação. Ao mesmo tempo, existindo da conjuntura do disposto em Lei n.º 9394/96. A despeito do norteamento caracterizado da legislação das escolas mineiras e visto dos resultados das avaliações externas, muitas alunos não têm conseguido grande êxito ao final do seu percurso estudantil frente dos dados das avaliações externas.

Alcançar a excelência na educação, a partir da elevação do nível de escolaridade, ainda é um grande desafio para os gestores educacionais.

O processo pedagógico dos alunos dirigidos da SEE/MG é desenvolvido a partir das dimensões fundamentais dos seguintes princípios:

a) Do Regimento Escolar e o Projeto Pedagógico - Todas as unidades de ensino devem organizar seu projeto pedagógico com participação de todos os seguimentos da comunidade escolar e aprovação do calendário escolar deverá constar 200 dias letivos, sendo que este deve ser elaborado anualmente pela escola, discutido e aprovado pelo colegiado e amplamente divulgado a comunidade escolar;
b) Do atendimento da demanda e da matrícula - O encaminhamento da população em idade escolar deve ser feito por meio do cadastro escolar norma própria;
c) Dos níveis e modalidades de educação e de ensino da educação básica – a rede estadual de ensino oferece os diferentes níveis da educação básica modalidade [...] ao ensino fundamental e médio;
d) Da avaliação – As formas e os procedimentos de avaliação da aprendizagem devem ser fundamentados e definidos do projeto pedagógico e no Regimento Escolar nas bases da SEE/MG;
e) Da organização do tempo escolar - A jornada escolar no ensino fundamental deve ser de, no mínimo, 4 horas de trabalho diário, excluído o tempo destinado ao recreio. Compete à escola proceder à organização do tempo escolar e cumprir o calendário escolar da organizado desta resolução citada, no caso do estado de Minas. A semana letiva deve ser, no mínimo, de cinco dias para o ensino médio e fundamental;
f) Do Desempenho da Escola e da Publicação dos DADOS - A escola deve divulgar amplamente os dados relativos a; indicadores estatísticos do desempenho dos alunos e resultados pela escola nas avaliações externas. Medidas (...) ações para melhorar sua atuação.

4.3.1 As escolas frente aos dados das avaliações externas; conceitos: informação, dados e conhecimento

A Modelagem dos Dados das Avaliações Educacionais e a Informação na Atualidade

> O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB, coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP, é um dos mais amplos esforços empreendidos, em nosso país, na coleta, sistematização e análise de dados sobre o ensino fundamental e médio, articulando-se com um conjunto de ações voltadas para a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem, Ferrão Andrade (2001)[25]

Gil (1999, P.14) define que “Os Sistemas de Informação compreendem um conjunto de Recursos Humanos, Materiais, Tecnológicos e financeiros agregados, segundo uma sequencia lógica para o processamento dos dados e a correspondente tradução em Informações”.

Segundo Vergara (2003), a criação do conhecimento se tornou uma exigência do mundo, analisando que as mudanças despertaram a precisão de se nortearem para o mercado global. Os avanços tecnológicos nos computadores, comunicações, materiais tecnológicos proliferam a uma velocidade cada vez maior, sobretudo, devido à velocidade com que acontecem as informações.

Para melhor conceituar conhecimento, informação, dados, enquanto conceitos distintos há de se descrevê-los abaixo.

Embora se encontre, por variadas vezes, a disposição de tornar-se comum a tendência de empregar como sinônimas a palavra dados e informação, elas têm significância bem caracterizadas.

Segundo Barreto (1996) definiu-se informação, como sendo estruturas significantes com a competência de gerar conhecimento no individuo, em seu grupo ou sociedade (FERNANDEZ, 2004).

Segundo Stair (1998 apud FERNANDEZ, 2004), dados são os fatos em forma primária e informação é um conjunto de fatos organizados de tal forma que adquirem valor adicional, além do valor do fato em si. A informação é algo imensurável dentro de uma organização e seus valores estão diretamente ligados à maneira como ela ajuda os tomadores de decisão a atingirem as metas da organização.

---

[25] Professora visitante na Escola Nacional de Ciências Estatísticas (ENCE/IBGE) Analista de política educacional do Departamento de Avaliação da Educação Básica (DAEB/INEP/MEC). E-mail: adler@inep.gov.br

Para Prusak e Davenport (1998), dados é um conjunto de fatos distintos e objetivos. A informação pode ser vista como uma mensagem, em geral em forma de documento ou uma comunicação audiovisual ou visível que deve informar.

Entretanto, Laudon e Laudon (1999 apud SANTOS JÚNIOR; FREITAS, 2005) afirmam que informação é um conjunto de dados a qual seres humanos deram forma para torná-los significativos e úteis. Informação tem por objetivo informar, ao passo que informação é o dado coletado, organizado, ordenado, no qual é atribuído significado dentro do contexto. O conhecimento vem sempre associado a compreender que por sua vez, é inventar, ou reconstruir através de um constante processo de reinvenção. Portanto,

> Conhecimento é o conjunto de ferramentas conceituais e categorias usadas pelos seres humanos para criar, colecionar, armazenar e compartilhar a informação. O conhecimento pode ser armazenado como um livro em uma biblioteca ou em um computador como um conjunto de instruções que dá forma a uma seqüência de dados que sem ele não teria sentido (SANTOS JÚNIOR; FREITAS, 2005).

Davenport (2001) sintetiza a diferença entre dados, informação e conhecimento no quadro 2, representado a seguir .

Quadro 2 - Diferença de dados, informação e conhecimento

DADOS	**INFORMAÇÃO**	**CONHECIMENTO**
Simples observação sobre o estado do mundo. Facilmente estruturado. Facilmente obtido por máquinas. Frequentemente quantificado. Facilmente transferível.	Dados dotados de relevância e propósito. Requer unidade de análise. Exige consenso em relação ao significado. Exige necessariamente a mediação humana.	Informação valiosa da mente humana. Inclui reflexão, síntese, contexto. De difícil estruturação. De difícil captura em máquinas. Tácito de difícil transferência.

Fonte: Davenport Thomaz H, Ecologia da Informação: porque só tecnologia não basta para o sucesso da era da informação. 4 a Ed.São Paulo Editora Futura (2001).

Segundo Drucker (1992), pode-se comparar o artifício de gerenciar o conhecimento à semelhança do trabalho de uma orquestra, pois

> Somente a orquestra, tocando uma partitura conjunta, faz música. Tanto para o solista como para o maestro, obter música de uma orquestra significa não só conhecer a partitura, mas também aprender a gerenciar o conhecimento (DRUCKER, 1992).

> Conhecimento não é dado nem informação, embora esteja relacionado com ambos e as diferenças entre esses termos sejam normalmente uma questão de grau. [...] A confusão entre dado, informação e conhecimento – em que diferem e o que **significam***5* – gera enormes dispêndios com iniciativas de tecnologia que raramente produzem resultados satisfatórios (PRUSAK; DAVENPORT, 1998).

Entendeu-se aqui, como sendo importante mostrar a diferença dentre os conceitos, considerando que em muitas abordagens esses aparecem como conceitos ditos únicos de dados, informações e conhecimentos. Os dados das avaliações citados são vistos por muitos como pouco explicados, ou seja , não se tornam em muitos casos como informações.Segundo Davenport (2001), inicialmente as pessoas preferem ter acesso às informações, pela riqueza de detalhes que estas se transpõem. Assim,

> As pessoas optam por informações aceitáveis, ricas em minúcias, que abarcam sequencia e causalidade. Assim sendo, prestadas com clareza ou uma interpretação única – informações fáceis de analisar ricas e preferencialmente em cores, estilos e que incluam relevância para a vida e ao trabalho. Mas, em geral o que normalmente se consegue dos computadores são informações com pouco ou nenhum argumento ou definição, destituídas de continuação ou causa, prestadas em formatos pobres e em um volume bem maior do que se espera estudar (DAVENPORT, 2001, p. 41).

Ainda assim, Davenport (2001) assegura que a classificação e interpretação da informação são métodos fundamentais, enquanto que a técnica utilizada para apoiar estes processos podem se conceder, de forma menos admirável, que as informações tidas nos sistemas. Portanto, tudo leva a crer que apesar da riqueza dos dados das avaliações, estas necessitam ser mais bem trabalhadas no interno das escolas para que possam ser transformadas em informações e decorrentes das informações a transformação em conhecimento e ação.

Segundo Davenport (2001, p. 41), as pessoas optam por informações, ricas em minúcias, que abarcam sequência e causalidade. Percebe-se que na maioria das vezes os dados das avaliações externas não são transportas em

informações nas escolas devido a dificuldades ditas no interno das escolas gestadas pela própria complexidade que compõe do grande aglomerado de pessoas, dificultando momentos para as reuniões neste caso mais nomeadamente os alunos e as excessivas visitas dos pais dos alunos por motivos diversos no interno das escolas. Outra grande dificuldade relatada ainda é a disposição de analisar os dados tais como são feitos, a sua compreensão é dificultada.

Percebeu-se ao longo da pesquisa que os dados das avaliações externas tem se tornado a cada dia mais uma situação a ser estudada ou mesmo um problema considerando que embora a disposição dos dados dispostos ainda assim não se pensou em mecanismos para gerenciar as informações destes. Os dados existem, porém não tem ou se pensou uma forma de estudá-los e buscar sanear as dificuldades demonstradas dos alunos para buscar êxito nas avaliações de longa escala. Descrito dos objetivos o sistema de avaliação federal tem como propósito:

> O SAEB pretende contribuir, por um lado, para a universalização do acesso à escola; e, por outro, para a ampliação da equidade e da eficiência do sistema educacional brasileiro. Nesse contexto, o SAEB fornece subsídios indispensáveis à formulação de políticas e diretrizes adequadas à diversidade de situações presentes nos estados e regiões brasileiras (FERRÃO; ANDRADE, 2001).

Para melhor entendimento, ressalta que os objetivos, estrutura e concepção, do SAEB são os mesmos definidos do SIMAVE/Proeb, portanto, a estrutura definida é a mesma determinada dos objetivos, lembrando o sistema SAEB é federal e o SIMAVE/Proeb é estadual. Então,

> Entre os objetivos específicos do SAEB, podemos citar: identificar os problemas do ensino e suas diferenças regionais; oferecer dados e indicadores que possibilitem uma maior compreensão dos fatores que influenciam o desempenho dos alunos; proporcionar aos agentes educacionais e à sociedade uma visão dos resultados dos processos de ensino e aprendizagem e das condições em que são desenvolvidos; desenvolver competência técnica e científica na área de avaliação educacional, ativando o intercâmbio entre instituições educacionais de ensino e pesquisa; consolidar uma cultura de avaliação nas redes e instituições de ensino (FERRÃO, 2002; ANDRADE, 2002).

Considerando o interno principalmente ante as afirmações citadas por Machado (2007) e Pinto (2006), a formação dos alunos é tarefa da escola e dos responsáveis pelos alunos compartilhados pela família. Portanto, vê que a

comunicação se faz presente e igualmente a necessidades de pessoas dispostas para atendimento e acolhimento das informações repassadas pela sociedade atendida neste elo comunicativo, advindo das exigências da gestão democrática e compartilhada. Embora este fato de exigências de mais mão de obra especializada no interior das escolas, em análise ao quadro das escolas, constata-se a diminuição de servidores quando comparado o quadro atual das escolas aos anos anteriores de 1990 a 1999.

Autores como Machado (2007) e Pinto (2006) afirmam que a formação dos alunos é tarefa da escola e dos responsáveis pelos alunos, devendo ser compartilhada, pois, pela família. Ainda Machado (2007), nos processos de avaliação, por exemplo, o SIMAVE, tem existido a preocupação constante de aproximar-se das famílias dos alunos da escola, como modo de instrumento de coleta dos dados e ao mesmo modo sob a preocupação de interagir com a comunidade atendida, e assim haver a disponibilização de dados das avaliações escolares.

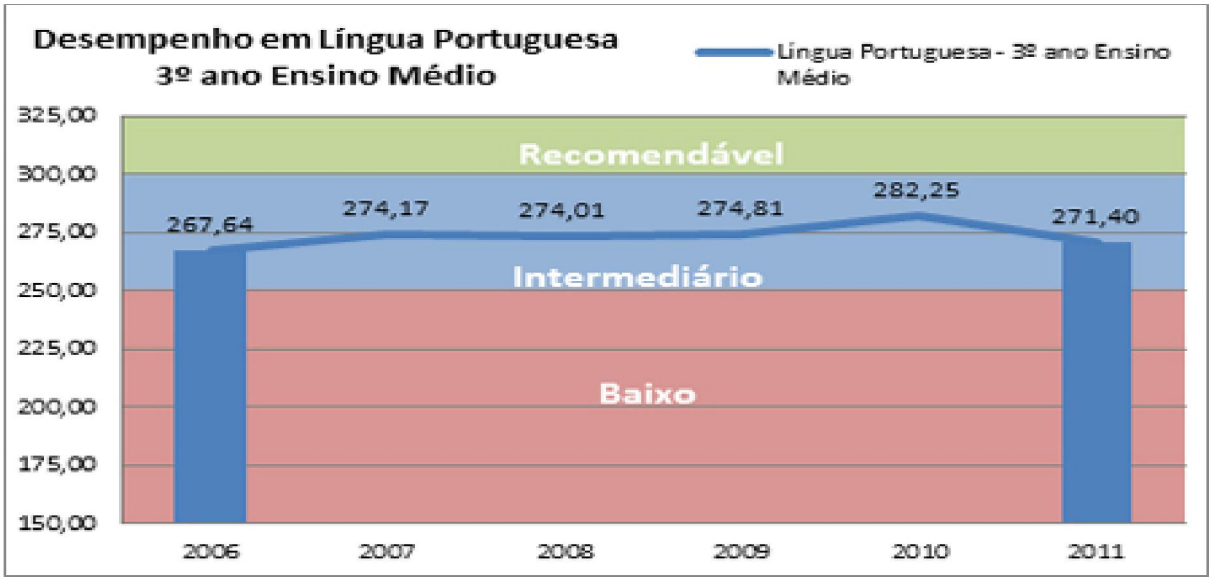
A finalidade das avaliações externas de modo geral é obter maiores informações acerca da essência familiar dos alunos, tendo em vista a conhecer as situações problemáticas dos alunos e interagir para a melhoria da qualidade da educação pública

Dos conceitos abaixo, criados por estudiosos da área de educação, entende-se que os resultados das avaliações chegam e ficam direcionados na condição de conceito de dados apenas. Senão, veja-se:

Segundo Bio apud Freitas (1997) “DADO é um elemento da informação” (um conjunto de letras ou dígitos) que, tomado isoladamente, não transmite nenhum conhecimento. É importante ressaltar que dados demais podem dificultar a identificação e a extração de significado de dados que realmente importam. Além disso, dados descrevem apenas parte do acontecido e não fornecem qualquer julgamento.

5 RESULTADOS ALCANÇADOS DA REDE: ESTADUAL DE MINAS GERAIS, METROPOLITANA C DE BELO HORIZONTE/ MUNICÍPIO DE SANTA LUZIA

Gráfico 3 - Resultados Alcançados do 3º ano do ensino médio [26] do Estado de Minas Gerais



Fonte CAED/2011 [27]

A partir da análise dos resultados alcançados do 3ª ano, Oliveira (2002) confirma o acerto das estratégias adotadas relativas à formação, como se vê acima. Em análise aos dados, constata-se que 60% dos alunos estão no nível baixo 30% no intermediário e 10% no recomendável a partir do estudo do gráfico. Considerando o ano de implantação do SIMAVE/Proeb (2000), ou seja, próximo de doze anos entende-se que, ao contrario desta afirmação de Oliveira (2002), considerando a aprendizagem após os doze anos das avaliações externas. Portanto, é preciso fazer com que as conclusões cheguem à prática da sala de aula e à prática da gestão educacional e escolar de modo mais breve. Se por si só o instrumento de avaliação

[26] Acesso em 20/10/12https://www.educacao.mg.gov.br/imprensa/noticias/2839-governo-de-minas-divulga-resultados-do-programa-de-avaliacao-de-desempenho-dos-alunos-da-rede-estadual

[27] Segundo revista do CAED 2011 O desempenho dos estudantes do 3º ano do ensino médio no Proeb 2011 reforça a importância da reconfiguração deste nível de ensino e confirma o acerto das estratégias adotadas de formação.
Em Língua Portuguesa, a proficiência média dos alunos desse nível de estudo passou de 267,6 pontos (2006) para 271,4 pontos. A diferença entre o nível atual de letramento e o nível recomendado está em 28,6 pontos, Oliveira (2002)

em larga escala tivesse sido capaz de sanear as dificuldades em seus doze anos de implementação, certamente a defasagem não estaria na casa dos 90% como vimos.

Se somado os dois níveis de médias da proficiência, ou seja, baixo 60% + 30% do intermediário, tem-se um valor de 90% dos alunos ao término do 3ª ano do ensino médio com uma defasagem de 90% de conhecimento contra 10% do nível de proficiência no recomendável.

Portanto, Naercio (2011) ao afirmar que o desempenho pífio das escolas públicas é baixíssimo, há evidencias em sua fala que nos levam a acreditar que as estratégias não devem ser vistas como eficazes, tendo em vista os 90% de alunos que cursam o ensino médio estarem com tamanha defasagem. Deste modo, conclui-se que precisam ser revistas as práticas educacionais, urgentemente.

Ao analisar os descritos do Nível BAIXO e INTERMEDIÁRIO, percebe-se que uma definição idêntica, e, portanto, acredita-se que os professores e os especialistas entrevistados têm razão quanto à afirmação da dificuldade de entender os dados resultantes das avaliações externas.

Vejam abaixo o fraseado disposto do Boletin/SIAMVE- 2010, em vermelho, sobre as terminologias dentre nível baixo e intermediário serem os mesmos.

Sendo assim, quando muitos dos entrevistados afirmam terem muita dificuldade para entenderem os dados e os propósitos das avaliações, percebeu-se que têm razão, pois o que se sabe é que estes profissionais não receberam nenhum treinamento mais profundo ou bastante esclarecedor quanto ao assunto. Tudo leva a crer que ler e interpretar os dados das informações dos gráficos do SIMAVE/Proeb ainda é uma tarefa difícil para muitos dos educadores, conforme afirmaram durante as entrevistas.

O SIMAVE/Proeb trabalha com uma escala de proficiência, que vai de 0 a 1000, mas como nas extremidades há pouca concentração de alunos, considera se o intervalo correspondente entre 150 e 300. A escala de proficiência mede as habilidades e competências adquiridas pelos alunos, em leitura e escrita, bem como aquelas que estão em construção, para isso utiliza se de um caderno avaliativo

composto da Proposta Curricular da SEE/MG[28] devidamente elaboradas a partir de uma matriz de referência. (BOLETIM PEDAGÓGICO SEE/MG, 2009).

Como a aplicação dos testes acontece anualmente, a proposta é que o intervalo entre a divulgação dos resultados e aplicação dos testes possibilite a análise dos dados e proponha ações de interferência pedagógica capazes de aumentar o índice da aprendizagem, a partir de metas e pactuação de resultados entre diretor e Secretaria de Educação e, ainda, claro de recuperar os alunos que apresentaram baixo desempenho.

Considera-se como desempenho baixo os alunos que leem apenas palavras. E no Intermediário os alunos que leem frases e pequenos textos também recebem conceito de desempenho baixo. O recomendável é que os alunos leiam frases, pequenos textos e começam a desenvolver habilidades de identificação do gênero, do assunto e da finalidade de textos. São habilidades ainda não consolidadas, mas já iniciadas (BOLETIM PEDAGÓGICO SEE/MG, 2009).

Desempenho BAIXO é o alcançado até 250 PONTOS. Analisando-se as habilidades presentes neste padrão de desempenho, constata-se que os estudantes cuja média de proficiência os posiciona nesse padrão ainda estão desenvolvendo habilidades mais sofisticadas requeridas na compreensão de textos. *Neste padrão, eles já interagem com textos expositivos e argumentativos com temáticas conhecidas e são capazes de identificar informações parafraseadas e distinguir a informação principal das secundárias.*

O INTERMEDIÁRIO – alcança de 250 a 300 PONTOS. Nesse padrão de desempenho, encontra-se habilidades mais elaboradas, exigindo dos estudantes uma autonomia de leitura em face das atividades cognitivas que lhes são exigidas e, também, dos textos com os quais irão interagir. *Esses estudantes já interagem com textos expositivos e argumentativos com temáticas conhecidas e são capazes de identificar informações parafraseadas e distinguir a informação principal das secundárias*.

E finalmente, RECOMENDADO. Este, o aluno deve estar acima de 300 Pontos. Em análise das habilidades encontradas nesse padrão, conclui-se que os estudantes que nele se encontram são capazes de interagir com textos de tema e

[28]<http://www.simave.caedufjf.net/repositorio/simave/pdf/matrizCurricularPortuguesEnsinoMedioSIMAVE.pdf>

vocabulário complexos e não familiares. Após analises dos resultados vistos do Estado de Minas foram analisados os resultados das Três Metropolitanas de Belo Horizonte/Minas Gerais: que se apresentam abaixo:

RESULTADOS DAS AVALIAÇÕES POR PROFICIÊNCIA MÉDIA DAS SUPERINTENDÊNCIAS REGIONAIS DE ENSINO DE BELO HORIZONTE A, B, C, DO 3ª ANO DO ENSINO MÉDIO

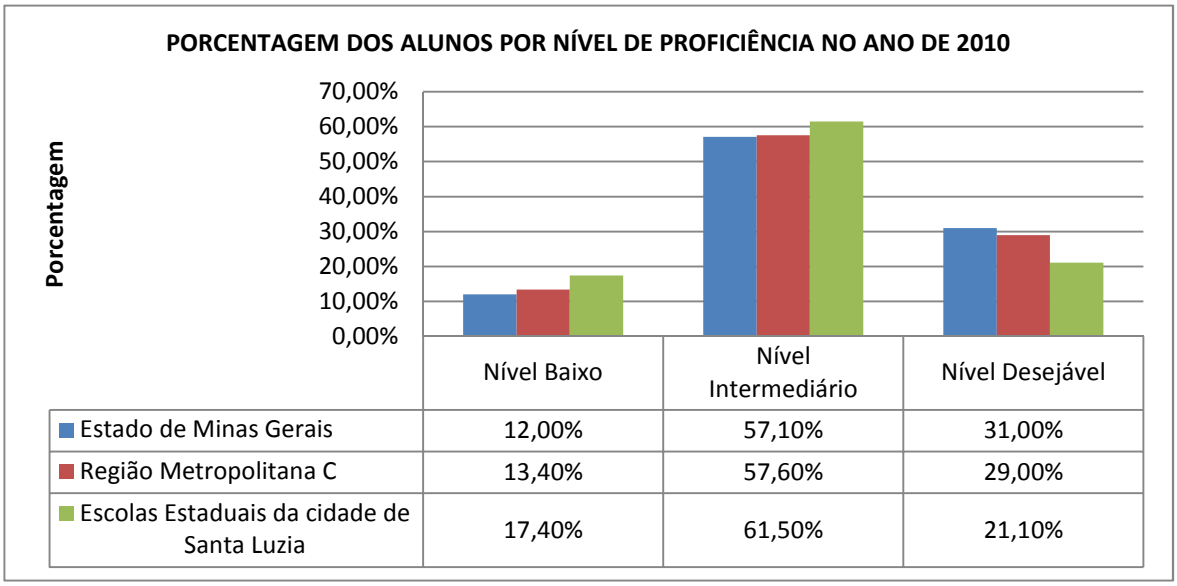
Tabela 1 - Resultados SIMAVE/Proeb 2010 Resultados/Língua Portuguesa

	METROPOLITANA A		**METROPOLITANA B**		**METROPOLITANA C**	
	ESTADUAL	ESTADUAL/SRE	ESTADUAL	ESTADUAL/SRE	ESTADUAL	ESTADUAL/SRE
2010	282,2	287,7	282,2	280,4	282,2	280,0
2009	274,8	274,0	274,8	271,9	274,8	273,2
2008	274,0	275,0	274,0	270,7	274,0	271,5

Fonte: Minas Gerais (2012 b).

Observação: Na tabela acima as três Metropolitanas /Ano 2010 a média encontrada segue a ordem decrescente seguir: 1ª lugar Metropolitano A, 2ª lugar Metropolitana-B, 3ª lugar – Metropolitana-C. A Metrop.C ocupa o último lugar da média dentre as três Metropolitanas;

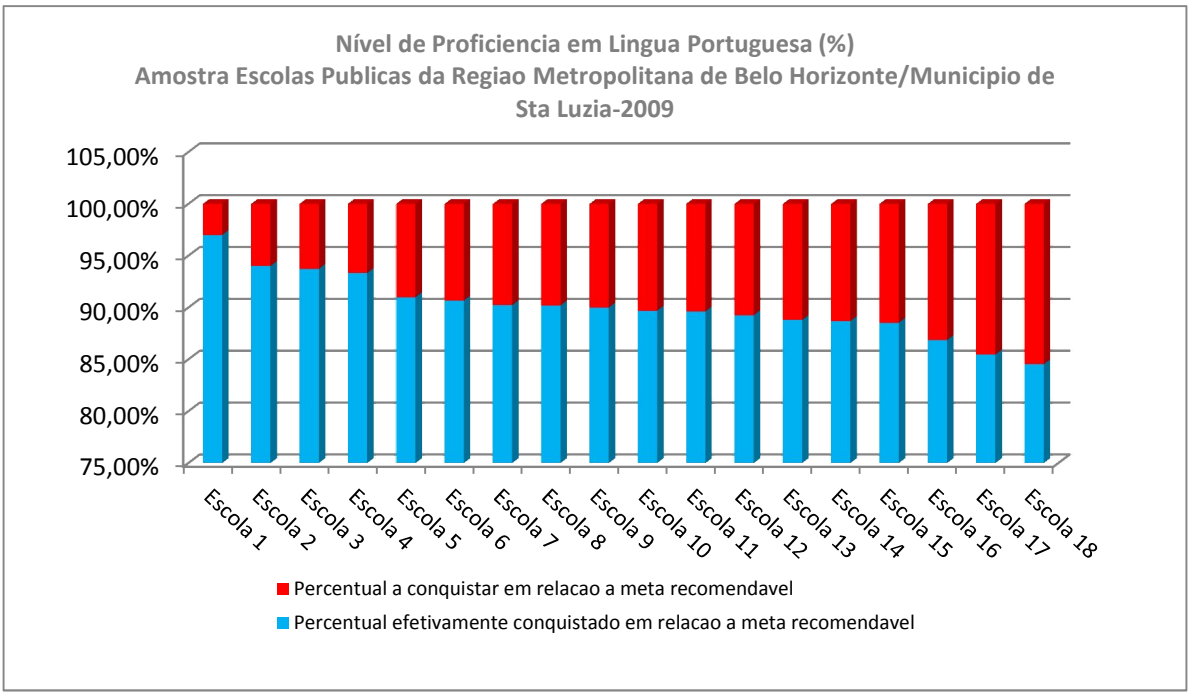
Gráfico 4 – Resultados



Fonte: Minas Gerais (2012 b)

Ao avaliar os resultados de 2009 da SEE/MG, com base nos gráficos, preocupou-se com a realidade encontrada dos resultados das escolas do Município de Santa Luzia, levando em consideração os índices de escolas de outras cidades. A meta a ser conquistada possivelmente não será atingida, considerando-se para tal afirmativa a data de colheita dos dados do ensino médio, outubro de 2009, portanto, dificilmente a escola poderá reverter este quando com um total de aproximadamente mais 30 dias letivos no 3ª ano do Ensino Médio. Dificilmente uma escola pode suprir tamanha deficiência de aprendizagem com um tempo recorde de 30 dias, o que nos leva a acreditar que as dificuldades acompanharão o aluno na sua trajetória estudantil após á conclusão do ensino médio.

Gráfico 5 - Resultados das escolas do Município de Santa Luzia



Fonte: Minas Gerais (2009)

Nota: dividiu-se o gráfico em duas cores, sendo que, a legenda azul, representa nível intermediário e recomendável, a cor vermelha, neste caso, ficou como indicativo, da meta a ser conquistada.

6 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo será exposto a procedimento metodológico aplicado no presente estudo, ou seja, o tipo de estudo, o cenário e os sujeitos do estudo, os métodos e técnicas para a coleta dos dados, os recortes, as discussões e as análises dos mesmos.

Na proposta para a seleção das escolas que foram utilizadas para apoiar a pesquisa que sustenta esta dissertação, decidiu-se pelo município de Santa Luzia por dois motivos: o primeiro trata-se da observação de dados que mostraram o baixo desempenho dos estudantes e o segundo é a facilidade de acesso aos dados e a caracterização das escolas, com base nas curvas das médias dos resultados do município da rede estadual.

6.1 O TIPO DE ESTUDO

Segundo Vergara (2005), os tipos de pesquisa se dividem em dois critérios: quanto aos fins e quanto aos meios da investigação

O trabalho desenvolvido contemplou a investigação qualitativa apoiada nas entrevistas semiestruturadas e na quantitativa apoiada nos dados estatísticos das avaliações.

A combinação de um conjunto de instrumentos diversificados visa responder às necessidades de compreender os indicadores construídos do processo de pesquisa, a partir do quadro teórico que sustenta as análises. Não se trata, portanto, de verificar a metodologia mais apropriada na investigação das unidades de ensino enquanto organizações sociais, mas de avaliar sua adaptação às opções teóricas.

Para tanto, optou-se pelo emprego da metodologia de pesquisa quantitativa, segundo Minayo (2011) ao se considerar que esse tipo de abordagem prioriza a interação entre os sujeitos investigados e os pesquisadores, avalia a realidade e a experiência/vivência de cada um desses setores, tendo em vista a contextualização e as transformações do fenômeno social pesquisado.

A entrevista ao lado da observação participante, a entrevista – tomada no sentido amplo de conversação verbal, e no sentido restrito de coleta de informações

sobre determinado tema científico – é a técnica também usada no processo de trabalho de campo.

> Conversa a vista de reuniões, feita por iniciativa do entrevistador, destinada a munir de informações pertinentes para um objeto de pesquisa, e entrada (pelo entrevistador) em temas igualmente pertinentes com vistas a este objetivo (MINAYO, 2004, p. 10; apud KAHN & CANNELL, 1962, p.52)

Mediante entrevistas podem ser obtidos dados de duas naturezas: a) os que se referem aos fatos que o pesquisador poderia conseguir através de outras fontes como dados estatísticas das avaliações, registros de atas de resultados dos alunos e documentos constantes pedagógicos e outros.

Quanto aos fins, à pesquisa foi exploratória, pois que, segundo Vergara (2005), uma pesquisa pode ser realizada em área com pouco conhecimento acumulado e sintetizado, o que é o caso do tema “Gestão Escolar e Avaliação Educacional”. Este possui pouca literatura disponível, por isso a estratégia utilizada. Ao mesmo tempo foi descritiva, já que traça o processo da Gestão Pedagógica e das avaliações externas existentes.

Soares (2005, p. 1) afirma que a pesquisa é parte de um problema, de urna interrogação, uma condição para a qual o repertório de conhecimento disponível não determina resposta adequada. Gil (2008) delimita a pesquisa por seu conteúdo objetivo, caracterizando-a como exploratória, descritiva e/ou explicativa, segundo o procedimento técnico, inserindo desde a pesquisa documental. Quanto à abordagem, a pesquisa pode ser construída sob uma perspectiva quantitativa e/ou qualitativa (objeto da presente revisão da literatura), Foi também uma pesquisa que adotou a tecnica de observação participante, pois teve a observação ativa da pesquisadora. Vergara (2005) explica que este tipo de pesquisa possui uma fronteira delicada entre o pesquisador e o pesquisado, não deixando se esquecer de ter havido um levantamento documental, utilizando documentos e dados históricos da SEE/MG e Metropolitanos-C de Belo Horizonte. Quanto ao método, as pesquisas podem ser classificadas como qualitativa e quantitativa. Para Minayo e Sanches (1993), a investigação quantitativa atua em níveis de realidade e tem como objetivo trazer à luz dados, indicadores e tendências observáveis. A investigação qualitativa, ao contrário, trabalha com valores, crenças, representações, hábitos, atitudes e opiniões.

No caso de o objeto de estudo estar bem definido, são utilizados métodos de pesquisa quantitativa como um questionário estruturado ou uma sondagem, pois se trata de verificar corpo de conhecimentos, anotando todas as observações.

Destarte, buscou da pesquisa articulação no meio de teoria e prática, operando como um suporte no aprofundar da visão crítica do processo comunicativo no campo da qualidade da educação, especificamente na gestão pedagógica da escola no nível organizacional e funcional, para direcionamento da gestão escolar.

Ao mesmo modo, utilizou-se para essa investigação a técnica da triangulação metodológica, que consiste no uso de vários métodos e técnicas na coleta e análise dos dados das avaliações, que possibilitou abranger, com o máximo de amplitude, a descrição e a contextualização do problema em estudo (TRIVIÑOS, 1987).

Segundo Minayo (2011, p. 102), a triangulação consiste “no uso concomitante de várias técnicas de abordagens e de várias modalidades de análise, de vários informantes e pontos de vista de observação, visando à verificação e validação da pesquisa”.

Para preparação da metodologia, adotou-se a seguinte combinação dos métodos: 1) análise documental de impressos sobre a qualidade da educação 2) Análise da qualidade da educação visto do conceito das avaliações externas incluindo os dois Sistemas; Estadual – SIMAVE/ e Federal - SAEB; 3) Questionários destinados aos diretores e vice-diretores e analistas educacionais/inspetores. 4) Entrevista semiestruturadas em cinco escolas públicas com índices baixos, duas selecionadas aleatórias e três por média de proficiência baixa no município de Santa Luzia , somando um total de cinco escolas do município. 5) participação em eventos promovidos pela SEE/MG, para repasse de orientações para elevar o nível de conhecimento e resultados das avaliações externas 6)estudo de levantamento dos dados da avaliação externas e análise dos DVDs da SEE/MG que tratam do tema avaliação e gestão escolar e suas competências dentro da SEE/MG e Metropolitana - C 7) Participação dos projetos pedagógicos e capacitações dentro das escolas e S.R.E/MG.8) consultas feitas dos sites e coleção do SIMAVE/2008 a 2011.9) Foram analisadas 5 propostas pedagógicas das três escolas tidas dos piores resultados e duas aleatoriamente.acompanhando assim as escolas selecionadas para as entrevistas semiestruturadas.

Para analisar a qualidade da educação na avaliação externa foram estudadas todas as coletâneas referentes ao SIMAVE/Proeb e SAEB. Em todas as etapas, foram realizados paralelamente, registros sistematizados, no formato de um caderno de campo como proposto por Minayo (2011). Na análise de dados fundamentaram-se em Bardin (1977), Minayo (2011) e Rosemberg (2007), para realizar a avaliação de conteúdos, considerado segundo estes autores, que o processo de investigação representa a possibilidade de integrar várias experiências e visões de mundo sobre uma mesma realidade, além de favorecer a aproximação com os modos de pensar e viver das pessoas que fazem parte do universo pesquisado.

No ambiente interno da Metropolitana C, conduziu-se à aplicação do questionário aos Analistas Educacionais / Inspetores/ (ANE/IE), das Superintendências Regionais de Ensino (SRE), dada à possibilidade e ao mesmo tempo a facilidade de acesso as informações das escolas.

6.2 O LOCAL DO ESTUDO

O universo utilizado para a realização da pesquisa foi estabelecido pelos professores das escolas públicas do estado de Minas, especialistas da educação (pedagogos), analistas educacionais (ANE- inspetores). O espaço escolhido é composto por quinze escolas públicas estaduais de Santa Luzia e trinta e dois ANE/IE da Metropolitana C/BH, doze dos professores responderam a pesquisa. Cada escola selecionada teve a participação de um respondente: Um professor (diretor escolar). E na metropolitana C, dos quarenta e nove participantes, trinta e dois analistas da educação/inspetor escolar entregaram os questionários, das quinze escolas, quatorze (diretores escolares) entregou o questionário e das cinco escolas selecionadas para entrevista; fizeram a entrevista; seis vice-diretores, nove especialistas (pedagogos), doze professores da língua portuguesa, cinco diretores A pesquisa foi realizada junto dos representantes da população aqui considerada pertencentes do objeto de pesquisa.

Os sujeitos da pesquisa são diretores estaduais do Município de Santa Luzia. Os respondentes das escolas tiveram analisados o seu tempo de serviço tendo por objetivo verificar a experiência de cada um destes. Todos possuem mais

de três anos na direção da escola e especialistas mais de seis anos na função e os professores apenas uma possuía dois anos de professor os demais possuem acima de cinco anos na função. Os analistas/inspetores, lotados na Metropolitana C, não foram analisados o tempo de serviço. Total geral dos entrevistados 73 servidores da educação.

O local de escolha dos participantes para responder o questionário da pesquisa dos (Analistas Educacionais/Inspetor escolar) contemplado foi o local de exercício do trabalho, no caso dos inspetores a Metropolitana C de Belo Horizonte. Os demais, entrevistados, optaram para ser entrevistados, nas escolas e, assim foram atendidos. Antes da entrevista, foram de imediato feito os esclarecimentos relativos aos objetivos da pesquisa propostos.

6.3 COLETA DE DADOS

Os questionários foram aplicados nos 73 servidores, sendo que cinco escolas responderam, além do questionário, a entrevista semiestruturada.

Os dados foram colhidos por meio de entrevista semiestruturada nas cinco escolas, em momentos e visitas distintas contemplando cada função distinta. Deste modo, primeiro, foram entrevistados os supervisores, a seguir foram entrevistados os diretores e por fim os doze professores. Do conteúdo da língua portuguesa em cinco das 15 escolas onde a pesquisa foi feita com as respostas dos diretores, professores e supervisores, para analisar cada situação, mediante questões abertas dirigidas a partir de um roteiro mínimo, que propicia ao entrevistado estabelecer seu pensamento diante do entrevistador. Para nortear a entrevista foram observados os preceitos que dispõe a Resolução SEE Nº 2.197/12 de modo a contemplar seus dispositivos de organização e o funcionamento do ensino público de Minas.

Neste caso aplicou-se um questionário em cada um dos 73 servidores públicos descrito anteriormente. Em outra visita em uma reunião posterior ao questionário foi aplicada uma entrevista semiestruturada em três escolas com baixo rendimento. Na entrevista visava tomar conhecimento das escolas estudadas. Assim, a entrevista além de conter questões fechadas e diretas inclui um número pequeno de perguntas abertas, possibilitando o entrevistador utilizar do escrito à

liberdade para ler e apreender as falas dos sujeitos, ao modo da escrita de cada um narrar e perceber a experiência em foco, fazendo um recorte na vida dos atores entrevistados que narraram eventos e percepções ocorridas pela experiência frente à situação da organização e o funcionamento da escola e das avaliações externas e seus resultados. A reunião da entrevista foi explicada e possibilitou-se uma dialogo expondo os fatos e enumerando as causa dentro do ponto de vista dos diretores e supervisores em momentos distintos. Portanto a reunião para as entrevistas aconteceram em dois momentos distintos, um junto dos diretores e outro junto dos supervisores escolares.

Afirma Goldenberg (2004) que a entrevista é uma combinação bilateral, na qual os cientistas sociais têm restringido a entrevista às circunstâncias nas quais uma pessoa, o entrevistador, com um conjunto de perguntas preestabelecidas, leva à outra, o entrevistado, a responder a tais perguntas. Para esse autor, a entrevista é um modo de comunicação na qual determinada informação é transmitida de uma pessoa à outra, sendo esse modo de comunicação produzido em ambos os sentidos.

A segunda parte teve como finalidade a preocupação de analisar os sujeitos e representações das médias atribuídas por escola dentro da região e dos sujeitos que vivenciaram a experiência frente à situação do processo de construção das propostas pedagógicas, ou seja, a que antecede e sucede ao processo de preparação dos projetos pedagógicos das escolas para a construção das metas das escolas públicas estaduais de Minas, neste caso, a análise das ações dos diretores escolares, e o posterior atendimento nos envolvidos, como professores e demais servidores das escolas, principalmente (vice-diretor e pedagogos), frente aos seguintes pontos para efetuação do roteiro da pesquisa:

Durante o planejamento da coleta de dados, foi feita uma busca sistemática por documentos relevantes que contribuíssem de forma significativa para este estudo, e assim, os dados e as diretrizes dos gestores foram objeto de estudo minucioso ao longo da pesquisa. Logo, em reuniões da SEE e S.R.E, anotou-se os passos vistos nas reuniões pedagógicas das escolas e as observações foram feitas por cima das orientações descritas.

6.4 ANÁLISE DE DADOS

Na análise de dados da Avaliação Externa da Escola, as fontes documentais informam e valorizam as evidências oriundas das entrevistas feitas com os principais stakeholders do assunto em questão. Desse modo, os documentos foram cuidadosamente examinados pela pesquisadora, não se tornando registros exatos dos eventos que envolvem este estudo, e devido ao seu valor íntegro, desempenharam um papel fundamental na coleta de dados.

Logo, no interno das escolas houve maior facilidade de compreender as disposições que os dados dispostos das avaliações deveriam seguir na tomada de decisões dos diretores. As diretrizes da gestão escolar, impostas da SEE/MG foram formas de analisar a organização e o funcionamento proposto e descrito da Resolução vigente para a realização da proposta pedagógica e do PDE. Apesar disso, ainda assim, foram aplicados os questionários nos professores e especialistas para conhecer à conscientização dos professores frente ao processo das avaliações externas.

Igualmente examinou-se as formas de interação após a identificação dos resultados das avaliações no interno da escola junto do corpo docente através da participação das reuniões das escolas com este fim. Buscou-se então conhecer melhor o diretor e corpo docente das escolas na sua preparação frente às avaliações, quando ouvia e anotava os discursos produzidos livremente dos especialistas e professores do conteúdo da língua portuguesa. Sempre atento ao dia a dia, observou-se as particularidades significantes de cada profissional e escolas, anotando e examinando a formulação dos princípios gerais e novas categorias que os expliquem cientificamente. Sendo assim, não impõe à realidade teorias já elaboradas como camisas de força, e sim procura destilar das mínimas experiências sua forma teórica geral (COSTA; RAMALHO, 2012).

Após analise dos resultados partiu-se inicialmente das buscas dos possíveis confrontos dos resultados no interno das escolas públicas estaduais da Metropolitana C, visando conhecer resultados e argumentações dos envolvidos, ou seja, a média da proficiência do SIMAVE/Proeb divulgados pelo *site* da SEE/MG, a cada ano, e visão das escolas frente aos resultados. Posteriormente, entendeu-se como preciso conhecer os registros escolares internos, a situação existente para a

organização das estratégias das avaliações; a partir da divulgação e trabalhos como reuniões escolares para tomada de decisões conjuntas das escolas em comum dos acordos de resultados - **Ferramentas para aumentar o foco em resultados**, como: Padronização dos Acordos de Resultados[29,] Desdobramento dos Acordos de Resultados para Proficiência Média no Proeb/SIMAVE. Dentre do proposto, encontra-se os planejamento pedagógicos (Projetos Pedagógicos) incluem desse, registros nas escolas, as reuniões pedagógicas, resultados das avaliações internas em sala de aula, notas das avaliações, cumprimento de carga horária vista dos diários dos professores, e formas de comunicação nas escolas, inclui-se corpo docente, o modo de comunicação.

Deste modo, pautou todo o processo de investigação, portanto, foram examinados os documentos internos das escolas. Examinou-se as diretrizes[30] da gestão escolar pautando-se das normas da Resolução da SEE/MG de organização e funcionamento dos dados indicadores das avaliações externas. As normas , especificamente para modular, orientar e apoiar as ações da gestão escolar para busca melhor o processo do ensino de qualidade.

6.5 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

As ações metodológicas desenvolvidas no estudo, para coleta de informações e descrição da trajetória das visitas nas escolas e do atendimento para realização das entrevistas, são demonstradas (FIGURA 4), para a melhor compreensão do seguimento do estudo desenvolvido.

O quadro da trajetória metodológica do estudo (FIGURA 4) representa: o conhecimento do cenário, apresentação e conhecimento dos sujeitos, identificação do perfil sócio-demográfico dos sujeitos, apreensão das representações atribuídas ao atendimento escolar, os quais foram classificados e organizados para auxiliar a análise do estudo.

---

[29] "Plano De Metas 2011-2014-Plano De Metas da escola - consulte as instruções e as regras do Acordo de resultados"

[30] Conceito-Linha reguladora do traçado de um caminho ou de uma estrada.

6.5.1 Avaliação externa da escola: percurso metodológico

Partiu-se da hipótese de que teria uma possibilidade de melhorar média da escola através das avaliações externas, examinando as diretrizes dos gestores escolares. Deste modo, examinou-se o preparo dos gestores frente aos alunos e aos professores no processo de avaliação, através das experiências educacionais dos profissionais , analisando o planejamento pedagógico na essência normativa da que determina sua construção, quanto à conscientização imposta pelos princípios da avaliação externa e interna da escola, dos dados de divulgação da escola aos pais – divulgação dos resultados dos alunos junto do corpo docente, discente e comunidade escolar. Por força do exercício profissional, se estabeleceu o contato com o campo de pesquisa que, neste caso, se deu das (análise dos DVDS), arquivos da SEE/MG. Logo o procedimento se destinou à busca dos dados que já existiam e que não decorriam do contato direto com o processo e com os sujeitos conforme afirma (ESTRELA, 1992).

De posse da classificação dos dados das avaliações obtidos do trabalho de pesquisa e das participações em reuniões junto dos diretores buscou levantar os motivos da baixa média das avaliações do SIMAVE/PROEB junto dos gestores escolares e equipe pedagógica. A provocação Média Baixa, vista dos resultados aprofundou e mobilizando um grande para o interesse da investigação, da pesquisa, ou seja, “a vinculação entre pensamento e ação” (GOLDENBERG, 2004, p. 90).

Prontamente, foram analisados os registros escolares que caracterizam os fatores à organização e do funcionamento descritos das normas das resoluções da SEE/MG. Consequentemente; examinou-se; o PDE, planejamento pedagógico (Projetos Pedagógicos), atas e registros das reuniões pedagógicas da escola. Constatou-se, que na maioria das escolas estes não estão organizados em conformidade com as normas descritas, ou em muitos casos há inexistência dos registros de reuniões para estudo dos dados das avaliações.

Muitos diretores e especialistas confirmam que a falta de tempo para reunir os pais, alunos e corpo docente para as reuniões nas escolas têm feito com que estas passem por despercebido. .

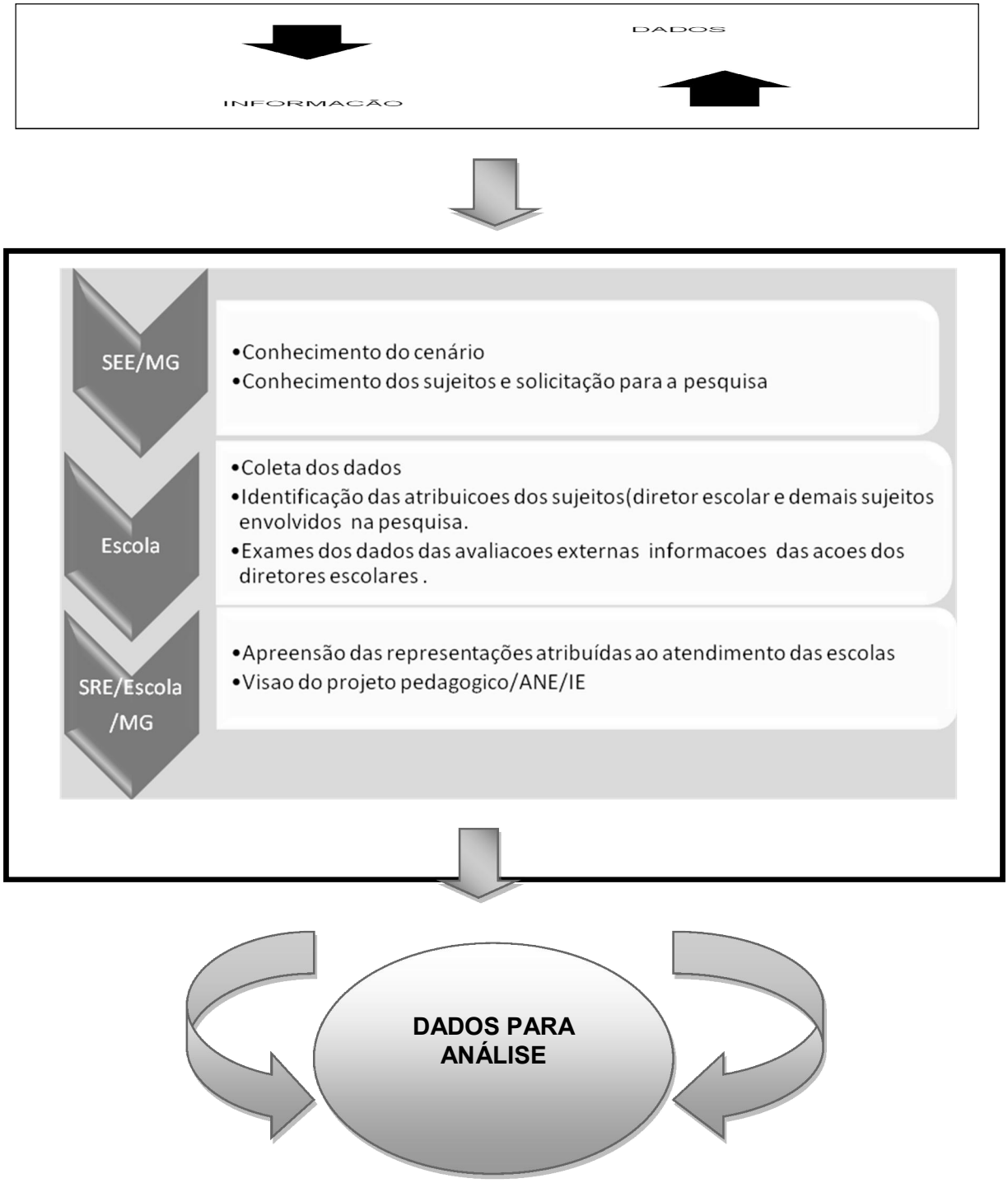
Moraes (1994, p. 104), afirma que a análise de conteúdo constitui-se de um conjunto de técnicas e instrumentos empregados na fase de análise e

interpretação de dados de uma pesquisa, aplicando se, de modo especial, ao exame de documentos escritos, discursos, dados de comunicação e semelhantes, com a finalidade de uma leitura crítica e aprofundada, levando à descrição e interpretação destes materiais, assim como a inferências sobre suas condições de produção e recepção.

Para realização da análise e interpretação dos dados, o método utilizado se deu de acordo com a Análise de Conteúdo, pois, segundo Laville e Dionne (1999), uma das primeiras tarefas do pesquisador consiste no recorte dos conteúdos, esses elementos constituem as unidades de análise.

6.6 TRAJETÓRIA DO ESTUDO - ANÁLISE DOS DADOS DAS AVALIAÇÕES

Figura 4 – Trajetória do Estudo/adaptado pela pesquisadora/2012



6.7 ANÁLISE DO MATERIAL

Este estudo limitou-se primeiramente da análise do material a Exame de conteúdo, que, segundo Goldenberg (2004, p. 199), “trata-se de um conceito historicamente construído, com implicações teórico-metodológicas”, análise e interpretação dos dados, o método utilizado se deu de acordo com a análise de conteúdo. Ainda assim, afirmam Laville e Dionne (1999), que entre as primeiras tarefas do pesquisador incide no corte dos conteúdos, elementos que constituem as integrações de análise. Posteriormente, definem-se as divisões analíticas sobre as quais são organizados os dados e conteúdo agrupados por conexão de sentido. Dentre três maneiras de definir as categorias, opta-se pelo modelo aberto, em que as categorias não são fixas, tomando forma no curso da própria análise. Por fim, é possível verificar a categorização final das unidades de análise, para em seguida se realizar uma análise qualitativa de conteúdo das três escolas, quando é admissível conseguir um emparelhamento dos dados recolhidos com a revisão teórica realizada, com a intenção de compará-los.

Consequentemente a pesquisa que toma como objeto à qualidade da educação, em suas diferentes faces: política, administrativa, configuração institucional entre outras, enquanto representações sociais e análise de relações dos dados descritos dos indicadores das avaliações externas.

Segundo Morgan e Smircich (1980), Merrian (1998), Denzin e Lincoln (2000) e Patton (2002), a pesquisa qualitativa ainda é pouco reconhecida no campo organizacional. Intui-se possível a este fato que isso ocorra porque a abordagem qualitativa apresenta maior preocupação com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos a do processo dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 2004, p. 21-22).

De acordo com a história, a Análise de Conteúdo, segundo Goldenberg (2004, p. 203) transporta:

> a suplantar o nível do senso comum e do subjetivismo na interpretação e alcançar um cuidado crítico frente à transmissão das entrevistas, observações entre outros. Da questão operacional, análise de conteúdo, em marcos gerais alista estruturas semânticas com estruturas sociológicas dos enunciados, portanto, articula a superfície descrita e avaliada com fatores que originam suas características.

O exame de conteúdo, segundo Goldenberg (2004), agora é percebido bem além de um conjunto de técnicas; enfatiza que ultimamente, por meio dela, podem-se achar respostas para as questões estabelecidas e também confirmar ou não as afirmações estabelecidas antes do trabalho de busca têm também a função que diz respeito à descoberta do que está por trás dos conteúdos evidentes, indo ao longe dos aspectos do que está sendo comunicado.

A autora aludida, afirma haver três barreiras para a análise do conteúdo das informações obtidas; o primeiro é a “ilusão da transparência”, isto é, a falsa compreensão impensada de somente atingir a projeção de sua própria subjetividade, segundo obstáculo, é sucumbir à magia dos dispositivos metodológicos, ao perder a razão de seu uso, isto é, a fidedignidade a significados contidos em seus dados. Finalmente, o terceiro se depara no enigma de o pesquisador analisar os dados conseguidos, dados reais com as teorias e conceitos abstratos. Fato este, que poderá produzir um distanciamento entre a fundamentação teórica e a prática da pesquisa dentro os dados publicados das avaliações em diferentes modalidades.

Assim, a grande experiência e fundamentação teórica por parte da pesquisadora poderá facultar e ultrapassar tais obstáculos, entre diversos fatores.

Do ponto de vista da alusão de investigação social, a análise do material há três intuitos, segundo Goldenberg (2004), insere no ligado de descoberta das pesquisas, indicando a busca a partir do material colhido; dirige ou confirma proposições provisórias; desenvolve a compreensão de contextos com significados que extrapolam o nível impensado das mensagens.

O exame dos dados cursou três fases operacionais:

a) Primeira fase: análise e separação do material para leituras sucessivas do material a ser examinado e do referencial teórico, preparo dos relatos numa certa ordem, dando início aos recortes das citações expressivas, pressuposto para a coordenação dos dados;

b) Segunda fase: procede da aproximação dos pressupostos teóricos com os dados baseados na experiência obtida. É respeitável desse modo conhecimento que os dados não existem por si sós, mas são estabelecidos a partir das analises que se constrói sobre eles, com apoio na fundamentação teórica (GOLDENBERG, 2004). Portanto, essa fase classificatória foi elaborada e desenvolvida a partir das subsequentes etapas: estudo dos dados, coordenação das citações significativas seguindo roteiros de núcleos temáticos segundo o suporte teórico, e por consequência, selecionou-se a metodologia do trabalhar com as categorias, após a pré-análise, a exploração do material, a descrição dos resultados obtidos e interpretação;
c) Classificação, a análise, a interpretação e a crítica das informações coletadas.

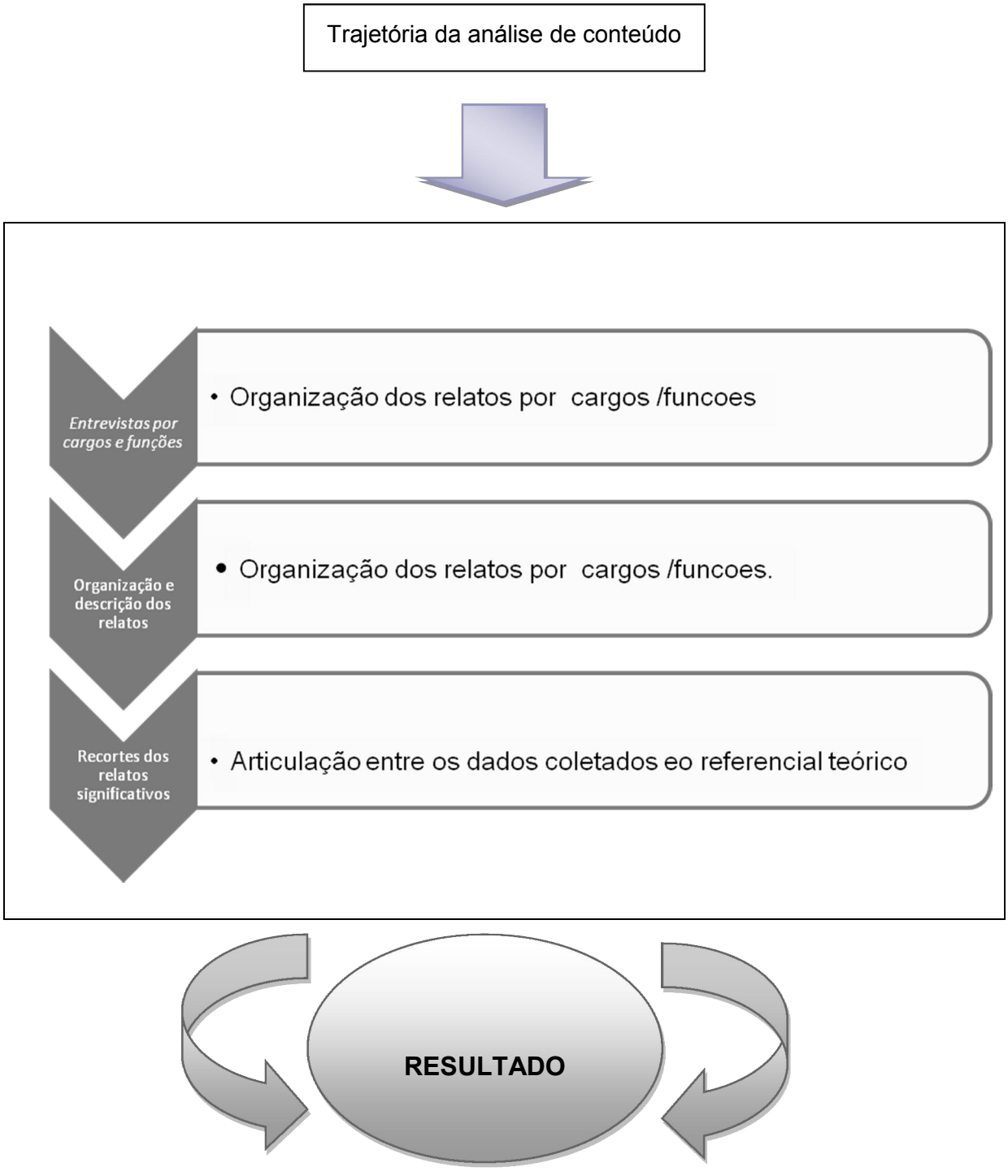
A expressão categórica, em geral, se refere a um conceito que inclui elementos ou aspectos com características comuns, ou que se relacionam entre si; nesse sentido, trabalhar com as categorias constitui agrupar elementos, conceitos ou expressões em torno de um conceito (GOLDENBERG, 2004).

Foram situadas duas categorias prévias que correspondiam à trajetória da direção, que são a representação da gestão escolar atendimento da SEE/S.R. E/MG. Na (FIGURA 5) apresenta-se a etapa percorrida para a análise do material, realizada por meio de leituras sucessivas das entrevistas, organização dos relatos ordenadamente, das frases significativas em categorias e divididos em subcategorias, análise e articulação entre os dados e o referencial teórico. Compõe a elaboração da síntese dos discursos. Faz-se, portanto, uma inflexão sobre o material baseado na experiência, que é o ponto de partida e de chegada da explicação. Porque, este movimento determina as relações entre concreto e abstrato, o geral e o particular, a prática e a teoria (GOLDENBERG, 2004).

Foram instituídas duas divisões prévias que correspondiam à trajetória da gestão escolar, que são os aspectos que constitui do processo eletivo para o cargo de diretor escolar da gestão do atendimento democrático do estado de Minas Gerais. Na Figura 5, depara o caminho percorrido para a análise do material, desempenhada por meio de leituras sucessivas das entrevistas, organização dos

relatos ordenadamente, das frases significativas em categorias e divididos em subcategorias, análise e articulação entre os dados e o referencial teórico.

Figura 5 - Trajetória para Análise de Conteúdo



7 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DAS ESCOLAS E DA METROPOLITANA C

Antes de colocar os fatos para analise de dados do SIMAVE/PROEB, entendeu-se ser necessário esclarecer o padrão do CAED[31] - Centro de Políticas Públicas da Educação, do SIMAVE-Proeb, o conceito de referência de seus níveis, tendo por objetivo a melhor compreensão.

Quadro 3 - Padrão do CAED

Nível Baixo: (100 a 175) – intervalo de proficiência considerada bastante inferior ao desejável, a ponto de ameaçar a continuidade dos estudos;
Nível Intermediário: (175 a 200) – intervalo de proficiência considerada inferior ao desejável, mas que pode ser revertido;
Nível Desejável: suficiente (200 a mais de 275) – intervalo de proficiência considerada satisfatória, tendo em vista o padrão de desenvolvimento desejável.[32]

Fonte: Minas Gerais (2012a).

Nota: Na coluna que tange a média das Escolas Estaduais da cidade de Santa Luzia, foram utilizados os dados das escolas fornecidos pela SEE-MG, somou-se e apresentou-se a média geral das 14 escolas desse município.

O primeiro aborda as questões relativas à caracterização dos sujeitos e o segundo as representações dos dados das avaliações. A conferência e análise dos dados oficiais disponibilizados pela SEE - MG constaram dos Boletins SIMAVE/Proeb/2009/2010.

7.1 DA CARACTERIZAÇÃO DOS ENTREVISTADOS

Dos Diretores - A caracterização do perfil biossocial dos 14 entrevistados (diretores escolares) é apresentada no quadro abaixo, incluindo os dados referentes ao caminho percorrido em carreira, correspondendo à primeira parte da entrevista.

[31] CAED: http://www.caed.ufjf.br/site
[32] Escolas com Média menor que a Metropolitana C e SEE/MG

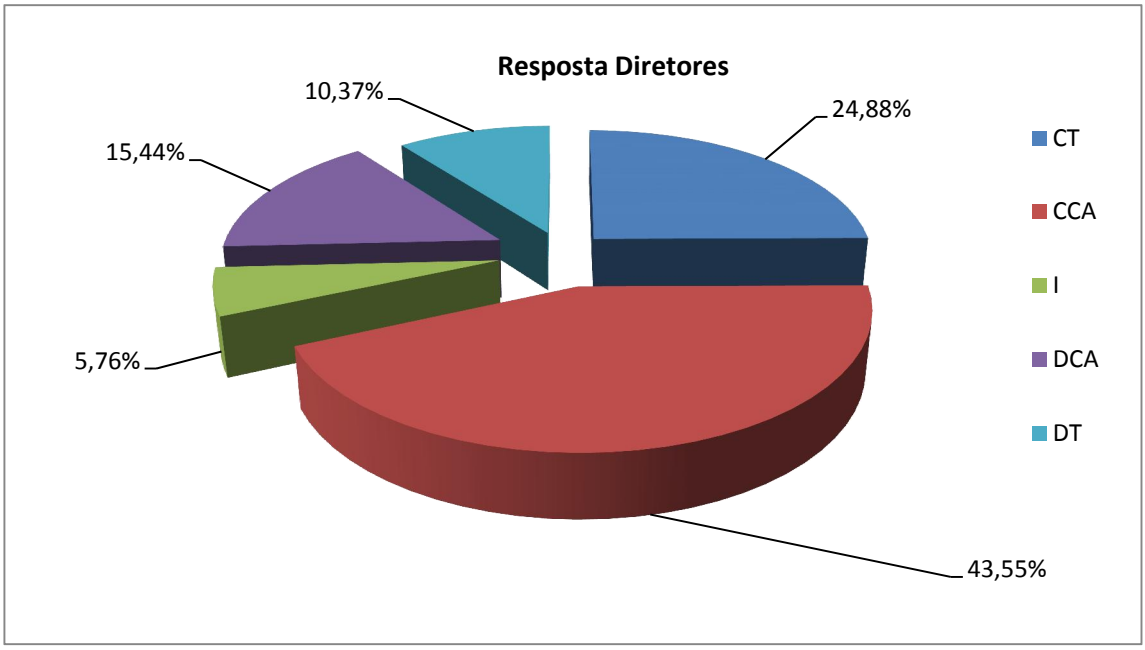
Quadro 4 - Caracterização dos diretores entrevistados – Santa Luzia – 2010

CARACTERÍSTICAS	CATEGORIA	FREQUÊNCIA	TOTAL
Escolaridade	Ensino Superior- Ensino Superior + pós-graduação	4 10	14
Cargos(origem) Professor ou especialista.	Professor/Especialistas	11 3	14
Modo de ingresso Na carreira	Concurso Efetivado Designado	12 2	14

Analisando o quadro acima, percebe-se que os maiores números dos servidores ocupantes da direção escolar são ocupantes de dois cargos de professores e na entrevista mostrou que tem em média dois filhos, com elevado índice na população feminina e estão entre a faixa etária de 40 e 50 anos.

Do ponto de vista dos questionários (APÊNDICE A e B) as respostas encontram-se assim distribuídas:

Gráfico 6 - A ótica dos diretores



LEGENDA:
CT - Concordo Totalmente
CCA - Concordo em Certos Aspectos
I - Indeciso
DCA - Discordo em Certos Aspectos
DT - Discordo Totalmente

7.2 AS REPRESENTAÇÕES DAS ETAPAS DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS NAS ESCOLAS DO MUNICÍPIO

Das informações conduzidas da análise feita das avaliações externas do município, o nível baixo e intermediário o índice do município de Santa Luzia está acima da média do Estado e da Região Metropolitana C. No campo de nível desejável está abaixo tanto do estado quanto da SRE/C. Conclui-se, portanto, que as escolas estaduais do município de Santa Luzia apresentam atualmente um índice elevado do campo insatisfatório. A proficiência média do município está baixa. Para compreender os resultados oficiais, sob uma nova ótica, apresenta-se os resultados dos questionários.

Escolha democrática dos gestores escolares - 100% dos entrevistados concordam que a mudança proporcionou desvinculação das trocas de favores dos interesses políticos, de locais de estratégias, mais autonomia das escolas. Quando se refere à entrada e participação da comunidade nas decisões das escolas, a

maioria entendeu-se sendo um avanço, referindo-se as estratégias disciplinares dos alunos.

Perguntas: Quanto à aprovação das propostas pedagógicas, quadros curriculares, calendários, os entrevistados, são contrários as essas decisões, ao considerar assuntos técnicos e específicos das escolas. Os analistas/inspetores escolares, reafirmam as posições dos demais entrevistados.

Constatou-se ainda, fundamentado nos relatos dos entrevistados, que há existência da divisão de opiniões sobre campos definidores da gestão escolar. Tais incertezas e indefinições, que possuem uma variação em torno de 60 a 40%, e de 50 a 50%, estão em campos destacados abaixo:

Assistência da Região Metropolitana C e da SEE- MG quanto à questão de autonomia para realizarem o trabalho, 64,26% consideram que têm assistência e 35,74% consideram que não. Muitos diretores usam do verbo “desamparo” quanto às necessidades de assistências imediatas das escolas, como exemplo, assistência à rede física das escolas.

Responsabilidade da Gestão Escolar diretamente por parte do Diretor de sua unidade pelos resultados apresentados na avaliação do SIMAVE, assim foram às respostas 57,12% consideram que sim e 42,88% consideram que não.

Quanto à responsabilidade de toda a comissão da gestão escolar, envolvendo diretor, supervisor, administração e professores pelos resultados negativos, 50% assumem a culpa e 50% não. Os professores atribuem boa parte dos baixos rendimentos, a falta de professores e falta de assistência aos problemas das escolas, incluindo, dentre esses, o elevado número de servidores doentes.

Precariedade de Repasse de informações da SEE-MG, 85,68% consideram que não possuem informações e organização tanto da Metropolitana C como da SEE/MG e, 14,32% não concordam com estas afirmações.

Suporte da SEE-MG quanto à estrutura doa rede física, acompanhamento das dificuldades, patrimônio e orientações, facilidade de acesso à tecnologia, 85,68% consideram que não possuem 14,32% consideram que possuem.

Reversão de situações de risco que possam afetar o sistema de ensino, 56,12% afirmam conseguir fazer 42,88% dizem não.

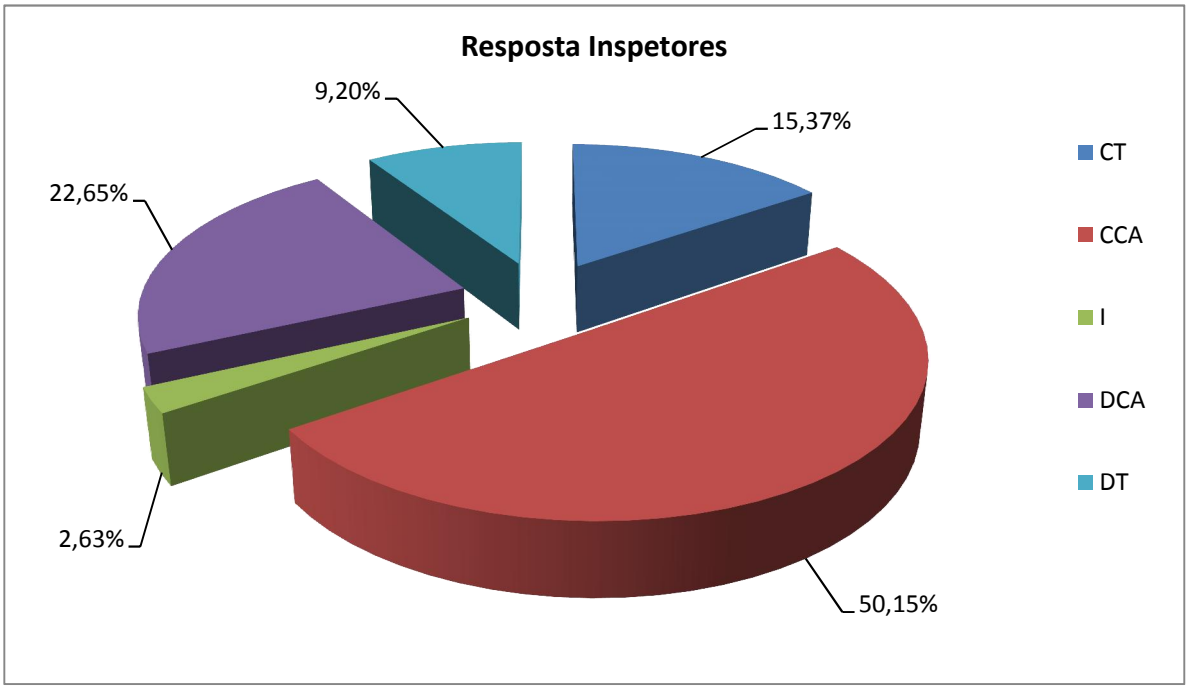
Questão hierárquica, como resolver um problema direto com a SEE-MG, passando sem consulta pelos inspetores escolares (56,12% exercem estas práticas, 42,88% dizem não).

Sistema de recomposição do quadro de funcionários (57,12% consideram que não está sendo eficazes, 32,88 % consideram que é eficaz e 10% são indecisos).

Desafio a ser enfrentado pela gestão escolar o diretor em questão se sente preparado para resolvê-los (57,12% afirmam que sim e 42,88% afirmam que não).

Na questão Inspeção escolar contribui para a melhoria da gestão escolar, a maioria, 57,13% afirmam que sim e 42,88% não responderam. Dentro desse contexto, os pontos relevantes que poderiam ser sanados, faz-se necessário um mecanismo eficaz e direto para reverter os índices negativos no campo em que tange a gestão escolar e pelo seu corpo de frente, os diretores.

Gráfico 7 - A ótica dos inspetores escolares



De acordo com os ANE/IE[33] analistas educacionais/inspetores escolares, agentes responsáveis pela inspeção do sistema educacional do Estado de Minas Gerais, dos 32 entrevistados:

Assim, como na entrevista dos diretores, percebe-se que existem pontos em que os inspetores concordam quase que unânimes uns com os outros, enquanto em outros se dividem bastante. É interessante observar que os inspetores reconhecem sua responsabilidade indireta nos resultados do SIMAVE/Proeb ao passo que os professores e supervisores não. Dos fatos, objeto do questionário aos resultados:

Responsabilidade dos resultados do SIMAVE/Proeb- 78,13% - sentem-se responsáveis indiretamente pelos resultados dos alunos do SIMAVE/Proeb e 21,87% não atribuem à influência do seu trabalho nos resultados diretos desse sistema avaliativo.

Pontos em que os inspetores e diretores são unânimes destacam os seguintes:

Pontos que concordam inspetores e demais entrevistados:

Gestão democrática e a obrigatoriedade do planejamento da escola;

Avaliação do desempenho, embora vista por 81,38%, como um mecanismo ainda obscuro, portanto, mais punitivo à considerada ideia de elevação dos níveis de rendimentos;

Presença da comunidade na escola - afirmam todos os entrevistados que há importância do envolvimento e participação dos pais nos afazeres da comunidade escolar, com ressalva da aprovação dos seguintes documentos; proposta pedagógica, quadro curricular, calendário escolar. As escolas devem, também, contar com biblioteca com materiais em quantidade suficiente, de modo a garantir a condição de desenvolvimento dos alunos e por vez, a capacitação dos profissionais e, ainda os reajustes a categoria evitando as alongadas greves, bem como, adequadamente a integração de uma comunicação mais direta às escolas, para melhor desenvolver os projetos de ensino-aprendizagem dos alunos.

[33] Analistas Educacionais/inspetores escolares

7.3 DA ORGANIZAÇÃO DOS RELATOS E CONCLUSÕES

Da relação dos dados do SIMAVE/Proeb e dificuldade de aprendizagem dos alunos/Organização e o funcionamento escolar, abaixo o quadro:

Quadro 5 - Entrevistados professores/Especialistas da Educação

Dos dados das avaliações	90,41% encontram dificuldades de entender os dados dispostos das avaliações . 60.27% não acreditam nos resultados das avaliações e consideram que hoje a estratégia proposta de governo é aprovação automática ou seja a não reprovação . Divulgação dos dados para a comunidade é feito parcialmente, muitos não tem condições de entender os dados das avaliações e destacam grande parte dos entrevistados não ter um entendimento claro do processo das avaliações.	9,59% não se posicionaram. 39,73% não quiseram se posicionaram
Das dificuldades de aprendizagem dos alunos.	Dentre as maiores dificuldades de aprendizagem dos alunos 79.,45% dos entrevistados alegam o fato do alto índice de faltas dos servidores, especialmente, do intervalo de um contrato e outro dos períodos de licença de saúde, deixando a carga horária fica a descoberta por ausência de profissionais de interesse na carreira e ao tramite legal que é lento e, a extensas greves dos educadores todos os anos, onde a reposição de greve é feita em parte , mas nunca totalmente , deixando em sua maioria a carga horária deficitária . Outros fatores apontados foi o deslocamento de uma escola e outra, visto pelos educadores como fato que diminui a produtividade e tornando-os exaustivos, desgostosos, salientado com o passar do tempo, apáticos nos afazeres diários nas escolas devido ao cansaço dos anos. E por último aponta falta de diálogo por parte da administração, SEE/S.R.E/MG. Dentre as mais citadas, encontram-se: a falta de uma imediata de resposta das dificuldades das escolas, como exemplo, meninos com problemas de aprendizagem. Finalmente a falta de incentivo para capacitação, seja visto da S.R.E. ou da SEE/MG que não planejam e sim determinam projetos e finalizam sem que possam ser parte integrante da construção do processo de aprendizagem.	20,55% não se posicionaram.
Resolução N^{0} 521/04 /SEE/MG	Organização e o funcionamento escolar – 80,82% , dos professores entrevistados das escolas não conhecem o Regimento e Projeto Pedagógico. Resoluções 68,62 não conhecem as resoluções determinantes do funcionamento nem organização das escolas. Avaliação - não conhecem as estratégias dentro do proposto da escola e nem das determinações da S.R.E/S.E.E.	19,18% Não se posicionaram. 31,38% não se posicionaram

Embora na entrevista apresente a importância das avaliações, a análise das respostas obtidas conduz a outra direção. Consequentemente, tudo se intui a diante desta, que os dados produzidos das avaliações ainda são muito pouco utilizados, principalmente, dos objetivos propostos das normas da SEE/MG. Um dos pontos percebidos é a dificuldade das escolas se organizarem para avaliar a realidade dela própria. Os motivos elencados pelos diretores e inspetores são unanimes: falta de tempo para planejamento, dificuldade de juntar os professores dos três turnos, excesso de licença médica dos servidores, da falta de tempo para se realizar um trabalho para revisar e traçar metas perante dos resultados de aprendizagem dos alunos e, da dificuldade de entender os gráficos do SIMAVE.

Da organização e o funcionamento do ensino nas escolas estaduais a maioria dos entrevistados não conhece o Regimento Escolar, Proposta Pedagógica da escola e consequentemente as estratégias contidas destes. Na maioria dos entrevistados não aceitam que o baixo desempenho esteja ligado diretamente ao ambiente interno da escola. Para justificar a fala descrevem vários condicionantes ao desempenho dos alunos, conforme citados do Quadro Resposta dois acima..

Ao entrevistar os professores da rede estadual de Santa Luzia, percebeu-se que os profissionais se dividem ao dizer se estão satisfeitos ou não com a sua profissão. Muitos apesar de afirmar satisfeitos em exercerem do cargo do magistério demonstram insatisfação com o processo de melhorias salarial, falta de estrutura mais compatíveis no ambiente de suas unidades escolares, muitos percebem o serviço de inspeção escolar como os fiscais da SEE/S.R.E. Portanto, muitos não sabem ao certo o papel do serviço de inspeção escolar e afirmam que os interventores pedagógicos da SEE/MG é mais uma prova do descaso pela falta de preparo .

Segundo os professores, embora toda crítica depreciativa por parte dos governantes e autoridades da SEE/MG, dos resultados baixo das avaliações, são muito destes resultantes da falta de dialogo e dos descontínuos projetos da SEE/MG. Outro fato bem ressaltado pelos entrevistados foi a tabela salarial única conferida no plano de carreira do magistério mineiro. Sendo os entrevistados unânimes ao afirmarem, que se sentem desvalorizados, principalmente quando se atribui um mesmo salário aos educadores com mais de dez anos de profissão ao de um aprendiz de magistério, referindo aos estudantes que passam pelas escolas

usando da profissão até se formar, este é um dos fatos do fracasso escolar, a rotatividade e falta de profissionalismo sustentado pelo sistema quando admite estudantes. Finalizam afirmando que qualquer um pode ser professor. Das respostas das entrevistas percebeu-se uma distinção maior entre professores, especialistas e dos diretores e inspetores, dos fatos das entrevistas:

7.3.1 Organização dos relatos por cargos

Dada a considerada importância das entrevistas e leitura de todos os apanhados, considerou-se importante descrever os pontos fortes e fracos nesta fase de análise:

7.3.2 Pontos Fracos segundo visão dos entrevistados

a) Falta de envolvimento da equipe pedagógica das escolas junto aos projetos desenvolvidos da SEE vinda da falta de diálogo e de competência técnica do sistema educacional de ensino, gestores inexperientes das SRES e SEE;
b) Falta de cumprir a legislação; carga horária dos alunos, número elevado de professores de licenças de saúde e desinteresse dos servidores.
c) As capacitações são inexpressivas, alias afirmam que quem mais precisa ser capacitados são os servidores da S.R.E as capacitações são em geral vergonhosas.
d) Inexistência de um programa de qualificação de pessoal;
e) Inexistência de um sistema de gestão por parte da SEE que dê suporte ao gestor no processo de tomada de decisões;
f) Falta de competências dos gestores para compreender os dados e transformá-los em informações.

7.3.3 Pontos Fortes destacados por SIE/Diretores

a) Implantação do Regimento nas escolas e das propostas pedagógicas a partir da aprovação da LDB;

b) descentralizado da Gestão no processo de tomada de decisões pedagógicas e financeiras;
c) Existência de um banco de dados do programa de avaliações externas do sistema para subsidiar e monitorar o desempenho dos alunos.

Nas relações que envolvem professores e supervisores obteve-se um quadro diferente. Os supervisores segundo o corpo docente entrevistado procuram fazer, e na maioria das vezes conseguem com êxito, com que os professores se comprometam com a escola, e que os inspetores têm buscado assessorar a equipe pedagógica das escolas, mostrando a importância do ensino-aprendizagem no contexto das avaliações. Os professores da rede estadual de Santa Luzia são unânimes no que se refere à sua crença nos resultados do SIMAVE/PROEB, pois pela ótica desses profissionais os resultados do SIMAVE/PROEB demonstram a realidade do que o sistema planta e eles convivem, que óbvio, serão negativos os resultados como o estado tem se mostrado.

É interessante observar que entre os fatores importantes resultados do SIMAVE/PROEB, os professores concordam com os fatos abaixo.

7.4 DA CONTRIBUIÇÃO PARA A MELHORIA DO ENSINO

Orientação de políticas educacionais que promovam a equidade e uma relação maior de comunicação entre os órgãos do sistema educacional, ou seja, Gestão educacional e Gestão Escolar.

Identificação das escolas que precisam melhorar seu trabalho político pedagógico. Demonstração aos profissionais do ramo de educação das áreas de conhecimento e conteúdo que carecem de novas estratégias pedagógicas. Orientação sobre estratégias de intervenção para eliminar as desigualdades de oportunidades educacionais. Os professores apontam que o SIMAVE proporciona dado que poderiam ser usados para:

Maior identificação dos conteúdos e capacitação dos profissionais na área de conhecimento onde detectado dos alunos maior dificuldade de aprendizagem.

Trabalho com especialistas para atrair os pais dos alunos para verificar a qualidade do ensino que seus filhos por meio de palestrantes dentro do ambiente

das escolas. Clareza da ocupação dos cargos em comissão por profissionais competentes ao invés de cargos por indicação política como na S.R.E/SEE/MG com falsas seleções ou seja disponibilização de livre concorrência dos cargos de recrutamento amplo da SEE/MG.

Necessidade de políticas claras quanto ao atendimento das necessidades gerais das escolas, dentro do financeiro, pedagógico, e administrativo.

Por fim, a negatividade dos resultados do SIMAVE/PROEB no município de Santa Luzia se mostra como consequência mais uma vez apontada pela entrevista na falta de articulação entre professores e direção administrativa e S.R.E e SEE. Segundo as entrevistas e o questionário, a maioria afirma que se tornaram cientes dos resultados do SIMAVE/PROEB em suas unidades, porém, nenhum deles soube responder quais foram às ações realizadas pela SEE-MG na busca de reverter tal quadro e muito menos responderam os índices e as taxas de desempenho das referidas escolas.

Não só há falta de articulação entre gestão administrativa e professores, assim como entre os próprios professores. De acordo com as respostas obtidas nenhum professor entrevistado analisou o resultado conjuntamente com outros profissionais de sua área.

Diante dos fatos apresentados, pode-se detectar que os resultados negativos do SIMAVE na Região Metropolitana C da SEE-MG, apontam como uma causa pertinente a ser avaliada: a falta de interação entre os participantes do processo, tanto na parte da gestão escolar como por parte do sistema de gestão educacional.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS, IMPLICAÇÕES, LIMITAÇÕES E SUGESTÕES

Refletindo sobre os caminhos percorridos por esta pesquisa, pode-se ter uma nova concepção, uma nova ótica sobre os problemas enfrentados pelo sistema educacional no Estado de Minas Gerais, mais precisamente na cidade de Santa Luzia, situada na Região Metropolitana de Belo Horizonte.

Sabendo que há problemas externos às unidades escolares como, estrutura familiar precária, desigualdade de renda, fatores esses confrontados e percebidos na pesquisa feita que interfiram diretamente nos resultados, quando em condições econômicas de pobreza e respectivamente testificados por estudiosos, que incide em baixos indicies de rendimento escolar, podendo se entender até mesmo como fator cultural.

Porém, o interesse desta pesquisa, é a questão administrativa das unidades escolares estaduais, a gestão escolar e sua responsabilidade nesse contexto. Assim sendo, entendeu-se que diante de todo o estudo feito nos resultados das escolas para análise e conhecimento dos resultados e as receptivas ações dos gestores para o ensino-aprendizagem, ou seja:

a) Objetivo 1- foi inteiramente atendido, quando se analisou por meio das respostas à desconexão das propostas dentro da organização e o funcionamento do ensino nas escolas por meio do regimento e da gestão pedagógica das escolas, as falhas, em parte do sistema macro e micro das diversas deficiências, segundo as entrevistas dos fatores pedagógicos e ações dos gestores.

Outro ponto de ressalva, objetivo da pesquisa, foi à análise feita dos documentos das atas administrativas pedagógicas, e nenhuma das analises feitas dos documentos autoriza afirmar a demonstração que comprove os fatos; divulgação dos resultados, na escola e na comunidade, a relação das metas propostas do planejamento interno da escola e práticas das escolas, manuseio dos dados e transposição das informações ao corpo docente, discente e comunidade escolar.

b) Objetivo 2 - Alcançou-se o objetivo quando foi feita a leitura das propostas e as constatações destas. Assim, embora, muitas propostas definam, “buscar alcançar um melhor rendimento” nas três escolas que foram analisadas as propostas pedagógicas, o projeto contido destas, não são implementadas na prática. Algumas escolas não contêm em seus diários lançamentos dos conteúdos lecionados, notas dos alunos e apuração de frequência até o presente. Em variadas visitas as escolas pesquisadas chegou-se a um índice de falta de sete professores dentro de um turno composto de 13 salas. Daí percebe a dificuldade de passar os conteúdos para os alunos, considerou-se assim, que o objetivo foi concluído, do mesmo modo, os entrevistados afirmam, há uma intensa dificuldade de comunicação dada às emergentes tarefas do improviso que a gestão precisa trabalhar, ainda assim, conclui-se o objetivo três e último.

O objeto desta pesquisa, as escolas estaduais da cidade de Santa Luzia, sua média geral dos resultados oficiais é significativamente negativa. A pesquisa possibilitou entender uma grande dificuldade de se comunicar com o sistema educacional, ainda assim, a causa tem um de seus fatores, a questão de ingerência presente nas escolas, afirmações estas feitas de muitos profissionais, ao mesmo modo, a falta de articulação entre seu corpo administrativo, gestão escolar e uma carência estrutural presente no sistema educacional do Estado, perpassando via S.R.E / SEE, a gestão central dessa rede de ensino.

Partindo de um ponto de vista macro, observa-se que o contexto histórico em muito evoluiu, pois conquistas significativas vindas por parte do Estado como autonomia, equidade de acesso às escolas a todos os alunos, inclusão, descentralização, eleições democráticas a cargos gestores e inserção da comunidade no ambiente escolar são provas vivas desse avanço, firmam um percentual de 86% dos entrevistados. Embora, começável evolução, depreende-se dos resultados do IDEB, SIMAVE/PROEB, por si a demonstração, como a escola está longe ainda de oferecer uma educação desenvolvida, pois vem demonstrando baixo nível de aprendizado e grande nível de evasão escolar, e ainda assim uma desarticulação das escolas.

No Estado de Minas Gerais o fato não se mostra diferente, e partindo para o campo micro vê-se que o município de Santa Luzia está dentro desse padrão de resultados negativos, incluem-se a análise aqui as três Metropolitanas de Belo Horizonte, como pode ser visto dos gráficos.

Este trabalho cunhou na analise micro, portanto, em 14 diretores, já que nem todos os diretores tiveram acesso ao questionário. Constata-se, questionário, existência de opiniões divididas, e apontam problemas de ordem estrutural do sistema de ensino. Pode-se detectar também em suas próprias opiniões que dentre esses problemas estruturais, encontram fatos, tais como:

Há falta de Projetos de capacitação e avaliação dos gestores ou que estes precisam ser reformulada, considerando que há recursos definidos para os projetos de capacitação e avaliação dos gestores, conforme “o aporte financeiro para essa política proveio de empréstimos junto ao Banco Mundial visando o Desenvolvimento, que segundo as diretrizes do PROINFO deveriam ser empregados na compra de materiais e na formação dos professores”.

As estratégias de uma política pública não se resolvem somente na ação inicial, ou seja, de buscar garantir apenas a estruturação sem pensar em poder dar sustentabilidade e prosseguimento para que sejam conseguidos os objetivos em longo prazo; (fala dos entrevistados), ainda assim, que capacidade gerar transformação na estrutura da escola, que são muitos projetos deixados a margem, como é o caso do PROGESTÂO, pensado em uma metodologia *on-line*, e foi totalmente distanciada causando transtornos estruturais de ordem de comunicação e o que gerou custos altos aos participantes sem prévia autorização dos mesmos.

Apesar de toda a orientação do projeto político pedagógico ser de uma construção coletiva, escola e comunidade, esses preceitos não são respeitados, devido à falta de condições da gestão propiciar tal fato, da carga horária de cada professor não se alinhar e também pela falta de interesse e de presteza da comunidade para tais tarefas.

Embora muitas ações estivessem presentes no Projeto Político Pedagógico da Escola, percebeu-se através de entrevistas que não existe, nas escolas pesquisadas, nenhuma articulação com o trabalho desenvolvido pelos professores. Estes se mostram incapazes de pensar como se apoderar desta

epistemologia que envolve pela delongada carga horária, ainda assim os deslocamentos que fazem parte do cotidiano dos mesmos.

Percebeu-se dos relatos uma intensa frustração por parte dos professores, tanto quanto ao salário quanto as condições de trabalho. As escolas possuem barulhos acima do normal permitido, devido à falta de professores, afirmam muitos que não há possibilidades de concentrar-se ao excessivo barulho das faltas diárias dos professores.

Embora 86% dos entrevistados afirmarem, que a comunidade dentro das escolas tem sido um grande avanço, mas ao mesmo, faz crítica ao sistema, pela falta de viabilização da infra-estrutura para receber pais e comunidade dentro das escolas. Considera que a comunidade requer atenção, e isso não tem sido pensado por parte do sistema, observando que nestas condições a comunidade pode ser vista como fator dificultado do gerenciamento, partindo da afirmação que requer servidores para fazer o atendimento e eles faltam nas escolas.

Pontua-se ainda, a necessária identificação para entrada e saída nas escolas, o que não é viabilizado pelo sistema, sem falar de uma pessoa qualificada para identificar as pessoas que adentram as escolas.

A falta de autonomia para contratação de pessoal. A falta de professor é vista como um grande obstáculo pelos gestores e pela equipe pedagógica das escolas, o que muitos atribuem a falta de valorização da classe. Afirmam os entrevistados que a maioria das escolas costuma trabalhar com o déficit de 30% a 45% de professores faltosos, o que gera dificuldades no todo da gestão escolar, sem falar de outros servidores.

Quanto ao fator motivador da escolha de profissão, professor e especialistas – afirmam decepção/doença. Nas escolas, três pesquisadas encontram-se na atualidade 10% dos servidores em (ajustamento funcional), ou seja, portadores de laudo médico, ou seja, limitações e dificuldades de exercer determinadas atividades.

Enfim, apontam os dados, grande parte do fracasso da escola está na falta de políticas públicas comprometidas com o sucesso da escola. Problemas externos as estas, ainda assim, que a decadência e o baixo salário já histórico.

Ainda assim, um dos grandes problemas ou dentre estes para a gestão educacional e a gestão escolar, comprovada através pesquisas com resultados

negativos, são a falta de articulação, comunicação, parceria e trabalho conjunto entre diretores versus supervisores e professores e Superintendências Regionais de Ensino.

Percebe-se ainda, deficiência de competência técnica para gerir de forma eficiente os resultados obtidos nas avaliações. Há também uma Imprópria qualificação dos gestores para avaliar, falta de habilidades para fazer uso dos dados de modo correto. Igualmente a falta de aproveitamento dos dados para criar estratégias e redirecionar as unidades de ensino do sistema e gestão escolar.

8.1 SUGESTÕES PARA PESQUISAS FUTURAS

No caminhar deste estudo, buscou-se apresentar de forma particular o desafio de compreender as reações dos diretores das escolas públicas do município de Santa Luzia frente à situação de emergência dos baixos desempenhos, representada pelos gráficos do SIMAVE/PROEB, que exigiram um movimento de interpretação sobre essas experiências. Era imperativo compreender como os sujeitos representam a trajetória da emergente situação do baixo desempenho *x* melhoria da qualidade de educação pública, no novo contexto de uma economia globalizada por meio da gestão escolar; foi um processo que demandou esforço na interpretação e configuração dessas representações. Dentre alguns pontos um dos percebidos e dito foi a falta de capacitação dos profissionais. Observado dos relatos e dos percursos feitos extrai que um dos caminhos seria:

a) Utilizar de parcerias com universidades visando novas pesquisas voltadas para a busca da melhoria da qualidade da educação; parcerias com universidades para capacitar os educadores e melhor aprimorar e melhor aproveitar os resultados das avaliações com os aspectos que necessitam de intervenções pedagógicas;
b) Fazer uso dos estagiários das universidades para intervir junto das praticas pedagógicas das escolas acompanhadas de coordenadores das próprias universidades.
c) Parcerias com as universidades para capacitar os servidores e diretores escolas;

d) Montar centros de pesquisas nas escolas através de parcerias com as universidades.

Nessa pesquisa examinou-se que existem poucos trabalhos que direcionam a visão dos resultados como indicadores de qualidade da educação, ou seja, que identifiquem suas inquietações, preocupações e inseguranças buscando a permanência de uma educação melhor.

A bibliografia examinada na área de qualidade da educação enfoca repetidas vezes os aspectos epidemiológicos, os mecanismos de múltiplas visões do conceito de qualidade da educação e o tratamento dos mesmos, abordando conceituações e as alterações e perdas da qualidade da educação por diferentes aspectos e os funcionais a prática do uso dos indicadores das avaliações externas ficam pouco explorados por parte do sistema, mas em contramão, destaca-se a consagrada existência do Acordo de resultados da SEE/MG, que se entendeu poder trabalhar melhor nos ambientes internos das escolas. Portanto, definir e trabalhar devem estar sincronizados dos padrões de qualidade dos gestores do sistema educacional, ao mesmo tempo em que se cria exerce o ato de trabalhar junto destes.

REFERÊNCIAS

ABU-DUHOU, I. **Uma gestão mais autônoma das escolas**. Brasília: UNESCO-IIEP, 2002.

ANTUNES, A. L. A.; SOUZA, M. A. de. **A escola e a comunidade escolar na avaliação da escola pública de Minas Gerais**. São Paulo: FDE, 1998. (Série Ideias, 30).

ARAGAKI, B. **Brasil tem segundo maior índice de analfabetismo da América do Sul**. São Paulo: UOL, 2007. Disponível em: <http://noticias.uol.com.br/educacao/ultnot/ult105u5900.jhtm>. Acesso em: 1 fev. 2012.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Atlas, 1977.

BELLO, A. **Educação no Brasil:** a história das rupturas. Disponível em: <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb14.htm>. Acesso em: 14 mar. 2010.

BONAMINO, A.; FRANCO, C. Avaliação e política educacional: o processo de institucionalização do SAEB. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 108, p. 101-132, nov. 1999.

BRASIL é o 11º no ranking do IDH da América Latina. Rio de Janeiro, 2010a. Disponível em: <http://g1.globo.com/brasil/noticia/2010/11/brasil-e-o-11-no-ranking-do-idh-da-america-latina.html>. Acesso em: 1 fev. 2012.

BRASIL ocupa 73ª posição entre 169 países no IDH 2010. Rio de Janeiro, 2010b. Disponível em: <http://g1.globo.com/brasil/noticia/2010/11/brasil-ocupa-73-posicao-entre-169-paises-no-idh-2010.html>. Acesso em: 1 fev. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <http.www.mec.gov.br>. Acesso em: 4 abr. 1999.

COSTA, J. J.; RAMALHO, R. **A educação em Gramsci para a autogestão nas políticas públicas:** guerra de posições no estudo de caso da cooperativa Arte do Ateliê da Serra. Disponível em: <http://www.unisinos.br/revistas/index.php/otraeconomia/article/.../292>. Acesso em: 3 jan. 2012.

DAVENPORT, T. H. **Ecologia da informação**. 4. ed. São Paulo: Futura, 2001.

DAVOK, Delsi Fries. **Qualidade em Educação**. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/aval/v12n3/a07v12n3.pdf> Acesso em: 15 jun. 2012.

DUARTE, E. N.; SILVA, A. K. A. da; COSTA, S. Q. da. Gestão da informação e do conhecimento: práticas de empresa “excelente em gestão empresarial” extensivas à unidade de informação. **Informação e Sociedade**, João Pessoa, v. 17, n. 1, p. 97-107, jan./abr. 2007.

FERNANDES, C. N. S.; ANDRAUS, L. M. S.; MUNARI, D. B. O aprendizado do cuidar da família da criança hospitalizada por meio de atividades grupais. **Revista Eletrônica de Enfermagem**, Goiânia, v. 8, n. 1, p. 108-118, 2006.

FERNANDEZ, M. J. **Inteligência competitiva e mudança organizacional:** uma validação de um modelo em grupo industrial. 2004. 168 p. Dissertação (Mestrado em Administração) - Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2004.

FERRÃO MARIA, Eugenia; COUTO, Andrade Adler. COLEÇÃO Estudos da Cidade - **O Sistema Nacional da Avaliação da Educação Básica e Modelagem dos dados.** Publica em Rios Estudos n. 2002.

FREITAS, D. N. T. **A avaliação da educação básica no Brasil:** dimensão normativa, pedagógica e educativa. Campinas: Autores Associados, 2007.

FREITAS, L. C. de. (Org.). **Avaliação:** construindo o campo e a crítica. Florianópolis: Insular, 2002.

GATTI, B. A. Avaliação educacional no Brasil: experiências, problemas, recomendações. **Estudos em Avaliação Educacional**, Brasília, v. 10, n. 2, p. 67-80, jul./dez. 1994.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar**. 5. ed. Rio de Janeiro: Record, 2002.

_____. _____. Rio de Janeiro: Record, 2004.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Escola pública:** fracasso escolar numa perspectiva histórica. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/369-2.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2012a.

_____. Fatores associados ao desempenho escolar: estudo multinível com dados do SAEB/20011. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, São Paulo, v. 23, n. 1, p. 33-42, jan./mar. 2007.

_____. **SAEB**. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/saeb>. Acesso em: 20 jan. 2012b.

MENEZES FILHO, Naercio Aquino. **A Evolução da Educação no Brasil e seu Impacto no Mercado de Trabalho**. 2001. Disponível em:<http:// http://pt.scribd.com/doc/86835508/A-Evolucao-Da-Educacao-No-Brasil-e-Seu-Impacto-No-Mercado-de-Trabalho> Acesso em 05 out. 2012.

MINAYO, M. C. de S. **Metodologia da pesquisa**. Disponível em: <http://www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br/3752/3752_4.PDF>. Acesso em: 23 dez. 2011.

MINAS GERAIS. **Programa de avaliação da rede pública de educação básica**. Disponível em: <http://www.simave.caedufjf.net/simave/Proeb/home.faces>. Acesso em: 11 fev. 2012.

_____. **Sistema mineiro de avaliação da educação pública - SIMAVE**. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/projetos/projetos-estruturadores/421-simave/>. Acesso em: 11 fev. 2012a.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Acordo de resultados**. Belo Horizonte, 2011. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/images/stories/noticias/2011/Junho/1o-etapa-see-2011-oficial.pdf>. Acesso em: 5 jan. 2012b.

_____. **Guia do diretor escolar**. Belo Horizonte, 2010. 120 p. Disponível em: <http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/banco_objetos_crv/%7B8191B7D8-138B-4DA8-A99B-F7853349BCE6%7D_Guia%20Diretor.indd.pdf>. Acesso em: 1 fev. 2012.

_____. **SIMAVE:** boletim de resultados. Juiz de Fora, 2009/2010.

OLIVEIRA João Ferreira de; MORAES ,Karine Nunes de; DOURADO,Luiz Fernandes. **Políticas e Gestão na Educação.** 2006. Disponível em:<http://search.babylon.com/?q=tipos+de+gestao+escolar+&babsrc=HP_ss&s=web&rlz=0&as=0&ac=0%2C139> Acesso em: 05 out. 2012.

OLIVEIRA, Romualdo Portela; ARAUJO, Gilda Cardoso. **Qualidade do ensino**: uma nova Dimensão da luta pelo Direito à Educação. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/%0D/rbedu/n28/a02n28.pdf> Acesso em 01 jun. 2012.

ROSEMBERG, F. Para uma outra educação infantil paulistana pós FUNDEB. In: ENCONTRO EDUCAÇÃO PARA UMA OUTRA SÃO PAULO, 1., 2007, São Paulo. **Anais...** São Paulo, 2007. Disponível em: <http://www.nossasaopaulo.org.br/portal/files/EducacaoInfantil2.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2011.

SANTOS JÚNIOR, S.; FREITAS, H.; LUCIANO, E. M. Dificuldades para o uso da tecnologia da informação. **RAE-Eletrônica**, São Paulo, v. 4, n. 2, jul./dez. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/raeel/v4n2/v4n2a05.pdf>. Acesso em: 10 out. 2011.

TOMMASI, L. de; WARD, M. J.; HADDAD, S. **O banco mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2000.

VERGARA, S. C. Projetos e relatórios de pesquisa em administração. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

VILHENA, R. **Contratos de gestão:** a evolução do acordo de resultados no governo de Minas Gerais. Belo Horizonte: SEPLAG, 2012. 31 p. Disponível em: <http://imap-web.imap.org.br/IEIGP/wp-content/uploads/2011/Renata%20Vilhena.pdf>. Acesso em: 1 fev. 2012.

WERTHEIN, Jorge. O Ensino Médio no Século XXI: desafios, tendências e prioridades. **Cadernos UNESCO**. Série Educação, v. 9 Conselho Editorial da UNESCO no Brasil**.** -2003.

WITTMANN,C. Lauro; GRACINDO, V.Regina. **O Estado da Arte Em Gestão da Educação no Brasil 1991 a 1997**- anpae - Associação Nacional de Política e Administração da Educação Universidade Metodista de São Paulo – Vice-Reitoria Acadêmica- Editora Autores Associados, 2001.

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTAS

Professor ,

O questionário a seguir refere-se à pesquisa de campo integrada ao projeto de pesquisa, Gestão Escolar: e resultado das avaliações em três escolas através do SIMAVE-PROEB no município de Santa Luzia – MG.

Para as informações aqui prestadas, não será necessário identificação, uma vez que este estudo ficará à disposição dos interessados no Programa de Pedro Leopoldo.

Sem mais, agradecemos sua participação.

1) Qual é o seu grau de instrução? (Anotar o último curso concluído)
( ) Ensino Médio
( ) Curso Superior
( ) Especialização
( ) Mestrado
( ) Doutorado

2) Quantas horas você trabalha semanalmente na rede pública estadual de ensino?

R _____ horas.

3) Qual é o seu tempo de atuação na rede estadual de ensino?

R _____ (anos/meses)

4) Há quanto tempo você trabalha nesta escola? _____ (anos/meses)

5) A Resolução N^0 521/04 dispõe sobre a organização e o funcionamento nas escolas estaduais de Minas. A partir desta pode-se entender que:

() O Regimento escolar e o Projeto Pedagógico em cada unidade de ensino devem ser elaborados com a participação de todos os segmentos representativos da comunidade escolar .

() Que as escolas têm total autonomia para organizar e planejar o Regimento escolar e Proposta Pedagógica da escola na rede estadual .

6) Do atendimento da demanda da escola e da matricula ;

( ) A autonomia é do diretor da escola de aceitar ou não a matrícula do aluno quando este já tem varias situações problemas na escola.

( ) O controle de frequência é da supervisão da escola, portanto, no caso de repetidas faltas cabe aos supervisores tomar as decisões.

7) Da Avaliação dentro da escola coloque C se a questão estiver **correta** e E para **errada**:

( ) É de total autonomia do professor, podendo este aplicar quantas avaliações julgar necessário aos alunos.

( ) As formas e procedimentos de avaliação da aprendizagem para acompanhar e avaliar o processo de aprendizagem dos alunos deve ser objeto de organização do professor.

( ) O professor deve organizar diferentes estratégias para ampliar as oportunidades de aprendizagem e de avaliação dos alunos.

8) Do Desempenho da escola e da publicidade dos atos : todas as afirmações estão corretas , exceto;

( ) A escola deve divulgar os dados e indicadores das avaliações externas quando estes não comprometerem a imagem da escola com baixo desempenho.

( ) E dever da escola divulgar os dados independentes dos resultados das avaliações .

9) Você poderia afirmar que conhece e que ajudou a elaborar o Regimento e Projeto Pedagógico da Escola?

( ) sim ( ) não

10) Você encontra afinidade com as estratégias elaboradas do Projeto Pedagógico da sua escola?

( )sim ( )não

11) Você está satisfeito com sua profissão ?

( ) Sim ( ) Não

12) Por que: _____

_____

13) Em relação à direção da sua escola, responda com o número correspondente dos termos abaixo:

1. Atitudes do(a) diretor(a)	2-Sempre	3-A maioria das vezes	4-Algumas vezes	5-Nunca
O (a) diretor(a) consegue que os professores se comprometam com a escola.				
O(a) diretor(a) apoia seus professores, quanto ao problema da disciplina.				
O(a) diretor(a) estimula atividades inovadoras.				
O(a) diretor(a) dá atenção adequada aos aspectos pedagógicos, para que haja boa aprendizagem dos alunos.				
O(a) diretor(a) incentiva o trabalho em equipe dos professores.				

14) Na sua opinião, o que deve mudar no contexto do sistema educacional para que o professor possa melhorar o seu trabalho. Cite pelo menos três fatores em ordem de importância (o de número 1 será o mais importante):

1 _____

2 _____

15) Você acredita nas avaliações de sistemas educacionais, como o SAEB e o SIMAVE?

( ) Sim ( ) Não

15) Se você não acredita na avaliação de sistemas, cite, por ordem de importância, pelo menos 2 argumentos que justifiquem sua opinião (o argumento de número 1 será o mais importante, e assim por diante):

1 _____

2 _____

3 _____

16) Se você conhece o SIMAVE, quais seriam seus aspectos positivos e negativos ? Cite pelo menos três:

1) _____

2)_____

3)_____

17) Quais foram as ações de divulgação e análise dos resultados do SIMAVE realizadas pela Superintendência Regional de Ensino- Metropolitana C e sua escola?

_____
_____
_____
_____

18) Você participou dessas ações?

( ) Sim ( ) Não

19) A diretora e os especialistas da sua escola participaram dessas ações?

( ) Sim ( ) Não

20) Como os resultados do SIMAVE foram discutidos pelo grupo de profissionais da sua escola?

_____
_____
_____21) Você analisou os resultados de seus alunos, nas avaliações do SIMAVE, junto com outros professores da sua área?

( ) Sim ( ) Não

22) Você introduziu alguma mudança na sua prática pedagógica a partir dos resultados do SIMAVE?

( ) Sim ( ) Não

23) A partir da discussão dos resultados do SIMAVE, que medidas foram tomadas, na sua escola, para a solução dos problemas detectados pelos testes? _____
_____
_____
_____

24) O Projeto Político Pedagógico da sua escola leva em consideração este sistema avaliativo?

( ) Sim

( ) Em parte

( ) Não

24.1) Explique por quê? _____

_____

25) Na sua escola, os resultados do SIMAVE são divulgados também para a comunidade?

( )sim ( )não

25.1) Se são divulgados, explique de que maneira:
_____
_____

26) Na sua opinião, quem mais leva em consideração os resultados do SIMAVE no cotidiano da escola?

( ) Direção e Vice-Direção

( ) Professores

( ) Coordenação

( ) Pais

( ) nenhuma das alternativas acima

27) Um dos objetivos do SIMAVE segundo o Boletim é detectar diferenças de aprendizagem e, com isso, contribuir para a formulação de políticas que garantam que todas as crianças, ricas ou pobres, tenham uma educação de qualidade. Na sua escola essas diferenças foram e são percebidas com clareza ?

( ) Sim, mas as diferenças de aprendizagem se devem mais ao fato de que as crianças pobres têm dificuldades de aprender.

( ) Sim, e já foram introduzidos novos métodos e novas tecnologias mais adequadas às crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem

( ) Sim, mas a qualidade do ensino depende da valorização do professor, com melhores salários.

( ) Temos alguma clareza sobre esse problema mas não sabemos como enfrentá-lo.

( ) Na minha escola essas diferenças não foram percebidas.

28) A partir dos resultados do SIMAVE e das diferenças de aprendizagem verificadas, o que tem sido feito na sua escola para melhorar a qualidade do ensino e elevar os níveis de aprendizagem dos alunos?

( ) Estamos cobrando maior atenção por parte dos pais que não participam ou participam pouco da vida escolar dos filhos.

( ) Estamos introduzindo novos métodos e novas tecnologias mais adequados aos alunos que têm dificuldades de aprender.

( ) Não podemos fazer nada porque tudo depende da Secretaria Estadual de Educação e do Ministério da Educação valorizarem mais o professor.

( ) Não há o que mudar nas rotinas e na prática pedagógica; o problema está na carência dos alunos.

( ) Não há o que mudar porque minha escola não tem problemas desse tipo.

( ) outros

29) Como você tomou conhecimento dos boletins do SIMAVE? Marque um X na opção correta.

( ) através da escola

( ) através da direção

( ) através dos colegas

( ) através da SEE

( ) outros _____

30) Quando você teve contato com o boletim do SIMAVE, você

( ) leu todo ele

( ) leu apenas a parte inicial

( ) leu apenas a parte dos resultados

( ) não leu nenhuma parte

31) Você tem dificuldades de entender o boletim do SIMAVE ?

( ) Sim () Não

32) Os resultados da avaliação do SIMAVE foram diferentes dos resultados obtidos nas avaliações feitas por você, com seus alunos?

( ) Sim ( ) Não

33) Como você explica os resultados de sua escola, no SIMAVE, em Língua Portuguesa?

_____

_____

34) Você acha que os conteúdos abordados na avaliação do SIMAVE são os mesmos estudados por seus alunos?

( ) Sim ( ) Não

35) Você revisou os conteúdos nos quais foram identificadas dificuldades nas avaliações do SIMAVE?

( ) Sim ( ) Não

36) Na sua opinião, os instrumentos de divulgação do SIMAVE devem ser melhorados?

( ) Sim ( ) Não

37) Há alguma outra questão sobre o SIMAVE que você gostaria de colocar?

_____

_____

APÊNDICE B - QUESTIONÁRIOS DOS DIRETORES ESCOLARES

BLOCO I - QUESTIONÁRIOS DOS DIRETORES ESCOLARES

Responda às questões seguintes, assinalando a opção que mais se aproxima de sua conduta profissional de acordo com a legenda. Parte I Aspectos Gerais.

Observe o quadro A onde se apresenta em uma coluna termos da gestão escolar, depois elementos de comparação e as semelhanças.

Na coluna **B** marque um X para uma resposta de acordo com sua percepção para as semelhanças apresentadas.

A - ASPECTOS DA GESTÃO ESCOLAR B - PERCEPÇÃO DO RESPONDENTE.

LEGENDA	CT – Concordo totalmente	**CCA** - Concordo em certos aspectos	I – Indeciso	DCA – Discordo em certos aspectos	DT – Discordo totalmente
1 - A gestão democrática (processo de escolha dos diretores - MG) você considera como um modelo eficaz, para a educação.					
2 - A aprovação e a elaboração teoria e prática do projeto pedagógico, coletiva, junto dos profissionais da escola e comunidade escolar, é uma grande conquista para a educação de Minas.					
3 - A comunidade dentro da escola trás crescimento para a escola.					
4 - A comunidade escolar tem relevantes contribuições, na elaboração da proposta pedagógica,no calendário e nos quadros curriculares.					
5 - A LDB destaca o eixo da flexibilidade na construção do projeto pedagógico vinculado à autonomia, possibilitando à escola organizar o seu próprio trabalho pedagógico. Por meio de assistência da Metropolitana C e SEE você se sente seguro e capaz de tomar as devidas medidas para a execução desta atribuição.					

6 – Você se sente enquanto gestor o responsável direto pelos resultados dos alunos nas avaliações da escola?					
7 - Poderia afirmar que, grande parte do fracasso das escolas é decorrente da gestão escolar assim como os resultados de sucesso.					
8 – Você se sente totalmente seguro ao passar as orientações de trabalho para os demais funcionários envolvidos com a escola e comunidade escolar.					
9 - A Metropolitana C passa todas as informações à escola e você se sente preparado (a) para os desafios cotidianos.					
10 - A Secretaria do Estado da Educação dá total suporte às necessidades provenientes do trabalho, como reforma nas escolas, e orientações.					
11 - A direção da escola mantém-se atualizada por meio de capacitação de curta duração e isto é o suficiente para exercer seu trabalho.					
12 - Conhece o SIMAVE e sabe interpretar os gráficos dos resultados com facilidade e sempre que precisa tem suporte da direção educacional.					
13 - Assim que chegam os resultados do SIMAVE você reúne com os professores e repassa as orientações quanto a estes.					
14 - A escola é pensada de forma coletiva e suas estratégias pedagógicas são feitas para buscar conquistas visando aos resultados pedagógicos..					
15 - Você crê que os professores são os responsáveis mais diretos pelos resultados dos alunos nas avaliações externas.					
16 - Você se importa com o comprometimento dos funcionários de sua equipe, por entender que são eles os responsáveis diretos pelo sucesso ou fracasso das avaliações externas.					
17 - Você fixa metas de desempenho dentro da área pedagógica, embora entenda que esta atribuição seja de responsabilidade do setor pedagógico.					

18 - Você consegue reverter situações de risco antes de se transformarem em problemas dentro do ambiente das escolas, devido às capacitações oferecidas pelo sistema de ensino.					
19 - Você crê que grande parte do fracasso da educação está diretamente ligado à gestão educacional(sistema) e não à direção da escola.					
20 – O serviço de Inspeção Escolar tem sido de relevância na prática e melhoria do sistema de ensino como um todo.					
21 - Nas dificuldades você recorre imediatamente a S.R.E por meio do serviço de inspeção escolar.					
22 - Nas dificuldades você prefere ir diretamente ao departamentos da S.R.E, sente-se mais seguro ao invés de procurar o serviço de inspeção escolar.					
23 - A SEE, tem sido eficaz nas tomadas de atitudes: quanto ao pronto atendimento das reformas escolares, as soluções dos problemas e dificuldades das escolas, juntamente com a Metropolitana C.					
24 - O sistema de recomposição do quadro de pessoal das escolas (designação de pessoal) é eficaz(rápido)					
25 - Você crê que a recomposição do quadro de pessoal é falha, e vem prejudicando em muito a qualidade do ensino e rendimento dos alunos nas avaliações externas.					
26 - Você entende que a avaliação de desempenho do gestor escolar é uma oportunidade de crescimento, já que o processo é claro e leva a pensar os resultados da sua escola.					
27 - A S.R.E.Metropolitana C tem sido eficaz(rápida) no assessoramento das dificuldades surgidas nas escolas, e você se sente pronto para os desafios corriqueiros advindos do seu trabalho.					

28 - Você se sente seguro do modo como é feita a avaliação de desempenho do gestor escolar, e entende que tem sido de grande relevância para o seu crescimento.					
29 – A avaliação de desempenho atrelada aos resultados tem trazido conflitos dentro das escolas					
30 - Você crê que o melhor seria ser avaliado pelo serviço de inspeção escolar, por entender que é a pessoa mais próxima de você.					
31 - A avaliação de desempenho tem sido um instrumento eficaz, principalmente quando atrelada aos resultados dos alunos.					

BLOCO II: QUESTIONÁRIOS DOS DIRETORES ESCOLARES; gentileza responder às questões seguintes, assinalando a opção que mais se aproxima de sua conduta profissional de acordo com a legenda. Parte I Aspectos Gerais.

- Observe o quadro **A** onde apresentou em uma coluna **termos da gestão escolar**, depois **elementos de comparação e as semelhanças**. Na coluna **B** marque um X para uma resposta de acordo com sua percepção para as semelhanças apresentadas.

A ASPECTOS DA GESTÃO ESCOLAR, B Percepção do respondente.

LEGENDA: **CT**- Concordo totalmente; **CCA** - Concordo em Certos Aspectos; **I –** Indeciso; **DCA -** Discordo em certos aspectos; **DT -** Discordo totalmente.

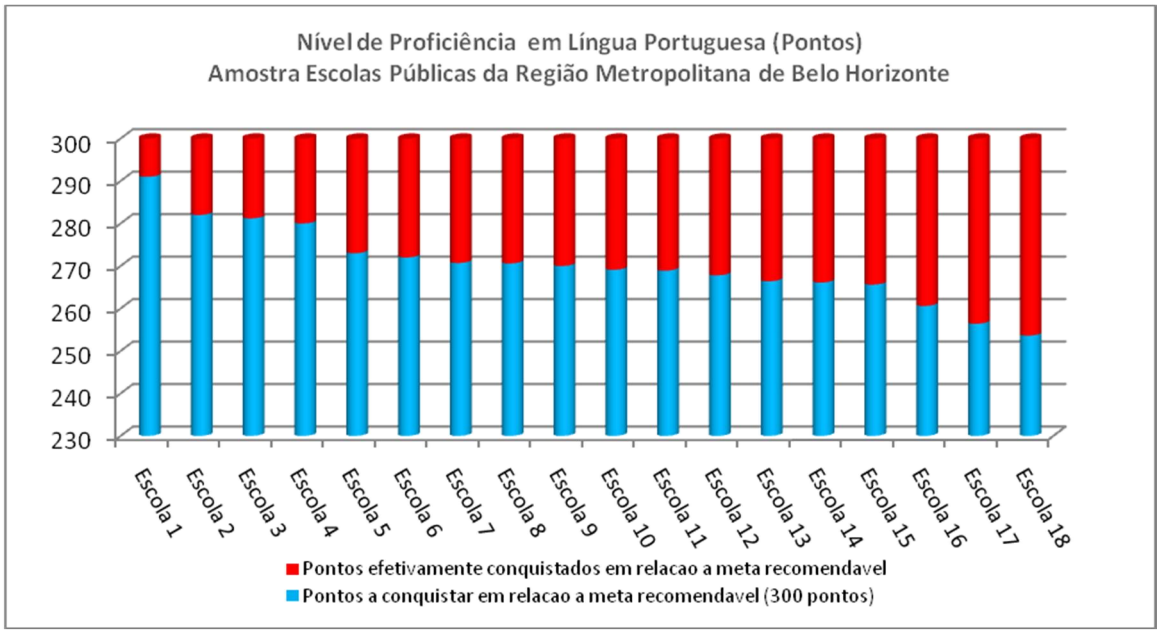
CONCEITOS	CT	CCA	I	DCA	DT
1- A gestão democrática (processo de escolha dos gestores - MG) pode se entender como um modelo eficaz de gestão?					
2-A elaboração teórica e prática do projeto pedagógico, coletiva, com os profissionais da escola e comunidade escolar, é relevante para processo de ensino aprendizagem?					
3-A comunidade dentro da escola trouxe crescimento de modo geral para a escola?					
4-A comunidade escolar tem trazido contribuições, principalmente quando aprova a proposta pedagógica da escola, calendário escolar e os quadros curriculares?					
5-A LDB destaca o eixo da flexibilidade na construção do projeto pedagógico e vincula a autonomia, possibilitando à escola organizar o seu próprio trabalho pedagógico. Por meio de assistência da Metropolitana C e SEE você se sente seguro e apto para esta atribuição (assistência das escolas duas redes públicas e privadas)?					

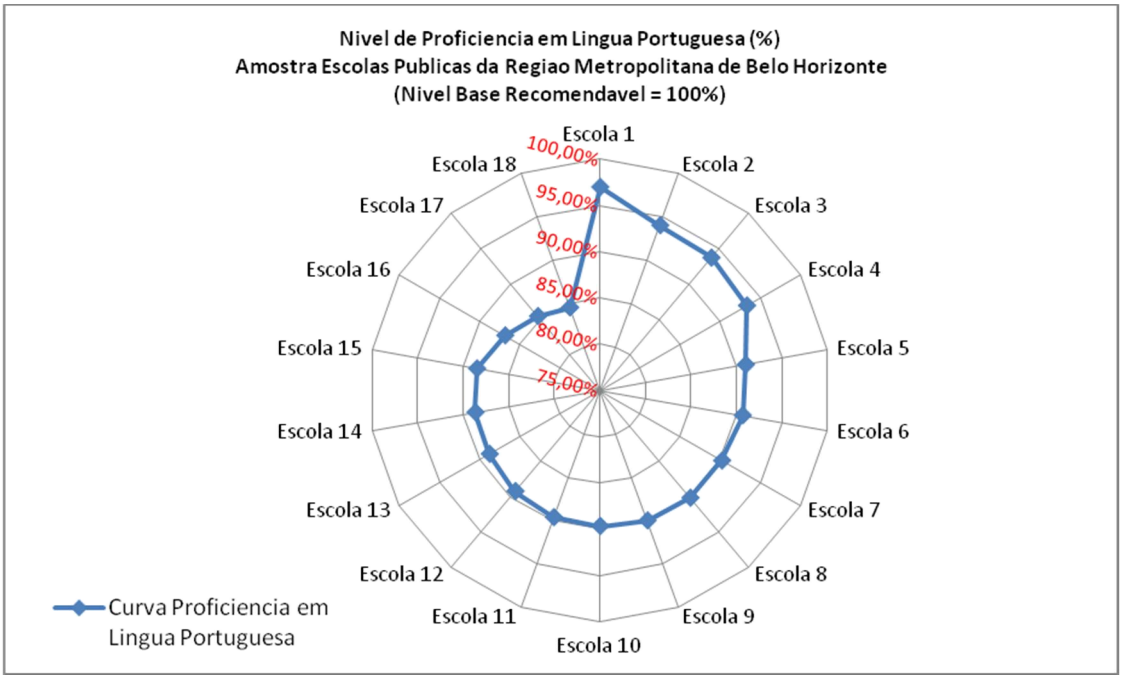
CONCEITOS	CT	CCA	I	DCA	DT
6-Você crê que possa ser um dos responsáveis pelos resultados dos alunos e das escolas ao assessorar os diretores das escolas dentro do sistema?					
7-Poderia afirmar que grande parte do fracasso das escolas é decorrente da gestão escolar assim como os resultados de sucesso?					
8-Você se sente totalmente seguro ao passar as orientações de trabalho para os demais funcionários da escola e da comunidade escolar?					
9-A Metropolitana C passa todas as informações à escola e você se sente pronto para os desafios cotidianos, assessoramento dos trabalhos de campo?					
10-A Secretaria do Estado da Educação dá total suporte às necessidades provenientes do trabalho, como capacitações, reformas nas escolas, e orientações e outras?					
11-A direção da escola mantêm-se atualizada por meio de capacitações de curta duração e isto, você é entende ser o suficiente para exercer um bom trabalho?					
12-Conhece o SIMAVE sabe interpretar os gráficos dos resultados e sempre que precisa tem suporte do sistema educacional.					
13-Divulgados os resultados do SIMAVE(avaliações externas) você reúne com os diretores, sente-se a primeira responsável pelos resultados da escola.					

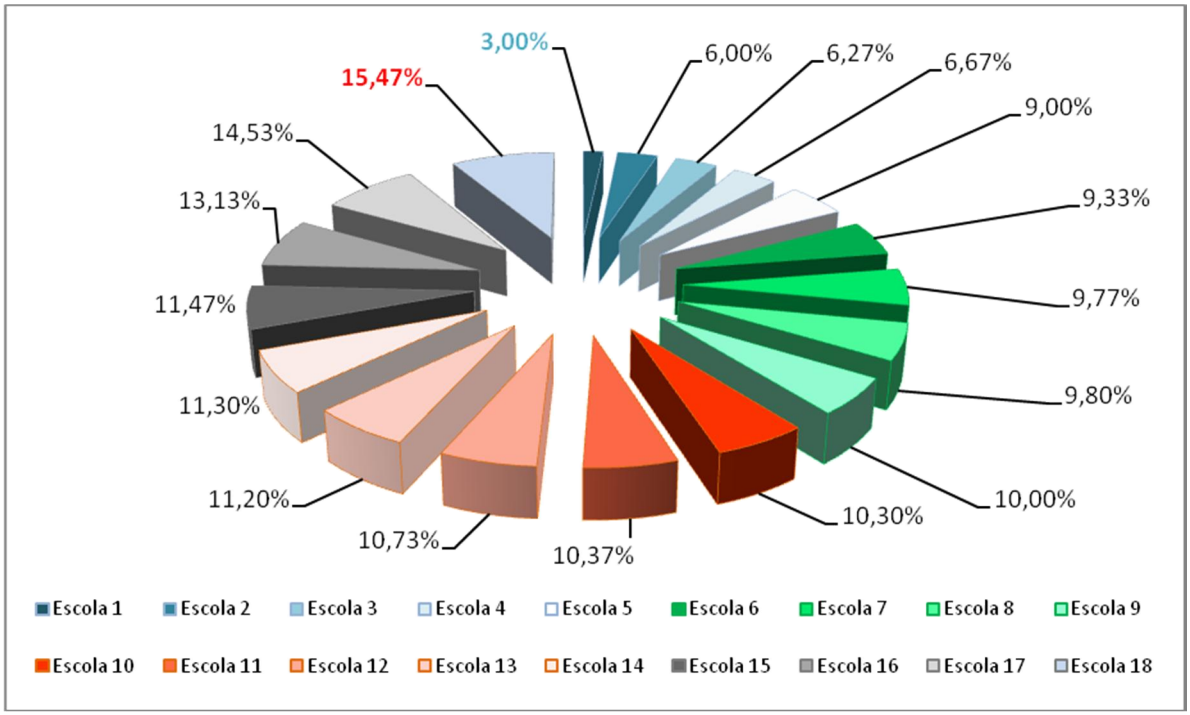
CONCEITOS	CT	CCA	I	DCA	DT
14- A escola é bem pensada em suas estratégias pedagógicas para conquistar melhores resultados(diretor escolar) portanto você assiste primeiramente no administrativo da escola.					
15- Você crê que os professores são os responsáveis mais diretos pelos resultados dos alunos nas avaliações externas.					
16- Você se importa com o comprometimento de todos os funcionários (equipe), por entender que são eles os responsáveis diretos pelo sucesso ou fracasso das avaliações externas na escola.					
17- Você alerta a direção para as metas de desempenho (pedagógica), embora entenda que essa atribuição seja de responsabilidade da equipe pedagógica.					
18- Você consegue reverter situações de riscos antes de se transformar em problemas dentro do ambiente das escolas, devido às capacitações oferecidas pelo sistema de ensino.					
19- Você crê que grande parte do fracasso da educação está diretamente ligado à gestão educacional e não à direção da escola.					
20 – Você entende que, o serviço de Inspeção Escolar tem sido de grande relevância na prática e melhoria do sistema de ensino como um todo.					
21- Nas dificuldades você recorre imediatamente à S.RE por meio dos departamentos e têm sido inteiramente satisfeitas as suas necessidades.					
22- A SEE, tem sido eficaz nas tomadas de atitudes: quanto ao pronto atendimento das reformas escolares, as soluções dos problemas e dificuldades das escolas juntamente com a Metropolitana C					

CONCEITOS	CT	CCA	I	DCA	DT
23- Você se sente atendida nas suas reivindicações e percebe que a educação tem crescido muito desde a implantação das avaliações externas do sistema.					
24- O sistema de recomposição do quadro de pessoal das escolas (designação de pessoal) é eficaz.					
25- Você crê que a recomposição do quadro de pessoal é falha e vem prejudicando em muito a qualidade do ensino e rendimento dos alunos nas avaliações externas.					
26- Você entende que a avaliação de desempenho dos funcionários é uma oportunidade de crescimento, já que o processo é claro e leva a pensar os resultados da sua escola, enfim da educação como um todo.					
27- A S.R.E.Metropolitana C tem sido eficaz no assessoramento das dificuldades surgidas nas escolas e você se sente pronta para os desafios corriqueiros advindos do seu trabalho.					
28- Você se sente seguro do modo como é feita a avaliação de desempenho do gestor escolar e entende que tem sido de grande relevância para os mesmos.					
29-A comunidade dentro da escola trouxe crescimento de modo geral para a escola, principalmente quando aprova calendários de propostas pedagógicas .					
30- Você crê que para a avaliação de desempenho dos gestores escolares, melhor seria serem avaliados pelo serviço de inspeção escolar, por entender que é a pessoa mais próxima dos gestores.					
31- A avaliação de desempenho tem sido um instrumento eficaz principalmente quando atrelada aos resultados dos alunos.					

APÊNDICE C - GRÁFICOS






3,00%
6,00%
6,27%
6,67%
9,00%
9,33%
9,77%
9,80%
10,00%
10,30%
10,37%
10,73%
11,20%
11,30%
11,47%
13,13%
14,53%
15,47%
Escola 1
Escola 2
Escola 3
Escola 4
Escola 5
Escola 6
Escola 7
Escola 8
Escola 9
Escola 10
Escola 11
Escola 12
Escola 13
Escola 14
Escola 15
Escola 16
Escola 17
Escola 18

ANEXO A - CAPÍTULO III - DEFINIÇÕES, ENFOQUES E DIMENSÕES DA QUALIDADE

“Ninguém deseja o que não conhece”

Ovídio

Ao longo da história várias abordagens sobre o tema Qualidade foram surgindo gradualmente, ou seja, Qualidade é um tema em constante evolução, o que torna necessário um sólido conhecimento sobre as terminologias empregadas, caso contrário, Qualidade pode se tornar um conceito vago numa organização se todos não compartilharem de uma mesma definição para este termo.

Gerentes, engenheiros, pesquisadores, técnicos, usuários, fabricantes, clientes, pessoas envolvidas com a Qualidade de um produto ou serviço precisam perceber as diferenças de enfoque dadas ao termo, dependendo da área de atuação, e respeitar estas diferenças.

III. 1 Definições da Qualidade

Qualidade tem se tornado uma palavra-chave nos dias atuais e faz parte dos objetivos das empresas, de políticas nacionais (PBQP), discursos, publicidade, contratos, *slogans*, manuais do usuário e frases como, por exemplo: d*evemos nos familiarizar com os conceitos da Qualidade Total do mesmo modo que estamos familiarizados com nossa língua materna*1.

Vários estudiosos têm apresentado definições para a palavra Qualidade, cada um buscando identificá-la no seu ramo de atuação. Algumas das principais conceituações são:

Juran Qualidade é adequação ao uso.

Feigenbaum Qualidade é uma maneira de se gerenciar os negócios da empresa.

Aprimoramento da Qualidade só pode ser alcançado em uma empresa com a

participação de todos.

Crosby Qualidade é conformidade com especificações, e não elegância.

Deming Qualidade é sentir orgulho pelo trabalho bem feito. Aprimoramento da Qualidade

eleva a produtividade.

Ishikawa Rápida percepção e satisfação das necessidades do mercado, adequação ao uso

dos produtos e homogeneidade dos resultados do processo (baixa variabilidade).

Masaaki Imai No contexto mais amplo, Qualidade é qualquer coisa que pode ser melhorada.

Quando se fala em Qualidade, tende-se a pensar primeiro em termos da Qualidade

do produto. Quando discutida no contexto de KAIZEN (aprimoramento), nada

poderá estar mais longe deste objetivo. O interesse principal aqui é a Qualidade

das pessoas.

George English Qualidade é medida pelo custo de fazer coisas erradas.

Cerqueira Neto Qualidade é sempre resultado de esforços inteligentes; Qualidade não é só para

companhias. Indivíduos podem esforçar-se por excelência em seu dia a dia.

Pedro Demo Qualidade é uma questão de ser e não de ter.

III. 2 Enfoques atribuídos à qualidade

Todos os conceitos sobre Qualidade podem ser agrupados em cinco modos distintos de enfoque2:

• Enfoque transcendental - qualidade é sinônimo de “excelência nata”. Ela é absoluta e universalmente reconhecida. Enfoque ligado às artes de uma maneira geral.

• Enfoque baseado no produto - qualidade é definida como uma variável precisa e mensurável, e as diferenças na Qualidade refletem-se nas características de um produto.

• Enfoque baseado no usuário - qualidade está nos olhos de quem observa, ou seja, o cliente. Ela está associada a uma visão subjetiva baseada nas preferências pessoais. Supõe-se que:

1 George English (1992).

2 Garvin (1993).

Os produtos e/ou os serviços que mais e melhor preencham as expectativas e as necessidades do consumidor são aqueles de alta Qualidade.

• Enfoque baseado na fabricação - Qualidade é “conformidade com especificações”, seja para um produto ou um serviço. Uma vez que as especificações tenham sido estabelecidas, qualquer desvio significa perda de Qualidade.

• Enfoque baseado no valor agregado - um produto ou um serviço de Qualidade é aquele que apresenta desempenho esperado a um preço aceitável (para o cliente) e/ou conformidade às especificações a um custo aceitável (para o fornecedor).

III. 3 Dimensões da Qualidade

O conceito Qualidade pode ser desdobrado em nove dimensões3. Esse desdobramento é abrangente, cobrindo todos os conceitos usuais da Qualidade, sendo mais palpável que o simples termo Qualidade.

Em geral, é difícil ser forte em todas as dimensões. Um produto ou um serviço pode ser considerado satisfatório em uma ou mais dimensões sendo, no entanto, não satisfatório em outras. A importância dada pelo cliente a cada uma das dimensões da Qualidade determina que o balanceamento deve ser perseguido pela empresa.

Desempenho Características principais de operação de um produto / serviço.

Características Secundárias Suplementam o funcionamento básico.

Durabilidade Vida útil, antes da deterioração física.

Conformidade Concordância com especificações / padrões e grau de variabilidade.

Confiabilidade Consistência do desempenho com o tempo ou probabilidade de um produto, um serviço ou um processo ter um desempenho sem falhas, sobre condições e funções especificados em projeto, por um período de tempo determinado.

Assistência Técnica Solução de problemas e reclamações.

Estética Características sensoriais, como som, aparência, cheiro e gosto.

Qualidade Percebida Imagem e reputação no mercado.

Resposta Característica da relação fornecedor-cliente, tais como pontualidade, cortesia, profissionalismo e moral.

Quadro 3.1 - Exemplo das nove dimensões da Qualidade4

PRODUTO	SERVIÇO

DIMENSÃO CELULAR PROVEDOR INTERNET

Desempenho Alcance Velocidade

Capacidade

Características

Secundárias

Tira foto, e-mail Antivírus

Durabilidade Tempo de vida (com reparos) Tempo no ar

Conformidade Acabamentos

Ausência de falhas na pintura

Dados conforme anunciado

Confiabilidade Tempo médio entre falhas Fluxo de mensagens

Assistência Técnica Disponibilidade de peças de reposição 0800

Estética Design e cor

Materiais de boa aparência

Layout da página do provedor

Qualidade

Percebida

Ranking em revistas especializadas Recomendações de amigos

Tempo em operação

Resposta Cortesia do vendedor Cortesia do atendente

Plsek (1990).

Gestão da Qualidade

1. Qualidade

A qualidade é hoje a palavra-chave mais difundida dentro das empresas. Ao mesmo tempo existe muito pouco entendimento sobre o que é qualidade. Os próprios teóricos da área reconhecem a dificuldade de se definir, precisamente, o que seja o atributo qualidade de um produto. Esta dificuldade existe principalmente porque a qualidade pode assumir diferentes significados para diferentes pessoas e situações, dependendo se quem a observa é um consumidor, um produtor ou ainda um órgão governamental.

Dentro de uma organização, a qualidade também assume diferentes significados para cada um dos setores da empresa, seja Marketing, Produção, Assistência técnica, Projetos, etc. Além disso, a palavra qualidade tem assumido diferentes significados ao longo do tempo, principalmente, para bens de consumo, em função das conveniências e estratégias de mercado das empresas.

No dicionário de Buarque de Holanda, a qualidade, em seu sentido genérico, é definida como "propriedade, atributo ou condição das coisas ou das pessoas capaz de distingui-las das outras e de lhes determinar a natureza". Assim, a qualidade seria uma propriedade inerente à pessoa e ao próprio produto.

Os conceitos de qualidade apresentados pelos principais autores da área são os seguintes:

Juran associa qualidade à ideia de "adequação ao uso". Assim, para esse autor, um produto tem qualidade quando é adequado ao uso, ou seja, quando satisfaz às necessidades do usuário. A adequação ao uso é determinada por aquelas características do produto que o usuário reconhece como benéficas para ele.

Feigenbaun define qualidade como o conjunto de características do produto, tanto de engenharia quanto de fabricação, que determinam o grau de satisfação que proporciona ao consumidor, durante seu uso.

Crosby, por sua vez, define qualidade como "conformidade com especificações".

As citações de outros autores basicamente repetem ou são variações das definições apresentadas e, em geral, poderiam ser resumidas em: "a qualidade de um produto é o grau em que o mesmo satisfaz às exigências do consumidor".

Garvin (1984) procurou sistematizar os conceitos de qualidade e identifica cinco enfoques principais para se definir qualidade:

Pode-se dizer que a qualidade teve seus maiores impulsos nas empresas japonesas após Segunda Guerra, e logo se espalharam pelo mundo ocidental. O grande objetivo dessas técnicas é a maximização da eficiência da operação, fazer certo da primeira vez evitando retrabalho e desperdícios e trabalhando sempre em cima dos requisitos do produto, gerando consequente satisfação para o cliente, empresas que atendem bem os seus clientes percebem rapidamente o aumento das suas receitas, e grandes gênios contribuíram para essa filosofia. Hoje vamos falar sobre o Juran, o guru tido por muitos como o pai da qualidade.

Juran nasceu na Romênia e se formou em Engenharia nos Estados Unidos na década de 20. Com seu livro Quality control handbook (Manual do Controle da Qualidade) de 1951 virou personalidade mundial e foi trabalhar como consultor no Japão em 54.

Segundo Juran qualidade possui duas definições:

1. qualidade são aquelas características do produto que atendem as necessidades dos clientes e, portanto, promovem satisfação com o produto;
2. qualidade consiste na ausência de deficiências.

Essa conceituação ainda é usada hoje em dia, a norma ISO 9000:2005 que trata dos fundamentos e vocabulários do Sistema de Gestão da Qualidade, define no item 3.1.1 qualidade como sendo: o grau no qual um conjunto de características inerentes satisfaz a requisitos.

Juran trouxe também o conceito de cliente externo/interno. Externo é aquele que recebe o produto final da companhia e o cliente interno é o responsável por um processo que é sucessor a outro dentro da mesma empresa, por exemplo, a área de produção é cliente interno da área de compras.

Uma das grandes contribuições de Juran foi na classificação dos custos da não qualidade, ou seja, os custos de não fazer certo da primeira vez, segundo ele a linguagem do dinheiro era essencial na sensibilização da alta gerência, os três tipos de custos são, segundo Juran:

1 - Custos das Falhas. Seriam internas e externas. A interna quando o produto ainda não chegou ao cliente e todo trabalho de recuperação é feito na empresa, e a externa quando o produto já está sob posse do cliente e dessa forma é necessário recuperar o produto, perde-se a credibilidade do cliente e gera-se perdas em futuros negócios(esse componente é um pouco mais díficil de medir).

2 - Custos de Avaliação. Devem incluir os custos das inspeções, testes em processo, auditorias de conformidade etc.

3 - Custos da prevenção. Devem incluir os custos de planejamento, controle e avaliação de fornecedores e treinamentos em técnicas de controle de qualidade.

Outro tópico muito importante trazido por Juran foi quanto à trilogia da qualidade, as três fases são:

1 - Planejamento da Qualidade - o processo de estabelecer os objetivos da qualidade e os planos para alcançar esses objetivos

2 - Controle da Qualidade - o processo de avaliar o desempenho atual, compará-los com os objetivos e agir nas diferenças.

3 - Melhoramento da Qualidade - este terceiro membro da trilogia da qualidade tem o objetivo de melhorar os níveis atuais de desempenho da qualidade, ou seja, se

nossa meta de desperdício era de 5% e estamos conseguindo ter 3 % é sinal de que já estamos melhor que a nossa meta, e podemos mudar esse indicador para 2,5 % por exemplo, isso conduzirá a organização ao melhoramento nos índices de qualidade.

Quem entende a lógica do PDCA deve ter notado muitas semelhanças com a trilogia de Juran.

Uma frase importante: "A QUALIDADE É FORMADA DURANTE O PROCESSO DE PRODUÇÃO DO PRODUTO, AS AÇÕES DE QUALIDADE DEVERIAM SER SIMULTANEAS AO PROCESSO" retirada do importante livro Administração de Produção e Operações, Editora Atlas dos autores Henrique e Carlos Corrêa.

A maior conclusão sobre esta frase é de que a qualidade deve estar em toda organização, por todos os setores e por todas as pessoas. À frente entraremos em maiores detalhes.

No nosso próximo post vamos falar sobre Deming e fazer uma comparação entre a trilogia de Juran, com o PDCA

William E. Deming nasceu nos EUA e graduou-se em engenharia teve ainda mestrado em física e matemática e um ph.D em Física e Matemática, ele é mais um físico que brilhou nas organizações modernas ao exemplo do israelense Eliyahu Moshe Goldratt que ficou famoso ao lançar o Livro a Meta em 1984 e trazer a inovadora teoria das restrições.

Deming trabalhou no período de reconstrução do Japão pós Gegunda Guerra. Baseado nas ideias de Shewhart de que as causas de variações dos processos eram divididas em causas naturais e causas especiais, Deming propôs uma importante abordagem de gestão da qualidade baseada na evidência estatística focada na contínua redução das variabilidades dos processos.

O objetivo era reduzir o intervalo de variabilidade das saídas de um processo, de modo que este se tornasse cada vez mais confiável, por exemplo, para um produtor de anéis que têm um processo de produção, onde o resultado final dos anéis apresenta uma medição que varia entre 20 mm a 30 mm de diâmetro é importante que as causas dessa variabilidade sejam analisadas e que esse intervalo diminua, por exemplo, entre 24 mm e 26 mm, o que vai gerar consequentemente um processo mais preciso, isso depende claro, das especificações do cliente.

Essa abordagem estatística é muito importante, isso merece um tópico especial sobre gráficos de controle, voltaremos a falar isso mais pra frente, por favor, me cobrem.

Veja os 14 pontos desenvolvidos por Deming:

1 - Crie na organização uma constância de propósitos no sentido da melhoria dos produtos e serviços, de forma que se torne competitiva, mantenha-se no negócio e gere trabalho;

2 - adote a nova filosofia e assuma a liderança da mudança. Os competidores estão fazendo isso e os consumidores têm expectativas crescentes;

3 - abandone a inspeção como meio de obtenção da qualidade. A qualidade deve ser construída através da redução das variações no processo. Se as variações nos processos forem diminuídas, não haverá necessidade de inspecionar para separar os defeitos;

4 - Abandone a prática de privilegiar negócios com base somente nos preços. Caminhe no sentido de ter um fornecedor preferencial para cada item e estabeleça com ele um relacionamento de longo prazo, baseado na confiança e na fidelidade;

5 - melhore sempre e constantemente cada processo de produção e prestação de serviços, reduzindo suas variações. Assim, os custos cairão constantemente;

6 - introduza o treinamento nos postos de trabalho. Pessoas sem treinamento adequado produzirão com maiores variações;

7 - institua a liderança no lugar de chefia no papel da supervisão. O objetivo deve ser coordenar e dar suporte;

8 - elimine o medo. Pessoas não realizaram um bom trabalho se não se sentirem seguras;

9 - elimine as barreiras entre os departamentos, promovendo a visibilidade entre várias áreas. As pessoas, nas várias atividades, deverão atuar como uma equipe;

10 - elimine os *slogans* de exortação, que muitas vezes nada significam e criam um clima de adversários;

11 - elimine a gestão por objetivos com base em indicadores de quantidades. Esse ponto é controverso, a menos que seja interpretado com o entendimento das variações naturais;

12 - remova as barreiras que impedem os colaboradores em geral de sentirem orgulho do seu trabalho;

13 - crie um vigoroso programa de educação e de automelhoramento. Embora este seja o 13º ponto, normalmente é um ponto de partida, e deve ser aplicado imediatamente após o ponto 1;

14 - caracterize a mudança como sendo responsabilidade de todos e crie na organização uma estrutura capaz de dar suporte a todos os pontos.

Percebe-se que as transformações no sentido da qualidade total devem estar em toda empresa, desde práticas de RH até de relacionamento com fornecedores, ou seja, a qualidade não está apenas na produção e na inspeção mais em todos os processos organizacionais.

ANEXO B – RELATÓRIO SAEB 2001 - LÍNGUA PORTUGUESA

Conforme tabela abaixo: RELATÓRIO SAEB 2001 - LÍNGUA PORTUGUESA

Tabela 1 – Avaliações Externas

SISTEMAS	*PROGRAMAS*	*CARACTERÍSTICA*	*PÚBLICO-ALVO*	*REDE*	*RESULTADO*	*PARAQUEM*	*PERIDICIDADE*
INTERNACIONAL							
PISA	PISA	AMOSTRAL	ALUNOS COM 15 ANOS, CURSANDO 8º ANO (7ª SÉRIE) DO ENSINO FUNDAMENTAL AO 3º ANO - ENSINO MÉDIO	ESTADUAL MUNICIPAL PARTICULAR	RELATÓRIO INTERNACIONAL	MEC	TRÊS ANOS
SERCE	SERCE	AMOSTRAL	4º E 7º ANOS (3ª E 6ª SÉRIES) ENSINO FUNDAMENTAL	ESTADUAL MUNICIPAL PARTICULAR	RELATÓRIO INTERNACIONAL	MEC	
NACIONAL							
SAEB	ANEB	AMOSTRAL	5º E 9º ANOS (4ª E 8ª SÉRIES) ENSINO FUNDAMENTAL 3 º ANO - ENSINO MÉDIO	ESTADUAL MUNICIPAL PARTICULAR	RELATÓRIO NACIONAL	SEE	DOIS ANOS
	ANRESC PROVA BRASIL	CENSITÁRIA	5º E 9º ANOS (4ª E 8ª SÉRIES ENSINO FUNDAMENTAL	ESTADUAL MUNICIPAL	ON LINE	ESCOLAS PUBLICAS	ANUAL
	PROVINHA BRASIL	CENSITÁRIA	2º ANO - ENSINO FUNDAMENTAL	ESTADUAL MUNICIPAL	ESCOLA CORRIGE O TESTE	ESCOLAS PÚBLICAS	SEMESTRAL
ENEM	ENEM	OPCIONAL	EGRESSOS E ACLUNOS DO 3 º ANO ENSINO MÉDIO	ESTADUAL MUNICIPAL PARTICULAR	INDIVIDUAL SIGILOSO	CANDIDATO	ANUAL

Tabela 1 – Avaliações Externas

"conclusão"

SISTEMAS	*PROGRAMAS*	*CARACTERÍSTICA*	*PÚBLICO-ALVO*	*REDE*	*RESULTADO*	*PARAQUEM*	*PERIDICIDADE*
MINEIRO							
SIMAVE	PROEB	CENSITÁRIA	ALUNOS 5º E 9º ANOS ENSINO FUNDAMENTAL 3º ANO - ENSINO MÉDIO	ESTADUAL MUNICIPAL	BOLETIM PEDAGÓGICO	ESCOLA	ANUAL
					BOLETINS PEDAGÓGICO E DE RESULTADO	S R E	
	PROALFA	AMOSTRAL	ALUNOS 2º E 4º ANOS ENSINO FUNDAMENTAL	ESTADUAL MUNICIPAL	BOLETIM PEDAGÓGICO	ESCOLA S R E	ANUAL
		CENSITÁRIA	ALUNOS 3º ANO ENSINO FUNDAMENTAL		BOLETIM DE RESULTADO	S R E	
	PAAE	CENSITÁRIA	PROFESSORES 1º ANO ENSINO MÉDIO ESCOLAS ESTADUAIS	ESTADUAL	ON LINE	S R E	SEMESTRAL

Fonte: www.educação.mg.gov.br/simave

SIMAVE – Sistema Mineiro de Avaliação da Educação da Pública

PROALFA – Programa de Avaliação Da Alfabetização

SAEB - Sistema Nacional da Avaliação da Educação Básica

ANRESC – Avaliação Nacional do Rendimento Escolar

PISA – Programa Internacional de Avaliação de alunos

PROEB – Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica

PAAE – Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar

ANEB - Avaliação Nacional da Educação Básica

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

SERVE – Segundo Estudo Regional Comparativo e Explicativo.