

UNIVERSIDADE DE UBERABA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E EXTENSÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO:
FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA
MESTRADO PROFISSIONAL

RAFAEL VIDAL TAVARES

UMA ANÁLISE DE PROJETOS POLÍTICOS PEDAGÓGICOS EM ESCOLAS
PÚBLICAS DE UBERLÂNDIA: COMPREENDENDO AS RELAÇÕES ENTRE
GESTÃO DEMOCRÁTICA E INDICADORES DE QUALIDADE DA EDUCAÇÃO

UBERLÂNDIA

2020

RAFAEL VIDAL TAVARES

UMA ANÁLISE DE PROJETOS POLÍTICOS PEDAGÓGICOS EM ESCOLAS PÚBLICAS DE UBERLÂNDIA: COMPREENDENDO AS RELAÇÕES ENTRE GESTÃO DEMOCRÁTICA E INDICADORES DE QUALIDADE DA EDUCAÇÃO

Dissertação apresentada à banca de defesa para obtenção do título de Mestre em Educação no Programa de Pós-graduação: Formação Docente para a Educação Básica – Mestrado Profissional da Universidade de Uberaba.

Linha de pesquisa: Fundamentos e Planejamento

Orientador: Prof. Dr. Eloy Alves Filho

UBERLÂNDIA-MG

2020

Catálogo elaborado pelo Setor de Referência da Biblioteca Central UNIUBE

T197a Tavares, Rafael Vidal.
Uma análise de projetos políticos pedagógicos em escolas públicas de Uberlândia: compreendendo as relações entre gestão democrática e indicadores de qualidade da educação / Rafael Vidal Tavares. – Uberlândia-MG, 2020.
189 f. : il. color.

Dissertação (Mestrado) – Universidade de Uberaba. Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação. Linha: Educação Básica: Fundamentos e Planejamento.

Orientador: Prof. Dr. Eloy Alves Filho.

1. Escolas públicas – Qualidade – Minas Gerais. 2. Projetos pedagógicos. 3. Gestão escolar. I. Alves Filho, Eloy. II. Universidade de Uberaba. Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação. III. Título.

CDD 371.01

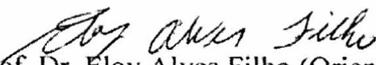
RAFAEL VIDAL TAVARES

UMA ANÁLISE DE PROJETOS POLÍTICOS PEDAGÓGICOS EM ESCOLAS PÚBLICAS DE UBERLÂNDIA: COMPREENDENDO AS RELAÇÕES ENTRE GESTÃO DEMOCRÁTICA E INDICADORES DE QUALIDADE DA EDUCAÇÃO

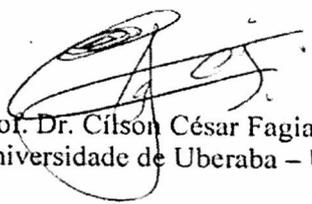
Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade de Uberaba, como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado em 30/09/2020

BANCA EXAMINADORA


Prof. Dr. Eloy Alves Filho (Orientador)
Universidade de Uberaba – UNIUBE


Prof. Dr. Helder Eterno da Silveira
Universidade Federal de Uberlândia - UFU


Prof. Dr. Cílon César Fagiani
Universidade de Uberaba – UNIUBE

Dedico esse trabalho à minha esposa; afinal, nada disso teria acontecido se ela não estivesse sempre ao meu lado. Fabíola, você me faz uma pessoa melhor, sempre.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao meu orientador, Professor Eloy, pela liberdade de escolhas oferecida, por toda a paciência e dedicação dispendida. Se orientar significa indicar uma direção, você me guiou sempre na direção correta.

Aos Professores e Professoras do Programa de Mestrado Profissional da UNIUBE que contribuíram com suas visões e experiências para a realização deste trabalho.

Às secretárias do Programa de Mestrado Profissional da UNIUBE, pela dedicação e presteza no atendimento das solicitações dos alunos. Não é possível concluir um trabalho dessa monta sem pessoas dispostas a colaborar.

Aos colegas de curso. Sofremos, compartilhamos nossas angústias, mas também rimos e nos apoiamos. Agora é hora de celebrarmos nossas conquistas.

À Universidade Federal de Uberlândia que, por meio do Programa de Apoio à Qualificação (QUALI-UFU), forneceu o apoio necessário para minha participação no programa de Mestrado Profissional da UNIUBE.

Aos meus enteados, Heitor e Ana Luíza, por todo o carinho e paciência. A vida não poderia ter me dado presente melhor.

Aos meus familiares, por todo o apoio e carinho.

À minha mãe, Sandra. Uma vida dedicada aos filhos e netos. Amor e exemplos inabaláveis. Este trabalho é apenas mais um dos frutos colhidos.

E, especialmente, à minha esposa Fabíola. Por ter me mostrado o “caminho das pedras” deste Mestrado Profissional, ter ficado ao meu lado nos momentos mais difíceis dessa jornada e celebrado comigo cada etapa concluída. Nossa vida é um exemplo de que, às vezes, um mais um resulta em mais que dois. Esse trabalho não deixa de ser seu também.

RESUMO

Esta pesquisa propõe como questão de estudo entender as relações entre a gestão democrática, os resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) e indicadores de qualidade educacional. Para tanto, pretende, como objetivo geral, analisar as relações existentes entre os Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) de escolas da rede pública de ensino municipal de Uberlândia-MG e indicadores de qualidade educacional, como forma de promoção da gestão democrática e da qualidade da educação. E, como específicos: entender a formação de políticas públicas voltadas para a educação; compreender a qualidade voltada para a educação; investigar o contexto histórico de criação do Ideb e suas regras de funcionamento; identificar como os PPP abordam indicadores de qualidade educacional; analisar o comportamento dos resultados do Ideb antes e após a publicação dos PPP; entender, para a elaboração do produto final, como profissionais da rede de ensino percebem a melhoria da qualidade da educação por meio da elaboração do PPP; elaborar um plano de ação educacional, em forma de instrumento avaliativo, que permita aos gestores das escolas avaliarem a elaboração de PPP voltados para o desenvolvimento da qualidade da educação. De abordagem qualitativa e analítico-crítica, a pesquisa utilizou análise documental e questionário como instrumentos de coleta de dados e, para análise de dados, a abordagem qualitativa e de conteúdo. Como resultado, a pesquisa concluiu que os PPP são influenciados pela adoção de indicadores de qualidade educacional e impactam de maneira positiva o resultado do Ideb. Ao final, apresenta-se, como plano de ação, um instrumento avaliativo dos PPP. Esse instrumento propiciará aos gestores das escolas verificarem se caminham no sentido de promover o uso dos indicadores de qualidade, conforme a realidade das escolas, em ações que se traduzam em reais mudanças na qualidade do ensino oferecido e acréscimos nos resultados do Ideb, sem deixar de lado a necessária gestão democrática do ensino.

Palavras-chave: Ideb. Projeto Político Pedagógico. Indicadores. Qualidade educacional. Gestão democrática.

ABSTRACT

This research has, as its theme, to understand the relation between democratic management, the results of the Basic Education Development Index (Ideb) and educational quality indicators. To this end, it intends, as an overall objective, to analyze how the Ideb and educational quality indicators are related to the Pedagogical Political Project of public schools in the municipal education system of Uberlândia-MG, as a way of promoting democratic management and improved quality of education. And also, as far as specifics are concerned, it aims to: understand what public policies are and how their formulation processes work, especially public policies aimed at education; reflect on the evaluation, and its importance for the development of education; understand the quality in regards to education; investigate the historical context of the creation of Ideb and its rules of operation and conduct; identify how Pedagogical Political Projects address Ideb and educational quality indicators; analyze the behavior of Ideb results before and after the publication of Political Pedagogical Projects; understand, for the elaboration of the final product, how professionals in the educational system perceive the improvement of Ideb and the quality of education through the elaboration of the Pedagogical Political Project; to elaborate an educational action plan that allows school managers to evaluate the elaboration of Political Pedagogical Projects aimed at the development of Ideb and the quality of education. To fulfill these objectives, a qualitative and analytical-critical research was carried out, using documentary analysis and questionnaire as instruments of data collection. For data analysis, qualitative and content analysis were used. As a result, the research concluded that it is possible to verify relations between Ideb and the quality and democratic management indicators that positively impact the development of Political Pedagogical Projects. In the end, the research presented, as an action plan, an evaluation tool for the Political Pedagogical Projects that can help school managers to verify whether they are moving towards promoting the use of quality indicators, according to the reality of schools, in actions that translate into real change in the quality of the education offered and increases in the results of Ideb, without neglecting the much needed democratic management of education.

Keywords: Ideb. Political Pedagogical Project. Indicators. Educational quality. Democratic management.

LISTA DE ABREVIATURAS

- Aneb** – Avaliação Nacional da Educação Básica
- Anresc** – Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
- ANA** – Avaliação Nacional de Alfabetização
- BNCC** – Base Nacional Comum Curricular
- Caed** – Centro de Políticas Públicas e Avaliação
- Capes** – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CES** – Comitê de Estatística Sociais
- Cemep** – Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz
- CEP** – Comitê de Ética em Pesquisa
- CF/88** – Constituição Federal de 1988
- CNPQ** – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
- Fundeb** – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
- Fundef** – Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica
- Ideb** – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
- IBGE** – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- IDH** – Índice de Desenvolvimento Humano
- Inep** – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- LDB** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MEC** – Ministério da Educação
- Mobral** – Movimento Brasileiro de Alfabetização
- OCDE** – Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
- Papae** – Plano de Ações dos Profissionais de cada ano de ensino
- PIB** – Produto Interno Bruto
- Pisa** – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes

PNE – Plano Nacional de Educação

Pnud – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PPP – Projeto Político-Pedagógico

Saeb – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

Saresp – Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo

Simave – Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Básica

TRI – Teoria da Resposta Item

Unesco – Organização das Nações Unidas para Educação Ciência e Cultura

Unicef – Fundo das Nações Unidas pela Infância

UFU – Universidade Federal de Uberlândia

ÍNDICE DE QUADROS

QUADRO 1 - DIMENSÕES DOS INDICADORES DE QUALIDADE NA EDUCAÇÃO	20
QUADRO 2 - TAXA DE RENDIMENTO ESCOLAR DAS ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS - ENSINO FUNDAMENTAL (2018).....	34
QUADRO 3 - DIRETRIZES DO PNE POR CATEGORIA.....	58
QUADRO 4 - METAS DO IDEB PARA 2021	65
QUADRO 5 - RESULTADO DO IDEB ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	67
QUADRO 6 - RESULTADO DO IDEB ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	67
QUADRO 7 - RESULTADO DO IDEB ANOS FINAIS DO ENSINO MÉDIO	68
QUADRO 8 - FREQUÊNCIA DE TERMOS E EXPRESSÕES ENCONTRADOS NO PPP DA ESCOLA A	89
QUADRO 9 - FREQUÊNCIA DE TERMOS E EXPRESSÕES ENCONTRADOS NO PPP DA ESCOLA B.....	93
QUADRO 10 - FREQUÊNCIA DE TERMOS E EXPRESSÕES ENCONTRADOS NO PPP DA ESCOLA C.....	96
QUADRO 11 - FREQUÊNCIA DE TERMOS E EXPRESSÕES ENCONTRADOS NO PPP DA ESCOLA D	99
QUADRO 12 - FREQUÊNCIA DE TERMOS E EXPRESSÕES ENCONTRADOS NO PPP DA ESCOLA E	103
QUADRO 13 - FREQUÊNCIA DE TERMOS E EXPRESSÕES ENCONTRADOS NO PPP DA ESCOLA F	106
QUADRO 14 - FREQUÊNCIA DE TERMOS E EXPRESSÕES ENCONTRADOS NO PPP DA ESCOLA G	109
QUADRO 15 - FREQUÊNCIA DE TERMOS E EXPRESSÕES ENCONTRADOS NO PPP DA ESCOLA H	113
QUADRO 16 - FREQUÊNCIA DE TERMOS E EXPRESSÕES ENCONTRADOS NO PPP DA ESCOLA I.....	116
QUADRO 17 - ANO DE ELABORAÇÃO DOS PPP.....	119
QUADRO 18 - COMPARATIVO ENTRE O RESULTADO DO IDEB DAS ESCOLAS ANTES E APÓS A ELABORAÇÃO DO PPP.....	174

ÍNDICE DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 - SÉRIE HISTÓRICA DO IDEB DA ESCOLA A	88
GRÁFICO 2 - SÉRIE HISTÓRICA DO IDEB DA ESCOLA B	91
GRÁFICO 3 - SÉRIE HISTÓRICA DO IDEB DA ESCOLA C	95
GRÁFICO 4 - SÉRIE HISTÓRICA DO IDEB DA ESCOLA D	98
GRÁFICO 5 - SÉRIE HISTÓRICA DO IDEB DA ESCOLA E	102
GRÁFICO 6 - SÉRIE HISTÓRICA DO IDEB DA ESCOLA F	105
GRÁFICO 7 - SÉRIE HISTÓRICA DO IDEB DA ESCOLA G	108
GRÁFICO 8 - SÉRIE HISTÓRICA DO IDEB DA ESCOLA H	112
GRÁFICO 9 - SÉRIE HISTÓRICA DO IDEB DA ESCOLA I	115
GRÁFICO 10 - OCORRÊNCIA DOS TERMOS EM RELAÇÃO AO TOTAL DE PPP – EM PERCENTUAL	120
GRÁFICO 11 - OCORRÊNCIA DOS TERMOS EM RELAÇÃO AOS DEMAIS – EM PERCENTUAL	121
GRÁFICO 12 - TERMOS E EXPRESSÕES ASSOCIADOS A IDEB – EM PERCENTUAL	123
GRÁFICO 13 - TERMOS E EXPRESSÕES ASSOCIADOS A DESEMPENHO – EM PERCENTUAL	124
GRÁFICO 14 - TERMOS E EXPRESSÕES ASSOCIADOS À QUALIDADE – EM PERCENTUAL	125
GRÁFICO 15 - TERMOS E EXPRESSÕES ASSOCIADOS A PLANEJAMENTO – EM PERCENTUAL	126
GRÁFICO 16 - TERMOS E EXPRESSÕES ASSOCIADOS À PRÁTICA PEDAGÓGICA – EM PERCENTUAL	127
GRÁFICO 17 - TERMOS E EXPRESSÕES ASSOCIADOS À AVALIAÇÃO – EM PERCENTUAL	128
GRÁFICO 18 - TERMOS E EXPRESSÕES ASSOCIADOS À GESTÃO DEMOCRÁTICA – EM PERCENTUAL	130
GRÁFICO 19 - TERMOS E EXPRESSÕES ASSOCIADOS À CAPACITAÇÃO – EM PERCENTUAL	131
GRÁFICO 20 - TERMOS E EXPRESSÕES ASSOCIADOS À ESTRUTURA FÍSICA – EM PERCENTUAL	133
GRÁFICO 21 - TERMOS E EXPRESSÕES ASSOCIADOS A ACESSO, PERMANÊNCIA, EVASÃO ESCOLAR – EM PERCENTUAL	134
GRÁFICO 22 - RESULTADOS ENCONTRADOS - PERGUNTA 1	136
GRÁFICO 23 - RESULTADOS ENCONTRADOS - PERGUNTA 2	136
GRÁFICO 24 - RESULTADOS ENCONTRADOS - PERGUNTA 3	136
GRÁFICO 25 - RESULTADOS ENCONTRADOS - PERGUNTA 4	138
GRÁFICO 26 - RESPOSTAS ENCONTRADAS - PERGUNTA 5	139
GRÁFICO 27 - RESULTADOS ENCONTRADOS - PERGUNTA 6	139
GRÁFICO 28 - RESULTADOS ENCONTRADOS - PERGUNTA 7	140
GRÁFICO 29 - RESULTADOS ENCONTRADOS - PERGUNTA 8	141
GRÁFICO 30 - RESULTADOS ENCONTRADOS - PERGUNTA 9	142
GRÁFICO 31 - RESULTADOS ENCONTRADOS - PERGUNTA 10	142
GRÁFICO 32 - RESULTADOS ENCONTRADOS - PERGUNTA 11	143
GRÁFICO 33 - RESULTADOS ENCONTRADOS - PERGUNTA 12	143
GRÁFICO 34 - RESULTADOS ENCONTRADOS - PERGUNTA 13	144
GRÁFICO 35 - RESULTADOS ENCONTRADOS - PERGUNTA 14	144
GRÁFICO 36 - RESPOSTAS ENCONTRADAS - PERGUNTA 15	145

ÍNDICE DE FIGURAS

FIGURA 1 - DESENHO DA PESQUISA	27
FIGURA 2 - CATEGORIAS DE ANÁLISE	39
FIGURA 3 - EXECUÇÃO DA PESQUISA - CRONOGRAMA	42
FIGURA 4 - PLANO DE AÇÃO BASEADO NO 5W2H	156

ÍNDICE DE TABELAS

TABELA 1 – RESULTADO DO IDEB NOS ANOS INICIAIS DAS ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS – ENSINO FUNDAMENTAL.....	35
TABELA 2 – RESULTADO DO IDEB NOS ANOS FINAIS DAS ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS – ENSINO FUNDAMENTAL.....	35

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	16
1.1 SOBRE O AUTOR	16
1.2 QUESTÃO DE ESTUDO.....	19
1.3 OBJETIVOS	25
1.4 ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO.....	25
2 METODOLOGIA DE PESQUISA.....	28
2.1 ABORDAGEM DA PESQUISA	28
2.2 TIPO DE PESQUISA E MÉTODO DE COLETA DE DADOS	29
2.3 LÓCUS DA PESQUISA	33
2.4 A AMOSTRA	36
2.5 METODOLOGIA DE ANÁLISE DE DADOS.....	37
2.6 A EXECUÇÃO DA PESQUISA ATÉ A ELABORAÇÃO DA DISSERTAÇÃO.....	41
3 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA	43
3.1 A EDUCAÇÃO E AS POLÍTICAS PÚBLICAS BRASILEIRAS	43
3.2 QUALIDADE NA EDUCAÇÃO: CONCEITOS E DESAFIOS	49
3.2.1 Plano Nacional de Educação	54
3.2.2 Indicadores de qualidade educacional: conhecendo o Ideb.....	62
3.3 FERRAMENTAS PARA A GESTÃO DEMOCRÁTICA: O PROJETO POLÍTICO- PEDAGÓGICO	70
3.3.1 Conceitos.....	72
3.3.2 Princípios norteadores	74
3.3.3 Etapas para a construção do Projeto Político Pedagógico.....	75
3.3.4 Elementos para a construção do Projeto Político Pedagógico.....	77
3.3.5 Entraves à efetivação do Projeto Político Pedagógico.....	79
3.3.6 Análise crítica	81
4 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	82
4.1 CONTEXTO PARA A ELABORAÇÃO DOS PLANOS POLÍTICOS PEDAGÓGICOS	82
4.2 RESULTADO DA PESQUISA DOCUMENTAL	87
4.2.1 Análise dos resultados dos PPP por escola.....	87
4.2.2 Análise dos resultados dos PPP de acordo com conjunto da amostra da pesquisa	118
4.3 RESULTADOS DO QUESTIONÁRIO	135
4.4 CONCLUSÕES SOBRE AS RESPOSTAS AO QUESTIONÁRIO.....	147

5 CONTRIBUIÇÕES PARA A MELHORIA DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO: UMA PROPOSTA DE INSTRUMENTO AVALIATIVO COMO RESULTADO DA PESQUISA	151
5.1 O SIGNIFICADO DE AVALIAR.....	151
5.2 A AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NA ESCOLA	153
5.3 O INSTRUMENTO AVALIATIVO	154
5.4 APRESENTAÇÃO DO INSTRUMENTO AVALIATIVO	154
5.5 CONSIDERAÇÕES FINAIS SOBRE O INSTRUMENTO AVALIATIVO.....	170
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	171
6.1 O CAMINHO PERCORRIDO PELA PESQUISA	171
6.2 DESAFIOS ENCONTRADOS.....	172
6.3 RESPOSTAS PARA OS OBJETIVOS PROPOSTOS	173
6.5 CONSIDERAÇÕES FINAIS SOBRE A GESTÃO DEMOCRÁTICA.....	177
6.6 CONSIDERAÇÕES FINAIS SOBRE A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA	178
6.7 O IDEB PÓS-2021	178
6.8 POSSÍVEIS LINHAS DE PESQUISAS FUTURAS.....	179
6.9 ENCERRAMENTO	180
REFERÊNCIAS	181
APÊNDICE A - Questionário aplicado	191

1 INTRODUÇÃO

1.1 SOBRE O AUTOR

Toda a jornada, da mais simples caminhada a mais desafiadora maratona, começa com um primeiro passo. Mas qual seria esse passo em uma pesquisa acadêmica? Julgo¹ que, para situar o leitor sobre as motivações que levaram o autor pelo caminho que escolheu percorrer, um bom começo é narrar sua experiência de vida.

Nasci em Uberlândia, Minas Gerais, em março de 198. Venho de uma família que, se nunca foi rica, sempre foi capaz de nos prover uma vida digna e, o mais importante, que procurou nos repassar valores fundamentais para a vida em sociedade, como amor e o respeito ao próximo.

Iniciei minha vida de estudante aos cinco anos. Após a pré-escola, fiz o Ensino Fundamental até a sétima série (atual 8º ano do Ensino Fundamental) em uma escola estadual de minha cidade natal. Uma instituição de pequeno porte voltada apenas para o Ensino Fundamental que, na época, recuperava-se de um incêndio que havia consumido parte de suas instalações, mas que, graças aos esforços da comunidade, fora plenamente reconstruída. Ao longo dos anos que passei lá, convivi com professores com diferentes modos de agir: alguns com dificuldades no trato com os alunos, outros indiferentes, e muitos que souberam, com carinho e respeito, explorar melhor as diferenças entre os alunos, de modo a promover seu desenvolvimento educacional. As lutas dos docentes por uma carreira mais digna, que se traduziam em paralisações e greves que chamassem a atenção da comunidade para os problemas enfrentados, também fizeram parte das minhas experiências.

Naquela época, mesmo no começo da adolescência, já reparava no modo como a escola era gerenciada: a insuficiência de recursos financeiros para a educação sempre foi notória no Estado de Minas Gerais, o que se traduz em infraestruturas modestas, quando não precárias. Mas os gestores que lá trabalhavam conseguiam, com muito trabalho e seriedade, oferecer aos alunos condições de estudo.

A partir da 8ª série (atual 9º ano do Ensino Fundamental), até o final do Ensino Médio, frequentei uma escola da rede particular de ensino. Um caminho natural para filhos de famílias

¹ Apenas na seção 1.1 da introdução usaremos a primeira pessoa do singular para a redação do texto, em virtude do caráter pessoal da narrativa.

com algum grau de poder aquisitivo e consequência direta dos problemas narrados no parágrafo anterior. Após período de adaptação, tanto por ser novato em uma turma já estabelecida há anos, como também pela passagem de escola pública pequena para particular, de grande porte, estava plenamente integrado às rotinas daquele colégio. Exigente, por sinal, afinal o foco do Ensino Médio sempre esteve voltado para a participação em processos seletivos, em especial o vestibular da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), o que significou preencher o dia com muitas horas de aula e estudos.

O contraste entre a esfera pública e a privada era visível, tanto nas questões de infraestrutura (salas e mobiliários mais novos) quanto nos métodos pedagógicos de ensino disponíveis aos professores para ensinar aos alunos. E, se a equipe de professores era mais bem remunerada – o que se traduzia em mais motivação para ensinar os alunos –, sempre notei que a pressão que eles recebiam era grande nesse ambiente de competição entre as escolas particulares, que demandavam aprovação do maior número possível dos alunos em processos seletivos.

Dediquei-me a estudar, e tal dedicação resultou em frutos: fui aprovado no vestibular para o curso de Administração de Empresas, na UFU, uma escolha que fiz já no início do Ensino Médio, pois sempre considerei a Administração uma área dinâmica e capaz de me fornecer condições para o desenvolvimento de carreira profissional em várias áreas. Considero os cinco anos de curso universitário uma das melhores épocas de minha vida. Um período de aprendizagem, permeado por amizades duradouras e amadurecimento pessoal.

Além, é claro, de conhecer, como aluno, o funcionamento de mais uma modalidade de ensino, o superior. Mais uma vez, deparei-me com um contexto de recursos limitados, apesar de bem mais dos que os oferecidos à gestão do Ensino Fundamental público. Como consequência, também acompanhei greves severas, o que mostra que as dificuldades enfrentadas pelos profissionais de ensino público, na busca por melhores condições de trabalho, no Brasil, variam fundamentalmente em escala, não em escopo.

Durante o primeiro ano de curso, participei de concurso público para cargo no Banco do Brasil, motivado pelo velho ideal brasileiro de ser “concurado”, de “ter estabilidade”. Fui aprovado e tomei posse como técnico bancário na cidade de Ituiutaba-MG. Mas não quis largar a graduação em curso, por considerá-la de fundamental importância para minha formação acadêmica e profissional. Assim, durante um ano, até conseguir uma remoção, encarei os mais de cem quilômetros entre as duas cidades todos os dias, tentando estudar, da melhor forma

possível, durante as viagens. Ficou a lembrança das muitas vezes em que tive de fazer atividades do curso lutando contra o “sacolejo” do ônibus e a pouca luz disponível.

A tentativa de equilibrar uma vida de universitário com uma carreira profissional tomou o tempo e o interesse necessários para acompanhar o desdobramento das vicissitudes da educação básica brasileira. No máximo acompanhei as matérias oferecidas pela mídia, mas em um nível muito superficial.

Pouco depois de formado, desliguei-me do Banco do Brasil, por não mais considerar a carreira atrativa, e me mantive em um verdadeiro período sabático, no qual estudei para concursos públicos diversos e me dediquei à literatura, uma de minhas paixões. Escrevi alguns manuscritos, e um deles resultou na publicação de um livro infanto-juvenil. Escrever um livro não difere muito de produzir uma pesquisa acadêmica: é preciso ler – muito! – ser organizado, ter paciência nos momentos de bloqueio de ideias, revisar e revisar, e principalmente, ter paixão pelo objeto de escrita.

Não muito tempo depois, fui aprovado em novo concurso público, para Analista Educacional, na Superintendência Regional de Ensino de Uberlândia. Assim, volto a ter contato com a educação básica, agora do outro lado, como profissional do ensino, um analista educacional. Minha rotina consistia em acompanhar processos administrativos e pedagógicos das escolas de Ensino Fundamental e Médio de circunscrição da Superintendência no suporte administrativo para que a atividade-fim, o ensino, pudesse se desenvolver da melhor forma, em um contexto em que a busca pela qualidade da educação, que tanto falarei neste trabalho, já assumia *status* de principal política pública na área.

Dessa forma, pude conhecer um pouco mais sobre as realidades e necessidades do ensino mineiro e ter a oportunidade de entender, como parte do sistema, como eram importantes as lutas diárias dos colegas de profissão que, embora não tão valorizados pelo Estado, sempre se dedicaram para melhorar a qualidade da educação oferecida à comunidade.

Depois de alguns anos, desliguei-me desse cargo, novamente em busca de melhores oportunidades profissionais. Após uma gama de curtas experiências em empregos diferentes, fui aprovado em concurso da UFU para o cargo de administrador. Há quase dez anos lotado na Diretoria de Administração Financeira, acompanho de perto a execução contábil e financeira do orçamento dessa instituição e tenho uma visão geral dos processos administrativos que envolvem o Pró-reitoria de Planejamento e Administração.

Deixei a área acadêmica de lado por alguns anos, dedicando-me ao desenvolvimento da carreira dentro da UFU. Mas, motivado pela necessidade de capacitação profissional, concluí

um curso de especialização em Gestão Pública, oferecido pela instituição, o que me levou a entender melhor os processos de formulação e execução das políticas públicas.

Como se pode notar, o tema da educação, principalmente em seus aspectos de gestão, permeia minha vida profissional há mais de uma década. Mesmo sendo administrador, sem vivência da “práxis educacional” referente ao dia a dia das atividades escolares, e ainda sem nunca ter “sujado a mão de giz”, procurei, nos últimos anos, acompanhar a realidade educacional, tanto da região de Uberlândia, quanto do Estado, com interesse por considerá-la de vital importância para que o Brasil deixe para trás, se não todas, parte das mazelas responsáveis pelo atraso em nosso desenvolvimento.

Assim, o desejo por retornar às salas de aula, motivado não só pela contínua necessidade de aprimoramento profissional, mas também pela vontade de me atualizar academicamente, e, fundamental, deixar um pouco de lado as rotinas diárias que tanto promovem o que chamo de “acomodação da alma”, não tive dúvidas em prosseguir no caminho educacional. Por indicação de minha esposa, que acabara de defender sua dissertação na Universidade de Uberaba (Uniube), participei e fui aprovado no processo seletivo para o programa de Mestrado Profissional: Formação Docente para Educação Básica dessa instituição.

A questão principal, ainda mais para um estudante que em toda sua trajetória acadêmica ainda não havia sido um pesquisador, passava a ser sobre qual temática trabalhar. Ainda mais se pensarmos que a educação comporta várias áreas de estudo, o que torna a tarefa de um pesquisador iniciante um tanto quanto penosa. Mas, desde a formulação de um resumo de projeto, condição para participar do processo seletivo, entendi que deveria procurar um tema em pudesse compartilhar minhas experiências como administrador, de modo a desenvolver estudos e pesquisas que trouxessem algum retorno à sociedade, sobretudo na forma de melhoria nas práticas educacionais.

Ao traçar esse rumo, o caminho pelo qual seguiria tornou-se cristalino e não tive mais dúvidas sobre o que pesquisar: a boa gestão do ensino, cada vez mais demandada em épocas de orçamentos apertados. As disciplinas que frequentei, na linha de pesquisa “fundamentos e planejamento”, apenas corroboraram minha ideia inicial. Mas qual aspecto da gestão estudar?

1.2 QUESTÃO DE ESTUDO

A questão de estudo nasce de uma constatação: a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, o tema da educação passou a ser tratado como prioritário dentro das demandas

históricas que fazem do Brasil um país ainda em desenvolvimento econômico. É consenso entre autoridades governamentais (ao menos em seus discursos), Academia e sociedade em geral que somente um sistema de ensino de qualidade pode capacitar cidadãos para as demandas cada vez mais complexas de uma sociedade que pretende alcançar padrões maiores em termos de desenvolvimento e bem-estar.

Mas a qualidade do ensino, conforme veremos no decorrer deste trabalho, não pode ser alcançada combatendo apenas um aspecto deficitário, ou poucos aspectos, dentro de todas as partes que formam um sistema educacional de ensino. Assim, compreendemos que a gestão escolar pode e deve ser aprimorada como ferramenta de alcance da melhoria da educação. Afinal, sozinha, nem a melhor das técnicas pedagógicas contribuiu eficazmente para a um ensino de qualidade, se não houver uma gestão capaz de prover os meios para que o trabalho pedagógico se desenvolva a contento.

Nesse sentido, como forma de ajudar os gestores escolares a avaliar e melhorar a qualidade das escolas, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), em parceria com o Fundo das Nações Unidas pela Infância (Unicef) e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud), publicou, em 2004, o documento “Indicadores da Qualidade na Educação”, em que são elaboradas dimensões que devem ser observadas pelas escolas para avaliar sua qualidade, em parceria com a comunidade escolar. No quadro a seguir, listamos essas dimensões e as explicamos, de forma resumida:

Quadro 1 – Dimensões dos Indicadores de Qualidade na Educação

Dimensão	Objetivo a ser buscado
Ambiente educativo	Espaço de ensino, vivência de valores como forma de desenvolver noção de cidadania e igualdade.
Prática pedagógica	Desenvolvimento dos alunos por meio da ação planejada dos professores.
Avaliação	Instrumento participativo amplo, visando conhecer as necessidades dos alunos e da própria escola.
Gestão escolar democrática	Decisões e informações compartilhadas e discutidas com transparência com a comunidade.
Formação e condições de trabalho dos profissionais da escola	Formação continuada, estabilidade, remuneração, tamanho do quadro condizente ao número de alunos etc.

Ambiente físico escolar	Infraestrutura suficiente, bem conservada, e com uso eficiente dos recursos.
Acesso, permanência e sucesso na escola.	Combate à evasão, conhecimento das necessidades individuais dos alunos, atendimento aos direitos educativos.

Fonte: O autor (2020) a partir de dados do MEC (2004, p. 19-47).

Além dessas dimensões de indicadores, destacamos também o uso do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) como ferramenta de mensuração da qualidade escolar devido a sua composição levar em conta dois aspectos fundamentais para a avaliação da qualidade do ensino: aprovação dos alunos em provas de conhecimento e indicadores de fluxo (taxas de aprovação e repetência escolar), que se traduzem em uma escala mensurável de modo objetivo e capaz de, em torno dela, serem definidas metas para atingimento de padrões de qualidade.

Para compreender como a Academia trata, em suas pesquisas, os indicadores de qualidade e o Ideb ligados à gestão escolar, realizamos uma revisão de literatura, na qual foram consultadas as seguintes bases digitais de dados: Repositório Institucional da Universidade Federal de Uberlândia, de modo a encontrar pesquisas a respeito do tema realizadas em Uberlândia e adjacências, pois o foco deste trabalho será essa região; Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), por se tratar de uma base de dados com abrangência nacional, o que possibilitou traçar um painel mais amplo dos tipos de pesquisas realizadas sobre o tema escolhido; por fim, houve consulta também à Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações, pela sua relevância cada vez maior como repositório de trabalhos acadêmicos. Dentre todos os trabalhos encontrados, destacamos alguns dos mais relevantes.

A primeira pesquisa, realizada por Ferreira (2018), trouxe como problemática “em que medida as avaliações em larga escala influenciam na prática do professor e provocam a desvalorização destes profissionais enquanto sujeitos que pensam e organizam a própria prática?” (FERREIRA, 2018, p. 19). Para responder a essa pergunta, a autora se utilizou de uma abordagem qualitativa para a pesquisa, realizando um estudo de natureza teórico empírica, por meio de revisão bibliográfica, documental e entrevistas semiestruturadas. A autora concluiu seu trabalho ressaltando a necessidade de revisão das avaliações de larga escala, por considerar que eles atuam de forma negativa no trabalho docente.

O segundo trabalho pesquisado é de autoria de Guedes (2018), e traz como problema o seguinte questionamento: “quais as práticas desenvolvidas na Escola Estadual Presidente Kennedy que possibilitam alcançar o maior índice de Ideb no Estado?” (GUEDES, 2018, p. 19). Com base nesse problema, a autora realizou uma pesquisa de abordagem quantitativa e qualitativa, utilizando, como instrumentos de coleta de dados, a pesquisa bibliográfica, análise documental, questionários e entrevistas. Deste modo, a pesquisa bibliográfica começou traçando a trajetória das avaliações externas, trazendo-as para o contexto das políticas educacionais brasileiras.

Em concordância com o primeiro trabalho analisado, este também tratou as avaliações sob a ótica neoliberal do Estado regulador e da necessidade de uma melhoria na qualidade da educação que satisfaça as exigências da fase de globalização do capitalismo. Como resultado da pesquisa, a autora apontou quatro estratégias que resultaram na melhoria do Ideb da escola estudada: “atenção à aprendizagem do aluno, participação dos pais no cotidiano da escola, melhorar a relação político-pedagógica e formação dos profissionais da instituição” (GUEDES, 2018, p. 21).

O terceiro trabalho é de autoria de Gomes (2014). A pesquisa, que procurou formular um plano de ação educacional, analisou os impactos que o modelo de gestão adotado por uma escola rural do estado do Rio de Janeiro gerou nos resultados alcançados por ela nas avaliações externas, em especial, no Ideb. Diferente dos primeiros trabalhos analisados, neste o foco recaiu sobre a gestão escolar, o que o relaciona a nossa pesquisa por se tratar de igual forma de requisito para conclusão de mestrado profissional da Universidade Federal de Juiz de Fora, um importante centro de estudos na área de avaliação.

Como conclusões dos motivos da escola ter apresentado um Ideb alto, a autora destacou a “gestão participativa, clima escolar, modelo de gestão, ampliação do tempo do aluno na escola, turmas de no máximo 25 alunos, participação da comunidade” (GOMES, 2014, p. 71), entre outros, o que foi ao encontro dos resultados do segundo trabalho analisado.

O produto do trabalho da autora foi um plano de ação educacional, com ações sugeridas à Secretaria de Estado de Educação Fluminense para a formação continuada de gestores escolares.

Continuando, o quarto trabalho analisado foi escrito por Pacheco (2017). Este estudo buscou compreender quais práticas adotadas, por docentes e profissionais de uma escola da cidade de Diamantina-MG, têm potencial para contribuir com o desempenho da escola no Ideb. Para tanto, a autora se utilizou de uma pesquisa de abordagem qualitativa, e de análise

documental, observação não participante e entrevista semiestruturada como meio de coleta de dados. Ao final do trabalho, ela apontou os seguintes fatores associados ao desempenho do Ideb:

dedicação e compromisso dos profissionais com o processo de ensino e aprendizagem; participação e acompanhamento dos pais; gestão democrática; trabalho em equipe; ambiente escolar respeitoso e harmônico; foco na avaliação como reguladora do processo de ensino e aprendizagem; foco nas atividades de leitura e escrita; intervenção contínua e paralela. (PACHECO, 2017, p. 126).

Resultado que corrobora o encontrado nos outros trabalhos, complementando-os. A autora faz um importante alerta: diante das especificidades de cada escola, deve-se tomar cuidado em tratar os fatores citados no parágrafo anterior como “fórmulas” para se atingir a qualidade do ensino.

O trabalho seguinte, de autoria de Campos (2013), trouxe também como tema principal o estudo de gestão escolar, com a particularidade de ser uma pesquisa realizada no âmbito de Programa de Pós-graduação em Administração, o que evidencia o fato de que a questão da avaliação e gestão, em âmbito educacional, pode ser objeto de estudos interdisciplinares.

O questionamento desse trabalho foi “quais os elementos ligados à gestão que marcam e diferenciam a gestão nas escolas através do indicador externo – Ideb (Índice de Educação Básica)?” (CAMPOS, 2013, p. 18). Como procedimento metodológico, para responder a essa problemática, a autora realizou uma pesquisa exploratória, de abordagem qualitativa, utilizando-se da ferramenta do estudo de caso. Como técnica de coleta de dados, realizou-se pesquisa bibliográfica, análise documental, entrevistas e observações diretas. Como conclusão desse trabalho, a autora apontou algumas práticas de gestão que possuem influência sobre os resultados do Ideb, destacando-se a gestão democrática transparente, a busca pela integração dos membros da escola, parcerias com outras instituições, participação dos alunos e seus responsáveis.

O último trabalho analisado também faz parte de um programa de mestrado profissional – Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação. Nele, Vasconcelos (2016) apresentou o seguinte questionamento: “Quais ações da gestão escolar podem contribuir no processo de avaliação da aprendizagem na Escola Municipal Cidade Vitória da Conquista?” (VASCONCELOS, 2016, p. 18).

Para responder a essa problemática, a autora realizou uma pesquisa de natureza exploratória e, a exemplo do trabalho anterior citado, foi utilizado o método de estudo de caso. A coleta de dados se valeu de ferramentas como pesquisa bibliográfica, análise documental e observação participante. Como resultado, foi apresentado um portal, em meio eletrônico, para divulgar, à comunidade, as ações que contribuíram para o processo de avaliação de aprendizagem na escola objeto da pesquisa de Vasconcelos (2016), intitulado “Experiências da Gestão Escolar com a Avaliação da Aprendizagem”.

A partir de todas as leituras efetuadas, do referencial apresentado – e considerando não apenas a linha de pesquisa “Educação Básica: Fundamentos e Planejamento” do programa de Mestrado Profissional da Universidade de Uberaba, mas também as experiências e carreiras profissionais dos pesquisadores –, definimos como tema da pesquisa os indicadores de qualidade educacional e os resultados do Ideb e seus impactos nas ações de gestão educacional de instituições de ensino.

Acreditamos que esse tema se justifica pela premente necessidade de verificar se os indicadores de qualidade e o Ideb conseguiram provocar melhorias na qualidade da educação brasileira, ao nos aproximarmos do ano de 2022, marco para o cumprimento da meta definida pelo Ministério da Educação (MEC) de emparelhar o sistema de ensino brasileiro, em termos de qualidade, aos sistemas dos países com padrões de desenvolvimento econômico e social mais elevados.

Para o tema específico da gestão escolar, resolvemos trabalhar com uma importante ferramenta de gestão educacional: o Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas, um documento cuja importância torna-se cada vez mais relevante diante das perspectivas de uma gestão democrática e participativa do ensino.

E, tendo em vista a pouca produção de trabalhos encontrada a respeito dos temas apresentados quando relacionados à cidade de Uberlândia-MG, o trabalho teve como foco a rede de ensino uberlandense, com foco nas escolas administradas exclusivamente pela Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia.

Diante do exposto, baseamos o problema de pesquisa na seguinte indagação: quais são as possíveis relações entre Ideb, indicadores de qualidade e gestão democrática, que permitem às instituições de ensino da cidade de Uberlândia utilizar o PPP como forma de promover o desenvolvimento da qualidade da educação por elas oferecida?

1.3 OBJETIVOS

Uma vez definida a questão central da pesquisa, faz-se necessário definir o que pretendemos alcançar, como resultado, ao final do trabalho, ou seja, quais os objetivos da pesquisa.

Objetivo geral

Analisar as relações existentes entre os PPP de escolas da rede pública de ensino municipal de Uberlândia-MG e indicadores de qualidade educacional, como forma de promoção da gestão democrática e da qualidade da educação.

Objetivos específicos

- a) entender a formação de políticas públicas voltadas para a educação;
- b) compreender a qualidade voltada para a educação;
- c) investigar o contexto histórico de criação do Ideb e suas regras de funcionamento;
- d) identificar como os PPP abordam indicadores de qualidade educacional;
- e) analisar o comportamento dos resultados do Ideb antes e após a publicação dos PPP;
- f) entender, para a elaboração do produto final, como profissionais da rede de ensino percebem a melhoria da qualidade da educação por meio da elaboração do PPP;
- g) elaborar um plano de ação educacional, em forma de instrumento avaliativo, que permita aos gestores das escolas avaliarem a elaboração de PPP voltado para o desenvolvimento da qualidade da educação.

1.4 ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO

Conforme Marconi e Lakatos (2010, p. 141), uma vez tomada a decisão de realizar uma pesquisa, devemos pensar na elaboração de um esquema, que poderá ser ou não modificado, que facilite a sua viabilidade. “O esquema auxilia o pesquisador a conseguir uma abordagem mais objetiva, imprimindo uma ordem lógica do trabalho”.

Organizamos este trabalho na disposição explicada nos próximos parágrafos, de modo a cobrir, da melhor forma possível, os assuntos e os métodos necessários para se responder aos questionamentos desta pesquisa.

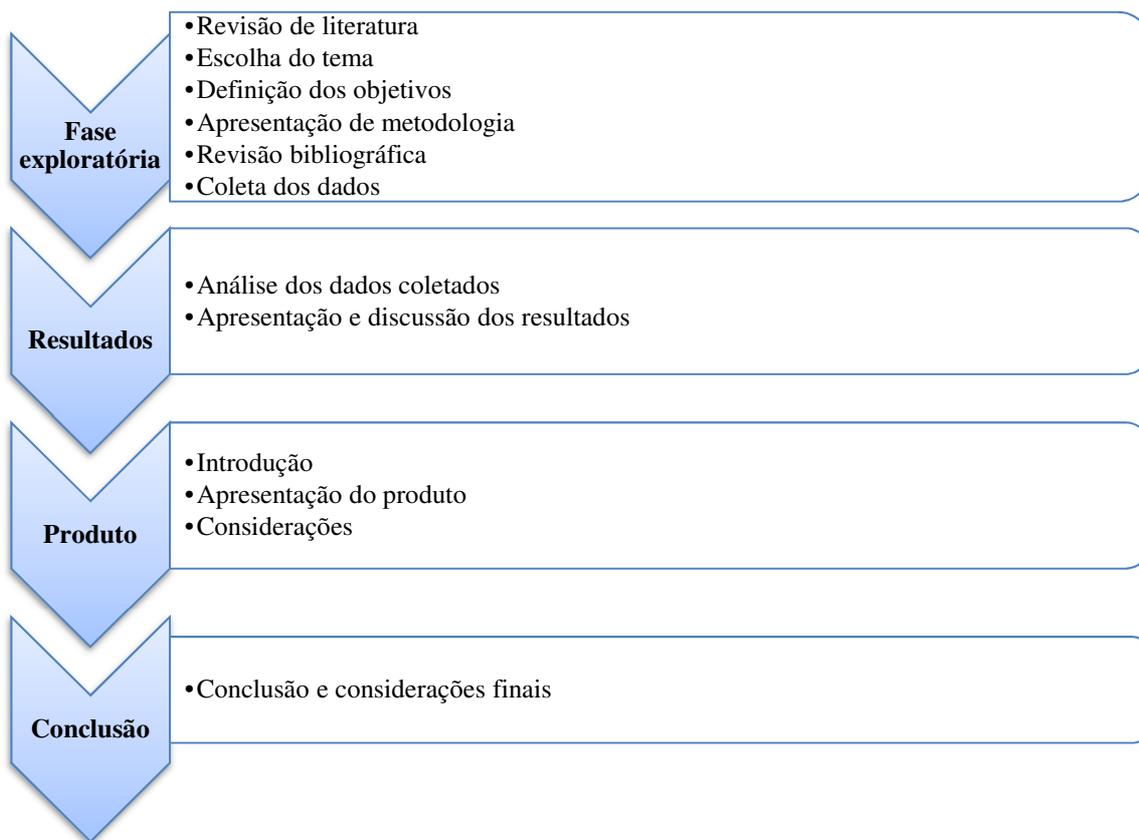
Assim, a dissertação inicia-se com uma introdução. Esta procura oferecer ao leitor o contexto vida do autor como pano de fundo para a escolha da questão da pesquisa, e justificativa para a definição do tema, da hipótese e dos objetivos baseada em breves pesquisas sobre o que a Academia vem estudando sobre o assunto.

Após a introdução, destinamos uma seção para explicarmos o percurso metodológico realizado, de modo a justificar o tipo de pesquisa escolhido, os métodos de coleta de dados utilizados, o lócus e os sujeitos que compuseram a amostra deste trabalho.

Definidas as bases pelas quais a pesquisa foi elaborada, realizamos a revisão bibliográfica dos principais assuntos relacionados à pesquisa, de modo a se levantar o estado da arte atual que forneça elementos para auxiliar os pesquisadores a oferecerem suas conclusões diante dos dados e resultados observados.

Na seção seguinte, apresentamos e discutimos os resultados alcançados, separando-os conforme os tipos de coleta de dados realizados e as categorias de análise previamente estabelecidas na metodologia. Em seguida, dedicamos uma seção para descrever as considerações sobre o produto resultante da pesquisa. Por fim, descrevemos as conclusões diante dos resultados encontrados ao longo de toda a pesquisa, de modo a apurar, de maneira crítica, se os objetivos propostos na seção de introdução foram devidamente alcançados.

Para melhor visualização da organização da pesquisa, podemos representar o que descrevemos nos parágrafos acima pelo seguinte desenho:

Figura 1 – Desenho da pesquisa

Fonte: O autor (2020).

2 METODOLOGIA DE PESQUISA

Nesta seção, descreveremos o percurso metodológico utilizado para a obtenção e organização dos dados que foram levantados na tentativa de responder ao problema da pesquisa, de modo a se alcançar os objetivos gerais e específicos propostos.

2.1 ABORDAGEM DA PESQUISA

Apesar de apresentar alguns aspectos quantitativos, pois foram trabalhados dados numéricos e gráficos para o levantamento de dados e apresentação dos resultados, utilizamos para esta pesquisa a abordagem qualitativa e analítico-crítica como aspecto principal.

De acordo com Flick (2013), a pesquisa qualitativa procura compreender o significado subjetivo dos problemas levantados pela perspectiva dos participantes do estudo. Uma das vantagens da pesquisa qualitativa, conforme o autor, é a liberdade que os participantes têm para apresentar o que é realmente importante para eles, dentro de seus contextos.

Bogdan e Biklen (1994) apresentam, por sua vez, algumas características que definem uma investigação de caráter qualitativo, às quais destacamos:

- a) **Os dados são analisados de forma indutiva:** “o investigador qualitativo planeia utilizar parte do estudo para perceber quais são as questões mais importantes. Não se presume que se sabe o suficiente para reconhecer as questões importantes antes de efectuar a investigação” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 50). Os dados recolhidos no decorrer da pesquisa são utilizados para se construir, ao longo do trabalho, os elementos que responderão aos problemas propostos, e não para responder ou refutar hipóteses previamente estabelecidas.
- b) **A questão do significado:** os pesquisadores procuram entender a perspectiva dos sujeitos de pesquisa sobre o problema levantado, por meio de registro mais rigoroso possível sobre como esses sujeitos interpretam os significados. “Os investigadores qualitativos estabelecem estratégias e procedimentos que lhes permitam tomar em consideração as experiências do ponto de vista do informador”, de modo que, “ao aprender as perspectivas dos participantes, a investigação qualitativa faz luz sobre a dinâmica esta que é frequentemente invisível para o observador exterior” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 51).

Cabe ressaltar, conforme Severino (2007), que devemos tratar as pesquisas qualitativa e quantitativa como enfoques a serem dadas para uma pesquisa, e não como uma metodologia específica, visto que metodologias diferentes podem ser trabalhadas por um desses enfoques. Nas palavras do autor:

Quando se fala de pesquisa quantitativa ou qualitativa, e mesmo quando se fala de metodologia quantitativa ou qualitativa, apesar da liberdade de linguagem consagrada pelo uso acadêmico, não está se referindo a uma modalidade de metodologia em particular. Daí ser preferível falar-se de *abordagem quantitativa*, de *abordagem qualitativa*. (SEVERINO, 2007, p. 119).

2.2 TIPO DE PESQUISA E MÉTODO DE COLETA DE DADOS

O interesse e a curiosidade do homem pelo saber levam-no a investigar a realidade sob os mais diversificados aspectos e dimensões. Cada abordagem ou busca admite níveis diferentes de aprofundamento e enfoques específicos conforme o objeto de estudo, os objetivos visados e a qualificação do pesquisador. É natural, pois, a existência de inumeráveis tipos de pesquisa. Cada tipo de pesquisa possuiu, além do núcleo comum de procedimentos, suas próprias peculiaridades. (CERVO; BERVIAN; SILVA, 2007, p. 60).

Gil (2006) defende que, para comparar a teoria encontrada em outros trabalhos com os dados reais, de modo a se analisar os fatos de maneira empírica, é necessário delinear o modelo conceitual e operativo da pesquisa. O autor aponta que esse delineamento significa o modo como a pesquisa é planejada, com ênfase nos procedimentos utilizados para a coleta e análise de dados. É possível, assim, classificar as pesquisas de acordo com o delineamento (método de coleta de dados) utilizado.

A coleta de dados é uma das etapas mais importante da elaboração de uma pesquisa. Afinal, é por meio dos resultados encontrados que confirmaremos ou não as hipóteses elencadas ou se com os objetivos propostos no início do trabalho serão efetivamente respondidos.

Feita essa afirmação, por conta de seu delineamento, e dos métodos pelos quais os dados obtidos neste trabalho foram coletados, podemos classificar esta pesquisa do seguinte modo: trata-se de **pesquisa bibliográfica**. Gil (2007) explica que essa modalidade se utiliza de materiais que já receberam algum tipo de tratamento anterior, como por exemplo, livros e artigos científicos publicados, para seu desenvolvimento.

Por sua vez, Cervo, Bervian e Silva (2007) complementam a definição de Gil (2007) ao dizerem que

a pesquisa bibliográfica procura explicar um problema a partir de referências teóricas publicadas em artigos, livros, dissertações e teses. Pode ser realizada independentemente ou como parte da pesquisa descritiva ou experimental. Em ambos os casos, busca-se conhecer e analisar as contribuições culturais ou científicas do passado sobre determinado assunto, tema ou problema. (CERVO; BERVIAN; SILVA, 2007, p. 60).

Gil (2006, p. 45) explica assim a vantagem de uma pesquisa bibliográfica, ao apontar que ela permite “ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente”.

Para se verificar o “estado da arte” dos assuntos pesquisados, utilizamos como método de coleta de dados, na parte bibliográfica, a revisão bibliográfica, feita em livros e artigos, conforme descrito na introdução deste trabalho. A importância de se realizar uma revisão bibliográfica é muito bem descrita por Marconi e Lakatos (2010, p. 207):

A finalidade da pesquisa científica não é apenas um relatório ou descrição de fatos levantados empiricamente, mas o desenvolvimento de um caráter interpretativo, no que se refere aos dados obtidos. Para tal, é imprescindível correlacionar a pesquisa com o universo teórico, optando-se por um modelo teórico que sirva de embasamento à interpretação do significado dos dados e fatos colhidos ou levantados.

A parte bibliográfica desta pesquisa buscou realizar o estudo de temas que pudessem oferecer um pano de fundo para o desenvolvimento do Ideb. Assim, procuramos, na literatura disponível em livros e em artigos científicos, delinear o estado da arte sobre as políticas públicas, em especial aquelas relacionadas à educação básica brasileira; a qualidade da educação nesse contexto; e como a preocupação com essa qualidade resulta no Plano Nacional de Educação (PNE) e na criação do Ideb.

Em um segundo momento, verificamos nos trabalhos acadêmicos, os principais conceitos relativos a PPP, de modo a conhecer o objeto de estudo, bem como descrevemos as principais legislações que embasaram a elaboração dos PPP que compuseram o referencial documental, de modo a se extrair as respostas ao problema de pesquisa que pudessem levar à consecução dos objetivos traçados e, principalmente, à elaboração do produto resultante desta pesquisa.

Além de bibliográfica, trata-se de uma **pesquisa documental**, posto que também realizamos um levantamento de dados a partir de documentos para responder aos objetivos propostos. Gil (2006) entende pesquisa documental como aquela na qual se utiliza material que ainda não tenha passado por tratamento analítico, ou seja, que não tenha sido modificado para outros fins que não o seu original. Esses documentos são, conforme Severino (2007, p. 123) “a matéria-prima pela qual o pesquisador vai desenvolver sua investigação e análise”.

Cervo, Bervian e Silva (2007, p. 62) explicam que, na pesquisa documental, “são investigados documentos com o propósito de descrever e comparar usos e costumes, tendências, diferenças e outras características. As bases documentais permitem estudar tanto a realidade presente como o passado, como a pesquisa histórica”.

Gil (2006) elenca outras vantagens desse tipo de pesquisa, como o fato de os documentos, por resistirem à passagem do tempo, constituírem-se em fonte estável de dados e o custo da pesquisa ser mais baixo em relação a outros tipos, exigindo, quase sempre, apenas disponibilidade de tempo e capacidade do pesquisador.

Os documentos utilizados na pesquisa foram os PPP de escolas da rede pública municipal de ensino de Uberlândia-MG (o porquê da escolha dessa cidade, bem como a definição da amostra da pesquisa, será explicado mais à frente), obtidos nos endereços eletrônicos das instituições escolares. Entendemos que os PPP, por sua importância como instrumento de gestão democrática, devem estar disponíveis a qualquer interessado, de forma fácil e transparente para seu acesso.

Além deles, foram utilizados também os dados disponíveis sobre as escolas, em especial aqueles coletados pelo Censo Escolar, dispostos nos anuários e nas bases de dados oficiais de órgãos governamentais como o MEC, Inep, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e Prefeitura Municipal.

A pesquisa também pode ser classificada como um **levantamento** realizado para a elaboração do produto final, exigência do Programa de Mestrado Profissional para obtenção do título de mestre. Gil (2006, p. 50) explica que esse tipo de pesquisa se caracteriza “pela interrogação direta das pessoas cujo comportamento se deseja conhecer”.

O objetivo, nesta parte da pesquisa, foi obter informações de profissionais da rede municipal de ensino de Uberlândia-MG que participaram de processos de elaboração de PPP, de modo a se fazer uma análise qualitativa das realidades existentes, a fim de, dialogicamente, entender, analisar e propor ações, na forma de um produto, que vise a cumprir com os objetivos

primário e secundário propostos e contribuir com a melhoria da qualidade da educação da rede municipal de ensino.

Para tanto, escolhemos, como método de coleta de dados, o uso de questionários. O questionário é assim definido por Gil (2014, p. 121): “técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas como propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc.”.

A escolha pelo questionário deveu-se a algumas vantagens que esse meio de coleta de dados possuiu, dentre elas:

- a) o fato de podermos fazer perguntas a várias pessoas ao mesmo tempo, ainda que localizadas em regiões diferentes, mediante o envio das questões por meio eletrônico, ou, menos comumente, pelo correio. O que, como bem lembra Gil (2014), se traduz em menores gastos com deslocamentos e treinamento de pessoal;
- b) o questionário é capaz de garantir um alto grau de anonimato das respostas, o que contribuiu para mitigar os riscos de insatisfação dos sujeitos da pesquisa quanto à exposição de dados pessoais;
- c) o fato de que os pesquisados podem responder ao questionário na forma que julgarem mais conveniente, em termos de tempo para resposta e local (GIL, 2014).
- d) os sujeitos pesquisados não ficam expostos às opiniões do pesquisador, que poderiam influir na sua resposta. Há a tendência do pesquisado se sentir mais à vontade para responder aos questionamentos com liberdade e sinceridade do que se o fizesse na presença do pesquisador (GIL, 2014).

O questionário foi composto por 17 questões, entre abertas e fechadas, de modo a se tentar captar, da melhor forma possível, os significados, para os sujeitos, sobre a temática da pesquisa.

As perguntas foram separadas por tópicos, de forma a organizar a ordem dos assuntos tratados. Basicamente, procuramos definir a forma como os pesquisados entendem o PPP e o Ideb e como ambos se relacionam à melhoria da qualidade da educação, com a intenção de se elaborar, com bases nos resultados obtidos, um produto que cumpra com os objetivos propostos pela pesquisa.

Em virtude dos problemas enfrentados por conta da emergência de saúde decorrente da pandemia do Covid-19, disponibilizamos o questionário² apenas por meio eletrônico: em *homepage* de aplicativo gerenciador de formulários de pesquisa, ou encaminhando arquivo em editor de texto para os sujeitos pesquisados.

Por esta etapa da pesquisa ter envolvido a participação de seres humanos, o projeto foi submetido à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade de Uberaba, protocolo nº 31671520.6.0000.5145³. Somente após a aprovação pelo colegiado do CEP é que os trabalhos tiveram continuidade.

2.3 LÓCUS DA PESQUISA

Realizamos a pesquisa na cidade de Uberlândia, em Minas Gerais, não apenas por se tratar da cidade em que vivem os pesquisadores. Uberlândia foi escolhida como lócus da pesquisa também por fatores econômicos e sociais. Localizada na região do Triângulo Mineiro, a cidade destaca-se pelo forte setor agropecuário e por sediar importantes indústrias e empresas, em especial as voltadas para o ramo atacadista, que se aproveitam da boa infraestrutura ofertada e das facilidades logísticas de acesso às principais regiões econômicas do país.

O município apresenta as seguintes características, conforme disposto pelo IBGE (2017), que o enquadra como de médio para grande porte:

- a) população estimada em 691.305 pessoas (segunda cidade mais populosa de Minas Gerais, e 30^a do Brasil);
- b) produto Interno Bruto (PIB) *per capita*, em 2017: R\$ 50.548,78, o que a colocava, naquele ano, no 30º lugar dentro de seu Estado, e em 322^a no país;
- c) quanto ao Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), instrumento utilizado pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento para classificar países e suas regiões de acordo do grau de desenvolvimento alcançado, levando-se em consideração renda, longevidade e escolaridade da população, Uberlândia

² O questionário encontra-se disponível no Apêndice deste trabalho.

³ Conforme a Resolução nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde, “pesquisas envolvendo seres humanos devem ser submetidas à apreciação do Sistema CEP/CONEP, que, ao analisar e decidir, se torna corresponsável por garantir a proteção dos participantes”.

apresentava, em 2010, o índice 0,789, o que a colocava no conceito de alto desenvolvimento adotado pelo organismo internacional.

Conforme o problema e os objetivos da pesquisa descritos na introdução, optamos por estudar a rede de ensino pública municipal de Uberlândia-MG. Assim, do total de escolas na cidade, os dados fornecidos pela Prefeitura Municipal apontam que fazem parte, apenas da rede municipal, 52 escolas, entre as localizadas na zona urbana e na rural, que possuem, conforme dados do Censo Escolar de 2018, 36.325 alunos matriculados.

As escolas da rede municipal de ensino não ofertam o ciclo do Ensino Médio com resultados do Ideb, conforme levantamento efetuado no sítio eletrônico do Inep (2019). Deste modo, a pesquisa se concentrará na análise dos resultados referente apenas ao Ensino Fundamental.

Para etapa do ensino básico, destacamos a distorção idade-série, que mostra o percentual de alunos que cursam determinada série do ciclo com atraso em relação a sua idade. O resultado encontrado é preocupante, pois, conforme os dados disponíveis no Portal Qedu (2020)⁴, 12% dos alunos do ciclo inicial (1º ao 9º ano) e 28% dos alunos matriculados no ciclo final do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) estavam com atraso de dois ou mais anos em relação à série esperada para a idade.

Em termos de taxa de rendimento, ou seja, o somatório das aprovações, abandonos e repetência escolar, obtidos ao final de um ano letivo, a situação da rede municipal pública encontrava-se, para o Ensino Fundamental, ao final de 2018:

**Quadro 2 - Taxa de rendimento escolar das escolas públicas municipais –
Ensino Fundamental (2018)**

Etapa Escolar	Reprovação	Abandono	Aprovação
Anos iniciais	1.561 (6,3%)	114 (0,5%)	23.052 (93,2%)
Anos finais	1.841(15,9%)	252 (2,2%) abandonos	9.509 (82%)

Fonte: O autor (2020) a partir de dados do Portal Qedu.

⁴ O Qedu é um portal que reúne e compila dados educacionais diversos, obtidos de fontes oficiais, com objetivo de permitir que a sociedade brasileira saiba e acompanhe como está a qualidade do aprendizado dos alunos nas escolas públicas e cidades brasileiras. O acesso se dá por meio do endereço <https://www.qedu.org.br>.

Quanto ao Ideb, tema desta pesquisa, a rede municipal de ensino uberlandense possuiu a seguinte série histórica de resultados, separados para os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, por ser essa a sistemática adotada pelo Inep para divulgação dos resultados do Ideb:

Tabela 1 – Resultado do Ideb nos anos iniciais das escolas públicas municipais - Ensino Fundamental

Ano	Ideb observado	Ideb projetado
2005	4,2	-
2007	3,6	4,3
2009	5,4	4,6
2011	5,5	5,0
2013	5,7	5,3
2015	5,8	5,5
2017	5,9	5,8
2019	6,0	6,1

Fonte: Inep (2020).

Tabela 2 – Resultado do Ideb nos anos finais das escolas públicas municipais - Ensino Fundamental

Ano	Ideb observado	Ideb projetado
2005	3,4	-
2007	4,2	3,4
2009	4,6	3,5
2011	4,6	3,8
2013	4,1	4,2
2015	4,5	4,6
2017	4,5	4,9
2019	4,7	5,1

Fonte: Inep (2020).

Diante do exposto, a análise de dados concentrou-se nos anos finais do Ensino Fundamental para levantamento de dados desta pesquisa, uma vez que tanto Ideb quanto outros

indicadores apontam a fragilidade dessa etapa do ciclo em relação aos anos iniciais do Ensino Fundamental.

2.4 A AMOSTRA

Conhecemos o total de escolas da rede municipal de ensino de Uberlândia, bem como o resultado do Ideb para o Ensino Fundamental. Anteriormente, apontamos os métodos de coleta de dados escolhidos para a realização da pesquisa. Faz-se necessário, agora, apresentarmos de onde foram coletados os dados que nos forneceram subsídios para as respostas dos objetivos da pesquisa. Ou, melhor dizendo, quais sujeitos formaram a amostra da pesquisa.

Gil (2014, p. 90) define amostra como um “subconjunto do universo ou da população, por meio do qual se estabelecem ou se estimam as características desse universo ou população”. A necessidade de amostragem na pesquisa social, explica o autor, ocorre uma vez que, dentro dos prazos disponíveis para a conclusão da pesquisa, não há como analisarmos dados disponíveis da rede em sua totalidade. Segundo ele, “quando um pesquisador seleciona uma pequena parte de uma população, espera que ela seja representativa dessa população que pretende estudar” (GIL, 2014, p. 89).

Conforme visto na metodologia de coleta de dados, separamos a pesquisa em uma fase documental e outra de levantamento. Assim, as amostras também foram separadas por essas categorias, para melhor organizamos o trabalho.

Para a etapa **documental**, a primeira fase de seleção da amostra que fizemos foi excluir as escolas que possuem apenas turmas dos anos iniciais de Ensino Fundamental, de modo a evidenciar as que ofertam os anos finais do Ensino Fundamental. Desta nova população, extraímos a amostra para a pesquisa: escolas que obtiveram nota de Ideb em mais de cinquenta por cento dos anos em que o indicador foi divulgado, ou seja, quatro ou mais avaliações. Outros critérios para inclusão da amostra foi o tempo de edição do PPP mais recente disponível nos endereços eletrônicos, de modo a se tentar evitar a defasagem das informações e possuir resultados publicados do Ideb que permitissem uma comparação entre esses resultados e a elaboração dos PPP.

Assim, a amostra resultante foi estabelecida em onze escolas. Cumpre observar que não foram localizados os PPP de duas escolas por meio eletrônico. Deste modo, excluimos essas

escolas da amostra, de forma que, ao final, um total de nove escolas forneceram os PPP para esta pesquisa.

Observamos que, na descrição dos resultados, as escolas receberam nomenclaturas no lugar de seus nomes reais para se preservar a identidade delas, uma vez que não foi escopo desta pesquisa provocar juízos de valor que nada acrescentariam aos objetivos propostos.

Por sua vez, na etapa de **levantamento**, a amostra consistiu em cinco professores que trabalham em escolas da rede de ensino pública municipal e que participaram de elaboração de PPP. Não houve um recrutamento dos professores em escolas específicas pelo fato de as perguntas do questionário se tratarem de indagações sobre percepções individuais dos sujeitos da pesquisa a respeito dos PPP, qualidade da educação e Ideb,

Ressaltamos que os pesquisados foram plenamente informados sobre as condições desta pesquisa, por meio de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), conforme protocolos determinados pelo CEP.

2.5 METODOLOGIA DE ANÁLISE DE DADOS

Uma vez definido o objeto da pesquisa e feita a coleta dos dados, na forma dos PPP e resposta aos questionários encaminhados, passamos à organização do material levantado em si, de modo a responder aos questionamentos propostos. Lüdke e André (1986, p. 45) compreendem dessa maneira o tratamento de dados qualitativos:

Analisar os dados qualitativos significa “trabalhar” todo o material obtido durante a pesquisa. [...] A tarefa de análise implica, num primeiro momento, a organização de todo o material, dividindo-o em partes, relacionando essas partes e procurando identificar nele tendências e padrões relevantes. Num segundo momento essas tendências e padrões são reavaliados, buscando-se relações e inferências num nível de abstração mais elevado.

Para a pesquisa, optamos por utilizar, como método de investigação e análise de dados, a análise de conteúdo proposta por Bardin (2011). Para a autora, utilizar a análise de conteúdo significar buscar dois objetivos: a superação da incerteza, ou seja, a capacidade de transformar interpretação de mensagem contida no material de pesquisa válida e generalizável; e o enriquecimento da leitura, por meio do descobrimento de estruturas e conteúdos que tragam significados e aumentem ou mesmo esclareçam a compreensão sobre o conteúdo da mensagem.

Bardin (2011) organiza a análise de conteúdo em três fases ou momentos. O primeiro momento, intitulada pré-análise, é a fase inicial de organização; possui como objetivos proceder à escolha dos documentos para a análise, formulação de hipótese e elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação dos resultados. Para a autora, a pré-análise “corresponde a um período de intuições, mas tem por objetivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise” (BARDIN, 2011, p. 126).

Na etapa de pré-análise, foram escolhidos os PPP de cada uma das escolas que compõem a amostra. Elegemos aqueles publicados exclusivamente em meio eletrônico nos sítios oficiais das escolas, sejam nos endereços próprios ou nos endereços disponibilizados a cada uma das escolas pelo Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz (CEMEPE). O CEMEPE é uma instituição vinculada à Secretaria Municipal de Educação, cujo objetivo é “desenvolver programas e projetos de estudos, pesquisas, ações de intervenção pedagógica no cotidiano das unidades escolares” (UBERLÂNDIA, 2019).

Os PPP foram catalogados, em pastas eletrônicas, por escola, em conjunto com outras informações relevantes para compor o painel de avaliação dos resultados.

Em complemento a essas informações, verificamos a série histórica do Ideb de cada escola, bem como os dados da última edição do Censo Escolar e indicadores mais recentes de fluxo escolar. Após essa etapa, elaboramos as categorias que foram utilizadas para a interpretação dos dados recolhidos. Diante do tema desta pesquisa, utilizamos os resultados encontrados na revisão bibliográfica, em especial no Plano Nacional de Educação e Plano Municipal de Educação e, principalmente, nas dimensões dos indicadores de qualidade propostos no documento “Indicadores da Qualidade na Educação” (já citado na introdução) para criarmos as seguintes categorias de análise:

Figura 2 – Categorias de análise

Fonte: O autor (2020).

- **Ideb** – essa categoria relaciona o Ideb a resultados e taxas de rendimento associadas às escolas da amostra. Dedicamos seção específica, na revisão bibliográfica, para entendermos melhor o funcionamento desse índice.
- **Desempenho** – relaciona-se aos resultados encontrados, em uma esfera, no desenvolvimento dos alunos em seus processos de ensino e aprendizagem e, em outra, ao resultado dos profissionais de ensino quanto ao desenvolvimento de padrões esperados pela escola.
- **Qualidade** – relaciona-se às definições e ações de melhoria diante de resultados encontrados. Ao longo da pesquisa, aprofundamos o estudo sobre a qualidade educacional, para melhor compreendê-la.
- **Planejamento** – o planejamento, conforme Colombo (2004, p. 17), “consiste na identificação, na análise e na estruturação dos propósitos da instituição rumo ao que pretende alcançar”. Para nossa categoria de análise, relaciona-se ao planejamento de ações das esferas administrativas e pedagógicas da escola.
- **Prática pedagógica** – relaciona-se aos processos de ensino-aprendizagem da escola. O Inep (2004, p. 23) defende que, para atingir o objetivo de fazer com que os alunos aprendam e adquiram o desejo de aprender cada vez mais e com autonomia, é preciso focar a prática pedagógica no desenvolvimento dos alunos.
- **Avaliação** – O Inep (2004, p. 27) considera a avaliação “parte integrante e fundamental do processo educativo”. Nossa categoria de análise compreende a avaliação em suas

diferentes modalidades: interna, externa, avaliação de ensino e aprendizagem, avaliação de desempenho profissional.

- **Gestão democrática** – Algumas características da gestão escolar democrática são elencadas pelo Inep (2004, p. 31): “o compartilhamento de decisões e informações, a preocupação com a qualidade da educação e com a relação custo-benefício, a transparência.” Assim, como categoria de análise, relaciona-se ao entendimento das escolas sobre o seu significado e ações para alcance.
- **Capacitação** – O Inep (2004, p. 37) entende que “todos os profissionais da escola são importantes para a realização dos objetivos do projeto político-pedagógico”. Por isso, “tamanho responsabilidade exige boas condições de trabalho, preparo e equilíbrio”. Como categoria de análise, relaciona-se aos instrumentos fornecidos aos profissionais de ensino para aprimoramento de suas competências. Termos equivalentes: qualificação, formação.
- **Estrutura física** – relaciona-se à infraestrutura disponível (equipamentos e espaços físicos), bem como a ações para sua melhoria. Para o Inep (2004, p. 41) “são espaços educativos [...] adequados à realidade da escola, com recursos que permitam a prestação de serviços de qualidade aos alunos, aos pais e à comunidade, além de boas condições de trabalho aos professores, diretores e funcionários em geral”.
- **Acesso, permanência, evasão escolar** – O Inep (2004, p. 47) aponta que um dos principais desafios atuais de nossas escolas é “fazer com que crianças e adolescentes nela permaneçam e consigam concluir os níveis de ensino em idade adequada, e que jovens e adultos também tenham os seus direitos educativos atendidos.” Em nossa categoria de análise, relaciona-se ao diagnóstico de situação encontrada a ações de melhoria desses indicadores de fluxo escolar.

A exploração do material, por sua vez, compreende, para Bardin (2011), em aplicar sistematicamente as decisões tomadas na fase anterior. “Esta fase, longa e fastidiosa, consiste essencialmente em operações de codificação, decomposição ou enumeração, em função das regras previamente formuladas” (BARDIN, 2011, p. 131).

Essa etapa de análise compreendeu a leitura de cada PPP, de maneira a identificar as principais características dos documentos, com o intuito de classificar e analisar a frequência e o contexto em que cada termo das categorias de análise ocorre ao longo dos textos dos PPP.

Os dados dos questionários, por sua vez, foram tabulados por meio de aplicativos eletrônicos que geraram planilhas e gráficos para a melhor análise qualitativa dos resultados encontrados.

Por último, Bardin (2011) explica que os resultados obtidos são validados e ganham significado na fase de tratamento e interpretação, de modo, conforme explica a autora, a estabelecer quadros de resultados, diagramas, figuras, modelos que condensem e destaquem as informações fornecidas pela análise.

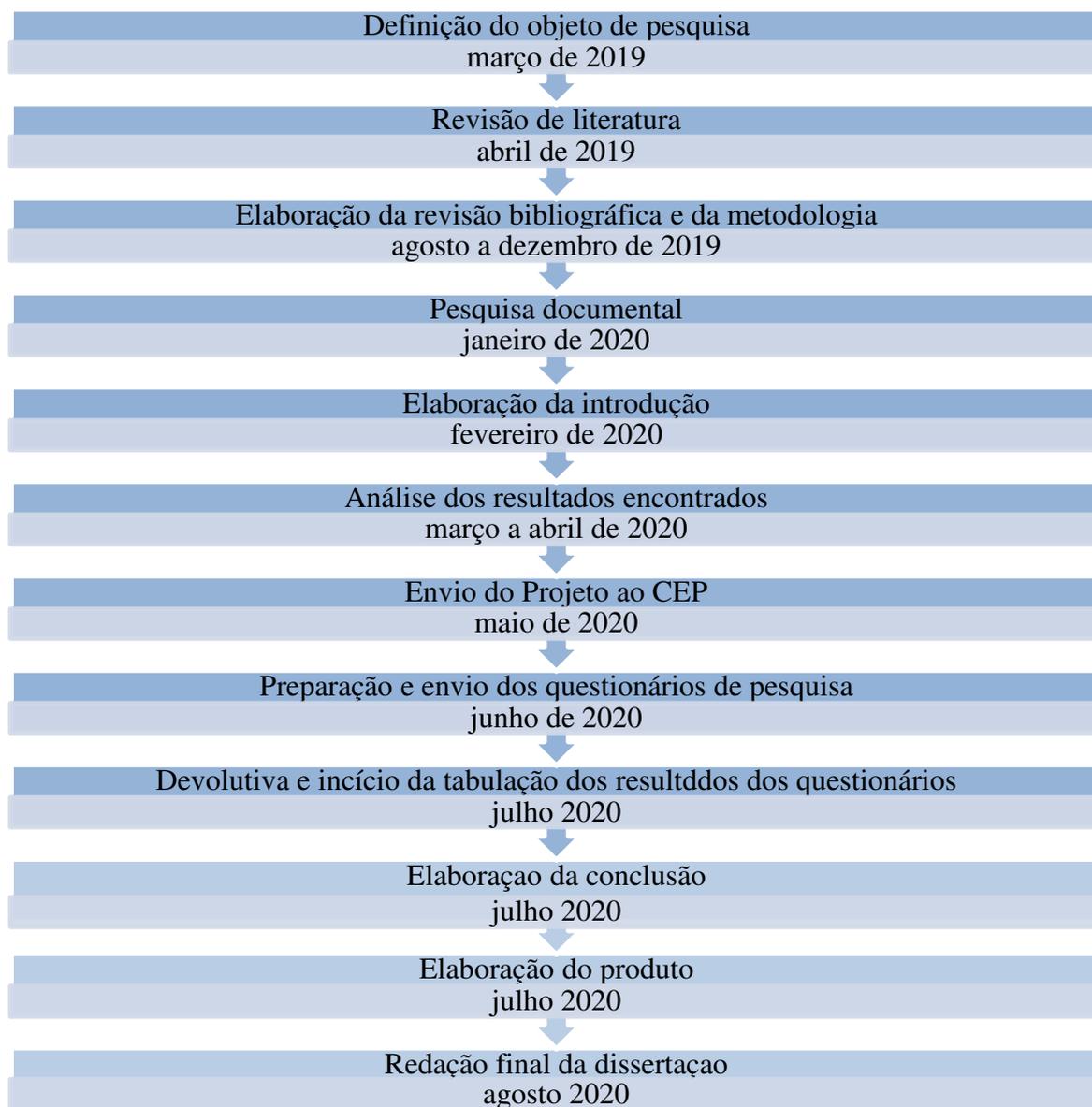
Na fase de tratamento de interpretação dos dados, foram analisados os perfis de cada escola, a fim de compreendermos o contexto de cada uma, seguindo sempre a ideia de que os indicadores das categorias de análise devem ser entendidos não apenas isoladamente, mas em conjunto, conforme o contexto encontrado.

Os PPP foram analisados em suas estruturas de composição e redação do texto, e os resultados das frequências encontradas, para cada categoria, agrupados em quadros. Por fim, procedemos a uma análise qualitativa dos valores encontrados.

Os resultados do questionário, por sua vez, ganharam análise própria, de modo a promover uma interpretação qualitativa das respostas oferecidas pelos pesquisados às perguntas efetuadas.

2.6 A EXECUÇÃO DA PESQUISA ATÉ A ELABORAÇÃO DA DISSERTAÇÃO

Na prática, ao final dos trabalhos, a pesquisa assumiu os seguintes contornos e cronograma:

Figura 3 – Execução da pesquisa e cronograma

Fonte: O autor (2020).

3 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

A revisão bibliográfica pretendeu traçar, ao longo de suas seções, o estado da arte atual dos seguintes assuntos: políticas públicas educacionais, qualidade na educação e PPP, de modo a se montar o pano de fundo que orientou a realização da presente pesquisa.

Os indicadores de qualidade e o Ideb, temas deste trabalho, surgem da necessidade de formuladores de políticas públicas por dados para avaliação e verificação da situação da qualidade da educação básica brasileira. No entanto, essa necessidade não foi definida aleatoriamente. Ela é fruto da legislação, tanto constitucional quanto ordinária, que obrigou o Estado a buscar formas para a melhoria da qualidade educacional. A exigência da qualidade, por sua vez, foi uma demanda da sociedade brasileira nascida de um problema (um sistema de ensino com alto índice de analfabetismo, repetência e abandono escolar) que resultou na criação de políticas públicas para combatê-lo.

Assim, faz-se necessário compreender as políticas públicas brasileiras voltadas para a educação para podermos, assim, situar as categorias de análise dentro de um contexto histórico e social.

3.1 A EDUCAÇÃO E AS POLÍTICAS PÚBLICAS BRASILEIRAS

A importância da educação para a vida dos seres humanos é, certamente, uma afirmação cada vez mais reconhecida. O tema é objeto de inúmeros estudos pela Academia, há um incessante debate nas esferas políticas e o assunto é cada vez mais discutido na sociedade em geral. Dentre as muitas virtudes da educação, Abrucio (2018), elenca quatro funções consideradas específicas sem as quais não é possível às pessoas se desenvolverem plenamente nos tempos atuais: a socialização dos indivíduos, o preparo para a cidadania, a formação de capital humano e a garantia de equidade de oportunidades.

Mas tal consciência é algo relativamente novo. Até meados do século 19, aprender, no sentido de receber uma educação formal, era privilégio apenas das elites, tanto nos países considerados geopoliticamente como ocidentais quanto naqueles pertencentes ao oriente. Somente a partir daquele período, oferecer educação para amplas camadas da população entra na agenda de alguns países, como forma de desenvolvimento de suas sociedades. Contudo, esse processo é restrito às nações mais ricas daquele momento, localizadas na Europa e norte da América, que a partir de então passam a promover a educação em massa de suas sociedades.

Na maior parte do mundo, no entanto, a escolarização caminhou em passos lentos. De acordo com Abrucio e Braga (2018, p. 18), “apenas no pós-Segunda Guerra Mundial, com a Declaração Universal dos Direitos Humanos em 1948, a Educação foi proclamada um direito global, cuja importância cresceu continuamente até os dias de hoje, tornando-se uma das grandes questões públicas de nosso tempo”.

O Brasil sempre esteve entre os países retardatários em oferecer um sistema educacional para toda sua população. Apesar do impressionante crescimento econômico experimentado em grande parte do século 20 – que provocou transformações que levaram um país majoritariamente agrário para uma nação urbano-industrial –, o processo de universalização do ensino ocorreu apenas após a promulgação da Constituição de 1988, levando à situação de possuímos uma “elite de excelência intelectual, rodeada por milhões de pessoas que não tiveram a educação formal garantida” (ABRUCIO, 2018, p. 42).

E as origens dessa desigualdade podem ser buscadas nas políticas públicas adotadas já no período imperial, no século 19. Conforme aponta Araujo (2017), com a edição da Lei nº 16, de 12 de agosto de 1834, o Estado brasileiro descentralizou a responsabilidade pelo ensino primário e secundário às suas Províncias, porém sem dar a elas autonomia político-administrativa para gerenciar as questões educacionais conforme suas peculiaridades e, mais grave, sem lhes ter destinado financiamento necessário para o desenvolvimento do ensino (um problema que não será marca exclusiva do Império Brasileiro, como se verá mais adiante). Como resultado a maior parte dos brasileiros se viu excluída dos sistemas de ensino e, assim, “o avanço da escolarização da população durante o Império foi inexpressivo, o que fazia do Brasil um país de analfabetos (ABRUCIO, 2018, p. 43)”.

Com o advento da República, o debate sobre a importância da educação ganha corpo. Araujo (2017), explica os motivos dessa conscientização:

Esta [a educação], em suas várias modalidades, ganhará uma paulatina centralidade no período da Primeira República, por vários motivos: pela elevada taxa de analfabetismo, pelo crescimento demográfico brasileiro e pelo desenvolvimento capitalista periférico que se constituirá significativa e progressivamente. (ARAUJO, 2017, p. 12).

Assim, conforme evidência Abrucio (2018), a partir dos anos 1920, alguns estados brasileiros passam a promover reformas nas estruturas educacionais, investindo na criação de novas escolas, formação de professores e organização dos ciclos de estudo.

A principal característica das políticas públicas educacionais daquele período é herdada do Império: a descentralização da administração da educação primária para os governos estaduais, no espírito do fortalecimento do federalismo que marcou ações daquele período. O resultado dessa baixa interferência do governo federal nos rumos da educação, somada à inexistência de ações por parte dos municípios, foi a desigualdade na expansão dos anos iniciais de ensino, pois “a ausência de uma visão nacional para a educação consagrava a disparidade entre os estados – e, em última análise, entre os cidadãos brasileiros” (ABRUCIO, 2018, p. 44). Um exemplo dessa disparidade é dado por Araujo (2017): os Estados de São Paulo, Minas Gerais e Rio de Janeiro concentravam, em 1922, nada menos que 71% dos grupos escolares até então instalados no país.

O modelo descentralizador de gerenciamento da educação brasileira sofre uma profunda alteração com a chegada de Getúlio Vargas ao poder em 1930. Assim como em outros aspectos da administração pública, o período é marcado pela forte intervenção estatal federal. Uma importante contribuição, nesse aspecto, surge com o movimento organizado por importantes intelectuais educadores, encabeçados por nomes como o de Anísio Teixeira, que lançaram o “Manifesto dos Pioneiros” em 1932. Esse documento propunha, de acordo com Abrucio (2018), dois eixos para guiar as políticas públicas educacionais: a universalização do ensino, calçada no fortalecimento das escolas e em novas práticas pedagógicas; e em um federalismo capaz de promover a articulação entre o governo federal e os estaduais que resultasse em um verdadeiro sistema educacional nacional. Araujo (2017) também destaca que o Manifesto se preocupava com o vínculo da educação primária com o mundo do trabalho, em um contexto do processo de industrialização que chegava ao Brasil.

No entanto, Abrucio (2018), aponta que, apesar de algumas importantes ações do governo Vargas (como a criação do Ministério da Educação, na época Ministério da Educação e Saúde Pública), o projeto visionário do Manifesto dos Pioneiros, sobretudo a busca pela universalização do ensino, não foi implantado. Em seu lugar, o governo preferiu concentrar sua ação apenas na esfera federal, em especial na área econômica, em detrimento dos demais entes federativos, relegando à educação básica uma importância secundária nos projetos varguistas.

A Era Vargas, já em sua fase de Estado Novo, chega ao fim após o final da Segunda Guerra Mundial, em 1945. Mas, ao longo das próximas décadas, o avanço da melhoria da educação continua lento. Conforme Abrucio (2018), a União continua afastada da gestão do ensino básico, concentrando sua atuação em políticas públicas que fomentaram o ensino superior. Como a desigualdade entre os estados só fez aumentar, as diferenças educacionais

foram também ampliadas por todo o país. Destaque para a criação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1961. Apesar de esforços dos educadores em prol de uma municipalização do ensino, Abrucio (2018) aponta que a LDB nada faz para fortalecer essa direção.

Os anos de ditadura militar (1964-1985) foram marcados pela continuidade das políticas que favoreciam, na esfera federal, o ensino superior, que avançou muito nesse período. Abrucio (2018) destaca a criação de exames vestibulares e o fomento da pós-graduação acadêmica, com a criação do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

Os anos iniciais do ensino também foram alvo de políticas públicas. A questão do analfabetismo que, conforme dados do autor, atingia quase um terço da população, procurou ser enfrentada com a criação do Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral). No entanto, Abrucio (2018) ressalta que o Mobral não conseguiu os resultados esperados, diante da quantidade expressiva de pessoas que continuavam à margem do sistema educacional.

A educação básica, por sua vez, sofreu uma reforma curricular que, entre outros assuntos, ampliou os anos do ciclo fundamental de ensino e iniciou, ainda que incipiente, como destaca Abrucio (2018) o processo de massificação da cobertura escolar. Incipiente, pois, conforme o autor, o baixo ingresso de crianças no sistema de ensino e a altíssimo índice de abandono continuaram a persistir. O autor oferece a seguinte explicação sobre o porquê de modelo implantado para a educação, nos anos chamados “anos de chumbo”, não ter conseguido alcançar seu intento, de melhoria na qualidade do ensino:

A análise das políticas educacionais estabelecidas pelos militares possibilita concluir que, para criar um modelo de universalização do ensino, é preciso ter um sistema voltado à garantia do direito à Educação, com mudanças que abrangem tanto a ação do governo federal, dos estados e dos municípios como a própria escola. Além disso, as políticas devem considerar as estratégias pedagógicas adotadas pelas instituições escolares. (ABRUCIO, 2018, p. 47).

Devemos também, considerar o contexto em que se deram as reformas promovidas no período militar, para entendermos as suas limitações. É o que aponta Araujo (2018, p. 37):

Tratava-se de um país que via triunfar a hegemonia da vida urbana sobre a rural, e com a diminuição significativa do alto índice de analfabetismo, um legado do período do Império que ainda se arrasta pelo período republicano. Além disso, aquele contexto se explicitava em torno de um país que clamava por escolarização básica. As respostas do período da ditadura civil-militar não foram a contento, seja em investimento, financiamento e ampliação da rede

física, além da formação de professores. A demanda por escolarização não foi atendida satisfatoriamente.

O regime militar termina em 1985. Foi preciso, então, a criação de novos normativos, que dessem vazão aos anseios democráticos reprimidos durante a ditadura, garantindo à sociedade alguns direitos de cunho social e políticos negados por 20 anos. Uma Assembleia Constituinte é eleita, debates são realizados não apenas entre seus deputados, mas englobam também sociedade e grupos de interesses, gerando, como resultado, a promulgação, em outubro de 1988, da nova Constituição Federal.

A educação, naquele contexto de reformas, ganha destaque. Conforme explica Abrucio (2018), os legisladores inserem-na no âmbito das políticas públicas que tinham como objetivo promover uma maior transformação da sociedade rumo à criação de um verdadeiro Estado de Bem-Estar Social, algo ainda inédito na história do país. Pela primeira vez, como aponta o autor, a educação ganha o *status* constitucional de um direito social a ser assegurado a todos os cidadãos.

Araujo (2017) lembra-nos, ainda, que a educação foi inserida em um capítulo próprio na Carta Magna (Capítulo III, do Título VIII), baseada em três referências: desenvolvimento da pessoa, cidadania e trabalho. Referências que, nas palavras do autor, “traduzem as finalidades da educação brasileira, pelas quais esta, a sociedade e o Estado se apresentam reciprocamente dependentes, seja pela coadjuvação, seja pela colaboração entre elas” (ARAUJO, 2017, p. 30).

E, tão importante quanto, o modelo das políticas públicas passa a ser orientado pelas seguintes mudanças, assim descritas por Abrucio (2018), regulamentadas não somente pela Constituição, mas também pela atualização da LDB, ocorrida com a criação de uma nova lei, em 1996:

- a) universalização do acesso à escola, para todos e de forma igualitária: o ingresso das crianças no sistema de ensino tornou-se obrigatória, inicialmente para a faixa etária dos 7 a 14 anos e, após a promulgação da Emenda Constitucional nº 59/2009, dos 4 aos 17 anos, de modo a abarcar todos os ciclos que compõem a Educação Básica. Além disso, para o autor, a regulamentações criadas garantiram o acesso a grupos até então marginalizados, como pessoas com deficiência e populações indígenas;
- b) democratização do ensino público: alunos são tratados como sujeitos a quem são garantidos direitos, na tentativa, para o autor, de acabar com a relação de

autoritarismo que havia entre eles e a escola. A participação dos pais e da sociedade na gestão dos sistemas de ensino é reconhecida e incentivada;

- c) profissionalização da política educacional: são definidas novas práticas de gestão educacional (planejamento, execução e avaliação das ações), mais modernas e democráticas, envolvendo o MEC, as redes de ensino estaduais e municipais, além das próprias escolas. Abrucio (2018) aponta que é buscado também o desenvolvimento dos profissionais da educação por meio de melhor capacitação e aumento da qualificação do corpo docente. E a real situação dos sistemas de ensino passa a ser monitorada por meio de uma política consistente de avaliações, as quais serão estudadas detalhadamente no decorrer desta revisão bibliográfica;
- d) definição de um novo arranjo federativo: a união passa a ter a atribuição de criar as políticas e os normativos para a regulação do sistema educacional, enquanto que aos estados e municípios cabe a responsabilidade de executá-las, por meio de um regime de colaboração entre os entes. Abrucio (2018) destaca que a tão desejada municipalização do ensino toma forma.

Para que esse novo arranjo pudesse acontecer de fato, são criados mecanismos para garantir a disponibilização efetiva de recursos para custear as necessidades de estados e municípios. O principal deles, como explica o autor, é o Fundo de Desenvolvimento da Educação Fundamental (Fundef), implantado em 1998 e posteriormente substituído para incluir também o Ensino Médio, assumindo a nomenclatura de Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb).

Essas mudanças trouxeram resultados importantes. Como aponta Abrucio (2018, p. 48), “o país praticamente universalizou o Ensino Fundamental, aumentou em três vezes a porcentagem de jovens formados no Ensino Médio e mais do que duplicou o número de alunos no Ensino Superior”. Outros benefícios, apontados pelo autor, advindos dessas reformas foram melhoria da qualidade das organizações escolares e dos profissionais de ensino, o que levou à evolução do próprio resultado acadêmico dos alunos e maior precisão dos desenhos das políticas públicas.

Os desafios, por sua vez, continuam grandes, pois devemos considerar que, por melhores que tenham sido e são os esforços de todos os envolvidos com as políticas públicas voltadas para a educação, o passivo histórico brasileiro é demasiado negativo para ser

completamente resolvido em apenas trinta anos. E, como bem lembra Abrucio (2018), os frutos dos resultados educacionais são colhidos em prazos mais longos, de geração para geração.

Assim, é preciso, após a universalização do Ensino Fundamental, garantir também a universalização do Ensino Médio, combatendo agressivamente a combinação de abandono e repetência tão nociva para a melhoria da educação dos alunos. A gestão, em todos os níveis do sistema, deve ser continuamente aprimorada, de modo que os recursos públicos, cada vez mais escassos, sejam sempre aplicados com eficiência e eficácia. E a valorização dos profissionais do ensino deve caminhar junto com as demais políticas públicas que visem à melhoria da educação, pois apenas profissionais capacitados e bem remunerados são capazes de colocar em prática a mudança tão almejada.

Falar em melhoria da educação é falar, sobretudo, em melhoria da qualidade da educação. Mas, para tanto, é necessário primeiro entender o que é, de fato, a qualidade no âmbito educacional. Assim, na próxima seção, será feito um estudo sobre esse conceito e sobre como a busca pela melhoria da qualidade formou a base para a criação de uma das mais importantes políticas públicas na área deste início de século 21: o PNE.

3.2 QUALIDADE NA EDUCAÇÃO: CONCEITOS E DESAFIOS

Cury (2010), ao levantar as raízes da palavra qualidade, em um esforço de resgatar os estudos promovidos ao longo do tempo pela Filosofia, definiu-a como

algo que, na linguagem comum, tem sido considerado como uma agregação que confere valor superior a um bem, a um serviço ou a um sujeito. Trata-se de um atributo ou predicado virtuoso pelo qual esse sujeito, bem ou serviço se distingue de outros semelhantes considerados ordinários. Ela caracteriza e distingue algo ou alguém como por uma certa propriedade que lhe é inerente. A qualidade também pode ser apontada como capacidade para efetuar uma ação ou atingir uma certa finalidade. (CURY, 2010, p. 15).

Com base nessa definição, o autor assume também que se pode tratar a qualidade como uma característica inerente a objetos ou pessoas, passível de comparação, tanto positiva quanto negativa. Dessa definição podemos compreender um aspecto subjetivo para a qualidade, uma vez que determinada característica valorada para alguns pode não ser considerada para outros.

Em termos educacionais, não se pode pensar em qualidade como um conceito único, ainda mais se levarmos em conta o caráter subjetivo que a qualidade traz em suas noções. Assim, tende-se a tratar a concepção de qualidade pelo binômio boa/má qualidade para

classificar o ensino oferecido pelos sistemas educacionais, concepção essa que Gusmão (2013) define como caráter absoluto da qualidade voltada para a educação. Nesse sentido, para a autora, uma educação de qualidade seria aquela que cumprisse com os objetivos estabelecidos, ao aproximar a educação de suas finalidades primordiais.

Demo (1990), por sua vez, define alguns pressupostos iniciais para se entender a questão da qualidade da educação. Para o autor,

- a) educação contém horizontes da quantidade e da qualidade, sendo artificial interpor dicotomias entre os dois termos;
- b) é vastamente reconhecido que educação tem a ver com “qualidade”, sendo, no entanto, polêmico ao extremo o que significa esta qualidade;
- c) é muito mais fácil tratar e avaliar cientificamente quantidade, por conta do étos científico dominante, que prefere procedimentos metodológicos voltados à experimentação, à mensuração e à facilidade de reprodução controlada. (DEMO, 1990, p. 11).

Apesar de quantidade e qualidade serem usualmente separados, para fins de análise, Demo (1990) aponta que, na prática, os conceitos são indissociáveis por serem reflexo do mesmo fenômeno, apenas ocorrerá uma busca por um dos conceitos, dependendo das circunstâncias. O autor cita como exemplo questões de infraestrutura física ou a situação socioeconômica dos alunos que são exemplos materiais de dados quantitativos que influem na análise qualitativa da educação. E sugere, então, que as discussões sobre qualidade levem também, em consideração, padrões quantitativos a serem alcançados: “não é produtivo falar-se em ‘mínimos de qualidade’ sem noção satisfatória de ‘mínimos de quantidade’” (DEMO, 1990, p. 12).

E mesmo na concepção de qualidade há, para Demo (1990), a necessidade de se levar em conta algumas características, sob pena de definir qualidade apenas por exclusão. Assim, o autor distingue duas dimensões básicas para a qualidade, a formal e a política. A qualidade formal “refere-se à competência de produzir e aplicar instrumentos, tecnologias, métodos, ciências”, enquanto a qualidade política “refere-se à competência de projetar e realizar conteúdos históricos (sociedades) pelo menos mais toleráveis” (DEMO, 1990, p. 12).

Para melhor explicar essas dimensões, Demo vincula a qualidade formal a aspectos tecnológicos que devem fazer parte da aprendizagem, tendo em vista as necessidades do mundo moderno. Outros importantes processos educacionais devem ser analisados pelo âmbito da qualidade formal, tais como a avaliação de desempenho, os processos de aprendizagem, as

competências profissionais do professor e o acesso da área de recursos humanos a técnicas e instrumentos modernos.

A qualidade política, por sua vez, trata de preparar os alunos para, como sujeitos sociais, buscarem a emancipação e seu destino histórico, ao atacar problemas como a formação da cidadania e identidade popular (DEMO, 1990).

Essa visão, a de uma educação de qualidade como aquela que oferece aos alunos uma visão crítica e libertadora, apesar de reconhecida pelo autor, à época, como complexa, por ir de encontro a padrões já estabelecidos pela Academia, com o tempo passa a ser reconhecida e incentivada. Tomamos como exemplo a atuação da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco). Como organismo internacional atuante nas orientações e sugestões de políticas públicas educacionais, em especial para os países economicamente menos desenvolvidos, a Unesco procurou oferecer uma definição de educação de qualidade que auxiliasse os países a elaborarem seus próprios conceitos.

Assim, no documento “Educação de qualidade para todos: um assunto de direitos humanos”, a Unesco (2007, p. 29) aponta que “a qualidade da educação é uma aspiração constante de todos os sistemas educacionais, compartilhada pelo conjunto da sociedade, e um dos principais objetivos das reformas educacionais dos países da região” (no caso, a América Latina). A partir desse princípio, a entidade entende o conceito de qualidade na educação como diverso e reconhece ser dependente dos juízos de valor atribuídos pelos formuladores das políticas públicas sobre o ensino. Mas, nessa perspectiva, classifica as definições de qualidade em três enfoques, baseados nas principais correntes educacionais que procuram interpretar o assunto: a humanista, que trata a educação de qualidade como aquela que tem por objetivo o desenvolvimento das capacidades dos alunos; as condutoras, que se baseiam no ensino estruturado oferecido aos alunos, com destaque para a verificação de aprendizagem; e os enfoques críticos, que defendem que educação de qualidade é aquela que produz mudança social com vistas à redução de desigualdades e emancipação dos menos favorecidos.

A partir dessa análise, a Unesco (2007) propõe seu próprio entendimento sobre o que seria a qualidade na educação, baseado em pilares como respeito aos direitos humanos, equidade, relevância e pertinência. Respeito aos direitos humanos significa dizer que o objetivo final da educação é desenvolver os seres humanos, e a sociedade em geral, de modo a tornar possível o pleno exercício de outros direitos fundamentais, e não apenas contribuir para o desenvolvimento econômico.

A relevância e a pertinência, por sua vez, se traduzem em uma educação que procure promover uma aprendizagem que caminhe ao encontro das exigências, tanto sociais quanto de desenvolvimento pessoal, considerando as características e necessidades individuais diante dos contextos sociais e culturais.

Sobre a questão da equidade, a Unesco (2007) aponta a divide em equidade de acesso ao sistema de ensino, em suas vertentes físicas, econômicas e de currículo, e nos resultados da aprendizagem, com o objetivo de torná-los mais plurais e democráticos. Para a Unesco (2007, p. 41),

qualidade e equidade não são apenas incompatíveis, mas indissociáveis. Uma educação será de qualidade se oferecer os recursos e apoio necessários para que todos os estudantes alcancem os máximos níveis de desenvolvimento e aprendizagem, de acordo com suas capacidades. Ou seja, quando todos os estudantes, e não só aqueles que pertencem às classes e culturas dominantes, desenvolvem as competências necessárias para exercer a cidadania, inserir-se na atual sociedade do conhecimento, ter acesso a um emprego digno e exercer sua liberdade. Sob essa perspectiva, a equidade se converte numa dimensão essencial para avaliar a qualidade da educação.

Cury (2010) aponta que, historicamente, a busca por uma educação de qualidade foi consensualmente reconhecida como um princípio a ser buscado de maneira estável e crescente, posto que, nas Constituições a partir de 1934, é cobrada a qualidade do ensino nos capítulos destinados à educação.

Entretanto, a concepção de como alcançar essa qualidade da educação passa por três momentos distintos, conforme aponta pesquisa realizada por Gusmão (2013). Em um primeiro momento, a melhoria da qualidade da educação é entendida como a busca pela democratização do acesso ao ensino, marcado pela expansão nas matrículas, visando à universalização da oferta de vagas, que perdura até meados da década de 1980; seguida por uma fase em que a qualidade é buscada por meio da permanência na escola, por meio do combate aos problemas de fluxo e de repetência e evasão escolar; e a fase mais recente, que procura medir a qualidade da educação oferecida pelos sistemas de ensino por meio de avaliações de larga escala pautadas por critérios objetivos de análise dos resultados.

Na Constituição Federal de 1988 (CF/88), a qualidade foi garantida pelos constituintes como um princípio a ser buscado pelo ensino, conforme art. 206 “O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: [...] VII – garantia de padrão de qualidade” (BRASIL, 1988).

A preocupação com a qualidade da educação brasileira também foi alvo de consideração por parte dos legisladores, na edição da LDB de 1996. A lei não apenas replica a CF/88, ao

garantir o padrão de qualidade como um princípio, mas também reforça esse conceito em diversas passagens de seu texto, como quando determina que a Educação Básica deverá ter “padrões mínimos de qualidade” (Art. 4º, inciso IX); a “avaliação da qualidade” é condição para o funcionamento das instituições de ensino privadas (Art. 7º, inciso II); as despesas com estudos e pesquisas que tenham como objetivo essencial levar ao “aprimoramento da qualidade” do ensino sejam consideradas como manutenção e desenvolvimento para fins de destinação de recursos (Art. 70, inciso IV); o estabelecimento, por parte dos entes federativos, de padrões mínimos de oportunidades educacionais, baseados no cálculo do custo mínimo por aluno, bem como a execução de ações supletivas e redistributivas e para garantir o “ensino de qualidade” (Art. 74 e 75); e o próprio objetivo do desenvolvimento dos sistemas de avaliação do rendimento escolar, de buscar “melhorias na qualidade do ensino (Art. 9º, inciso VI)”.

Para fins de execução de suas políticas públicas voltadas para a melhoria do sistema educacional brasileiro, o MEC também reconhece que a qualidade na educação é um conceito dinâmico, em constante variação, não podendo haver um padrão único a ser prescrito às escolas para melhorar a qualidade do ensino ofertado. E entende ser a comunidade escolar a agente que pode melhor definir o que é necessário que para o alcance da qualidade, de acordo com seu contexto sociocultural: “cada escola tem autonomia para refletir, propor e agir na busca da qualidade da educação” (MEC, 2004, p. 5).

Podemos compreender, então, pela análise dos indicadores propostos pelo MEC para as dimensões da qualidade, temas de estudo desta pesquisa, que a busca pela qualidade da educação não passa apenas pela melhoria de um fator isolado. É o conjunto de insumos que a escola oferece (recursos físicos e humanos, processos de ensino-aprendizagem e de gestão), em constante integração com os demais atores da sociedade (representados pela comunidade escolar) que influem positiva ou negativamente na qualidade da educação e, por consequência, no desenvolvimento acadêmico dos alunos.

Verifica-se, pelos conceitos aqui trabalhados, que a qualidade possui um importante componente quantitativo, que serve como norte para a atribuição de valores objetivos que devem ser alcançados e passíveis de avaliação. Nas palavras de Cury (2010, p. 16), a qualidade

supõe uma certa quantidade capaz de ser mensurada, na qual reside um modo de ela ser de tal forma distinta que ela se veja enriquecida ao ponto de sua realidade apresentar um salto agregando valor àquilo que a sustém. E essa realidade qualificada pode ser conhecida pelo sujeito que pode então agir sobre ela.

Nessa visão, para obter a melhoria da educação brasileira, nossos formuladores de políticas públicas procuraram, neste século, criar estratégias e metas que pudessem ser executadas e avaliadas por meio de objetivos quantitativos de análise. Daremos destaque, a seguir, a uma dessas estratégias: o PNE.

3.2.1 Plano Nacional de Educação

De acordo com a Comissão de Educação, da Câmara dos Deputados do Brasil, o PNE pode ser definido como um “documento-referência da política educacional brasileira, para todos os níveis de governo”. Contempla “um diagnóstico da educação no país e, a partir deste, apresenta princípios, diretrizes, prioridades, metas e estratégias de ação para enfrentamento dos problemas educacionais do país” (BRASIL, 2019).

Na história da educação brasileira, a Comissão aponta que a ideia de se criar um plano de educação surge nos anos 30 do século passado, no âmbito do movimento efetuado pelos educadores brasileiros que resultou no “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”. A Constituição Federal de 1934 abarca essa solicitação, em seu Art. 150, ao atribuir à União a competência de “fixar o plano nacional de educação, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados; e coordenar e fiscalizar a sua execução, em todo o território do País” (BRASIL, 1934). No entanto, como aponta a Comissão, não houve à época levantamentos ou estudos para avaliar as reais necessidades da educação brasileira que embasassem a criação do plano. A mudança do regime de governo entre 1938 e 1945, no período conhecido como Estado Novo, e a mudança do foco da educação voltada mais para o trabalho, que marcou os governos no pós-segunda guerra mundial, colaboraram para que a criação e implantação do PNE efetivamente não ocorressem.

Assim, o primeiro plano para a educação brasileira é elaborado apenas em 1962, pelo Conselho Federal de Educação, como forma de cumprir não só com determinações constitucionais, mas com o disposto na Lei Federal nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, a primeira LDB nacional. A preocupação desse plano consistia, em sua maior parte, na execução dos recursos destinados aos fundos nacionais dos ensinos primário, médio e superior criados por aquela legislação.

A ditadura militar que tomou conta do governo a partir de 1964 pouco fez para avançar o PNE. Como apontam Vieira, Ramalho e Vieira (2017, p. 69),

Com o PNE sem força, sem comprometimentos financeiros efetivos na educação, o objetivo de uma estrutura escolar com objetivos nacionais únicos com metas democráticas e humanizadoras, como havia sido o apontado há décadas atrás, já não era mais sua principal vertente, nem se quer tangenciava esse ideal.

É somente com a promulgação da CF/88 que volta a ser proposto um Plano que, de fato, procurasse enfrentar, em longo prazo, os problemas educacionais brasileiros que se avolumaram durante aos anos ditatoriais. O Art. 214 da nova Carta Magna determinava, originalmente:

Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do Poder Público que conduzam à:
I - erradicação do analfabetismo;
II - universalização do atendimento escolar;
III - melhoria da qualidade do ensino;
IV - formação para o trabalho;
V - promoção humanística, científica e tecnológica do País. (BRASIL, 1988).

Com a promulgação da Emenda Constitucional nº 59, em 2009, a duração do PNE passa a ser decenal e seu objetivo é ampliado:

Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas. (BRASIL, 2009).

Além disso, o estabelecimento de metas para aplicação de recursos públicos em educação é inserido no rol dos objetivos a serem perseguidos pelo PNE.

Em consonância à CF/88, a LDB/1996 determina, em seu Art. 9º, ser incumbência da União “elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios” (BRASIL, 1996).

Com as normativas citadas impondo a elaboração de um novo PNE, as discussões sobre sua criação avançaram durante o governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2003), em especial durante seu segundo mandato, culminando na Lei nº 10.172, de 10 de janeiro de 2001, que aprova o PNE, com vários vetos governamentais, para o período de 2001 a 2010, apesar de a previsão legal, até então, determinar apenas o período plurianual. Vieira, Ramalho e Vieira (2017, p. 70), no entanto, apontam que “a característica principal deste PNE

implementado era a aceitação das exigências feitas por órgãos e empresas estrangeiras financiadoras no país para continuar com seus investimentos” em detrimento a propostas de sindicatos e setores diversos da sociedade, de cunhos mais sociais, desenvolvidas, em especial, no documento chamado “Plano Nacional de Educação: a proposta da sociedade brasileira”.

Divido em diretrizes e metas (295, no total), o PNE 2001-2010 trouxe como objetivos:

- a elevação global do nível de escolaridade da população;
- a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis;
- a redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e à permanência, com sucesso, na educação pública e
- a democratização da gestão do ensino público, nos estabelecimentos oficiais, obedecendo aos princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. (BRASIL, 2001).

Tendo em vista a escassez de recursos públicos, o PNE 2001-2010 definiu como prioridades: garantir o Ensino Fundamental obrigatório de oito anos a todas as crianças de 7 a 14 anos, como a todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria ou que não o concluíram; a ampliação do atendimento nos demais níveis de ensino; a valorização dos profissionais da educação; e o desenvolvimento de sistemas de informação e avaliação em todos os níveis e modalidades de ensino brasileiro (BRASIL, 2001).

Apesar do avanço em se ter um PNE, após décadas, que realmente procurou estabelecer estratégias para a melhoria da educação, por meio do estabelecimento de metas de longo alcance, Dourado (2010) destaca que, no fundo, o documento configurou-se mais formal que efetivo, tendo em vista a ausência de mecanismos concretos para o financiamento das ações de execução combinada à ausência do necessário planejamento orçamentário (o PNE não foi levado em consideração quando da elaboração dos Planos Plurianuais que compõem a processo de elaboração do orçamento federal) e ausência de colaboração efetiva entre a União e os demais entes federados para a execução das metas, traduzidas no relacionamento complexo entre o MEC e as secretarias de ensino e em superposição de programas e ações, muitas vezes contraditórios.

Com o fim do prazo decenal previsto para o PNE, as atenções se voltaram para a edição de um novo plano. Foi um processo longo até a aprovação de um novo PNE. As proposições, que resultaram na Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, tramitaram no Congresso Nacional durante três anos e meio devido aos ritos processuais das duas casas legislativas e por conta dos

debates (audiências públicas, seminários nacionais e estaduais), uma forma de atribuir ao processo maior qualificação e transparência democrática (SENA, 2014).

Quanto aos atores envolvidos na elaboração, o autor apontou que “diversos segmentos, com velhos e novos atores, frequentemente com visões, interesses e propostas distintas e conflitantes, passaram a se preocupar com uma participação mais qualificada nos debates e na proposição de políticas educacionais” (SENA, 2014, p. 18). Entre eles, podemos destacar entes governamentais, como órgãos dos poderes executivo e legislativo, movimentos sociais, representantes das comunidades educacional e científica brasileiras, gestores de entidades educacionais e de outros setores da sociedade civil, setor privado da área educacional e organizações civis voltadas para a elaboração de políticas públicas. O resultado foi a sanção da Lei nº 13.005 sem vetos, como destaca Sena (2014).

O Inep (2015) aponta que o PNE aprovado em 2014 é um marco fundamental para as políticas públicas brasileiras. Motivado pelo combate às desigualdades educacionais, baixa qualidade do aprendizado, necessidade de ampliação do acesso e da escolaridade da população, valorização dos profissionais, gestão democrática e financiamento da educação, o PNE possibilitou ao país

um horizonte para o qual os esforços dos entes federativos e da sociedade civil devem convergir com a finalidade de consolidar um sistema educacional capaz de concretizar o direito à educação em sua integralidade, dissolvendo as barreiras para o acesso e a permanência, reduzindo as desigualdades, promovendo os direitos humanos e garantindo a formação para o trabalho e para o exercício autônomo da cidadania. (BRASIL, 2014).

A estrutura do PNE 2014-2024 configura-se em níveis. No nível mais alto, encontram-se as diretrizes. As diretrizes para o Inep (2015) constituem-se do resultado de um consenso a respeito de quais são os grandes problemas que, historicamente, assolam a sistema educacional brasileiro, e, devido ao seu caráter transversal, podem ser agrupadas em categorias, conforme o seguinte esquema:

Quadro 3 – Diretrizes do PNE por categoria

Categoria	Diretrizes
Superação das desigualdades educacionais	I – Erradicação do analfabetismo. II – Universalização do atendimento escolar. III – Superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação.
Promoção da qualidade educacional	IV – Melhoria da qualidade da educação. V – Formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade.
Valorização dos(as) profissionais da educação	IX – Valorização dos(as) profissionais da educação.
Promoção da democracia e dos direitos humanos	VI – Promoção do princípio da gestão democrática da educação pública. VII – Promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do país. X – Promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental.
Financiamento da educação	VIII – Estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto (PIB), que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade.

Fonte: O autor (2020) a partir de dados do Inep (2015, p. 12-13).

A análise das diretrizes demonstra que o objetivo central do PNE é “induzir e articular os entes federados na elaboração de políticas públicas capazes de melhorar, de forma equitativa e democrática, o acesso e a qualidade da educação brasileira” (INEP, 2015, p. 11). Para realizar esse objetivo a contento, o Instituto ressalta que as ações propostas sejam executadas, por todos os entes federativos, de forma articulada, como modo de superar as desigualdades regionais, evitando, assim, os problemas que marcaram o PNE 2001-2010.

Abaixo dos objetivos mais amplos que marcam as diretrizes, o PNE é composto por metas e estratégias. De acordo com o Inep (2015), essas diretrizes foram elaboradas com o

intuito de serem passíveis de aferição, o que permite que sua execução seja acompanhada de forma objetiva. As metas são definidas pelo Inep (2015, p. 12) como “as demarcações concretas do que se espera alcançar em cada dimensão da educação brasileira”. Por sua vez, as estratégias procuram descrever “os caminhos que precisam ser construídos e percorridos por meio das políticas públicas” (INEP, 2015, p. 12).

Ao contrário do PNE anterior, marcado por um número substancial de metas (quase três centenas), o atual é composto por apenas 20, que se desdobram em 254 estratégias (BRASIL, 2014). A seguir, levantamos, resumidamente, o objetivo de cada meta e o quantitativo de estratégias a ela relacionadas:

Meta 1 – Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola e ampliar a oferta de educação infantil em creches. Estratégias relacionadas: 17

Meta 2 – Universalizar o Ensino Fundamental de nove anos para toda a população de 6 a 14 anos. Estratégias relacionadas: 13

Meta 3 – Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no Ensino Médio para oitenta e cinco por cento. Estratégias relacionadas: 14

Meta 4 – Universalizar, para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado. Estratégias relacionadas: 19

Meta 5 – Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do terceiro ano do Ensino Fundamental. Estratégias relacionadas: 7

Meta 6 – Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, cinquenta por cento das escolas públicas. Estratégias relacionadas: 9

Meta 7 – Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, de modo a atingir as médias nacionais para o Ideb. Estratégias relacionadas: 36

Meta 8 – Elevar a escolaridade média da população de 18 a 29 anos, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no país e igualar a escolaridade média entre negros e não negros. Estratégias relacionadas: 6

Meta 9 – Elevar a taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais até o final da vigência do PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em cinquenta por cento a taxa de analfabetismo funcional. Estratégias relacionadas: 12

Meta 10 – Oferecer, no mínimo, vinte e cinco por cento das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional.

Estratégias relacionadas: 11

Meta 11 – Triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio.

Estratégias relacionadas: 14

Meta 12 – Elevar a taxa bruta e líquida de matrícula na educação superior, assegurada a qualidade da oferta e expansão. Estratégias relacionadas: 21

Meta 13 – Elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior.

Estratégias relacionadas: 9

Meta 14 – Elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação. Estratégias relacionadas: 15

Meta 15 – Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de um ano de vigência do PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação. Estratégias relacionadas: 13

Meta 16 – Formar, em nível de pós-graduação, professores da educação básica, e garantir aos profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação.

Estratégias relacionadas: 6

Meta 17 – Valorizar os profissionais do magistério das redes públicas de educação básica. Estratégias relacionadas: 4

Meta 18 – Assegurar a existência de planos de carreira para profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino. Estratégias relacionadas: 8

Meta 19 – Assegurar condições para a efetivação da gestão democrática da educação. Estratégias relacionadas: 8

Meta 20 – Ampliar o investimento público em educação pública. Estratégias relacionadas: 12

O PNE possui metas e estratégias bem definidas, frutos de pesquisas que expuseram a realidade e as dificuldades da educação brasileira, e ambiciosas, pois um horizonte de uma década para resolver problemas seculares soa como um prazo curto, em uma primeira análise.

É importante destacar que, sem a criação de instrumentos para realizar a avaliação dos resultados alcançados e promover ações de correção, o PNE correria o risco de se tornar mais

uma carta de boas intenções, como tantas que permearam a história da educação brasileira, ao invés de uma efetiva ferramenta para a necessária melhoria da qualidade educacional.

Assim, a mesma Lei que criou o PNE determinou algumas formas de avaliação dos resultados, tais como estudos publicados pelo Inep sobre a evolução dos cumprimentos das metas; a realização de conferências (nacionais, estaduais, distritais e municipais) para avaliação da execução do Plano; e a utilização do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) como fonte de indicadores de desempenho da qualidade da Educação Básica.

Até a presente data, o Inep (2018) divulgou relatórios referentes a dois ciclos de monitoramento, compreendendo os biênios 2014-2016 e 2016-2018. Para o cálculo de indicadores e análises de resultados, baseou-se em dados consolidados pelo próprio Instituto, como o Censo Escolar e os resultados do Saeb, e dados produzidos por órgãos governamentais como IBGE, MEC, Secretaria do Tesouro Nacional, Receita Federal do Brasil, entre outros, e aqueles pertencentes ao chamado “Sistema S”.

Os resultados encontrados mostram que o risco de não cumprimento das metas planejadas, até 2024, é alto. Afinal, o resumo do relatório de 2018 (INEP, 2018) mostra, entre outros: a) não cumprimento das metas de universalização da educação infantil na pré-escola, do Ensino Fundamental, e do Ensino Médio; e das que tratam da valorização dos profissionais do magistério; b) estagnação da taxa de alfabetização referente ao Ensino Fundamental, de que trata a meta 5; c) a disponibilização da oferta de ensino integral sofreu uma involução (meta 6); d) estagnação dos indicadores de qualidade da educação referentes à meta 7; e) não cumprimento das metas de escolarização e redução do índice de analfabetismo para os adultos; f) apesar de os cálculos serem para o ano de 2015, os percentuais de investimento público em educação, em percentual do PIB, estão abaixo do previsto pela meta 20.

De todas as metas, o Inep (2018) informa que apenas a 13, a que refere à titulação de professores da educação superior, foi plenamente atingida.

E, se não foi possível cumprir com a totalidade das metas na primeira metade do PNE, atingi-las nos anos restantes mostra-se uma tarefa ainda mais desafiadora. Afinal, o cenário será marcado por restrições orçamentárias decorrentes da atual crise econômica que levaram à edição da Emenda Constitucional nº 95/2016⁵, que impõe restrições e tetos para os gastos governamentais para um período de 20 anos.

⁵ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc108.htm. Acesso em: 5 out. 2020.

Além disso, o Fundeb⁶, apesar de ainda se mostrar insuficiente para atender a todas as demandas educacionais, contribuiu sobremaneira para o desenvolvimento do ensino ao prover uma fonte de financiamento substancial para estados e municípios.

Nesta seção, examinamos de maneira geral o histórico e estrutura do PNE, de modo a entendermos como ele se tornou a principal política pública educacional da década atual e marco para o desenvolvimento da qualidade da educação brasileira. A seguir, estudaremos o Ideb com um pouco mais de profundidade, por ser esse indicador o objetivo a ser alcançado pela meta 7 do PNE.

3.2.2 Indicadores de qualidade educacional: conhecendo o Ideb

O Ideb foi concebido como um instrumento de medição objetivo da qualidade da educação básica (que compreende os níveis de Ensino Fundamental e Ensino Médio) oferecida pelos sistemas educacionais brasileiros, em todas as esferas governamentais.

Legalmente, o Ideb é citado pela primeira vez no Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, que implementou o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, uma iniciativa do governo federal, que procurou, em colaboração com estados, municípios e participação da sociedade civil, promover ações em prol da melhoria da qualidade da educação básica. O capítulo II – Do índice de desenvolvimento da educação básica – do referido decreto, assim dispõe:

Art. 3º A qualidade da educação básica será aferida, objetivamente, com base no IDEB, calculado e divulgado periodicamente pelo INEP, a partir dos dados sobre rendimento escolar, combinados com o desempenho dos alunos, constantes do censo escolar e do Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, composto pela Avaliação Nacional da Educação Básica – ANEB e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Prova Brasil).

Parágrafo único. O IDEB será o indicador objetivo para a verificação do cumprimento de metas fixadas no termo de adesão ao Compromisso. (BRASIL, 2007).

A leitura do artigo nos mostra que o Ideb é a junção de duas variáveis, cujos dados já eram coletados pelo Inep: o rendimento escolar, ou seja, a permanência na escola e a repetência

⁶ O Fundeb foi prorrogado pelo Congresso Nacional, em votações ocorridas entre julho e agosto de 2020 que resultaram na promulgação da Emenda Constitucional nº 108/2020, tornando-se uma política permanente de Estado.

dos alunos (fluxo escolar), dado fornecido pelo Censo Escolar, e desempenho, dados fornecidos, conforme já informado nesta revisão, bianualmente pelas avaliações que compõe o Saeb.

Soares e Xavier (2013) apontam que, embora não oficial, a justificativa para o uso de variáveis de rendimento e aprendizado para avaliação do sistema de ensino parte da premissa que “apenas dessa forma o Estado fica sabendo se o direito à educação de seus cidadãos está sendo atendido. Na ausência de um sistema como esse, o direito público subjetivo estabelecido no texto constitucional não pode ser monitorado e, eventualmente, exigido” (SOARES; XAVIER, 2013, p. 905).

Por sua vez, Fernandes (2007) ressalta que, salvo raras exceções, não havia, à época da criação do Ideb, pesquisas que buscassem combinar os dados produzidos por essas variáveis para se analisar o desempenho educacional, apesar da complementariedade que sempre houve entre elas. O autor demonstra como rendimento e desempenho se complementam:

Um sistema educacional que reprova sistematicamente seus estudantes, fazendo que grande parte deles abandone a escola antes de completar a educação básica, não é desejável, mesmo que aqueles que concluem essa etapa atinjam elevadas pontuações nos exames padronizados. Por seu lado, um sistema em que os alunos concluem o Ensino Médio no período correto não é de interesse caso eles aprendam muito pouco. Em suma, um sistema ideal seria aquele no qual todas as crianças e adolescentes tivessem acesso à escola, não desperdiçassem tempo com repetências, não abandonassem os estudos precocemente e, ao final de tudo, aprendessem. (FERNANDES, 2007, p. 7).

Em outras palavras, o entendimento sobre o que faz um sistema de ensino ter qualidade passa pela noção de que os alunos devem permanecer na escola até a conclusão do ciclo de ensino e aprender os conteúdos trabalhados, na idade correta. É uma ideia simples, mas ao mesmo tempo poderosa, pois considera os três principais problemas que assolam a educação brasileira desde sempre: o analfabetismo (tanto o absoluto quanto o funcional), a repetência e a evasão escolar.

A vantagem de utilizar um indicador que reúna dados de rendimento e desempenho, de acordo com Fernandes (2007) é que ele se torna de fácil compreensão, mais simples de calcular e é aplicável às escolas, individualmente. Além disso, por serem dados complementares, obrigam os sistemas de ensino a promoverem ações que busquem, ao mesmo tempo, o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos e a diminuição das taxas de reprovação.

Essa visão oficial das vantagens do Ideb acaba por se revelar idílica, e se contrasta com a realidade dos fatos observados desde a sua implantação até a divulgação das notas das escolas, conforme verificaremos mais adiante no texto, quando discutiremos os resultados do Ideb.

Fernandes (2007) aponta que, historicamente, um dos motivos que podem ter levado o país a altos índices de repetência pode ser justamente o fato de os sistemas de ensino terem adotado medidas que estimulariam um indicador em detrimento do outro, sem considerá-los em conjunto. Para evitar esse comportamento, o Ideb apresenta a seguinte forma geral de cálculo, conforme nota técnica do Inep:

$$I_{DEB} = \frac{N_j + P_j}{2}; 0 \leq N_j \leq 10; 0 \leq P_j \leq 10; 0 \leq I_{DEB} \leq 10 \quad (1)$$

Em que,

i = ano do exame (Saeb e Prova Brasil)⁷ e do Censo Escolar;

N_j = média da proficiência em Língua Portuguesa e Matemática, padronizada para um indicador entre 0 e 10, dos alunos da unidade j , obtida em determinada edição do exame realizado ao final da etapa de ensino;

P_j = indicador de rendimento baseado na taxa de aprovação da etapa de ensino dos alunos da unidade j ;

Exemplificando, uma determinada escola que tenha como resultado padronizado no Saeb 5,0, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, e que tenha uma taxa de aprovação média de 80% de seus alunos, terá como Ideb o valor de 4,0 (5,0 x 0,8). O que implica dizer que, caso os gestores escolares privilegiem apenas uma das variáveis, como por exemplo, diminuir os padrões de aprovação para aumentar o fluxo (o que é rotineiramente mais fácil de fazer do que aumentá-lo), haverá impacto no nível de aprendizagem e, conseqüentemente, o desempenho será menor. Por sua vez, reter os alunos por mais tempo em um período, para que aumentem os níveis de aprendizagem, pode até elevar os resultados dos testes de desempenho, mas trará impactos negativos no Ideb por conta da redução do indicador de rendimento.

⁷ Em 2019, a Prova Brasil para a se chamar Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – Saeb.

3.2.2.1 Metas

Como visto no parágrafo único do Art. 3º do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, os resultados do Ideb servem de base para a verificação do cumprimento de metas previamente estabelecidas para aqueles entes federativos que aderiram ao plano. O Inep (2019) informa que a metodologia de composição do Ideb possibilita projetar metas individuais e intermediárias, de modo a ser possível medir separadamente o desempenho de escolas, municípios, estados ou da União como um todo. Para o Inep (2019), “cada sistema deve evoluir segundo pontos de partida distintos, e com esforço maior daqueles que partem em pior situação, com um objetivo implícito de redução da desigualdade educacional”.

O marco inicial do cômputo dos resultados do Ideb começa em 2005, um biênio antes do surgimento do índice, utilizando os resultados da antiga Prova Brasil que começou a ser aplicada naquele ano, de modo a se formar uma série histórica para medição e acompanhamento de sua evolução. Cabe destacar que o Ideb é calculado para três períodos do ensino básico: os anos iniciais do Ensino Fundamental (5º ano), anos finais do Ensino Fundamental (9º ano), e Ensino Médio, pois o Saeb contempla suas avaliações para alunos matriculados nessas séries.

Os valores apontados em 2005, e os esperados pelo Inep, para o Brasil, em geral, foram os seguintes:

Quadro 4 – Metas do Ideb para 2021

Etapa de ensino	Ideb observado em 2005	Meta do Ideb para 2021
Ensino Fundamental – anos iniciais	3,8	6,0
Ensino Fundamental – anos finais	3,5	5,5
Ensino Médio	3,4	5,2

Fonte: O autor (2020) a partir de dados do Inep (2019).

Cumprir observar que as metas apresentadas a cada dois anos, compreendendo o período de 2007 a 2021, são diferenciadas para cada sistema de ensino e unidade da federação. No entanto, o Inep (2019) defende o uso de uma meta de abrangência nacional por considerar que

ela “nor-teia todo o cálculo das trajetórias intermediárias individuais do Ideb para o Brasil, unidades da federação, municípios e escolas, a partir do compartilhamento do esforço necessário em cada esfera para que o país atinja a média almejada no período definido”.

No caso, a meta principal almejada, de acordo com o Inep (2019), é que, até 2022 (data escolhida pela simbologia de ser o ano em que se comemora o bicentenário da Independência), os índices de todos os entes melhorem até que o Brasil alcance a nota 6,0 nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Para o Inep (2019),

Mesmo quem já tem um bom índice deve continuar a evoluir. No caso das redes e escolas com maior dificuldade, as metas preveem um esforço mais concentrado, para que elas melhorem mais rapidamente, diminuindo assim a desigualdade entre esferas, com apoio específico previsto pelo Ministério da Educação para reduzir essa desigualdade. (BRASIL, 2019).

A escolha do valor de nota 6,0, como meta final para o Ideb nacional, conforme explica o Inep (2019), teve um parâmetro técnico: comparar o padrão de qualidade do sistema de ensino brasileiro ao encontrado nos países membros da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Assim, a nota 6,0 representa a média das notas obtidas pelos participantes daquela organização, tomando como base a avaliação do Pisa. Para tanto, o Inep utilizou-se de técnicas de compatibilização entre as proficiências do Saeb e as do Pisa⁸.

3.2.2.2 Resultados alcançados

Após 14 anos de apuração, a série histórica do Ideb, em nível nacional, apresenta os seguintes resultados:

⁸ Para maiores informações sobre os procedimentos adotados pelo Inep, consultar o documento “Nota metodológica sobre a compatibilização de desempenhos do PISA com a escala do SAEB”. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/portal_ideb/metodologias/Nota_Tecnica_n3_compatibilizacao_PISA_SAEB.pdf. Acesso em: 23 nov. 2019

Quadro 5 – Resultado do Ideb anos iniciais do Ensino Fundamental

Ideb Total – Anos iniciais do Ensino Fundamental – Brasil 2005-2017		
Ano	Ideb observado	Meta projetada para o Ideb
2005*	3,8	–
2007	4,2	3,9
2009	4,6	4,2
2011	5,0	4,6
2013	5,2	4,9
2015	5,5	5,2
2017	5,8	5,5
2019	5,9	5,7

Fonte: O autor (2020) a partir de dados do Inep (2020).

* O Ideb de 2005 foi calculado para servir de referência às metas futuras.

Quadro 6 – Resultado do Ideb anos finais do Ensino Fundamental

Ideb Total – Anos finais do Ensino Fundamental – Brasil 2005-2017		
Ano	Ideb observado	Meta projetada para o Ideb
2005*	3,5	–
2007	3,8	3,5
2009	4,0	3,7
2011	4,1	3,9
2013	4,2	4,4
2015	4,5	4,7
2017	4,7	5,0
2019	4,9	5,2

Fonte: O autor (2020) a partir de dados do Inep (2020).

* O Ideb de 2005 foi calculado para servir de referência às metas futuras.

Quadro 7 – Resultado do Ideb anos finais do Ensino Médio

Ideb Total – Anos finais do Ensino Médio – Brasil 2005-2017		
Ano	Ideb observado	Meta projetada para o Ideb
2005*	3,4	–
2007	3,5	3,4
2009	3,6	3,5
2011	3,7	3,7
2013	3,7	3,9
2015	3,7	4,3
2017	3,8	4,7
2019	4,2	5,0

Fonte: O autor (2020) a partir de dados do Inep (2020).

* O Ideb de 2005 foi calculado para servir de referência às metas futuras.

Os resultados do Ideb demonstram que, se nos primeiros anos do Ensino Fundamental, a meta estipulada vem sendo cumprida – o que nos leva a crer ser possível chegar ao valor de 6,0 desejado para 2021 –, nos outros níveis, o cenário é de preocupação, pois os resultados encontram-se aquém dos valores projetados, no caso dos anos finais do Ensino Fundamental, ou estagnados, conforme verificamos nos dados disponíveis para o Ensino Médio.

A questão é compreender se realmente o Ideb pode ser considerado um retrato fiel da situação educacional brasileira. O que nos leva a apontar as críticas mais comuns ao Ideb e que podem ser classificadas em duas vertentes. A primeira delas está baseada no fato de que considerar como medida de qualidade um indicador quantitativo, e formado apenas por duas variáveis, é insuficiente para alcançar a complexidade que envolve o tema, como visto na seção anterior deste trabalho. É o que apontam Chirinéa e Brandão (2015), por exemplo, ao afirmarem que, apesar da importância em demonstrar a fragilidade nas escolas brasileiras relacionadas ao fluxo e ao desempenho escolar, o índice desconsidera aspectos igualmente importantes para a qualidade do ensino, como a “cultura organizacional da escola, a prática docente, o nível

socioeconômico e cultural das famílias, e o estilo de gestão e liderança” (CHIRINÉA; BRANDÃO, 2015, p. 473).

Além disso, Soares e Xavier (2013) entendem que utilizar o Ideb como única medida de qualidade pode trazer, como consequência, que as escolas busquem melhorá-lo por métodos que não seriam pedagogicamente adequados, gerando disfunções no sistema educacional. Os autores apontam que questões como a tendência à hierarquização entre as escolas, desconsiderando a realidade do sistema brasileiro, grande e heterogêneo, e as limitações do uso das avaliações do Saeb, que cobram apenas conteúdos em Matemática e Língua Portuguesa (para 2019, foram aplicados testes de ciência naturais, mas de forma isolada e de caráter experimental), entre outras, são sempre levantadas quando se critica o Ideb.

A segunda vertente questiona a metodologia do Ideb em si, o modo como ele foi formatado e como isso traz problemas indesejáveis para as medições a que se propõe. Do estudo dos componentes do Ideb, Soares e Xavier (2013) concluem que o índice pode apresentar distorções, tais como:

- a) permitir, para fins de divulgação de resultados, um percentual de alunos participantes das avaliações inferior ao do total de alunos matriculados na escola; é possível, sem infringir a legislação, que apenas os melhores alunos respondam aos testes, aumentando o resultado do Ideb;
- b) é possível à escola concentrar os esforços de melhoria nos resultados das avaliações em apenas um grupo de alunos, em detrimento de outros, uma vez que os melhores desempenhos compensam maiores taxas de reprovação. Como ressaltam Soares e Xavier (2013), em um nível mais amplo, o Ideb acaba por atribuir pouca relevância ao desempenho dos piores alunos, uma vez que seus resultados ficam escondidos em meio a notas consideradas satisfatórias por terem ultrapassado a meta estabelecida;
- c) a análise do modelo estatístico utilizado para a formulação Ideb demonstra que notas muito altas, próximas a 10, são praticamente impossíveis. Soares e Xavier (2013) informam que uma nota 7,0, por exemplo, é um excelente resultado, o que não ocorre na avaliação de aprendizagem acadêmica. Ao não acompanhar as escalas tradicionais de pontuação das atividades acadêmicas, o Ideb leva as escolas a serem cobradas exageradamente.

As críticas apontadas são importantes e devem ser levadas em consideração para melhorias no sistema de avaliação que resulta no Ideb. No entanto, elas não podem obstruir o fato de que o Ideb representou um importante avanço dentro das ferramentas disponíveis para formulações de políticas públicas educacionais. Como apontam Soares e Xavier (2013, p. 915):

A criação do Ideb significou uma grande e positiva mudança no debate educacional brasileiro. Só a partir da sua criação é que a ideia de que as escolas devem também ser avaliadas pelo aprendizado de seus alunos, expresso pelo desempenho, entrou definitivamente nesse debate. Em outras palavras, com o Ideb a expressão concreta do direito a aprender passa a ser a evidência fornecida pelo resultado da Prova Brasil. Rapidamente, o Ideb tornou-se o único indicador da qualidade do sistema de Ensino Fundamental brasileiro, passou a orientar políticas públicas educacionais, impactou a cobertura da mídia dos assuntos educacionais e, ainda que mais lentamente, trouxe novas dimensões na pesquisa educacional.

Assim, não é o caso de se modificar radicalmente a estrutura do Ideb, nem de se propor a criação de outros instrumentos para a avaliação da qualidade escolar. Tanto é verdade essa afirmação que o uso do Ideb para quantificar os resultados das escolas e dos sistemas de ensino brasileiros já atravessou quatro governos, de diferentes inclinações ideológicas, configurando-se em uma verdadeira política de Estado para a educação. A solução para fazer o Ideb representar com fidedignidade as condições do ensino passa, conforme propõe Soares e Xavier (2013), por contextualizar seus resultados em relação às situações socioeconômicas e de infraestrutura, tanto das escolas quanto dos municípios avaliados.

Além disso, o Ideb e suas avaliações devem fazer parte dos processos de ensino-aprendizagem das escolas, de maneira orgânica, para não serem encarados como algo alheio às práticas pedagógicas já desenvolvidas. Nas palavras de Soares e Xavier (2013, p. 921), “talvez o mais importante, é transformar o Ideb em um primeiro passo para o processo de reflexão interna nas escolas, na busca de melhores e mais efetivas práticas pedagógicas, que vão permitir aos seus alunos aprender o que precisam para uma vida digna e feliz”.

3.3 FERRAMENTAS PARA A GESTÃO DEMOCRÁTICA: O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO

Como visto anteriormente, neste trabalho, a forma de se pensar políticas públicas educacionais no Brasil sofre uma guinada ao final dos anos de 1980, em virtude do processo de redemocratização que, ao procurar enterrar os ranços ditatoriais e combater nossas mazelas

históricas no ensino (analfabetismo, repetência e abandono), estimulou o debate sobre a busca pela melhoria na qualidade do ensino por meio de participação democrática de todos os atores da sociedade nas decisões sobre o ensino, uma demanda sempre defendida pelos movimentos educacionais.

Em atenção a esses anseios, os constituintes trataram a gestão democrática do ensino público como um princípio a ser observado, conforme o Art. 206, inciso VI, da CF/88 (BRASIL, 1988). Mas, nesse primeiro momento, tratou-se mais de uma intenção do que de uma garantia concreta, pois o texto constitucional vincula a execução da gestão democrática à criação de lei para sua efetividade.

A regulamentação legal ocorre somente com a edição da LDB/1996. Essa lei não apenas volta a garantir a gestão democrática como um princípio a ser observado na administração do ensino (Art. 3º, inciso VIII), como também aponta para a necessidade de um projeto para desenvolver as ações pedagógicas como um dos instrumentos da gestão democrática, ao estabelecer que:

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. (BRASIL, 1996).

Na principal política pública do século 21, o PNE (visto em maiores detalhes na seção 3), a gestão democrática é citada dentro das estratégias que procuram garantir o alcance da meta 7, que trata a respeito da melhoria da qualidade da educação:

7.16) apoiar técnica e financeiramente a gestão escolar mediante transferência direta de recursos financeiros à escola, garantindo a participação da comunidade escolar no planejamento e na aplicação dos recursos, visando à ampliação da transparência e ao efetivo desenvolvimento da gestão democrática. (BRASIL, 2014).

Consideramos, portanto, pela análise das legislações citadas, que não há como falar em gestão democrática sem a elaboração de um projeto pedagógico que lhe dê sustentação. Procuramos, a seguir, conceituar o PPP, seus princípios, suas etapas e seus elementos constituintes. Ao final, faremos uma análise crítica das dificuldades encontradas para sua consecução.

3.3.1 Conceitos

Uma vez apresentadas as motivações históricas para a criação dos PPP no Brasil, devemos entender, afinal, do que se trata esse documento. Analisar os termos que compõem a expressão é um bom começo para se compreender o que o documento pretende representar.

De acordo com Veiga e Araujo (2007), *projeto* é uma palavra que possuiu origem latina, e pode ser encontrada, em língua portuguesa, desde 1680. O significado etimológico da palavra, conforme os autores explicam, é o de uma ação de lançar algo para frente, e aproxima-se, como sinônimos, de palavras como ideia, plano, intenção, propósito, delineamento, ou seja, algo que se planeja no presente, visando alcançar um objetivo futuro.

Para Meurer (2007), projeto significa também intenção que se propõe a tornar-se realidade por meio da interlocução dos conhecimentos e dos saberes daqueles que o definem, e que vai sendo redefinido conforme as ações acontecem.

Por sua vez, os termos político e pedagógico qualificam o projeto, conforme Veiga e Araújo (2007). Os autores explicam que o termo *político* vem de *polis*, “cidade”, ou seja, trata das relações dos indivíduos dentro de uma determinada comunidade. Meurer (2007, p. 92) complementa essa definição ao dizer que “a dimensão política se configura pela possibilidade que os envolvidos têm de optarem por projetos dentro das condições que se apresentam no espaço-tempo histórico em que vivem”.

Pedagógico, por sua vez, possuiu o sentido original de “condução da criança”, mas assume, desde a cultura romana, o sentido de “área de conhecimento consagrada à estruturação, aos princípios e às diretrizes que têm como fim a ação educativa. E seu caráter teórico-prático se guarnece e se expressa pelas dimensões técnica, científica e filosófica” (VEIGA; ARAUJO, 2007, p. 14).

A partir dessas conceituações, possuímos ferramentas para definir o PPP. Para Vasconcellos (2008), o PPP é um plano que sistematiza o processo de planejamento participativo, ao definir o tipo de ação educativa que a escola quer realizar. Para o autor, “é um instrumento teórico-metodológico para a intervenção e mudança da realidade. É um elemento de organização e integração da atividade prática da instituição neste processo de transformação” (VASCONCELLOS, 2008, p. 169).

Veiga (2002) explica que o PPP expõe os métodos, os objetivos, o tipo de organização almejado e sua forma de implementação, bem como trata da avaliação institucional da própria

escola, e modificado conforme avaliações e ajustes. A autora segue o caminho proposto por Vasconcellos (2008), ao observar que o PPP serve para apontar rumos que são definidos coletivamente. Para Veiga (2002, p. 13),

O projeto pedagógico, ao se constituir em processo participativo de decisões, preocupa-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que desvele os conflitos e as contradições, buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina do mando pessoal e racionalizado da burocracia e permitindo as relações horizontais no interior da escola.

Outra característica importante do PPP é que ele não deve ser apenas um documento criado para cumprir exigências formais da legislação. Para Meurer (2007), o documento deve impulsionar as reflexões e intenções dos atores da escola, funcionando como um instrumento de partida para reconstruções de pensamentos. Para a autora, “o projeto político-pedagógico é, antes mesmo de ser um documento, uma ação” (MEURER, 2007, p. 90). Complementando esse pensamento, Veiga (2004, p. 13) observa que o PPP

vai além de um simples agrupamento de planos de ensino e atividades diversas. O projeto não é algo que é construído e em seguida arquivado ou encaminhado às autoridades educacionais como prova do cumprimento de tarefas burocráticas. Ele é construído e vivenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos com o processo educativo da escola.

Martins (2002) contribuiu para ampliar o conceito de PPP ao lembrar que ele é um instrumento que busca definir o que a escola deve fazer, em que momento e de que maneira, e os responsáveis pelas tarefas, de modo a alcançar os resultados definidos no documento. Para o autor, o documento “deve, para tanto, explicitar uma filosofia e harmonizar as diretrizes da educação nacional com a realidade da escola, traduzindo-lhe autonomia e definindo o compromisso com a clientela” (MARTINS, 2002, p. 61). Para isso, ele deixa claro que o PPP deve valorizar a realidade da escola e atribuir responsabilidade aos atores internos e externos da instituição, por isso deve ser visto como um contrato, com seus termos elaborados de modo participativo e democrático, para ser aceito por todos os envolvidos com sua elaboração.

Por se tratar de um instrumento resultante de decisões democráticas, o PPP deve procurar organizar o trabalho pedagógico de forma a superar os conflitos, “buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina do mando impessoal e racionalizada da burocracia que permeia as relações no interior da escola” (VEIGA, 2004, p. 13-14).

Assim, por ser fruto de um compromisso assumido coletivamente, justifica-se o fato de o projeto pedagógico ter, nas palavras de Veiga (2004), um significado indissociável do político. Afinal, para a autora:

todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária. É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade (VEIGA, 2004, p. 13).

3.3.2 Princípios norteadores

Como visto no tópico anterior, o PPP, antes de mesmo de cumprir sua função de organizar o planejamento administrativo e pedagógico das escolas, é visto como uma carta de princípios, de intenções. Assim, a sua confecção deve se basear, antes de tudo, em um conjunto de concepções que lhe sirva como sustentação, o que Veiga (2004) denomina **princípios norteadores**.

O primeiro deles, conforme elencado por Veiga (2004), é que o PPP deve propor a igualdade de condições para acesso e permanência na escola. Não apenas um aumento na quantidade de vagas oferecidas, mas, principalmente, que esse aumento venha acompanhado pela manutenção da qualidade do ensino.

Assim, a qualidade deve ser o próximo princípio norteador. Veiga (2004) adota o conceito de Demo (1994), explicitado neste trabalho na seção sobre qualidade do ensino, para mostrar que a qualidade contempla a dimensão formal ou técnica e a política. A autora complementa que, apesar de indissociáveis, não há subordinação entre elas, pois possuem perspectivas próprias: “a primeira enfatiza os instrumentos e os métodos, a técnica; a qualidade política é condição imprescindível da participação. Está voltada para os fins, valores e conteúdos” (VEIGA, 2004, p. 17)

A gestão democrática, para Veiga (2004) também deve estar entre os princípios norteadores do PPP. Ela explica que a gestão democrática, um princípio constitucional, é formada pelas dimensões pedagógica, administrativa e financeira. Para ser posta em prática, a autora explica que deve haver a exigência que a prática administrativa da escola sofra uma ruptura, para que questões de exclusão e reprovação de alunos sejam enfrentadas, bem como a necessidade de compreensão em profundidade dos problemas postos pela prática pedagógica. Além disso, “a busca da gestão democrática inclui, necessariamente, a ampla participação dos

representantes dos diferentes segmentos da escola nas decisões/ações administrativo-pedagógicas ali desenvolvidas”, ressalta Veiga (2004, p. 18).

Nesse sentido, dentro desse aspecto da gestão democrática, é necessário acrescentar também a liberdade. Para Veiga (2004), liberdade e autonomia são conceitos associados e partes da natureza do processo pedagógico. Se liberdade significa a criação de regras e orientações dentro da escola, sem imposições externas, Veiga (2004, p. 18-19) defende que “a liberdade deve ser considerada, também, como liberdade para aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a arte e o saber direcionados para uma intencionalidade definida coletivamente”.

A valorização do magistério não poderia se excluída dos princípios norteadores do PPP. Veiga (2004) explica essa afirmação ao relacionar qualidade da educação como consequência das condições oferecidas aos profissionais de ensino:

A qualidade do ensino ministrado na escola e sucesso na tarefa de formar cidadãos capazes de participar da vida socioeconômica, política e cultural do país relacionam-se estreitamente a formação, condições de trabalho, remuneração, elementos esses indispensáveis à profissionalização do magistério. (VEIGA, 2004, p.19).

Para que a melhoria da qualidade da formação profissional seja atingida, a autora defende a articulação entre os entes formadores dos profissionais de ensino e os empregadores, a própria rede de ensino. E, tão importante quanto, as modalidades de formação profissional inicial e continuada devem ser indissociáveis, sempre centradas na escola e previstas na formulação do PPP.

3.3.3 Etapas para a construção do Projeto Político Pedagógico

Apesar de ser importante a orientação feita pelos órgãos superiores da administração do sistema de ensino quanto aos aspectos gerais para a elaboração de um PPP, a construção do documento deve se dar, fundamentalmente, na escola, posto que

A escola é lugar de concepção, realização e avaliação de seu projeto educativo, uma vez que necessita organizar seu trabalho pedagógico com base em seus alunos. Nessa perspectiva, é fundamental que ela assuma suas responsabilidades, sem esperar que as esferas administrativas superiores tomem essa iniciativa, mas que lhe deem as condições necessárias para levá-la adiante. Para tanto, é importante que se fortaleçam as relações entre escola e sistema de ensino. (VEIGA, 2004, p. 11-12).

Os sistemas de ensino possuem os conhecimentos técnicos advindos de sua estrutura mais robusta, em termos de recursos financeiros e humanos, que lhe permitem criar legislações e regras que ajudem e capacitem as escolas sob sua circunscrição a definirem os seus PPP. Mas cada escola possui características próprias, vicissitudes que escapam a manuais e normas elaborados por agentes de fora. Por isso a responsabilidade final da construção do PPP cabe unicamente à escola.

Essa responsabilização, a princípio, pode servir como um fator de preocupação e desmotivação para a escola, uma vez que pode ser enxergado pela equipe como mais uma tarefa a ser realizada dentro de tantas outras imposições do trabalho pedagógico que tomam um tempo geralmente já escasso. Nesse sentido, Veiga (2004, p. 15) alerta que:

Para que a construção do projeto político pedagógico seja possível não é necessário convencer os professores, a equipe escolar e os funcionários a trabalhar mais, ou mobilizá-los de forma espontânea, mas propiciar situações que lhes permitam aprender a pensar e a realizar o fazer pedagógico de forma coerente.

E para aprender a pensar e realizar o fazer pedagógico é necessário, antes de qualquer coisa, planejar a construção do PPP. Veiga (2004) propõe um conjunto de etapas que levam o PPP de um plano para um documento acabado, quais sejam: diagnóstico da situação; diretrizes, fundamentos e concepções; plano de ação; e implementação.

O diagnóstico da situação implica em descobrir, por meio de levantamento de indicadores, quais são as condições atuais da escola em termos de recursos materiais, financeiros e humanos para, assim, se avaliar quais seriam as necessidades que permitirão a realização de um trabalho que resulte em qualidade e sentido (ABDALLA, 2007).

A etapa **diretrizes, fundamentos e concepções** é explicada por Abdalla (2007) como sendo a fase de reflexão, sempre coletiva, a respeito de se repensar o papel do professor, não somente no contexto escolar. Além disso, é o momento para se desenvolver um currículo, que traga formas de enfatizar o papel político e mediador do professor. Por fim, nessa fase, deve-se procurar, conforme a autora, a troca de experiências entre sujeitos da escola, de modo a promover a reflexão em um nível mais profundo sobre os objetivos do PPP.

O plano de ação é o momento de situar todo o diagnóstico, a partir da definição dos objetivos a alcançar, procurando elencar as prioridades, descrever as equipes de apoio e quais tarefas serão realizadas e organizar as atividades, por meio de criação de cronograma de estudos e reuniões. Para Abdalla (2007), o ideal seria que nessa fase fossem definidas também de que

forma serão efetuadas as ações de avaliação, acompanhamento e apoio e, importante, que a previsão e a provisão de recursos físicos e humanos seja identificada. O plano de ação “pode ser agrupado em quatro áreas de ação, abrangendo: a organização da vida escolar; o processo de ensino e aprendizagem; as atividades de apoio técnico-administrativo; as atividades que vinculam a escola com a comunidade” (ABDALLA, 2007, p. 165).

Por último, naturalmente é necessário implementar todas as ações planejadas. Na etapa de **implementação**, Abdalla (2007, p. 165) defende ser importante destacar ao menos três aspectos: “a avaliação, que terá que ser permanente, portanto, realizada em todas as etapas do processo; o acompanhamento e o respectivo apoio para as ações desenvolvidas; a previsão e a provisão dos recursos, sejam eles físicos, financeiros e/ou humanos”.

3.3.4 Elementos para a construção do Projeto Político Pedagógico

Veiga (2004) propõe um conjunto de elementos que podem ser observados para a construção do PPP: “as finalidades da escola, a estrutura organizacional, o currículo, o tempo escolar, o processo de decisão, as relações de trabalho, a avaliação” (VEIGA, 2004, p. 22).

Finalidades da escola: Veiga (2004) defende que os sujeitos devem ter consciência de quais são as finalidades de sua escola. A autora elenca que as escolas possuem uma gama de fins, como a finalidade cultural, política e social, de formação profissional, além de uma função humanística.

Estrutura organizacional: a escola, de forma geral, possuiu dois tipos básicos de estrutura: aquelas voltadas para a área administrativa e as pedagógicas (VEIGA, 2004). As estruturas administrativas têm por função alocar e gerir recursos humanos, físicos e financeiros. Por sua vez, as estruturas pedagógicas tratam a respeito das interações políticas, bem como dos processos de ensino-aprendizagem e de currículo, incluindo, os diversos setores necessários ao desenvolvimento do trabalho pedagógico. A autora também lembra que “a análise da estrutura organizacional da escola visa identificar quais estruturas são valorizadas e por quê, verificando as relações funcionais entre elas” (VEIGA, 2004, p. 26).

Currículo: trata-se de um importante elemento dentre aqueles que procuram organizar as ações escolares. Para a autora, “currículo implica, necessariamente, a interação entre sujeitos que têm um mesmo objetivo e a opção por um referencial teórico que o sustente” (VEIGA, 2004, p. 26). Por isso mesmo, o currículo não pode ser tratado como um instrumento neutro. Por sua própria natureza, o currículo transmite uma ideologia e é expressão da cultura da escola,

ressalta a autora. Assim, não há como ser dissociado do contexto social, devendo buscar a finalidade de ser um instrumento emancipatório, pois é situado dentro de um contexto histórico e determinado conforme a cultura.

Portanto, Veiga (2004, p. 27) propõe que a “escola deve buscar novas formas de organização curricular, em que o conhecimento escolar (conteúdo) estabeleça uma relação aberta e inter-relacione-se em torno de uma ideia integradora”. Nesse sentido, o desafio é aplicar a proposta de uma organização curricular baseada no contexto e cultura da escola com a adoção iminente dos conteúdos curriculares que atendam às diretrizes e orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), cujo prazo de implantação encerrou-se no início do ano letivo de 2020.

O **tempo escolar** é tratado pela autora como outro elemento que constitui a organização do trabalho pedagógico. Ela defende que, “para alterar a qualidade do trabalho pedagógico, torna-se necessário que a escola reformule seu tempo, estabelecendo períodos de estudo e reflexão de equipes de educadores, fortalecendo a escola com instância de educação continuada” (VEIGA, 2004, p. 30).

Processo de decisão: Veiga (2004) explica que o processo de organização escolar é marcado por um fluxo que define tarefas, ações e decisões. Esse fluxo, segundo a autora, é definido por meio de procedimentos formalizados, nos quais, prevalecem relações de quem manda e quem obedece, por meio de poder autoritário e centralizador, que causa a submissão, dentro de uma escala hierárquica. No entanto, para que os objetivos educacionais se realizem, a autora defende que a estrutura administrativa da escola deve se guiar não conforme as decisões de poucos, mas respeitando-se os interesses de toda a comunidade escolar. Para tanto, a escola “deve prever mecanismos que estimulem a participação de todos no processo de decisão” (VEIGA, 2004, p. 31).

As **relações de trabalho** devem, para Veiga (2004), observar os princípios de solidariedade, reciprocidade e participação coletiva, de modo a se contrapor aos modelos de organização do trabalho que buscam a rígida divisão do trabalho, que levam à fragmentação e ao controle hierárquico que, como explicado no parágrafo anterior, devem ser evitados. Seguindo esses princípios, a autora defende que o resultado será o surgimento de relações de poder calcadas nas dinâmicas encontradas tanto na sala de aula como na escola.

Para Veiga (2004), a **avaliação** é um ato dinâmico, que serve para orientar as ações de alunos e profissionais da escola. Na visão crítica da autora, a avaliação do PPP “parte da necessidade de se conhecer a realidade escolar, busca explicar e compreender criticamente as

causas da existência de problemas, bem como suas relações, suas mudanças, e se esforça para propor ações alternativas (criação coletiva)” (VEIGA, 2004, p. 32). Como processo, a avaliação abrange descrever e problematizar a realidade escolar para se compreender criticamente a realidade descrita no PPP de modo a propiciar elementos para a criação de alternativas de ação à situação verificada. Portanto, “deve ser democrática, resultante de um processo coletivo de avaliação diagnóstica” (VEIGA, 2004, p. 32).

3.3.5 Entraves à efetivação do Projeto Político Pedagógico

A construção de um PPP, que se proponha a ser um real instrumento de transformação, emancipação e auxílio na melhoria da qualidade do ensino, é tarefa para muitas mãos. Inclui desde os responsáveis pelas definições das políticas educacionais da rede de ensino, passando por todos os níveis de profissionais da escola (dirigentes, professores, demais funcionários), abrangendo também a comunidade escolar, sem esquecer, por óbvio, dos alunos, para os quais se destinam todas as ações em prol da qualidade escolar.

Assim, a efetivação do PPP pode não ocorrer como o planejado se as engrenagens que o movimentam não estiverem funcionando corretamente. Cavagnari (2002) apontou, após pesquisa realizada, alguns fatores que podem prejudicar essa execução. A rotatividade do corpo docente é um entrave a se considerar, uma vez que, como explica a autora, muitos professores, por não serem efetivos, não conseguem participar das atividades da escola em sua totalidade, pois completam as cargas horárias em outras escolas. Encontram, assim, dificuldades em participar de reuniões de planejamento e, até mesmo, desconhecem o PPP da escola. Como resultado, a autora explica que “as ações de muitos desses educadores tornam-se fragmentadas, uma vez que não estabelecem a relação do seu projeto pedagógico com o projeto mais amplo” (CAVAGNARI, 2002, p. 99).

Problemas de infraestrutura também foram citados por Cavagnari (2002). Muitas escolas carecem de espaços coletivos (como salas de reunião capazes de acomodar satisfatoriamente muitas pessoas ao mesmo tempo) necessários para o estudo e para as discussões periódicas sobre o planejamento e a implantação do PPP. Como aponta a autora, “sem um espaço preferencialmente institucionalizado de grupos de estudo, fica difícil operacionalizar a formação continuada, base para a efetivação do projeto político pedagógico” (CAVAGNARI, 2002, p. 100).

Um fator importante de delimitação da implantação do PPP descoberto por Cavagnari (2004) relaciona-se com problemas na própria formação dos profissionais de ensino. A autora demonstra que a dificuldade ocorre, internamente, no ambiente escolar. Alguns educadores pesquisadores, por não terem um conhecimento sólido sobre conceitos teóricos, não relacionavam “suas ações e os objetivos dos projetos por eles desenvolvidos à filosofia, às metas e aos objetivos mais gerais do projeto da escola” (CAVAGNARI, 2002, p. 101).

Por sua vez, a direção da escola demonstrava “despreparo quanto aos fundamentos da educação, como também em relação às formas de representação e participação em ações colegiadas” (CAVAGNARI, 2002, p. 101), o que traz dificuldades para a implementação de uma gestão democrática e autônoma.

Os entraves ocorrem também nos órgãos externos à escola, pois Cavagnari (2002) observou que nem sempre as equipes responsáveis para orientar e analisar os PPP tinham condições suficientes para orientar as equipes escolares na elaboração e posterior análise de seus projetos políticos-pedagógicos.

E sobre os órgãos externos cabe o que talvez seja o mais importante fator de inibição à construção de um PPP que realmente represente os anseios da escola e de sua comunidade: o ataque a sua autonomia, representado pela definição, pelos gestores superiores da rede de ensino, de PPP modelados em padrões que servem apenas para atender legislações, mas que pouco se relacionam com a cultura e as necessidades da escola. Esse tipo de PPP está voltado, nas palavras de Veiga “para a burocratização da instituição educativa, transformando-a em mera cumpridora de normas técnicas e de mecanismos de regulação convergentes e dominadores” (VEIGA, 2003, p. 272).

Naturalmente, não podemos culpar apenas a rede de ensino. Os problemas de formação de educadores e gestores, apontados nos parágrafos anteriores, acabam também por forçar as escolas a adotar PPP alheios a sua realidade. O resultado final é o apontado por Silva e Conti (2014, p. 200):

O projeto pedagógico oficial das unidades escolares é, quase sempre, representado por um documento que pouco tem a ver com o que de fato acontece nas escolas, e com aquilo que a escola pretende ser. Trata-se, portanto, de um documento que cumpre a formalidade da norma, mas de pouca substância de que se nutre a escola, inclusive de seus sonhos, ofuscados pela rotina pesada do cotidiano das escolas públicas.

3.3.6 Análise crítica

O PPP transita por dois mundos. Por um lado, é o resultado de pressões constantes dos formuladores e administradores de políticas públicas de ensino por um documento que auxilie no planejamento, no acompanhamento e na avaliação de ações que visem à melhoria da qualidade da educação. Por outro, representa uma oportunidade única das escolas olharem para dentro de si mesmas, entendendo a realidade a seu redor, suas finalidades e necessidades, de modo a promover, dentro de um processo democrático de integração com a comunidade que a cerca, melhorias em seus processos pedagógicos e norteamento para o futuro.

O desafio, plenamente possível se houver a colaboração de todos os envolvidos, é encontrar um meio-termo que permita que a escola desenvolva a tão necessária autonomia para alcançar o ensino emancipatório sem ter que abrir mão da *expertise* do sistema de ensino, pois ele fornece ferramentas de gestão que a escola levaria tempo para ter (ou nem as teria) se tentasse obtê-las por conta própria. Afinal, como bem ressaltam Silva e Conti (2014, p. 209):

O Projeto Político-Pedagógico é uma ação que, de alto a baixo da hierarquia educacional, se apresenta como uma das mais avançadas formas de aprofundar experiências democráticas e consolidar diferentes e inovadoras formas de participação, produzindo criativas maneiras de autonomia relativa nas escolas. Quaisquer políticas que venham somar-se a esse processo devem receber nosso apoio, para que se superem, enfim, as tradicionais heranças patrimonialistas que tanto retrocesso representaram, e ainda representam, na história da educação em nosso país.

Chegamos ao final desta revisão bibliográfica. Os conceitos trabalhados neste capítulo permitiram uma visão ampla do funcionamento do ciclo das políticas públicas e de suas definições histórico-conceituais até a apresentação detalhada de uma política pública educacional, traduzida no PNE, e seus desdobramentos, com foco no Ideb. Para tanto, foi necessário entendermos o que é e como se dá a avaliação, em suas diversas formas, na esfera educacional. Procuramos também dar um sentido tangível às noções de qualidade da educação e gestão democrática, por meio do estudo do PPP.

Na próxima seção, passaremos a discutir os resultados alcançados pela pesquisa.

4 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

4.1 CONTEXTO PARA A ELABORAÇÃO DOS PLANOS POLÍTICOS PEDAGÓGICOS

Os PPP que compõem a amostra desta pesquisa estão inseridos no mesmo contexto de criação de políticas públicas para a melhoria da qualidade da educação observado nos anos 2000, cujo grande expoente são os Planos Nacionais de Educação, conforme visto na seção 3.3 deste trabalho.

A seguir, destacamos três documentos que compuseram, de maneira significativa, a base normativa para a elaboração dos PPP, na cidade de Uberlândia-MG, nos últimos dez anos:

- a) Lei nº 11.444, de 24 de julho de 2013

Esta Lei instituiu, no município de Uberlândia-MG, a Rede Pública Municipal pelo Direito de Ensinar e de Aprender, definida, conforme o Art. 2º, como

uma forma de atuação conjunta de instituições que desenvolvam atividades relacionadas à educação, capazes de agir em cooperação e de estabelecer relações pautadas na autonomia, na complementaridade, na horizontalidade e no interesse comum de contribuir para garantir o direito aos alunos à educação pública, gratuita, laica, democrática, popular e qualificada socialmente. (UBERLÂNDIA, 2013, p. 1).

A ideia central é o princípio de que o desenvolvimento da educação passa pela união dos esforços não apenas de atores educacionais, mas também de órgãos públicos responsáveis pela gestão da infraestrutura da cidade, pela defesa de direitos dos cidadãos e seu bem-estar, em conjunto também com representantes da iniciativa privada, na figura de organizações, associações, conselhos que, em prol de um objetivo comum – melhoria da qualidade da educação pública – desejem fazer parte da Rede.

Para tanto, foram traçados os seguintes objetivos para a Rede, conforme dispõe o Art. 3º da supramencionada lei:

I – fomentar a articulação de esforços de diferentes instituições, no sentido de potencializar serviços e incentivar a cooperação entre essas, para a obtenção de objetivos compartilhados e vinculados à garantia do acesso, à permanência e à conclusão, com qualidade e diversidade, dos estudos das infâncias, dos adolescentes, e dos jovens e adultos;

II – propiciar as trocas de conhecimentos e de experiências, envolvendo órgãos vinculados aos Poderes Legislativo, Executivo e Judiciário, ao Ministério Público, a organizações não governamentais, a organizações da sociedade civil, a órgãos de controle social da educação, a grupos de convivência dos alunos, e à sociedade civil organizada, no que tange ao direito à escolarização;

III – incentivar a cooperação entre diferentes instituições que desenvolvam atividades relacionadas à educação, visando à superação das dificuldades de acesso, permanência e conclusão, com qualidade, dos estudos das infâncias, dos adolescentes e dos jovens e adultos;

IV – contribuir para a superação da fragmentação, da descontinuidade e da ausência de cooperação entre diferentes Poderes do Estado e órgãos autônomos, por meio do trabalho em rede, com foco na melhoria da efetividade e qualidade das políticas públicas educacionais;

V – favorecer a construção de uma cultura de cooperação, acompanhamento, avaliação das ações relativas ao enfrentamento das múltiplas causas do baixo rendimento e da evasão escolar;

VI – ampliar as possibilidades de construção coletiva de programas e serviços que atuem no enfrentamento das dificuldades de escolarização de cada aluno e na melhoria dos índices de desenvolvimento educacional;

VII – colaborar para o desenvolvimento de uma educação livre de quaisquer tipos de preconceito e discriminação, orientada para o exercício da cidadania ativa e construção de relações entre pessoas e instituições de pacificação social;

VIII – favorecer a interlocução entre as unidades escolares e os núcleos familiares dos alunos;

IX – propor a elaboração de termos de cooperação, convênios e planos de trabalho, resguardando a especificidade e os objetivos comuns de cada instituição membro da Rede;

X – desenvolver programas e projetos, com foco na garantia do acesso, permanência e conclusão, com qualidade, dos estudos;

XI – criar mecanismos de comunicação permanente entre os membros da Rede e um fórum de discussão sobre a escolarização de cada aluno, sendo o cronograma e as pautas das reuniões do referido fórum definidos coletivamente pelos representantes das instituições membros da Rede;

XII – fomentar a atuação conjunta para resolver problemas educacionais e colaborar para a mudança de lógica e formas predominantes de atuação das instituições do Estado;

XIII – garantir um ambiente propício ao direito de ensinar e de aprender. (UBERLÂNDIA, 2013).

Pela leitura dos objetivos, podemos observar que a Rede é um instrumento valioso de troca de experiências, bem como recurso necessário para promover a solução de problemas educacionais de forma integrada, com o intuito de direcionar, de forma organizada e racional, os esforços daqueles interessados na melhoria da educação uberlandense.

- b) Carta às pessoas que optaram por participar ativamente da concretização do direito de ensinar e de aprender, em Uberlândia, promovendo ações coletivas, fundamentais para o fortalecimento de escolas públicas de qualidade referenciada socialmente.

Publicado no Diário Oficial do Município em 8 de outubro de 2013⁹, o documento elaborado pela Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia configura-se como um chamamento aos atores provocados pela Rede Pública Municipal pelo Direito de Ensinar e de Aprender para unir esforços pelo desenvolvimento da educação que seja democrática, popular e diversificada, de modo a estabelecer a “relação entre qualidade da educação e participação ativa da população nos processos de decisão e avaliação do Projeto Político Pedagógico” (UBERLÂNDIA, 2013, p. 2).

Para os objetivos desta pesquisa, destacamos que a Carta define indicadores em que as escolas devem se basear para a promoção da qualidade da educação. São indicadores de qualidade que, ao mesmo tempo em que estão intimamente relacionados aos indicadores propostos pelo MEC e utilizados como base para as categorias de análise desta pesquisa, promove sua expansão, como forma de fortalecer a “escola pública popular, democrática e de qualidade referenciada socialmente” (UBERLÂNDIA, 2013, p. 3). Os indicadores de qualidade foram definidos da seguinte forma:

1. Articulação do currículo escolar com as produções culturais dos grupos de convivência dos (as) estudantes.
2. Oportunidades de participação da família dos (as) alunos (as) na escola.
3. Participação dos (as) estudantes e profissionais da educação em atividades vinculadas ao exercício da cidadania ativa.
4. Oferta de situações que favoreçam a investigação, a produção e a socialização de conhecimentos.
5. Redução da taxa de violência na escola.
6. Oferta de situações que contribuam para aprendizagens do uso das diferentes linguagens e a leitura crítica do texto e do mundo.
7. Oferta de situações que contribuam para o desenvolvimento da autonomia intelectual dos(as) estudantes.
8. Participação da comunidade escolar na elaboração, implementação e avaliação do Projeto Político Pedagógico.
9. Capacidade da unidade escolar em participar de redes de instituições, com vistas à colaboração para efetivar condições de ensinar e de aprender.
10. Índice de participação de profissionais em atividades de formação permanente.
11. Existência de trabalho coletivo e interdisciplinar na escola.
12. Gestão escolar democrática.
13. Taxas de repetência, evasão, reprovação e aprovação.
14. Quantidade de conteúdos ensinados e assimilados pelos (as) estudantes.
15. Estrutura física da escola: manutenção, reparos e construção.
16. Existência de estratégias de intervenção pedagógica, vinculadas à superação da evasão, repetência e reprovação.

⁹ Disponível em: <https://www.uberlandia.mg.gov.br/wp-content/uploads/2019/07/4254-A-EspeciaL.pdf>.

17. Taxa de participação dos (as) estudantes em atividades vinculadas ao exercício da cidadania ativa.
18. Educação livre de discriminação e preconceitos (raciais, gênero, classe social, geração, sexualidade, dentre outros).
19. Oportunidades de educação digital.
20. Índice de crianças, jovens e adultos (as) alfabetizados(as). (UBERLÂNDIA, 2013).

Podemos traçar paralelos significativos entre os indicadores de qualidade trazidos pela Carta e os indicadores que formam nossa categoria de análise, com as devidas adaptações, pois, embora não mencionem explicitamente o Ideb (mas indiretamente o índice acaba por ser resultado do desenvolvimento de todos os outros indicadores, o que será alvo de maiores considerações no decorrer da pesquisa), podem ser relacionados à gestão democrática (indicadores 2,8,12,); ao desempenho (indicador 6,7,13,20); ao planejamento (indicador 9); à capacitação (indicador 10); à prática pedagógica (indicador 1,4,11,14,19); ao acesso, à permanência e à evasão escolar (indicadores 13,16); à estrutura física (indicador 15); à avaliação (indicador 8).

A diferenciação principal encontra-se nos indicadores 3, 17 e 18 que, embora sejam objetivos precípuos da gestão democrática, destacam-se reconhecidamente como indicadores sociais, o que apenas corrobora o caráter expansionista dos indicadores da Carta observado nos parágrafos anteriores.

c) Lei nº 12.209, de 26 de junho de 2015: Plano Municipal de Educação (PME)

O PME para o município de Uberlândia-MG foi aprovado como consequência natural das diretrizes do PNE, em especial o Art. 8º, que determinou aos Estados, Distrito Federal e Municípios que também elaborassem seus planos (BRASIL, 2014).

O documento compreende, para acompanhamento e avaliação das metas e diretrizes propostas, o período de 2015 a 2025. Para cumprir com seus objetivos, foi elaborado nos seguintes eixos temáticos (UBERLÂNDIA, 2015):

- **Sistema Municipal de Ensino** – esse eixo foi elaborado com a finalidade de promover dois pilares: a descentralização do ensino, cuja previsão legal decorre da CF/88, e a participação da sociedade, ambos como forma de garantir uma educação popular pautada pela gestão democrática. Diretrizes relacionadas: 7.

- **Educação inclusiva: cidadania e emancipação** – o objetivo desse eixo é promover uma educação baseada na inclusão, prática democrática, trazendo a discussão sobre igualdade e desigualdades sociais. Segue os seguintes princípios: capacitação dos profissionais da escola; oferecimento de condições para o exercício profissional; educação como direito de todos (UBERLÂNDIA, 2015, ANEXO EIXO II). Diretrizes relacionadas: 13

- **Qualidade da educação: democratização e aprendizagem** – esse eixo baseia-se na promoção da qualidade embasada em projetos sociais que visem à “superação das desigualdades, o reconhecimento, a valorização e o respeito à diversidade” (UBERLÂNDIA, 2015, ANEXO EIXO III). Para tanto, defende tanto a garantia de que os processos educativos sejam democráticos e geridos em rede, quanto que esses processos também sejam acompanhados pela comunidade escolar. Como referência, cita os indicadores de qualidade 6, 7, 8, 9, 18 e 20, da “Carta às pessoas que optaram por participar ativamente da concretização do direito de ensinar e de aprender, em Uberlândia, promovendo ações coletivas, fundamentais para o fortalecimento de escolas públicas de qualidade referenciada socialmente”. Diretrizes relacionadas: 12

- **Gestão democrática** – tem por atribuições garantir a participação da comunidade escolar e social, o planejamento de políticas públicas e a execução das resoluções propostas de forma colegiada. Baseia-se nos seguintes princípios: autonomia das escolas; participação dos profissionais da escola nos processos pedagógicos, financeiros e administrativos; participação das comunidades escolares nos diversos conselhos fiscalizadores; transparência; decisões descentralizadas; respeito a pluralidades. Diretrizes relacionadas: 3

- **Valorização dos trabalhadores da educação** – trata da formação (tanto inicial como continuada) e das condições de trabalho dos profissionais de ensino. Além de promover o desenvolvimento profissional, essa valorização deve estar em sintonia com os processos de gestão das escolas. Diretrizes relacionadas: 2

- **Financiamento da educação: transparência e controle social** – esse eixo reconhece o financiamento das ações estudantis como estruturador, sem o qual a

organização e o funcionamento das políticas públicas não ocorrem. Para tanto, defende que sua aplicação seja fiscalizada por meio de controle social, como meio de promover a transparência. Diretrizes relacionadas: 2.

Além de todos os ganhos para a educação uberlandense – advindos da elaboração de um plano de educação voltado não somente para a melhoria da qualidade dos indicadores da educação da rede de ensino, mas ancorado nos princípios da promoção de uma educação pautada pela gestão democrática e popular –, o PME deixa como legado o fato de ser uma política pública de Estado, a ser desenvolvida por diferentes gestões. Como ressaltam os elaboradores do plano, é um verdadeiro avanço, pois

o PME promove a superação de uma prática tão comum na educação brasileira: a descontinuidade que acontece em cada governo; recomeçar a história da educação, desconsiderando as boas políticas educacionais anteriores por não serem de sua iniciativa. Com um Plano Municipal de Educação com força de lei, respeitado por todos os dirigentes municipais, resgata-se o sentido da continuidade das políticas públicas. (UBERLÂNDIA, 2015).

4.2 RESULTADO DA PESQUISA DOCUMENTAL

Nesta seção, descreveremos os resultados encontrados na coleta de dados após a fase de tratamento do material. Para melhor organização, a apresentação será feita, neste primeiro momento, por cada instituição de ensino sujeito da amostra. Após, discutiremos os resultados no conjunto da amostra.

4.2.1 Análise dos resultados dos PPP por escola

ESCOLA A

Data de criação: 2003.

Localização: a escola está localizada em bairro residencial, na região setor sul de Uberlândia, cuja população contava com 4.098 moradores, de acordo com dados do censo de 2010, organizados pela Prefeitura Municipal de Uberlândia¹⁰.

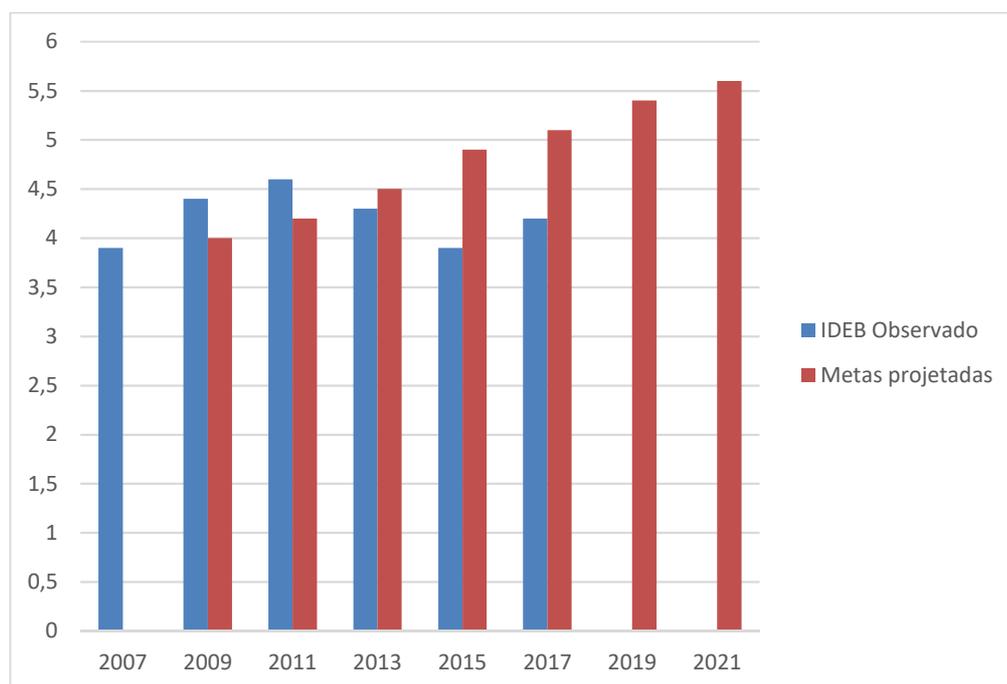
Alunos matriculados nos anos finais do Ensino Fundamental: 314, conforme dados do censo escolar de 2018.

Total de funcionários: 116, conforme dados do censo escolar de 2018.

Resultado observado: série histórica do Ideb

Apresentamos, no gráfico a seguir, o comportamento dos resultados do Ideb da escola A desde sua primeira aplicação, em comparação com as metas projetadas, para os anos finais do Ensino Fundamental:

Gráfico 1 – Série histórica do Ideb da escola A



Fonte: O autor, conforme Inep (2020).

¹⁰ Disponível em: <https://www.uberlandia.mg.gov.br/prefeitura/secretarias/planejamento-urbano/populacao-uberlandia>. Acesso em: 5 abr. 2020.

A escola A apresentou um resultado acima das metas esperadas nas primeiras avaliações, entre 2007 e 2011 (em 2007, por ser a primeira participação, não lhe foi atribuída meta), apresentando um crescimento de quase 18% neste período. Entretanto, ela não conseguiu manter o ritmo de crescimento nas avaliações seguintes, ficando suas notas aquém do inicialmente projetado em 2013 e 2015, e regredindo para mesmo resultado de 2007. Em 2017, o resultado foi quase 8% melhor do que em 2015, mas quase 20% abaixo da meta projetada. O que demonstra o desafio que a escola A terá para atingir, ao final da avaliação de 2021, a meta projetada pelo Inep para o ciclo dos anos finais do Ensino Fundamental.

Em 2019, a escola não apresentou número de participantes na avaliação do Saeb suficiente para que sua nota fosse divulgada, conforme dados do Inep (2020).

Resultado observado: frequência de termos e expressões encontrados no PPP da escola A

A análise do conteúdo realizada nesse PPP nos mostra a seguinte frequência, em números absolutos, ao longo do texto, dos termos que formam as categorias desta pesquisa:

Quadro 8 – Frequência de termos e expressões encontrados no PPP da escola A

Termo	Frequência encontrada
Ideb	00
Desempenho(s)	15
Qualidade	41
Planejamento	20
Prática pedagógica	07
Avaliação	52
Gestão democrática	05
Capacitação	05
Estrutura física	01
Acesso escolar	17
Permanência escolar	04
Evasão escolar	07

Fonte: O autor (2020).

Não há menção ao **Ideb**. Observamos que, à época de elaboração do PPP, a escola já havia sido avaliada em quatro oportunidades.

O termo **desempenho** ocorre, em sua maior parte, na acepção de resultado dos alunos, em seus diferentes aspectos: índices de aprovação, níveis acadêmicos, prioridade de atendimento, resultado de avaliação externa. Ocorre também como medida de resultado dos profissionais da escola. Mas não há capítulos específicos sobre o tema, nem diagnósticos de desempenhos encontrados e planos de ações para sua evolução.

Ao longo do texto, a **qualidade** mostra-se um ideal a ser perseguido, associando-se ao ensino oferecido pela escola, ao trabalho pedagógico, como uma declaração de princípios. É relacionada também à ideia de escola popular e democrática. A escola define indicadores para definir a qualidade da escola pública. A qualidade é vista como um objetivo a ser alcançado pela gestão.

A escola compreende que processo de **planejamento** de suas ações deve ser inserido na possibilidade de democratização dos espaços escolares e processos educativos. Reconhece, ao longo do texto, a importância do PPP como ferramenta de planejamento, e discorre como este deve ser feito, de forma a inseri-lo na busca pela melhoria da gestão educacional de pedagógica.

A **prática pedagógica** ocorre, no texto, como princípio e descrição de ações efetuadas pelos profissionais para sua melhoria. Não há descrição de ferramentas para sua avaliação e construção de resultados, além de ser citada como parte dos normativos municipais explicados na seção 4.1 desta pesquisa.

O termo **avaliação** é encontrado nos seguintes contextos: como eixo para a elaboração do PPP e como princípio. Define como se dá a avaliação na escola, em seus diferentes tipos, buscando uma avaliação que seja democrática e dialógica. O PPP diferencia o funcionamento das avaliações internas e as externas. É citada também a avaliação no contexto de desempenho dos profissionais da escola e também no diagnóstico da situação da comunidade escolar.

A **gestão democrática** ganha um capítulo específico no PPP, no qual são discutidos os princípios e as condições para a efetiva implementação de ações que envolvam pais e comunidade no cotidiano da escola. É tratada como um dos eixos para a elaboração do PPP.

Capacitação é encontrada nas ações de diagnóstico e na descrição de ferramentas, programas e recursos voltados para o desenvolvimento dos profissionais da escola.

A **estrutura física** é citada apenas como um dos indicadores de melhoria de qualidade, mas não há, no texto, descrição de sua composição ou análise diagnóstica de ações para sua melhoria.

As condições de **acesso, permanência e evasão escolar** são encontradas, em maior frequência, no âmbito das legislações municipais descritas na seção 4.1 e que servem de base para o PPP. O texto cita a questão da evasão, dentro do diagnóstico realizado, mas não dispõe de um capítulo específico com análise de indicadores e proposta de ações para a melhoria.

ESCOLA B

Data de criação: fevereiro de 1992 e inaugurada em março de 1993.

Localização: a escola está localizada em bairro residencial, na região setor oeste de Uberlândia, cuja população contava com 7.159 moradores, de acordo com dados do censo de 2010, organizados pela Prefeitura Municipal de Uberlândia¹¹.

Alunos matriculados nos anos finais do Ensino Fundamental: 669, conforme dados do censo escolar de 2018.

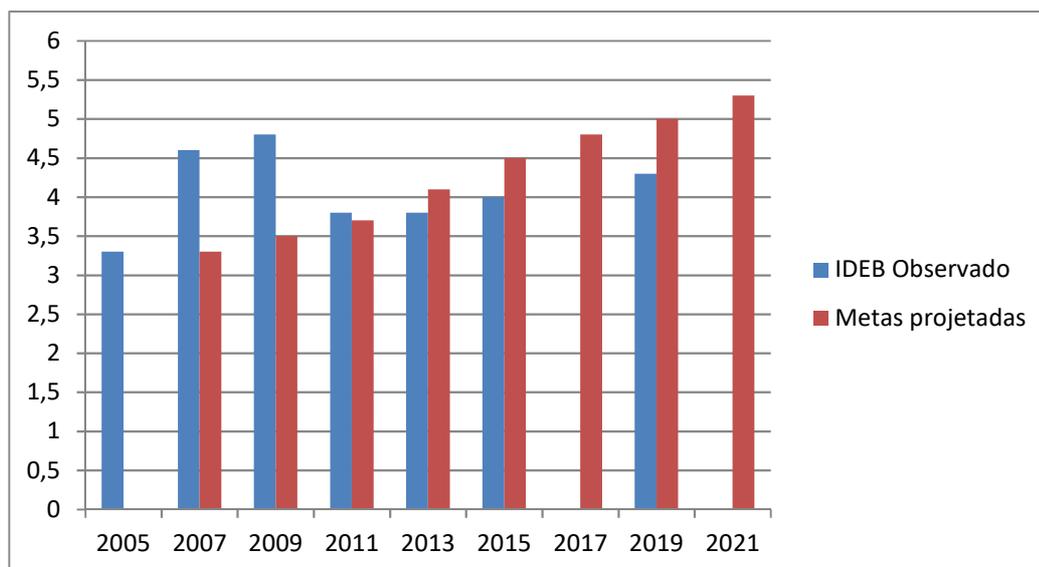
Total de funcionários: 164, conforme dados do censo escolar de 2018.

Resultado observado: série histórica do Ideb

Apresentamos, no gráfico a seguir, o comportamento dos resultados do Ideb da escola B desde sua primeira aplicação, em comparação com as metas projetadas para os anos finais do Ensino Fundamental:

Gráfico 2 – Série histórica do Ideb da escola B

¹¹ Disponível em: <https://www.uberlandia.mg.gov.br/prefeitura/secretarias/planejamento-urbano/populacao-uberlandia>. Acesso em: 5 abr. 2020.



Fonte: O autor, conforme Inep (2020).

A escola B apresentou um resultado acima das metas esperadas nas quatro primeiras avaliações (os resultados de 2005 foram calculados para servir de parâmetro, pois o Ideb é criado em 2007), em especial nos anos de 2007 e 2009, quando o desempenho foi superior a 39% e 37% do projetado, respectivamente. Embora tenha superado a meta em 2011, não conseguiu manter o ritmo de crescimento das avaliações anteriores; ao contrário, não apenas viu seus resultados diminuírem em quase 20%, como também se afastou aproximadamente 10% da meta projetada. Em 2017, a escola não obteve dados suficientes para o cálculo/divulgação do índice, conforme os critérios do Inep (número de alunos participantes na avaliação do Saeb insuficiente para divulgação do resultado).

Em 2019, sua nota aumentou 7,5% em relação a 2015, o que representa 86% da meta projetada para aquele ano.

Para atingir, portanto, a meta proposta pelo Inep para o ciclo dos anos finais do Ensino Fundamental, em 2021, a escola B deverá incrementar seus resultados em 23,25%, o que aparenta ser um desafio a ser cumprido.

Resultados observados: frequência de termos e expressões encontrados no PPP da escola B

A análise do conteúdo realizada nesse PPP nos mostra a seguinte frequência, em números absolutos, ao longo do texto, dos termos que formam as categorias desta pesquisa:

Quadro 9 – Frequência de termos e expressões encontrados no PPP da escola B

Termo	Frequência encontrada
Ideb	00
Desempenho(s)	00
Qualidade	14
Planejamento	25
Prática pedagógica	04
Avaliação	20
Gestão democrática	11
Capacitação ou formação	47
Estrutura física	02
Acesso escolar	04
Permanência escolar	02
Evasão escolar	01

Fonte: O autor (2020).

Não há menção ao **Ideb**. Observamos que, à época de elaboração do PPP, a escola já havia sido avaliada em cinco oportunidades.

O termo **desempenho** também não ocorre em nenhum lugar do texto.

Ao longo do texto, a **qualidade** mostra-se um ideal a ser perseguido, como um princípio a ser garantido e mantido na elaboração do PPP, em um aspecto, mas também nos aspectos técnicos e políticos. Ocorre também nos objetivos da escola, e de maneira dispersa, como objetivos de projetos e estrutura física.

A escola dispense uma parte do texto para descrever como compreende o significado do **planejamento**, trazendo definições disponíveis à luz da literatura, enfatizando que o planejamento deve buscar ser democrático e coletivo. Reforça a necessidade de diagnóstico para a realização de planejamento e detalha ações de planejamento para projetos e conselho escolar.

A **prática pedagógica** ocorre, no texto, como parte da compreensão do que seja uma gestão democrática; bem como a prática pedagógica deve trazer conteúdos que unam conhecimentos técnicos a princípios sociais e como ela se insere nos sistemas de avaliação.

O termo **avaliação** é encontrado nos seguintes contextos: como princípio para a elaboração do PPP, como um elemento de sua constituição. Como medida de verificação de aprendizagem; como elemento do planejamento de ações e desenvolvimento projetos, e metas

para cumprimento dessas ações. É definido pela escola como tendo uma função de emancipação.

A **gestão democrática** é tratada, logo no início, como princípio norteador para a elaboração do PPP. Deve ser instrumento de autonomia para a escola. O texto também define uma série de princípios pelos quais a gestão democrática deve ocorrer e de que modo deve ser efetivada.

O termo **capacitação** não ocorre no PPP, no entanto, há a ocorrência da palavra formação, entre outras acepções, no sentido de ações voltadas para o desenvolvimento dos profissionais da escola.

A **estrutura física** ganha um capítulo inteiro, em que é descrito um inventário de recursos existentes e o que poderia ser realizado para incremento das condições encontradas.

As condições de **acesso, permanência e evasão escolar** ocorrem apenas na descrição dos princípios para a elaboração do PPP. Não há qualquer menção ao diagnóstico da situação encontrada pela escola à época da elaboração do documento, assim como de ações voltadas para a melhoria desse indicador de qualidade escola.

ESCOLA C

Data de criação: dezembro de 1993.

Localização: a escola está localizada em bairro residencial, na região setor leste de Uberlândia, cuja população contava com 18.004 moradores, de acordo com dados do censo de 2010, organizados pela Prefeitura Municipal de Uberlândia¹².

Alunos matriculados nos anos finais do Ensino Fundamental: 657, conforme dados do censo escolar de 2018.

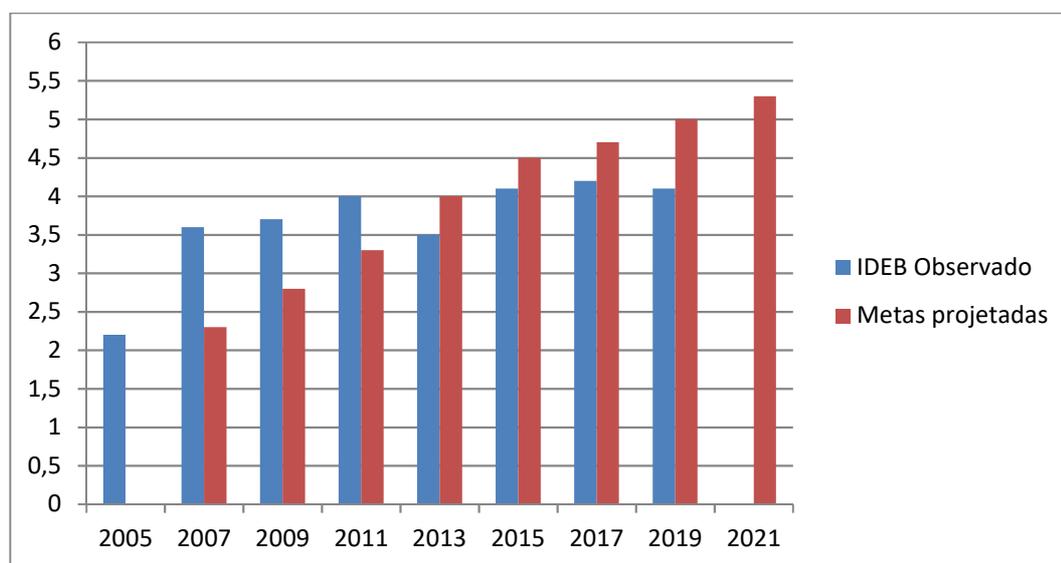
Total de funcionários: 149, conforme dados do censo escolar de 2018.

Resultados observados: série histórica do Ideb

¹² Disponível em: <https://www.uberlandia.mg.gov.br/prefeitura/secretarias/planejamento-urbano/populacao-uberlandia>. Acesso em: 5 abr. 2020.

Apresentamos, no gráfico a seguir, o comportamento dos resultados do Ideb da escola C desde sua primeira aplicação, em comparação com as metas projetadas para os anos finais do Ensino Fundamental:

Gráfico 3 – Série histórica do Ideb da escola C



Fonte: O autor, conforme Inep (2020).

A escola C apresentou resultados acima das metas esperadas nas avaliações entre 2007 e 2011 (os resultados de 2005 foram calculados para servir de parâmetro, pois o Ideb é criado em 2007), aumentando em mais de 80% o resultado entre 2005 e 2011, e ultrapassando a meta em uma média de 36%; com destaque para 2007, quando o desempenho foi 56% acima do esperado. Entretanto, não conseguiu manter o ritmo de crescimento na avaliação de 2013, ficando 14% abaixo da meta. Obteve crescimento de suas notas em 2015 e 2017, mas, ainda assim, encontrou-se por volta de 10% abaixo da meta projetada.

Na avaliação de 2019, obteve uma ligeira queda em sua nota, atingindo apenas 82% da meta projetada para aquele ano.

Para atingir, portanto, a meta proposta pelo Inep para o ciclo dos anos finais do Ensino Fundamental, em 2021, a escola C deverá incrementar seus resultados atuais em 29,26%, o que aparenta ser um desafio considerável para ser cumprido.

Resultados observados: frequência de termos e expressões encontrados no PPP da escola C

A análise do conteúdo realizada nesse PPP nos mostra a seguinte frequência, em números absolutos, ao longo do texto, dos termos que formam as categorias desta pesquisa:

Quadro 10 – Frequência de termos e expressões encontradas no PPP da escola C

Termo	Frequência encontrada
Ideb	02
Desempenho(s)	17
Qualidade	84
Planejamento	38
Prática pedagógica	12
Avaliação	47
Gestão democrática	24
Capacitação ou formação	97
Estrutura física	04
Acesso escolar	14
Permanência escolar	14
Evasão escolar	10

Fonte: O autor (2020).

Há duas ocorrências do termo **Ideb** ao longo do texto: os resultados da série histórica são interpretados, e ocorre uma menção ao se estipular metas no processo de ensino e aprendizagem.

O termo **desempenho** ocorre, em sua maior parte, em sua acepção de resultado dos alunos. Há partes do PPP dedicadas à análise, gráfica e contextual, dos desempenhos dos alunos, por turno de ensino. O desempenho dos profissionais também é objeto de consideração.

Ao longo do texto, a melhoria da **qualidade** é vista como objetivo para a elaboração do PPP, a ser buscada no oferecimento do ensino, bem como garantida pelas instituições. Ocorre na missão da escola; no marco operativo; como modo de se verificar o diagnóstico da situação encontrada na escola; como finalidade das avaliações; como meta a ser busca pelos profissionais da escola no ensino e na aprendizagem.

O PPP dedica seções para explicar as ações de **planejamento** da prática educacional, da escola. O planejamento é inserido com uma das etapas de elaboração do Plano de Ações dos

Profissionais de cada ano de ensino (Papae); é descrito nas definições de metas. É tratado como individual e coletivo. Ocorre também a expressão planejar nas atribuições dos profissionais e na análise da gestão de recursos humanos.

A **prática pedagógica** ocorre, no texto, como dimensão do processo educativo; como meio de se obter o sucesso escolar; professores devem fazer análise críticas de suas práticas, de modo a aprimorá-la.

O termo **avaliação** é encontrado nos seguintes contextos: como modo de se garantir obtenção de resultados; é feita definição do tipo de avaliação que deve ser realizada dentro de projetos; autoavaliações realizadas pelos alunos; dentro das atribuições dos profissionais da escola. Avaliação no contexto da gestão dos recursos humanos; prática educacional; gestão democrática; como meta.

A **gestão democrática** ocorre como dimensão do processo educativo. É apresentada sua definição, no âmbito da literatura acadêmica; e o texto traz uma discussão sobre como alcançá-la. Há um capítulo dedicado à gestão democrática. Ao longo do texto, há o reforço da ideia de comprometimento da gestão da escola com ações que busquem essa forma de gestão.

A **capacitação** é citada nas ações de desenvolvimento dos profissionais de ensino e como instrumento de gestão democrática; o termo equivalente formação ocorre na maior parte do PPP, tanto no sentido de capacitação dos profissionais, em ações, projetos, propostas de formação continuada, como embasando a ideia de desenvolvimento dos alunos baseados em princípios. Ocorre também no plano de metas.

A **estrutura física** ocorre na descrição do espaço físico da escola; como ferramenta para a qualidade da educação (como indicador); e em passagens sobre a percepção dos alunos a respeito de melhorias na escola.

As condições de **acesso, permanência e evasão escolar** são encontradas, no PPP, como princípios da escola, objetivos e indicadores a serem avaliados, garantidos e, no caso da evasão, combatidos, visando à qualidade da educação.

ESCOLA D

Data de criação: dezembro de 1993.

Localização: a escola está localizada em bairro residencial, na região setor norte de Uberlândia, cuja população contava com 9.301 moradores, de acordo com dados do censo de 2010, organizados pela Prefeitura Municipal de Uberlândia¹³.

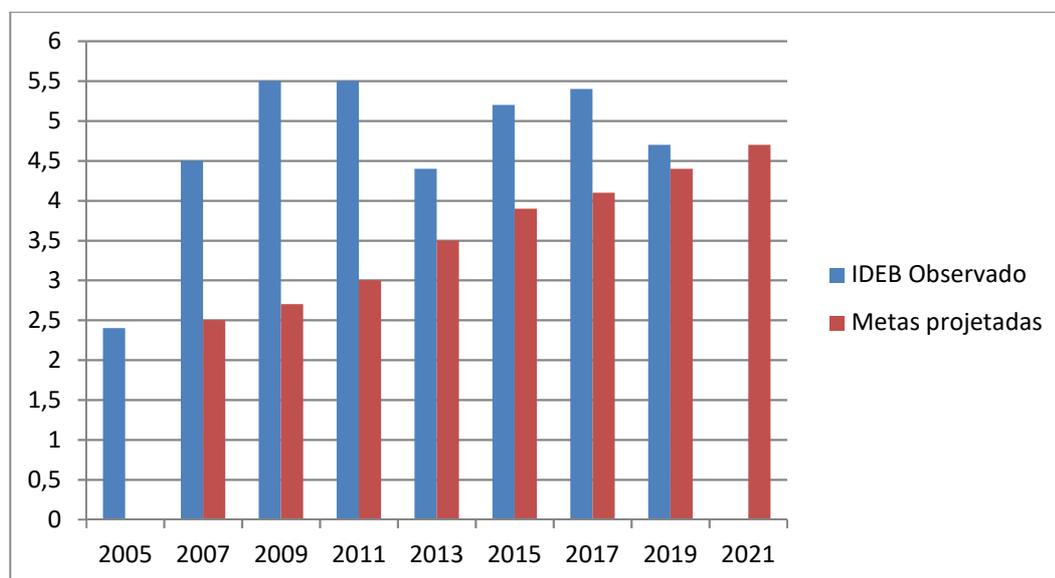
Alunos matriculados nos anos finais do Ensino Fundamental: 328, conforme dados do censo escolar de 2018.

Total de funcionários: 103, conforme dados do censo escolar de 2018.

Resultados observados: série histórica do Ideb

Apresentamos, no gráfico a seguir, o comportamento dos resultados do Ideb da escola D desde sua primeira aplicação, em comparação com as metas projetadas para os anos finais do Ensino Fundamental:

Gráfico 4 – Série histórica do Ideb da escola D



Fonte: O autor, conforme Inep (2020).

¹³ Disponível em: <https://www.uberlandia.mg.gov.br/prefeitura/secretarias/planejamento-urbano/populacao-uberlandia>. Acesso em: 5 abr. 2020.

A Escola D apresenta resultados admiráveis para suas notas do Ideb, em relação às metas projetadas. Em todos os períodos de avaliação, conseguiu superar as metas propostas (os resultados de 2005 foram calculados para servir de parâmetro, pois o Ideb é criado em 2007), com um aumento de 125% entre a nota de 2005 e a nota de 2017. Destaque para o ano de 2009, quando sua nota foi 103% da meta planejada. Embora a nota tenha caído 20% entre 2011 e 2013, recuperou os bons resultados nos anos seguintes e, em 2017, manteve-se 31% acima da meta.

Mesmo com uma queda, na avaliação de 2019, de aproximadamente 14,9% em relação à nota obtida em 2017, ainda assim alcançou um resultado 6,8% acima da meta projetada para aquele ano.

Atingir, portanto, a meta proposta pelo Inep para o ciclo dos anos finais do Ensino Fundamental, em 2021, não deverá ser um desafio para a escola D, uma vez que sua nota atual já é a esperada para aquele ano.

Resultados observados: frequência de termos e expressões encontrados no PPP da escola D

A análise do conteúdo realizada nesse PPP nos mostra a seguinte frequência, em números absolutos, ao longo do texto, dos termos que formam as categorias desta pesquisa:

Quadro 11 – Frequência de termos e expressões encontrados no PPP da escola D

Termo	Frequência encontrada
Ideb	00
Desempenho(s)	06
Qualidade	12
Planejamento	10
Prática pedagógica	02
Avaliação	32
Gestão democrática	00
Capacitação ou formação	26
Estrutura física	03
Acesso escolar	05

Permanência escolar	05
Evasão escolar	03

Fonte: O autor (2020).

Não há menção ao **Ideb**. Observamos que, à época de elaboração do PPP, a escola já havia sido avaliada em cinco ocasiões.

O termo **desempenho** ocorre poucas vezes ao longo do documento, no contexto de resultado de atividades dos profissionais da escola, na avaliação escolar e como indicador definido pela escola para avaliação de atividades.

Ao longo do texto, a **qualidade** ocorre na definição de objetivos a serem atingidos, mas não do PPP, e sim do PME; na análise de gestão de recursos humanos; organização do tempo e espaço escolar; formação continuada, relacionada como consequência de ações realizadas a respeito desses assuntos.

O **planejamento** está inserido nas atribuições de cargos dos profissionais do ensino, no âmbito de suas atividades; como atividade prevista pelo calendário escolar; no âmbito da avaliação escolar; como parte de projeto de exibição de filmes nacionais e de uso de laboratório;

A **prática pedagógica** ocorre, no texto, dentro das finalidades para a elaboração do PPP; e como parte das atividades relacionadas na seção de organização do tempo e espaço escolar.

O termo **avaliação** é encontrado nos seguintes contextos: como objetivo de legislação municipal; como atribuição de cargo; como ferramenta de gestão participativa; nas seções destinadas a descrever as normas da frequência escolar, classificação e reclassificação dos alunos. Há seções próprias destinadas a descrever o funcionamento do sistema de avaliação de resultados dos alunos e critérios de promoção, mas não há ocorrência de avaliação externa, institucional.

A **gestão democrática** não ocorre no texto. O equivalente mais próximo é o termo gestão participativa, que dispõe de um capítulo para discutir aspectos de trabalho colaborativo e participativo entre os atores escolares.

A **capacitação** é citada duas vezes, fora do contexto procurado, de ações para desenvolvimento de profissionais do ensino. Esse conceito ocorre, neste PPP, com a utilização do termo formação, no âmbito das descrições dos cargos e em ações para o desenvolvimento e qualificação continuada dos profissionais da escola, e também no contexto de desenvolvimento das capacidades acadêmicas e sociais dos alunos da escola.

As condições de **estrutura física** da escola são trabalhadas em um capítulo específico, no qual é realizada uma análise das condições dos recursos de espaço físico e de equipamentos disponíveis na escola. Ocorre também no capítulo em que são descritas as condições dos recursos financeiros.

As condições de **acesso, permanência e evasão escolar** são encontradas, principalmente nos objetivos da legislação municipal. A evasão ganha destaque na seção sobre fluxo escolar, com descrição de ações para combate. Na maior parte do texto, o acesso ocorre no sentido de condições ou permissão de entrada em determinado local.

ESCOLA E

Data de criação: 1991.

Localização: a escola está localizada em bairro residencial, na região setor oeste de Uberlândia, cuja população contava com 15.668 moradores, de acordo com dados do censo de 2010, organizados pela Prefeitura Municipal de Uberlândia¹⁴.

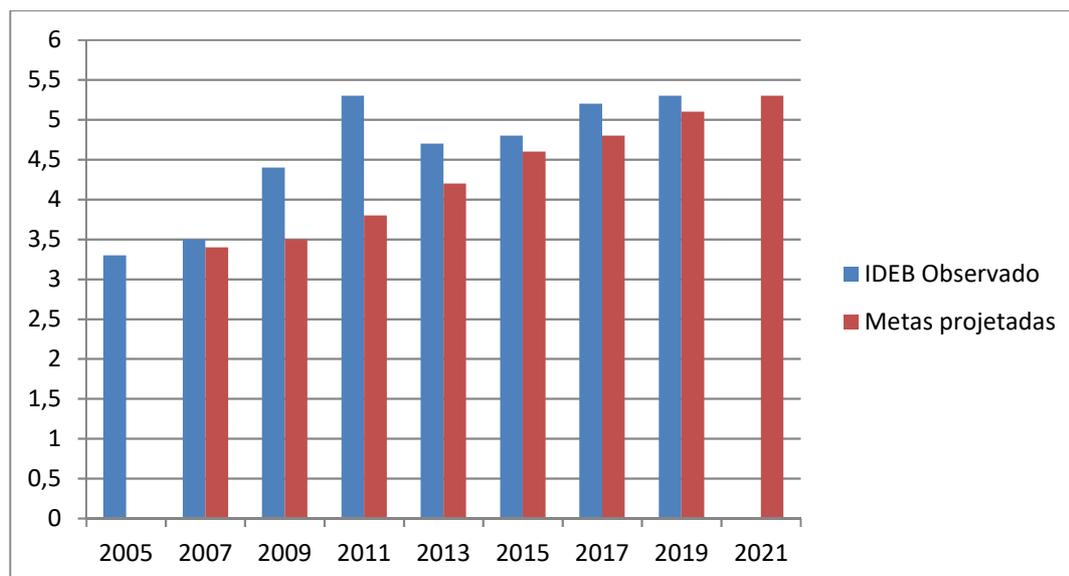
Alunos matriculados nos anos finais do Ensino Fundamental: 783, conforme dados do censo escolar de 2018.

Total de funcionários: 158, conforme dados do censo escolar de 2018.

Resultados observados: séria histórica do Ideb

Apresentamos, no gráfico a seguir, o comportamento dos resultados do Ideb da escola E desde sua primeira aplicação, em comparação com as metas projetadas para os anos finais do Ensino Fundamental:

¹⁴ Disponível em: <https://www.uberlandia.mg.gov.br/prefeitura/secretarias/planejamento-urbano/populacao-uberlandia>. Acesso em: 5 abr. 2020.

Gráfico 5 – Série histórica do Ideb da escola E

Fonte: O autor, conforme Inep (2020).

A Escola E conseguiu superar as metas projetadas em todos os períodos avaliados (os resultados de 2005 foram calculados para servir de parâmetro, pois o Ideb é criado em 2007). Observou-se um crescimento em seus resultados de 57% entre 2005 e 2017 e, no ano em que obteve a maior nota, 2011, superou a meta em quase 40%. Embora a nota tenha caído 12% entre 2011 e 2013, recuperou os bons resultados nos anos seguintes e, em 2017, manteve-se 8% acima da meta.

Em 2019, houve um discreto, mas importante, crescimento da nota em relação à observada em 2017, o que permitiu à escola E voltar ao patamar atingido em 2011.

Atingir, portanto, a meta proposta pelo Inep para o ciclo dos anos finais do Ensino Fundamental, em 2021, não deverá ser um desafio para a escola E, sendo apenas uma questão de manter o bom trabalho, uma vez que sua nota atual já representa 100% do esperado para aquele ano.

Resultados observados: frequência de termos e expressões encontrados no PPP da escola E

A análise do conteúdo realizada nesse PPP nos mostra a seguinte frequência, em números absolutos, ao longo do texto, dos termos que formam as categorias desta pesquisa:

Quadro 12 – Frequência de termos e expressões encontrados no PPP da escola E

Termo	Frequência encontrada
Ideb	00
Desempenho(s)	00
Qualidade	10
Planejamento	02
Prática pedagógica	00
Avaliação	07
Gestão democrática	00
Capacitação ou formação	10
Estrutura física	02
Acesso escolar	02
Permanência escolar	02
Evasão escolar	05

Fonte: O autor (2020).

Não há menção ao **Ideb**. Observamos que, à época de elaboração do PPP, a escola já havia sido avaliada em cinco ocasiões.

Não há, de igual maneira, ocorrência do termo **desempenho**, nem termos correlatos, seja na acepção de resultado dos alunos, isto é, em seus índices de aprovação, níveis acadêmicos, ou como resultado de avaliação externa.

Ao longo do documento, a **qualidade** ocorre no logo no início do texto, nas definições em que a escola apresenta, à comunidade escolar, sobre do que se trata o PPP; quando a escola traça o perfil dos alunos; descrição dos objetivos e justificativas para a elaboração do PPP, relacionada a uma série de princípios gerais, tais como o compromisso de uma escola pública e democrática.

O termo **planejamento** é registrado, no plural, apenas duas vezes: na definição de PPP, no início do texto, e citado em um volume específico do PPP sobre de que forma se daria o planejamento didático (embora não haja, no documento pesquisado, nenhuma página, capítulo, anexo ou informações detalhando tal volume).

Não há qualquer menção ao termo **prática pedagógica** em todo PPP.

Avaliação, por sua vez, ocorre apenas na descrição dos objetivos da escola, resumidamente, com ênfase no modelo de avaliação somativa adotado pela escola.

Também não ocorre a expressão **gestão democrática**. O mais próximo que encontramos no texto a respeito é que escola procura definir princípios, dentro do objetivo geral, de tornar-se uma instituição democrática, embora não detalha as formas pelas quais a participação democrática ocorreria.

A **capacitação** é encontrada apenas uma vez, no sentido de qualificação profissional de trabalhadores do bairro em que a escola está localizada, nas longas passagens do texto dedicadas à descrição das condições socioeconômicas da área de abrangência da escola. O termo equivalente, formação, é encontrado no sentido de desenvolvimento dos alunos como cidadãos. Não há menção à qualificação dos profissionais que trabalham na instituição.

A **estrutura física** é citada como um dos objetivos para a elaboração do PPP e ganha um capítulo para descrição do quantitativo dos espaços físicos disponíveis aos alunos.

As condições de **acesso, permanência e evasão escolar** são citadas nos objetivos para a elaboração do PPP e como parte de um capítulo dedicado à avaliação do contexto escolar, embora não encontrado no PPP analisado. A **evasão** ocorre também na descrição do objetivo geral, indicando a criação de ações para seu combate, embora não citadas no texto.

ESCOLA F

Data de criação: dezembro de 1991.

Localização: a escola está localizada em bairro residencial, na região setor central de Uberlândia, cuja população contava com 12.701 moradores, de acordo com dados do censo de 2010, organizados pela Prefeitura Municipal de Uberlândia¹⁵.

Alunos matriculados nos anos finais do Ensino Fundamental: 850, conforme dados do censo escolar de 2018.

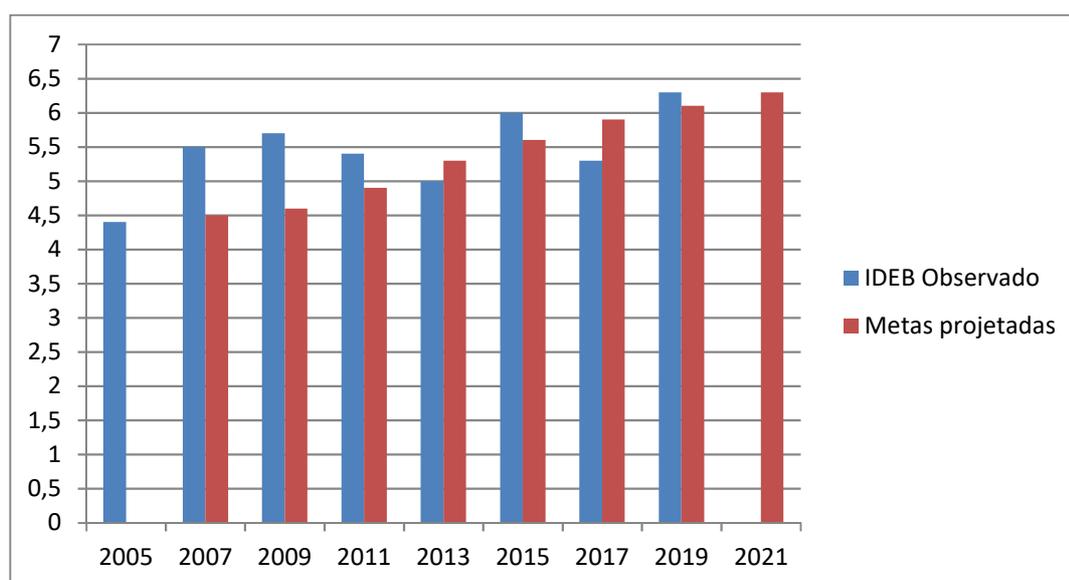
Total de funcionários: 110, conforme dados do censo escolar de 2018.

¹⁵ Disponível em: <https://www.uberlandia.mg.gov.br/prefeitura/secretarias/planejamento-urbano/populacao-uberlandia>. Acesso em: 5 abr. 2020.

Resultados observados: série histórica do Ideb

Apresentamos, no gráfico a seguir, o comportamento dos resultados do Ideb da escola F desde sua primeira aplicação, em comparação com as metas projetadas para os anos finais do Ensino Fundamental:

Gráfico 6 – Série histórica do Ideb da escola F



Fonte: O autor, conforme Inep (2020).

A Escola F apresenta bons resultados para suas notas do Ideb, em relação às metas projetadas, conseguindo ultrapassá-las em quatro das seis avaliações em que participou (os resultados de 2005 foram calculados para servir de parâmetro, pois o Ideb é criado em 2007). O aumento geral de seus resultados foi de 36% entre 2005 e 2015. No período, superou a meta em mais de 22% nos anos de 2007 e 2009; 10% em 2011, e apresentou resultado destoante do conjunto, em 2013, quando obteve uma queda próxima a 6%.

Depois do crescimento da nota de 2015, ano em que atingiu o melhor resultado de sua série histórica, em 2017, ficou 11% abaixo da meta; no entanto, não apenas esse revés foi superado, como também a escola F alcançou a melhor nota em sua série histórica.

De todo modo, os números indicam que, para atingir a meta proposta pelo Inep para o ciclo dos anos finais do Ensino Fundamental em 2021, a escola F deverá apenas manter seus resultados atuais, o que não aparenta ser um desafio para ser cumprido.

Resultados observados: frequência de termos e expressões encontrados no PPP da escola F

A análise do conteúdo realizada nesse PPP nos mostra a seguinte frequência, em números absolutos, ao longo do texto, dos termos que formam as categorias desta pesquisa:

Quadro 13 – Frequência de termos e expressões encontrados no PPP da escola F

Termo	Frequência encontrada
Ideb	00
Desempenho(s)	03
Qualidade	11
Planejamento	11
Prática pedagógica	03
Avaliação	25
Gestão democrática	02
Capacitação ou formação	20
Estrutura física	01
Acesso escolar	06
Permanência escolar	05
Evasão escolar	03

Fonte: O autor (2020).

Não há menção ao **Ideb**. Observamos que, à época de elaboração do PPP, a escola já havia sido avaliada em cinco ocasiões.

O termo **desempenho** ocorre em apenas três oportunidades: na descrição dos objetivos gerais do PPP; relacionado à capacitação de alunos para atividades em grupos; e no capítulo dedicado à avaliação de aprendizagem, em que é citado no contexto de desempenho discente e do docente.

Ao longo do texto, a **qualidade** mostra-se um ideal a ser perseguido, associando-se aos princípios que a escola almeja seguir; dentro das características que escola deseja para a formação dos alunos; na descrição do histórico da elaboração do PPP, mais uma vez sua busca sendo um norte a ser seguido; dentro dos problemas encontrados durante a elaboração do PPP;

como meta, ocorre apenas em relação à incremento do espaço físico; na descrição das atribuições do corpo docente; nos objetivos da biblioteca.

O termo **planejamento** ocorre como ações a serem realizadas; dentro das competências dos cargos de direção e do bibliotecário, e como ferramenta a ser utilizada nos processos de avaliação. Não há, ao longo do documento, uma análise mais abrangente sobre como a escola pensa o planejamento e como o processo se realiza.

A **prática pedagógica** é citada na introdução, relacionada às atividades do conselho de classe; na descrição de funcionamento dos ciclos de ensino e das atividades do laboratório. O termo trabalho pedagógico ocorre no texto, quando são definidas metas para a sua realização.

O termo **avaliação** é encontrado nos seguintes contextos: como eixo para a elaboração do PPP; como princípio. Em um capítulo específico, em que são descritas as condições para realização do processo de avaliação de ensino e aprendizagem, em seus diferentes tipos. Ocorre também no capítulo dedicado ao Conselho de Classe, como atribuição; nas descrições das normas de convivência da escola; nos problemas encontrados para a elaboração do PPP; como meta de desenvolvimento, no âmbito da avaliação diagnóstica; ação, no desenvolvimento de projetos; dentro das atribuições dos diversos cargos dos profissionais da escola.

A **gestão democrática** ocorre apenas quando são descritos os eixos norteadores para a elaboração do PPP, e em uma passagem do texto em que são feitas considerações sobre o aluno que a escola deseja formar. No entanto, o PPP não apresenta definições sobre o que a escola considera como gestão democrática, ou ferramentas para que ela ocorra de fato.

A **capacitação** é encontrada como um problema a ser superado, na modalidade de ensino. O termo correlato, formação, ocorre em mais oportunidades: dentro da descrição da missão da escola e nos objetivos dos ciclos de ensino, no sentido de desenvolvimento sócio educacional dos alunos; como meta para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, neste caso, assumindo um sentido de qualificação profissional.

A **estrutura física** é citada apenas no contexto de necessidade de reforma das instalações. Há, no entanto, uma seção que descreve, brevemente, os espaços físicos disponíveis.

As condições de **acesso, permanência** são encontradas como objetivo da escola e como direito dos alunos. Há descrição de metas para o combate à **evasão**; o termo ocorre também nas atribuições de cargo da direção e da supervisão escolar.

ESCOLA G

Data de criação: novembro de 1993.

Localização: a escola está localizada em bairro residencial, na região setor sul de Uberlândia, cuja população contava com 19.403 moradores, de acordo com dados do censo de 2010, organizados pela Prefeitura Municipal de Uberlândia¹⁶.

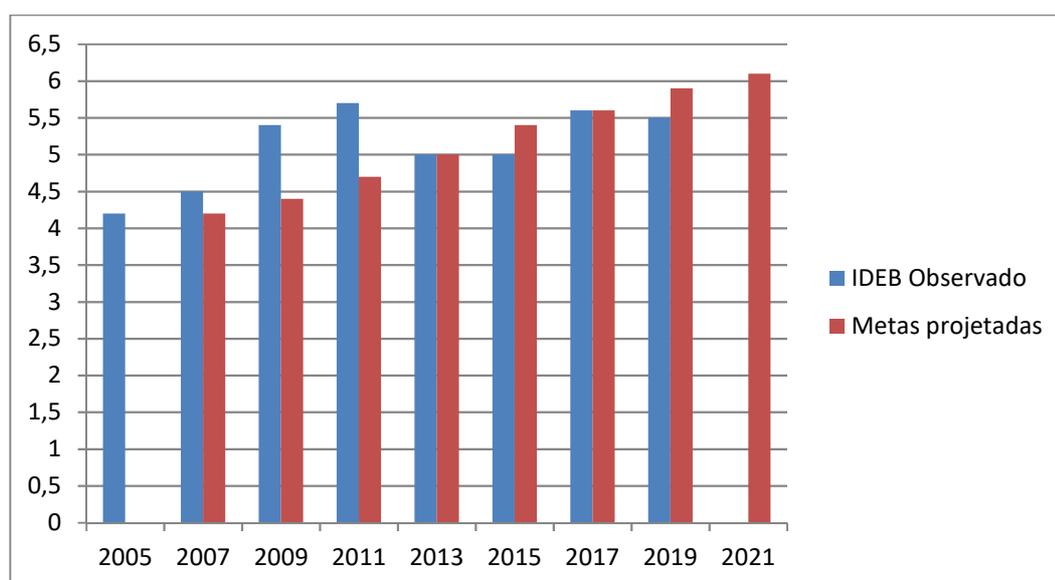
Alunos matriculados nos anos finais do Ensino Fundamental: 469, conforme dados do censo escolar de 2018.

Total de funcionários: 162, conforme dados do censo escolar de 2018.

Resultados observados: série histórica do Ideb

Apresentamos, no gráfico a seguir, o comportamento dos resultados do Ideb da escola G desde sua primeira aplicação, em comparação com as metas projetadas para os anos finais do Ensino Fundamental:

Gráfico 7 – Série histórica do Ideb da escola G



¹⁶ Disponível em: <https://www.uberlandia.mg.gov.br/prefeitura/secretarias/planejamento-urbano/populacao-uberlandia>. Acesso em: 5 abr. 2020.

Fonte: O autor, conforme Inep (2020).

A Escola G apresentou bons resultados para suas notas do Ideb em relação às metas projetadas nos primeiros anos de avaliação (os resultados de 2005 foram calculados para servir de parâmetro, pois o Ideb é criado em 2007), em especial nos anos de 2009, com um resultado 22,72% acima da meta, e 2009, ano em que a meta foi superada em 21%. Em 2013 e 2015, começa um período de regressão da nota, em que os resultados ficaram em torno de 14% piores do alcançado em 2011.

Há uma recuperação dos resultados em 2017, com um importante aumento de 12% em relação a 2015, o que permitiu à escola G alcançar a meta projetada. Mas em 2019, ocorreu uma discreta redução da nota, o que a levou a não se manter dentro da meta traçada pelo Inep.

Deste modo, os números indicam que, para atingir a meta proposta pelo Inep para o ciclo dos anos finais do Ensino Fundamental, em 2021, a escola G deverá incrementar seus resultados atuais em aproximadamente 11%, o que aparenta ser um desafio a ser cumprido, se observarmos que a meta de 2021 é ainda 7% acima do maior resultado obtido em toda a série histórica.

Resultados observados: frequência de termos e expressões encontrados no PPP da escola G

A análise do conteúdo realizada nesse PPP nos mostra a seguinte frequência, em números absolutos, ao longo do texto, dos termos que formam as categorias desta pesquisa:

Quadro 14 – Frequência de termos e expressões encontrados no PPP da escola G

Termo	Frequência encontrada
Ideb	00
Desempenho(s)	10
Qualidade	22
Planejamento	12
Prática pedagógica	11
Avaliação	130
Gestão democrática	05
Capacitação ou formação	47

Estrutura física	10
Acesso escolar	08
Permanência escolar	06
Evasão escolar	25

Fonte: O autor (2020).

Não há menção ao **Ideb**. Observamos que, à época de elaboração do PPP, a escola já havia sido avaliada em cinco ocasiões.

O termo **desempenho** ocorre em um capítulo dedicado às condições da avaliação de resultados dos profissionais da escola e como medida de classificação de resultado dos alunos.

Ao longo do texto, a **qualidade** mostra-se não apenas um ideal a ser perseguido, mas também em termos práticos de diagnóstico da situação e proposição de ações melhoria. A qualidade é vista como objetivo a ser alcançado pela gestão, em programas da escola; formação continuada dos professores; como objetivo das propostas de diretrizes curriculares; aparece, como um objetivo, na descrição do funcionamento das etapas de ensino oferecidas pela escola. E mais importante, há capítulo para discussão específica de indicadores de melhoria de qualidade, em que os indicadores trabalhados nesta pesquisa são avaliados, em suas dimensões, no âmbito da realidade da escola, e ações são propostas. De todos os PPP analisados, é o único a fazer essa análise. O termo ocorre também nas descrições dos projetos da escola

O tempo **planejamento** é encontrado na relação e perfil desejado para profissionais da escola; como ferramenta para elaboração das propostas pedagógicas e curricular; na discussão dos indicadores educacionais.

A **prática pedagógica** ocorre, no texto, como parte das ações de formação continuada dos professores; na descrição do funcionamento do atendimento educacional especializado; como um dos indicadores educacionais; no âmbito da avaliação educacional; no levantamento de dificuldades encontradas pela escola; dentro dos princípios éticos relacionados pela escola.

O termo **avaliação** é encontrado nos seguintes contextos: como eixo para a elaboração do PPP; em capítulo destinado à avaliação de desempenho dos profissionais da escola; em capítulo para discussão do funcionamento da avaliação educacional, com ampla utilização de referenciais teóricos para compreender os diferentes tipos de avaliações; como indicador educacional; avaliação das dimensões dos indicadores de qualidade; organização do tempo e espaço escolares; estudos suplementares; capítulo em que a escola faz avaliação de seu próprio contexto escolar.

A **gestão democrática** é a apresentada como eixo temático para elaboração do PPP. Também é apresentada a sua definição, com uso de referencial teórico. No capítulo dedicado a descrever a estrutura da escola, é referida como um princípio a ser seguido.

A **capacitação** e seu correlato, formação, são encontrados na descrição do histórico da escola; como componente de programas educacionais por ela desenvolvidos, nas ações de formação continuada e definição do perfil dos profissionais; e no âmbito da avaliação desempenho, assumindo, em todos esses casos, o sentido de qualificação profissional. Ocorre também no sentido de qualificação do aluno, seja para o mercado de trabalho, seja para a cidadania.

A **estrutura física** ocorre em capítulo em que são descritas e analisadas as condições dos espaços físicos da escola. Ocorre também na descrição dos indicadores de qualidade e suas dimensões, na análise do contexto escolar, bem como no plano de metas.

As condições de **acesso, permanência e evasão escolar** possuem um capítulo próprio para análise situacional, em que suas condições são descritas mediante estudo gráfico e escrito dos indicadores da escola, e para cada ciclo de ensino; e são discutidas também na análise do contexto escolar. O termo acesso ocorre também no sentido de entrada, localização, no âmbito dos espaços físicos.

ESCOLA H

Data de criação: dezembro de 1972.

Localização: essa escola está localizada em um distrito da cidade de Uberlândia, atendendo também a comunidade de sítios, chácaras, condomínios ao redor, cuja população contava com 3.892 moradores, de acordo com dados do censo de 2010, organizados pela Prefeitura Municipal de Uberlândia¹⁷.

Alunos matriculados nos anos finais do Ensino Fundamental: 193, conforme dados do censo escolar de 2018.

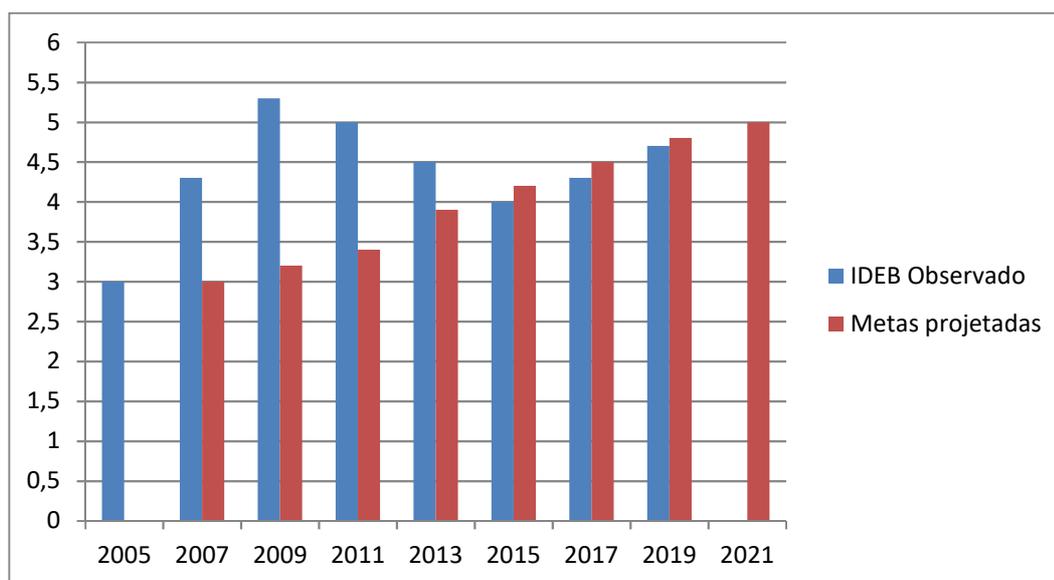
¹⁷ Disponível em: <https://www.uberlandia.mg.gov.br/prefeitura/secretarias/planejamento-urbano/populacao-uberlandia>. Acesso em: 5 abr. 2020.

Total de funcionários: 68, conforme dados do censo escolar de 2018.

Resultados observados: série histórica do Ideb

Apresentamos, no gráfico a seguir, o comportamento dos resultados do Ideb da escola H desde sua primeira aplicação, em comparação com as metas projetadas para os anos finais do Ensino Fundamental:

Gráfico 8 – Série histórica do Ideb da escola H



Fonte: O autor, conforme Inep (2020).

A Escola H apresentou bons resultados para suas notas do Ideb, bem acima das metas projetadas, entre os anos de 2007 e 2011 (os resultados de 2005 foram calculados para servir de parâmetro, pois o Ideb é criado em 2007). Neste período, apresentou seu melhor resultado em 2009, quando sua nota foi 76% acima da meta alcançada em 2005 e 65% maior que a projetada para aquele ano. Mesmo não conseguindo alcançar o patamar de 2009, e diminuindo sua nota em 16 entre as avaliações, a escola superou sua meta em 55%, em 2011, e 15% em 2013. Nos dois anos seguintes de avaliação, no entanto, seus resultados ficaram 5% abaixo da meta, e não retornaram ao valor de 2013.

Para a avaliação de 2019, a escola H aumentou a nota em 9% em relação à nota anterior, aproximando-se de cumprir com a meta estabelecida, embora ainda o resultado alcançado seja em torno de 89% da nota obtida em 2009.

Assim, os números indicam que, para atingir a meta proposta pelo Inep para o ciclo dos anos finais do Ensino Fundamental em 2021, a escola H deverá incrementar seus resultados atuais em aproximadamente 6%, o que aparenta ser um desafio a ser alcançado, mas possível, uma vez que já obteve nota semelhante, em 2011.

Resultados observados: frequência de termos e expressões encontrados no PPP da escola H

A análise do conteúdo realizada nesse PPP nos mostra a seguinte frequência, em números absolutos, ao longo do texto, dos termos que formam as categorias desta pesquisa:

Quadro 15 – Frequência de termos e expressões encontrados no PPP da escola H

Termo	Frequência encontrada
Ideb	05
Desempenho(s)	05
Qualidade	10
Planejamento	02
Prática pedagógica	00
Avaliação	07
Gestão democrática	04
Capacitação	20
Estrutura física	04
Acesso escolar	04
Permanência escolar	03
Evasão escolar	03

Fonte: O autor (2020).

O termo **Ideb** ocorre nas discussões de acesso e permanência, quando são citados os percentuais de aumento do índice da escola, ao longo das avaliações. Ocorre também como âmbito de pesquisa, em forma de questionário, que a escola realizou com os pais visando à elaboração do PPP.

Por sua vez, **desempenho** ocorre nas passagens do documento que descrevem as fontes de recursos financeiros da escola. O termo é observado na discussão de questionário

encaminhado para a comunidade escolar e para os profissionais da escola e como medida de resultado geral da escola. Não há menção a desempenho de resultado profissional ou dos alunos.

Ao longo do texto, a **qualidade** mostra-se um princípio e objetivo a ser seguido pela escola, para a consecução de planos de ação a serem desenvolvidas para melhoria da qualidade dos índices de aprendizagem e gestão dos recursos humanos. A qualidade do ensino oferecido pela escola é alvo de avaliação da comunidade escolar, feita por meio de questionário.

O PPP é visto como ferramenta de **planejamento** das ações de gestão escolar. É citado outra vez no texto na discussão de gestão de recursos humanos.

O termo **prática pedagógica** não ocorre no texto.

A **avaliação** é encontrada nos seguintes contextos: na discussão sobre atendimento educacional especializado; nas atribuições dos cargos de direção da escola; na discussão dos resultados de indicadores de desempenho educacional, como ferramenta do processo; avaliação no contexto de resultados dos profissionais da escola.

A **gestão democrática** é citada como princípio e objetivo para elaboração do PPP. Não há descrição mais elaborada do que a escola entende ser a gestão democrática, nem ações para atingi-las.

A **capacitação** é citada apenas nas ações de desenvolvimento profissional. O termo formação ocorre tanto no sentido de capacitação profissional como, em menor grau, no desenvolvimento dos alunos, para a cidadania. Ocorre também nas atribuições de cargos dos profissionais da escola e na análise dos questionários encaminhados à comunidade escolar.

A **estrutura física** possui um capítulo em que são relacionados todos os espaços escolares disponíveis, bem como equipamentos, à época da elaboração do PPP.

As condições de **acesso, permanência e evasão escolar** são encontradas em capítulo próprio, no qual as taxas de aprovação, reprovação e distorção de idade por série são apresentadas e discutidas. O termo evasão ocorre também nas ações propostas pela escola para melhoria dos indicadores educacionais.

ESCOLA I

Data de criação: agosto de 2006.

Localização: a escola está localizada em bairro residencial, na região setor oeste de Uberlândia, cuja população contava com 14.860 moradores, de acordo com dados do censo de 2010, organizados pela Prefeitura Municipal de Uberlândia¹⁸.

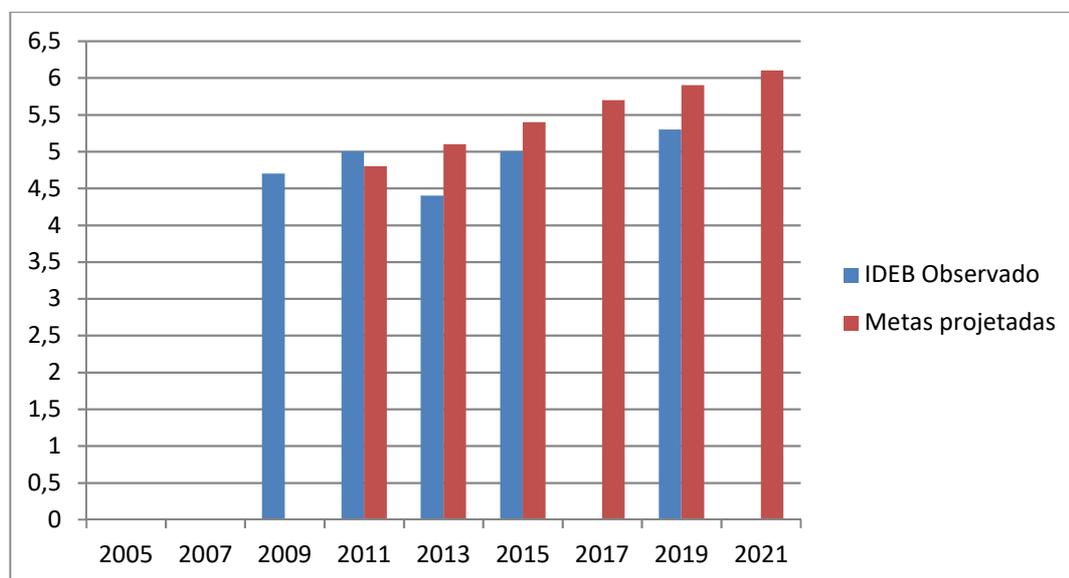
Alunos matriculados nos anos finais do Ensino Fundamental: 304, conforme dados do censo escolar de 2018.

Total de funcionários: 97, conforme dados do censo escolar de 2018.

Resultados observados: série histórica do Ideb

Apresentamos, no gráfico a seguir, o comportamento dos resultados do Ideb da escola I desde sua primeira aplicação, em comparação com as metas projetadas para os anos finais do Ensino Fundamental:

Gráfico 9 – Série histórica do Ideb da escola I



Fonte: O autor, conforme Inep (2020).

¹⁸ Disponível em: <https://www.uberlandia.mg.gov.br/prefeitura/secretarias/planejamento-urbano/populacao-uberlandia>. Acesso em: 5 abr. 2020.

A Escola I participou apenas de quatro das seis avaliações que serviram de base para o cálculo dos resultados do Ideb e, em 2009, por ser sua primeira participação, não lhe foi atribuída meta). Parte de um resultado alto, se considerarmos o obtido pelas demais escolas da amostra em suas notas iniciais, e consegue aumentá-lo em pouco mais de 6%, em 2011, superando a meta projetada em 4,16%. Sofre uma queda considerável na nota de 2013, o que representa um patamar menor até mesmo do que 2009, e 86,27% da meta definida, mas consegue uma recuperação, em 2015, quando o resultado aumenta em 13,63 em relação a 2013, e equipara-se ao obtido em 2011, embora ainda permaneça abaixo da meta.

A escola I não participou da avaliação de 2017, pois não obteve dados suficientes para o cálculo/divulgação do índice, conforme os critérios do Inep (número de alunos participantes insuficientes para divulgação do resultado). Todavia, na avaliação de 2019, obteve uma nota 6% maior que a de 2015, o que representa em torno de 90% da meta traçada pelo Inep para aquele ano.

Os números indicam que, para atingir a meta proposta pelo Inep para o ciclo dos anos finais do Ensino Fundamental em 2021, a escola I deverá incrementar seus resultados atuais em aproximadamente 15%, o que aparenta ser um considerável desafio a ser alcançado.

Resultados observados: frequência de termos e expressões encontrados no PPP da escola I

A análise do conteúdo realizada nesse PPP nos mostra a seguinte frequência, em números absolutos, ao longo do texto, dos termos que formam as categorias desta pesquisa:

Quadro 16 – Frequência de termos e expressões encontrados no PPP da escola I

Termo	Frequência encontrada
Ideb	01
Desempenho(s)	21
Qualidade	27
Planejamento	42
Prática pedagógica	10
Avaliação	102
Gestão democrática	12
Capacitação	53
Estrutura física	00

Acesso escolar	05
Permanência escolar	05
Evasão escolar	09

Fonte: O autor (2020).

O termo **Ideb**, é citado apenas uma vez, relacionado à avaliação do ensino da escola.

O **desempenho** ocorre nos seguintes contextos: como padrão de comparação na descrição da disciplina Educação Física; análise do resultado escolar dos alunos; nas seções em que são descritas atribuições de cargos dos profissionais da escola; no âmbito da avaliação, tanto dos profissionais da escola quanto dos discentes.

Ao longo do texto, a **qualidade** mostra-se como um objetivo a ser alcançado pela escola. É citada na missão, em valores e como componente fundamental das disciplinas oferecidas e dos projetos desenvolvidos pela escola. Ocorre no contexto das avaliações de rendimento e como objetivo das ações de formação continuada.

A escola compreende que o PPP é parte integrante do processo de **planejamento** de suas ações. Além disso, o documento apresenta capítulo próprio para descrever o funcionamento das suas ações de planejamento. O termo ocorre em contextos como as descrições dos laboratórios. Há uma seção destinada a descrever o funcionamento e as ferramentas de gestão de escola. O termo pode ser encontrado também em descrições de disciplinas ofertadas; no contexto da avaliação educacional; nas atribuições do conselho de classe; dos cargos de direção e supervisão; descrição do calendário escolar, das reuniões pedagógicas; e também em programas desenvolvidos pela escola.

A **prática pedagógica** ocorre, no texto, dentre os objetivos para a laboração do PPP; nas descrições dos laboratórios; no contexto da avaliação; nas ações de atendimento educacional especializado; ações diversas da escola. E também na descrição de plano de ação;

O termo **avaliação** ganha um capítulo dedicado a descrever o funcionamento dos processos avaliativos da escola: quais são eles; princípios; métodos para execução; instrumentos, tanto das avaliações de rendimento, institucionais, como das avaliações para aprovação dos alunos, bem como das avaliações de resultados dos profissionais. São descritos instrumentos para a própria avaliação do PPP. Ocorre também nas descrições de atribuições da gestão e planejamento escolar, atribuição dos conselhos de classe e dos cargos dos profissionais da escola; como ferramenta de planejamento escolar e do trabalho pedagógico; nas descrições das ações realizadas pela escola.

A **gestão democrática** é um objetivo da elaboração do PPP. Ganha um capítulo específico no documento, no qual são discutidos os princípios e as condições para a efetiva implementação de ações que envolvam pais e comunidade no cotidiano da escola.

O termo **capacitação** não é encontrado no texto. O equivalente, formação, ocorre nos seguintes contextos: qualificação dos profissionais da escola; desenvolvimento social dos alunos – descrito na missão da escola, organização do currículo, descrição dos objetivos das disciplinas; projetos da escola nas ações de diagnóstico, na descrição de ferramentas, programas, recursos voltados para o desenvolvimento dos profissionais da escola; planos de ações desenvolvidos.

A **estrutura física** não ocorre no texto; é substituído por espaço físico, citado quatro vezes ao longo do PPP: nas condições de atendimento especial especializado, na interação escola-comunidade, desafios de níveis de ensino e plano de ação.

As condições de **acesso e permanência**, como medida de fluxo de desempenho escolar, ocorrem apenas quando citadas brevemente em contexto de avaliação. O termo **evasão** escolar ganha um capítulo em que são descritas ações de combate ao problema. O termo **acesso** ocorre também no sentido de alcance de condições.

4.2.2 Análise dos resultados dos PPP de acordo com conjunto da amostra da pesquisa

Apresentamos a seguir a consolidação dos dados individuais obtidos pela análise dos PPP, de forma a se formar um panorama da amostra de escolas da rede pública municipal de ensino de Uberlândia – anos finais do Ensino Fundamental.

a) Quanto às datas de elaboração dos Projetos Políticos Pedagógicos

As datas de elaboração dos PPP são aquelas encontradas no corpo dos documentos analisados e informadas, em geral, na capa ou nas seções iniciais. Usamos o termo elaboração, e não publicação, pois os trabalhos de atualização dos PPP podem ter se estendido ao longo de outros anos além dos indicados, embora não haja indicação nos Projetos. Mas, conforme a metodologia utilizada para esta pesquisa, como trabalhamos apenas com os PPP disponíveis em endereços eletrônicos das escolas, serão essas as datas de referência.

Quadro 17 – Ano de elaboração dos PPP

Escola	Data de elaboração
A	2014
B	2014
C	2016
D	2015
E	2014
F	2014
G	2014
H	2015
I	2014

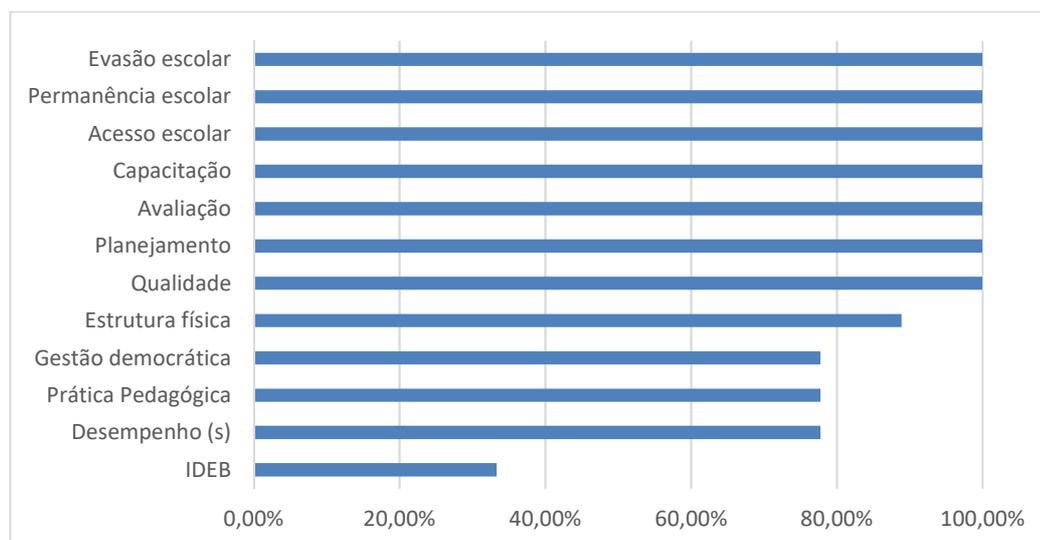
Fonte: O autor (2020).

Os dados nos mostram que a mediana encontrada, ou seja, o valor central dos anos de elaboração de cada PPP é o ano de 2014. Observamos que 2014 não é um ano demasiado distante do ano de elaboração da pesquisa, o que poderia trazer defasagem nas análises; nem recente ao ponto de inviabilizar as comparações sobre os resultados do Ideb, uma vez que as notas referentes à avaliação de 2019 não foram publicadas até a conclusão desta pesquisa.

Importante ressaltar também que ocorreram quatro avaliações do Ideb anteriores a 2014, e três posteriores, o que fornece uma base de dados capaz de auxiliar na resposta aos objetivos propostos por este trabalho.

b) Quanto à ocorrência dos indicadores de qualidade

Todos os termos que compõe as categorias de análise são citados, ao menos uma vez, em cada PPP pesquisado. Ao considerar toda a amostra da pesquisa, os termos ocorrem da seguinte forma, em termos percentuais:

Gráfico 10 – Ocorrência dos termos em relação ao total de PPP – em porcentagem

Fonte: O autor (2020).

Destacamos, inicialmente, que o fato de o termo Ideb, um dos temas centrais da pesquisa, ocorrer em apenas um terço dos PPP é esperado, em virtude da sistemática de elaboração desses projetos se pautar, principalmente, em indicadores de qualidade definidos no documento “Carta às pessoas que optaram por participar ativamente da concretização do direito de ensinar e de aprender, em Uberlândia, promovendo ações coletivas, fundamentais para o fortalecimento de escolas públicas de qualidade referenciada socialmente”, na qual o Ideb não foi incluído. Ainda assim, verificar sua ocorrência, independente de orientações ou normativos superiores, indica que sua importância como um indicador a ser observado no âmbito da melhoria da qualidade não é desconsiderada pelas escolas.

Quanto aos demais indicadores, observamos a ocorrência de 70% deles em toda a amostra dos PPP pesquisados: qualidade, planejamento, avaliação, capacitação, acesso, permanência e evasão escolar. A ocorrência do indicador **qualidade** na totalidade da amostra indica a importância que o termo adquiriu como medida de desenvolvimento dos processos escolares, conforme apontado ao longo da revisão bibliográfica desta pesquisa. Os outros indicadores estão relacionados a processos administrativos e de ensino-aprendizagem, cujo acompanhamento e controle fazem parte, habitualmente, das atribuições dos gestores das escolas.

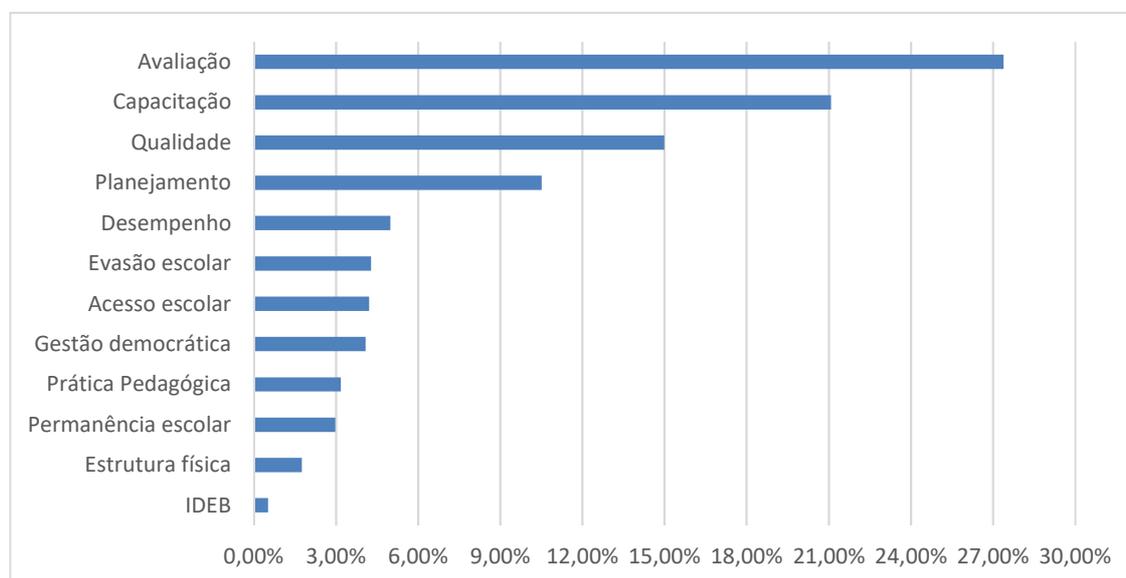
Estrutura física, por sua vez, é um indicador encontrado em quase 90% da amostra, o que mostra a preocupação das escolas em entender as condições de infraestrutura oferecidas à comunidade escolar.

A ocorrência, por fim, dos indicadores **desempenho**, **prática pedagógica** e **gestão democrática** em quase 78% da amostra de PPP indica que esses são aspectos também considerados pelas escolas como importantes para o desenvolvimento de seus processos rumo à melhoria da qualidade.

No geral, diante dos dados levantados, consideramos que os indicadores de qualidade utilizados como categorias de análise não são apenas referenciais definidos para compor políticas públicas muitas vezes descasadas com a realidade das escolas. Eles representam assuntos do cotidiano da escola e ninguém melhor que a própria escola para entendê-los e propor soluções de melhoria internas que, em conjunto e de maneira participativa, resultem na melhoria da qualidade da educação em toda a rede.

Podemos avançar nessa análise e verificar também quais são os indicadores de qualidade mais citados ao longo dos PPP em relação aos seus pares. Ao tabularmos os somatórios dos dados verificados nos quadros 10 a 18, das seções anteriores, encontramos o seguinte:

Gráfico 11 – Percentual de ocorrência dos termos em relação aos demais



Fonte: O autor (2020).

O termo **avaliação** é o mais citado, representando 27,38% do total de menções aos indicadores de qualidade. **Capacitação** vem logo em seguida, representando 21,09% do total.

Esses resultados ocorrem porque os termos assumem conceitos diferentes ao longo do texto, podendo ser interpretados de múltiplas formas, em especial, a avaliação.

O termo **qualidade**, com praticamente 15% das menções, é explicada por seu relacionamento com todos os outros termos, afinal, são indicadores de qualidade. Assim é de se esperar que o termo ocorra como padrão para as demais categorias de análise.

O termo **planejamento**, por sua vez, representa 10,51% da amostra, pelo fato de os PPP descreverem ações de planejamento para tópicos específicos dos processos administrativos e de ensino-aprendizagem.

Os demais termos ocupam cerca 26% da amostra, pois são indicadores que ocorrem em capítulos ou seções particulares em cada PPP, o que não significa serem eles menos valorizados que os termos citados nos parágrafos acima, apenas que são mais específicos por suas características.

- c) Quanto às palavras e expressões às quais os indicadores de qualidade estão mais relacionados

Após o estudo dos percentuais de ocorrência das categorias de análise, tanto de modo absoluto, realizado para cada escola, quanto em valores percentuais, que nos possibilitou conhecer em que contexto os termos foram empregados em cada PPP, procuramos agora realizar o estudo das palavras e expressões mais associadas aos indicadores de qualidade, de modo a aprofundarmos a discussão sobre as relações encontradas entre eles e os PPP.

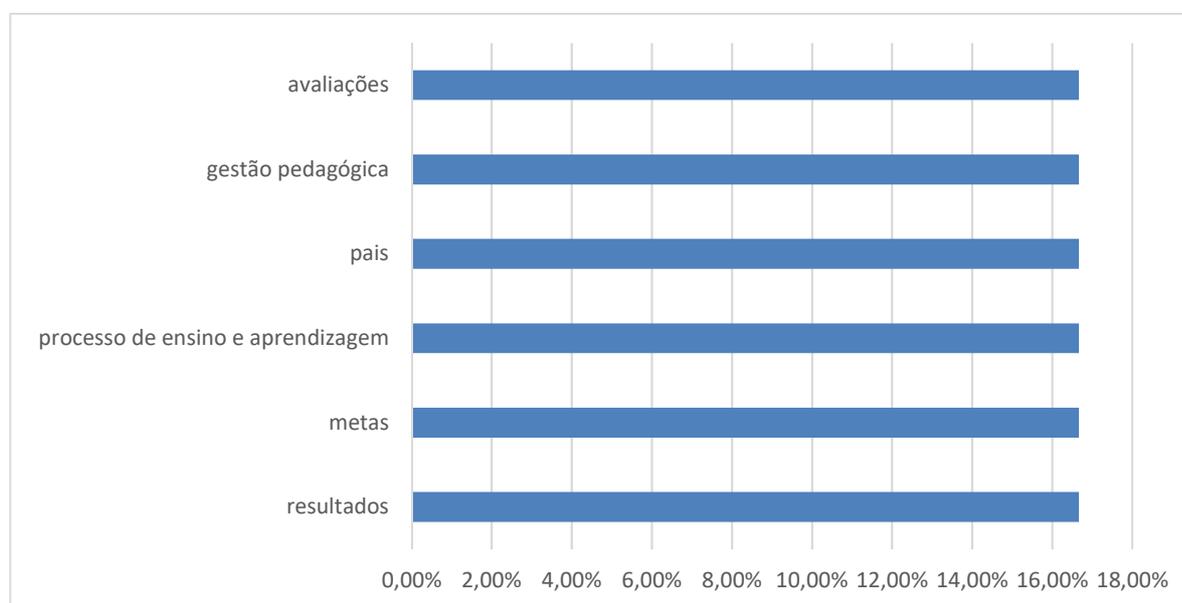
Para atingirmos esse intento, verificamos, em cada PPP, além do contexto, quais palavras ou expressões estavam relacionadas a cada um dos termos das categorias de análise. Procuramos, sempre que possível, utilizar uma palavra que representasse a síntese das ideias envolvidas, de modo a simplificar a organização dos trabalhos da próxima etapa. Esta consistiu em efetuarmos a somatória do número de vezes em que cada palavra ou expressão síntese ocorre no conjunto de PPP da amostra. Para melhor compreensão dos dados obtidos, apresentamos os resultados em formato de gráficos, separados por categoria, e registro dos valores em termos percentuais, de modo a revelar quais são os vocábulos mais relacionados a cada um dos indicadores de qualidade.

Por fim, realizamos a imprescindível análise qualitativa-crítica dos resultados, procurando relacionar nossos apontamentos com os assuntos debatidos na seção de revisão bibliográfica.

Feitas essas considerações, os resultados encontrados foram os seguintes:

Ideb

Gráfico 12 – Termos e expressões associados ao Ideb – em percentual



Fonte: O autor (2020).

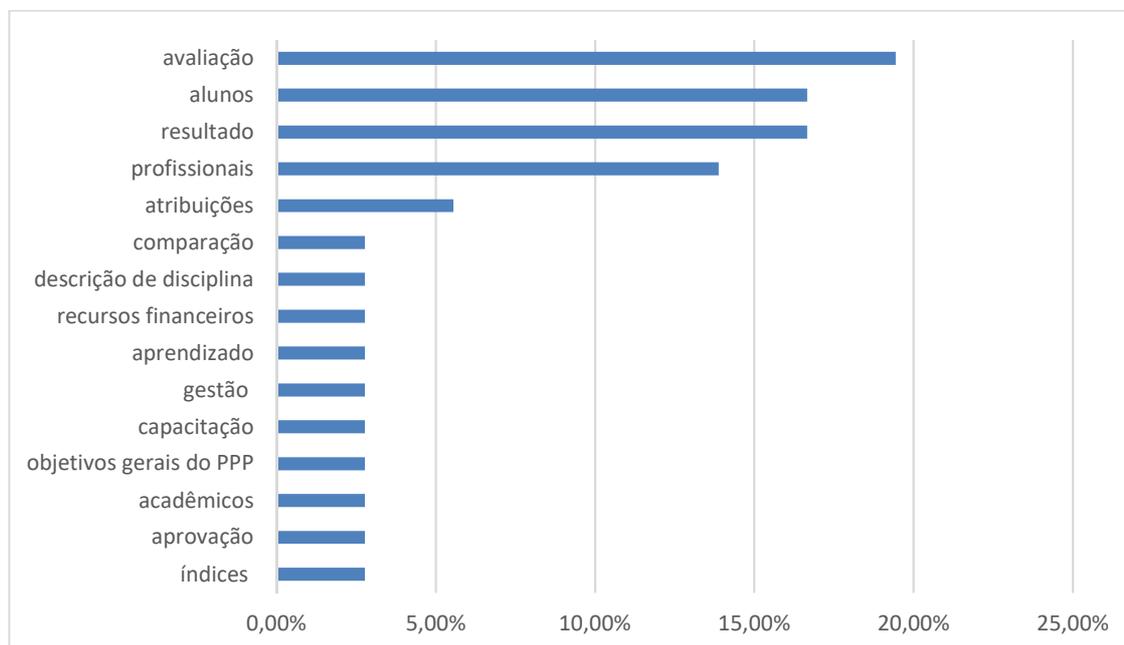
Nos PPP em que encontramos a ocorrência do termo Ideb, verificamos que o índice está associado a expressões ligadas, principalmente, a resultados e maneiras de alcançá-los, por meio de gestão, e como mensurá-lo, com a utilização de avaliações.

Interessante notar que não encontramos associação do Ideb à qualidade da educação, quando o esperado seria o contrário, que Ideb e qualidade da educação estivessem relacionados ao longo dos PPP, uma vez que o objetivo final do Ideb é medir a qualidade de ensino oferecido pela escola.

Destacamos a ocorrência da expressão “pais” ligada ao Ideb. A ideia de que também os pais (no sentido amplo, abrangendo também qualquer responsável legal pelo aluno) devam conhecer os resultados do Ideb e participar de ações que visem à melhoria do índice pelas escolas vai ao encontro das boas práticas para gestão do indicador, contribuindo para a ampliação da gestão democrática.

Desempenho

Gráfico 13 – Termos e expressões associados a desempenho – em percentual



Fonte: O autor (2020).

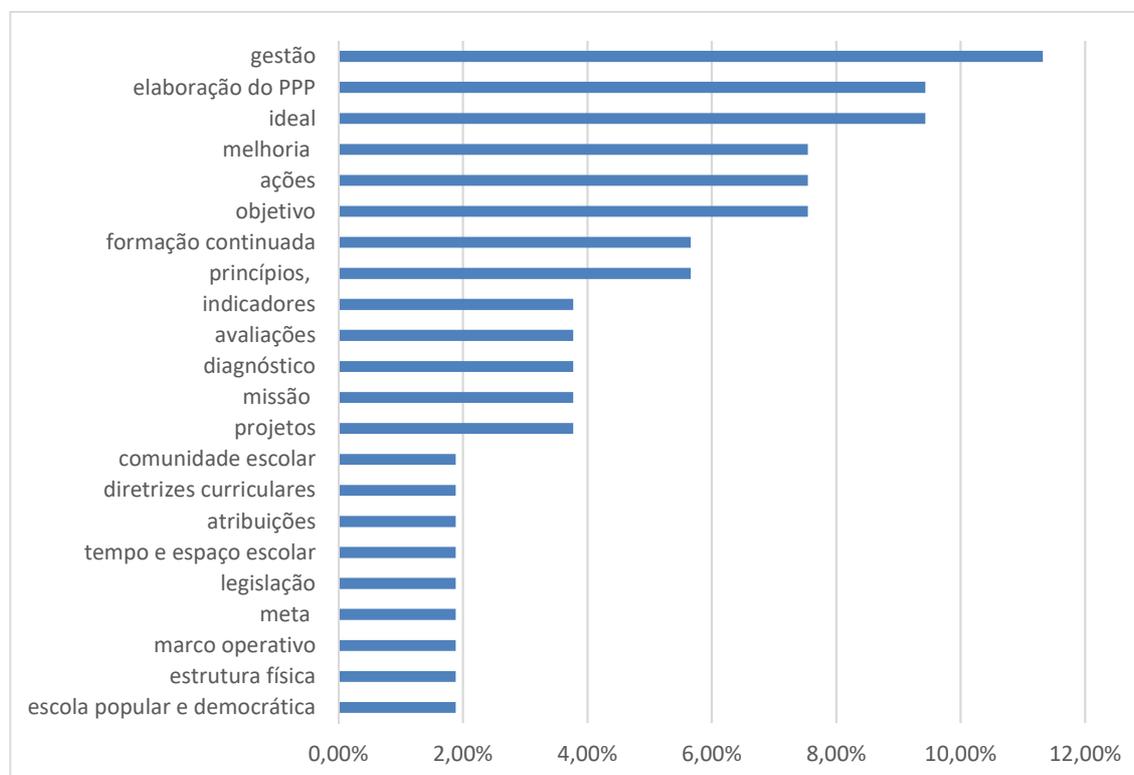
O termo desempenho ocorre, nos PPP pesquisados, associado a expressões que indicam medição, apuração, seja das condições acadêmicas dos alunos, dos profissionais de ensino ou da situação dos recursos financeiros das escolas.

Como esperado, desempenho e avaliação estão intimamente ligados. Afinal, avaliar é procurar verificar como está o desempenho de algum indicador (índice), o que se traduz em um resultado, que pode estar em conformidade ou não ao planejamento inicialmente traçado, por isso vemos a ocorrência da palavra gestão associada a desempenho.

Observamos, também, o fato de o desempenho estar associado a objetivos gerais do PPP. Embora tenha ocorrido apenas uma vez, demonstra preocupação da escola em tornar o PPP um real instrumento para o desenvolvimento da gestão, na prática, em vez de apenas ser um documento figurativo.

Qualidade

Gráfico 14 – Termos e expressões associados à qualidade – em percentual



Fonte: O autor (2020).

O termo qualidade ocorre em todos os PPP pesquisados. Assim, é de se esperar que ele esteja associado a uma série de expressões, mostrando a vontade das escolas em provocar mudanças positivas em aspectos dos processos administrativos e acadêmicos de sua gestão.

Destacamos o fato de que a qualidade é vista como um compromisso e, por isso o termo ocorre, com maior frequência, associado às bases que formam a elaboração do PPP. A qualidade é encarada como um ideal a guiar as ações da escola e como um dos princípios seguidos para a elaboração, objetivo a ser cumprido e missão a ser alcançada. É pressuposto para uma escola popular e democrática.

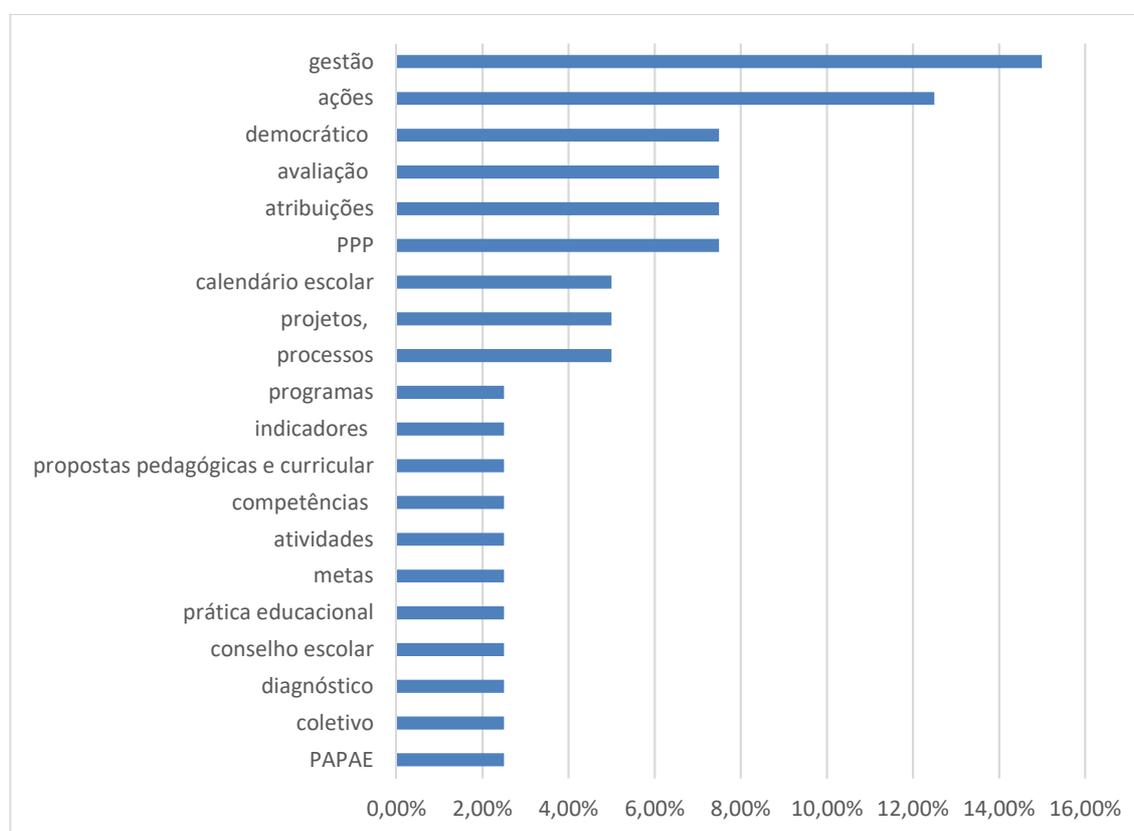
Entretanto, a busca pela qualidade não pode ficar apenas no âmbito das boas intenções. Sem ações práticas para implantação de melhorias, por mais destaque que possua no PPP, a qualidade não passará de uma palavra repetida várias vezes, sem ressonância. Por isso, destacamos o fato do termo também ocorrer associado a gestão, ações, metas, projetos, diagnósticos, avaliação, enfim, termos que procuram atribuir um caráter prático ao conceito de

qualidade, e uma maneira objetiva de mensurá-la, propondo correções nos processos, caso não estejam alcançando o inicialmente planejado.

Apontamos o fato de, como já citado anteriormente, em nenhum dos documentos pesquisados, a qualidade estar associada ao termo Ideb. O que não deixa de ser algo a se considerar, em futuras atualizações dos PPP, pois a missão precípua do Ideb é ser a ferramenta oficial dos gestores dos sistemas educacionais para apuração do desenvolvimento da qualidade das escolas.

Planejamento

Gráfico 15 – Termos e expressões associados a planejamento – em percentual



Fonte: O autor (2020).

Espera-se que o PPP seja considerado, pela escola, como um instrumento de planejamento, não apenas como uma carta de princípios, muitas vezes elaborada apenas para cumprir exigências de órgãos superiores e guardada em uma gaveta, não mais utilizada em auxílio à gestão da escola.

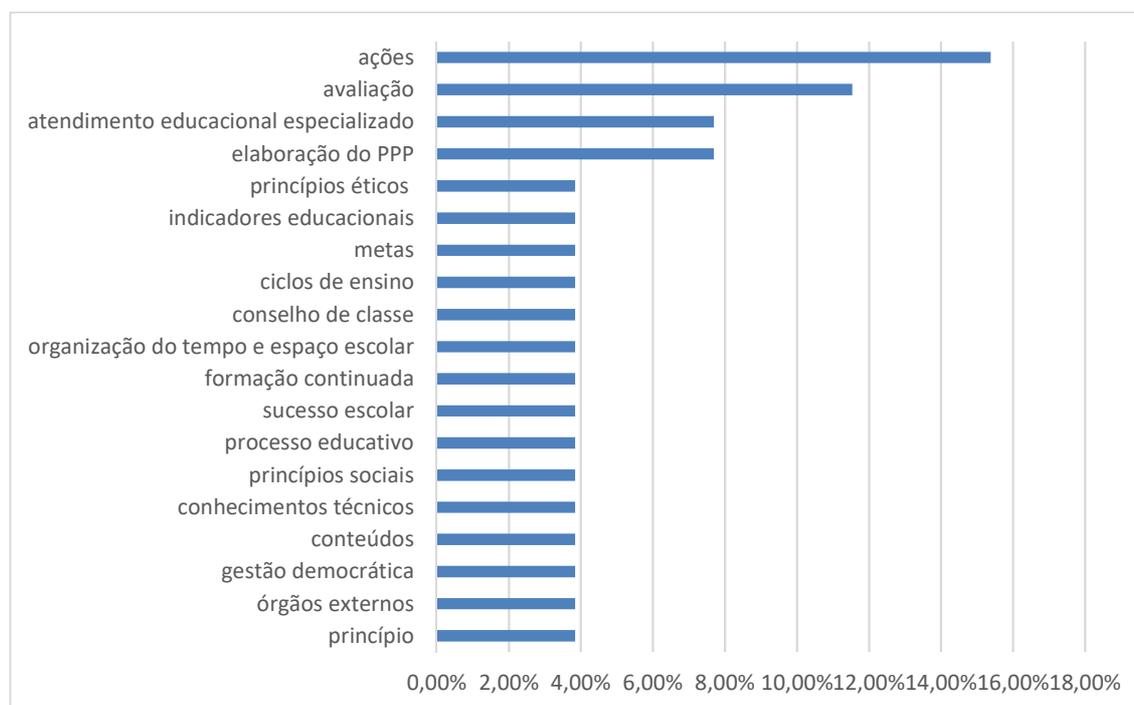
Portanto, o termo planejamento deve estar associado a expressões indicadoras de tomada de decisões sobre algum tópico referente à gestão da escola. Isso explica o fato de que as palavras mais associadas ao planejamento sejam ação e gestão. Planejar é, com base nos indicadores disponíveis, definir ações para o alcance de um objetivo traçado pela gestão escolar.

Por isso verificamos um conjunto de palavras, tais como atribuições, projetos, competências, processos, avaliação, diagnósticos, que também se encontram associadas ao planejamento, afinal, representam ferramentas para a sua implantação.

Em algumas escolas, o planejamento desdobra-se na criação de um Pape mais específico e (esperamos) mais efetivo para o atingimento dos objetivos por ela definidos.

Prática pedagógica

Gráfico 16 – Termos e expressões associados à prática pedagógica – em percentual



Fonte: O autor (2020).

A análise das expressões associadas à prática pedagógica demonstra que as escolas, ao elaborar seus PPP, procuraram atribuir, a esse termo, um caráter mais concreto. Isso fica demonstrado quando verificamos que as principais ocorrências são avaliação e ações, no sentido de elaboração e meios para cumprir objetivos em áreas como processo educativo,

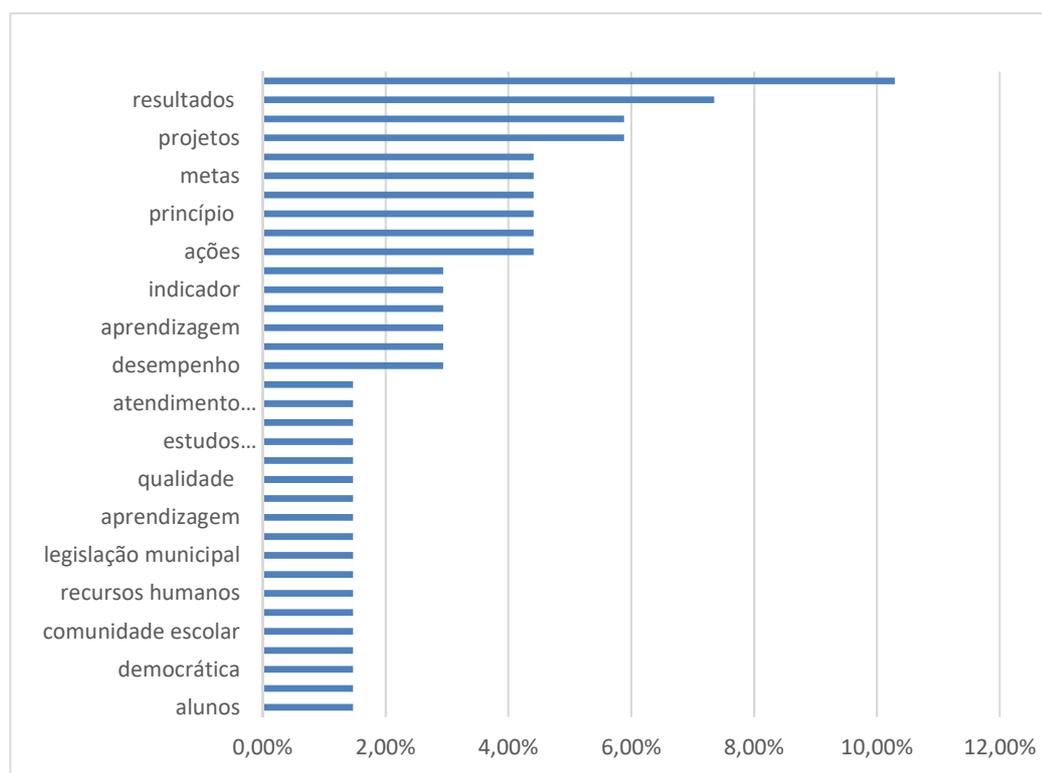
educação continuada, organização do tempo e espaço escolar, ciclos de ensino, atendimento especial especializado.

Em menor escala, a prática pedagógica também é vista como base para elaboração do PPP, pois expressões como princípio e marco filosófico também estão associadas a ela, o que não deixa de ser positivo, devido à importante contribuição da prática pedagógica para o desenvolvimento do ensino-aprendizagem dos alunos. Mas é interessante notar que o termo qualidade não ocorre em conjunto nos PPP pesquisados.

Destacamos, ainda, a associação da prática pedagógica à gestão democrática como forma de inserir todos os professores da escola nos processos de desenvolvimento das ações de gestão, bem como a ocorrência da expressão sucesso escolar, uma tentativa de mostrar a importação de boas práticas pedagógicas no desenvolvimento acadêmico dos alunos.

Avaliação

Gráfico 17 – Termos e expressões associados à avaliação – em percentual



Fonte: O autor (2020).

Dentre os indicadores de qualidade de ensino escolhidos para o estudo desta pesquisa, o termo avaliação é o que possui maior ocorrência nos PPP analisados. Como consequência, está associado a um número muito maior de palavras e expressões que os outros indicadores.

Associa-se a atribuição no sentido de ser a avaliação uma tarefa a ser realizada dentro das atividades exigidas para os cargos de direção e ensino das escolas. E isso soa natural, diante do fato de ser um componente orgânico do processo de ensino-aprendizagem e componente fundamental a qualquer processo que lide com funções administrativas.

Seguindo por esse caminho, o fato de estar associada em um bom número de PPP a projetos indica a preocupação, não somente de planejá-los e executá-los, mas de periodicamente avaliar se os objetivos propostos para os projetos estão sendo cumpridos, de modo a providenciar correções em caso negativo.

A ocorrência em conjunto com a expressão “elaboração do PPP” demonstra a preocupação dos formuladores do PPP em enfatizar a característica avaliativa das ações propostas e seu texto. De igual modo, podemos justificar a grande ocorrência da avaliação associada a Conselho de Classe.

Dentre as demais expressões encontradas em associação à avaliação, podemos destacar aquelas relacionadas à gestão escolar: ações, planejamento, metas, diagnóstico, processo, indicador, organização de tempo e espaços escolares, desempenho, entre outras, que reforça a importância da avaliação dentro de um processo global de planejamento administrativo.

As funções da avaliação (diagnóstica, formativa e somativa), relacionadas aos processos de ensino dos alunos, também são verificadas ao encontrarmos, associadas ao termo, as palavras aprendizagem, alunos, prática educacional contexto escolar, promoção.

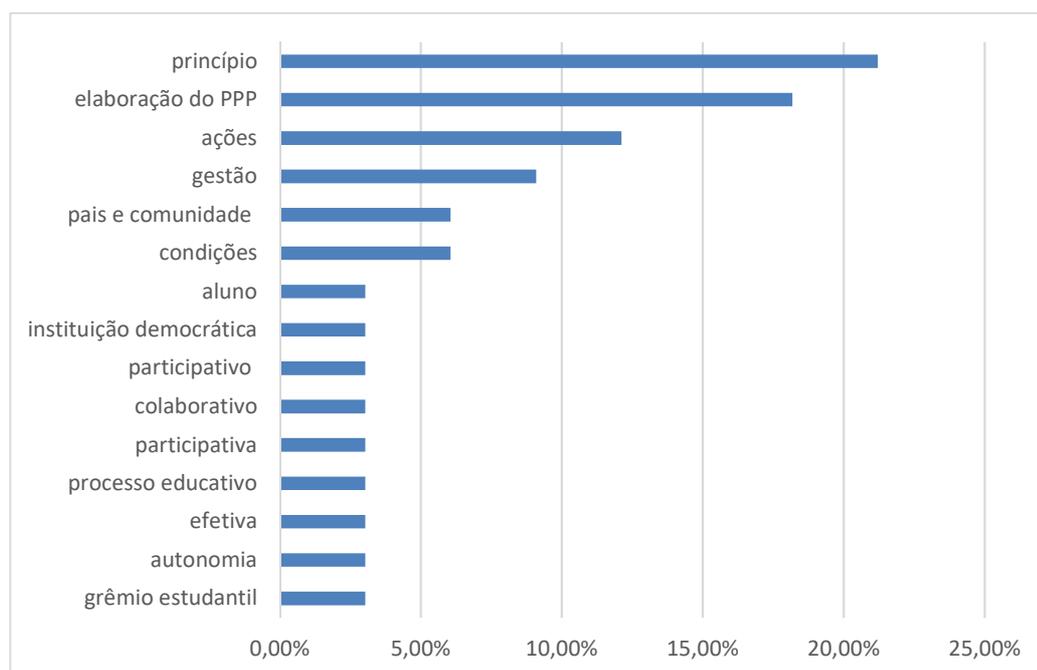
Destacamos também o fato de que, em alguns PPP, a avaliação é reconhecida como elemento para o alcance efetivo da educação popular, ao verificarmos a sua ocorrência com os termos gestão democrática/participativa, emancipação, dialógica. A avaliação não pode ser apenas um instrumento de controle, conforme observamos na seção destinada a sua análise, na revisão bibliográfica, a avaliação pode e deve ser utilizada como instrumento para uma nova educação inclusiva. Nesse ponto, é interessante notar a ocorrência de avaliação em conjunto com comunidade escolar, ressaltando ainda mais o caráter democrático que o termo pode assumir.

A avaliação ocorre também ligada à legislação municipal e a normas, o que é uma consequência natural do fato de as escolas sofrerem pressão, por parte dos órgãos superiores do sistema de ensino, por melhorias nos processos administrativos e de ensino.

Por fim, se encontramos, ainda que apenas uma vez, a avaliação associada à qualidade, não há ocorrência do termo com o Ideb. O que não deixa de ser surpreendente, pois a avaliação é componente indissociável para a apuração do resultado do Ideb, que possuiu, como objetivo final, contribuir para o desenvolvimento da qualidade do ensino.

Gestão democrática

Gráfico 18 – Termos e expressões associados à gestão democrática – em percentual



Fonte: O autor (2020).

O PPP é (ou deveria ser), pelo próprio modo como é reconhecido pelos formuladores de políticas públicas educacionais e pela visão da Academia, conforme relatado na seção destinada ao seu estudo, na revisão bibliográfica, um instrumento importante para a concretização da gestão democrática do ensino. Afinal, sua elaboração é um processo que, se bem trabalhado pela gestão escolar, envolve todos os atores que orbitam a esfera da escola: corpo administrativo, docentes, alunos e comunidade escolar.

Não surpreende, portanto, que, ao se verificar a ocorrência do termo gestão democrática nos PPP que formam a amostra dessa pesquisa, encontramos as principais associações com as palavras princípio e elaboração do PPP. É um reconhecimento explícito de que os PPP, ao menos no plano das expectativas, pretendem se mostrar documentos em consonância com a gestão democrática.

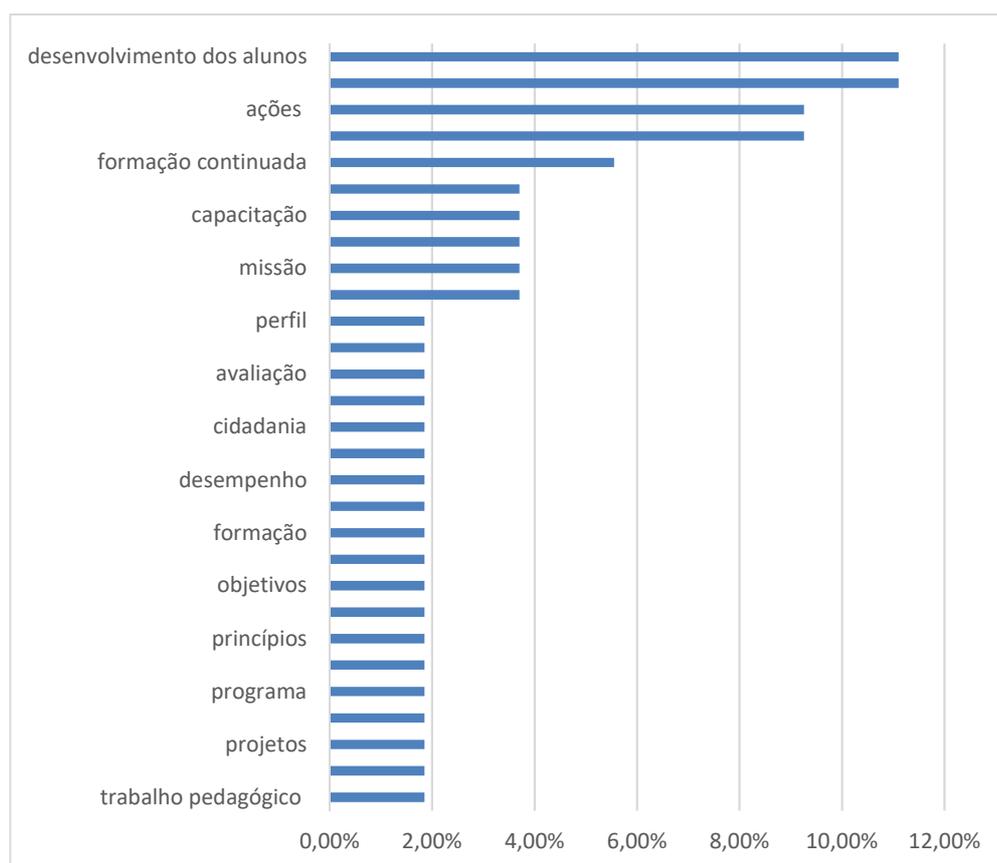
Igual conclusão pode ser apontada com a ocorrência de outras palavras associadas ao termo: efetiva, colaborativo, participativo, comunidade escolar, autonomia, pais e comunidade. Não há como ocorrer uma gestão democrática do ensino sem que esses componentes sejam trabalhados.

A ocorrência da gestão democrática com grêmio estudantil mostra que oferecer aos alunos formas de interação com a escola, fora da sala de aula, para que suas vozes, anseios e necessidades sejam ouvidos pela gestão escolar é um modo especial de despertar neles a vontade de participar ativamente da vida escolar.

O termo ações, por fim, indica que houve, em alguns PPP, a vontade de dar à gestão democrática um caráter mais concreto e prático, buscando formas de fazê-la acontecer.

Capacitação

Gráfico 19 – Termos e expressões associados à capacitação – em percentual



Fonte: O autor (2020).

Como seria de se esperar, capacitação está associada, em sua maior parte, com desenvolvimento dos alunos e dos profissionais que trabalham na escola. Outras expressões

ocorrem como auxílio a essas – formação continuada e trabalho pedagógico –, demonstrando uma relação de dependência entre os dois tipos de desenvolvimento, uma vez que a melhoria das competências dos profissionais de ensino tem a capacidade de promover um desenvolvimento do aprendizado dos alunos.

A capacitação situa-se também como base para a elaboração do PPP, como se pode notar pela ocorrência das expressões missão, eixo norteador, princípios e marcos, tanto operativo quanto educacional. O que realça sua importância

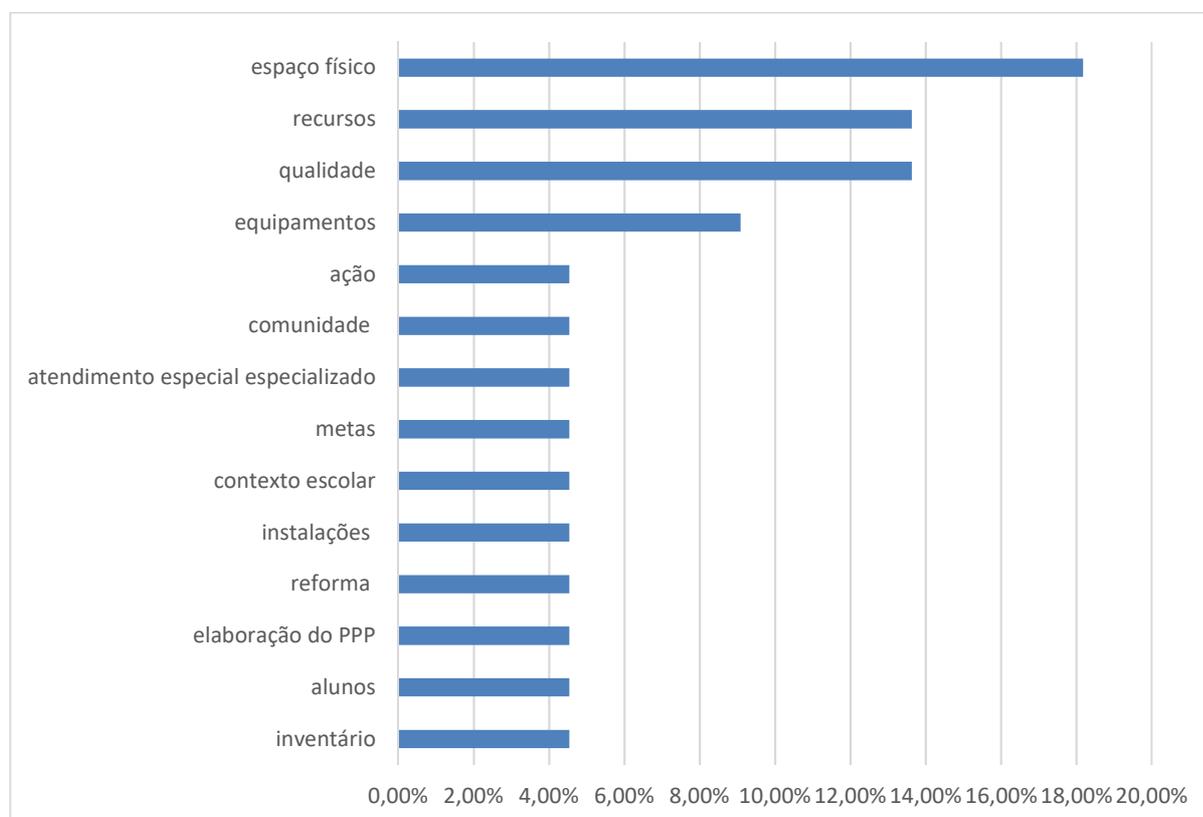
A gestão democrática também ocorre associada à capacitação. O que faz sentido: quanto maior o desenvolvimento das capacidades de alunos e profissionais de ensino, maiores serão as condições para sua ativa participação nas atividades da escola.

Os elaboradores dos PPP parecem compreender a importância da capacitação como medida de desenvolvimento no ensino oferecido, ainda que a qualidade não esteja, explicitamente, associada à capacitação, ao longo dos textos.

Mas a capacitação não é considerada apenas como uma ideia. Há expressões relacionadas a ela que demonstram a preocupação em dotar os PPP com ferramentas práticas para sua implementação. Daí a ocorrência de palavras como ações, recursos, diagnóstico, metas, programas, projetos, perfil.

Estrutura física

Gráfico 20 – Termos e expressões associados à estrutura física – em percentual



Fonte: O autor (2020).

O termo estrutura física associa-se a palavras e expressões que exprimem as condições materiais que a escola oferece a alunos e profissionais. Assim, os PPP descrevem as situações referentes aos espaços físicos e instalações disponíveis, listam equipamentos que fazem parte do inventário.

A relação entre acessibilidade e atendimento especializado com a estrutura física também é apontado. Reconhece-se, deste modo, o desafio das escolas em fornecer condições de infraestrutura que possibilitem aos alunos com deficiências as condições necessárias para a aprendizagem.

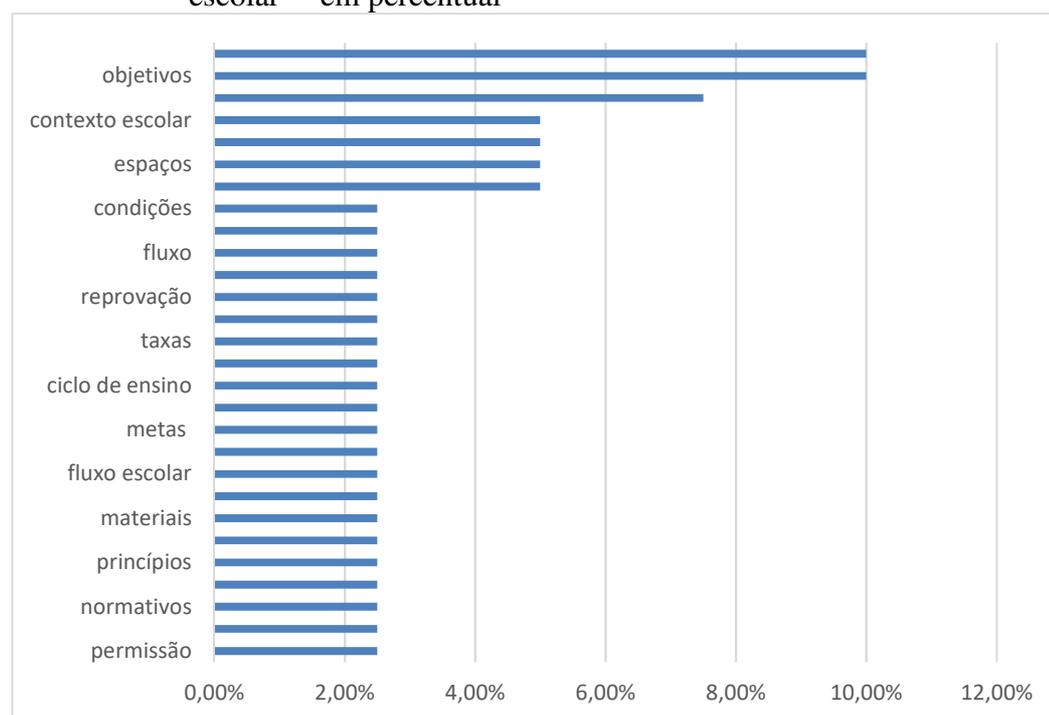
A estrutura física relaciona-se de maneira especial com a qualidade, afinal, sem a oferta de espaços salubres e recursos materiais que auxiliem na prática pedagógica, as condições para a melhoria da qualidade tornam-se limitadas.

Por fim, destacamos a associação entre as palavras ação, metas e a estrutura física. Não basta apenas um levantamento da infraestrutura física da escola. O PPP deve fornecer à gestão

escolar ferramentas que possibilitem verificar as necessidades da escola em relação à situação encontrada e que indiquem soluções para o supri-las por meio de padrões objetivos para análise e avaliação.

Acesso, permanência, evasão escolar

Gráfico 21 – Termos e expressões associados a acesso, permanência, evasão escolar – em percentual



Fonte: O autor (2020).

As condições de acesso, permanência e evasão escolar são, ao lado da avaliação do Saeb, os indicadores mais tangíveis quando da análise do resultado do Ideb. No entanto, o Ideb não se associa a esses termos em nenhum dos PPP objetos deste trabalho. Neles, os termos encontram-se relacionados, como não poderia deixar de ser, a expressões que denotam análise e controle, tais como: objetivo, desempenho escolar, indicadores, diagnóstico, metas ações de combate. Trata-se de tentativas das escolas em quantificar a questão, de modo a tratar de estratégias para incremento.

A maior parte das expressões encontradas ocorre apenas uma vez ao longo dos PPP, o que mostra que cada escola entende tem uma forma de tratar as condições de acesso, permanência e evasão escolar.

É interessante notar a ocorrência das expressões “normativos” e “legislação municipal”, indicando a importância das leis e orientações de órgãos superiores para o tratamento dessas questões de rendimento escolar.

A ocorrência da qualidade da educação associada aos termos pesquisados demonstra reconhecimento sobre a importância de promover melhorias nas condições de acesso, permanência e evasão escolar na busca pelo desenvolvimento da qualidade da educação oferecida pelas escolas.

4.3 RESULTADOS DO QUESTIONÁRIO

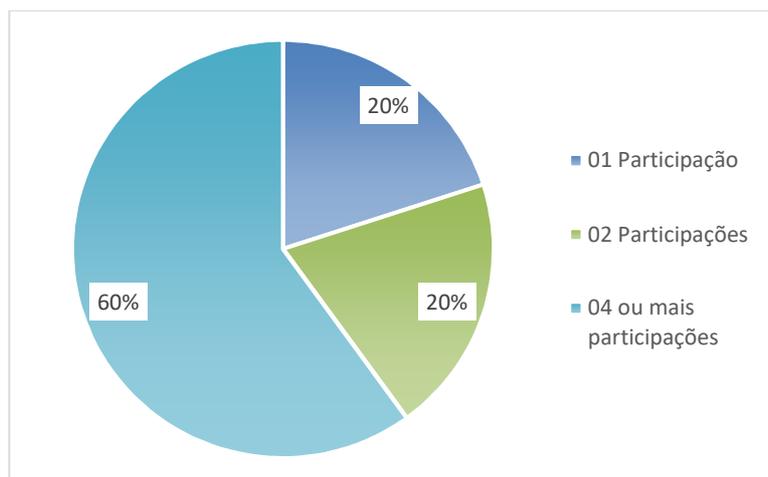
Para além da análise de conteúdo dos textos que compõe os PPP, procuramos entender a visão que têm os elaboradores desses projetos sobre os temas desta pesquisa – PPP, indicadores de qualidade, Ideb. A proposta era verificar, de forma qualitativa, como o discurso oficial adotado pelos formuladores das políticas públicas educacionais – e instrumentalizado pelos gestores dos sistemas de ensino, no caso particular o do município de Uberlândia – é reconhecido, na prática, pelos verdadeiros responsáveis por sua execução, quais sejam, os profissionais das escolas.

Assim, foram elaboradas perguntas que procuraram conhecer um pouco da experiência dos participantes em elaboração de PPP, e suas opiniões pessoais sobre como os indicadores de qualidade de educação, Ideb e PPP se intercalam.

Nas próximas páginas, descrevemos as perguntas e os resultados encontrados, analisando esses resultados.

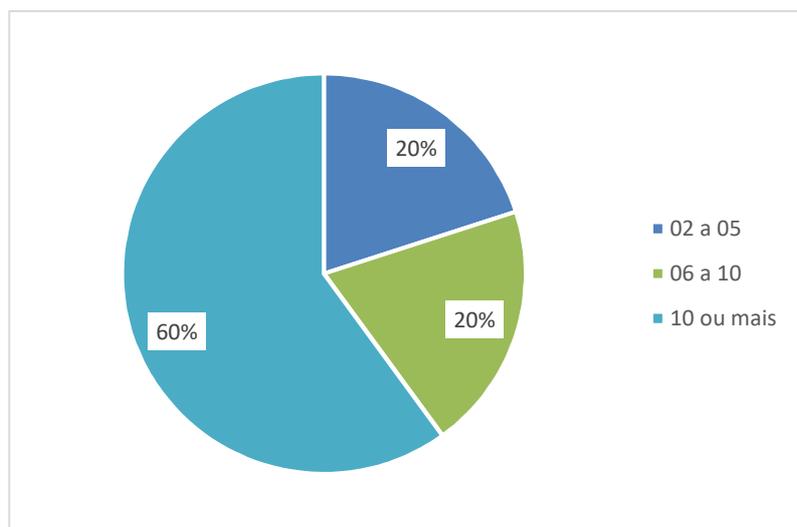
Tópico 1 - Experiência na elaboração de Projeto Político Pedagógico

Pergunta 1 – Indique a quantidade de participações em elaboração do PPP (individualmente, em comissão, grupos de trabalho etc.).

Gráfico 22 – Resultados encontrados – pergunta 1

Fonte: Tabulado por aplicativos de gestão de formulários, conforme as respostas dos participantes (2020).

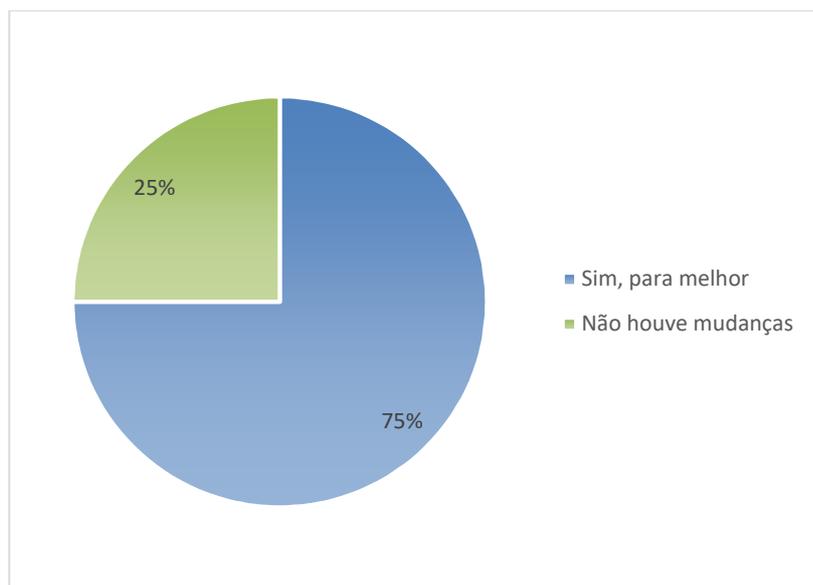
Pergunta 2 – Indique a quantidade de pessoas diretamente responsáveis pela elaboração de cada PPP em que tenha participado.

Gráfico 23 – Resultados encontrados – pergunta 2

Fonte: Tabulado por aplicativos de gestão de formulários, conforme as respostas dos participantes (2020).

Pergunta 3 – Caso tenha participado de mais de uma elaboração de PPP, você avalia que houve mudanças, entre a primeira experiência e a última?

Se possível, justifique a resposta a essa questão, indicando fatores que contribuíram para a melhora ou para a piora na elaboração do PPP.

Gráfico 24 – Resultados encontrados – pergunta 3

Fonte: Tabulado por aplicativos de gestão de formulários, conforme as respostas dos participantes (2020).

As seguintes respostas foram informadas pelos participantes, quando solicitados a complementar as respostas à pergunta 3:

Os participantes de maneira geral estavam mais conscientes do papel do PPP para a escola.

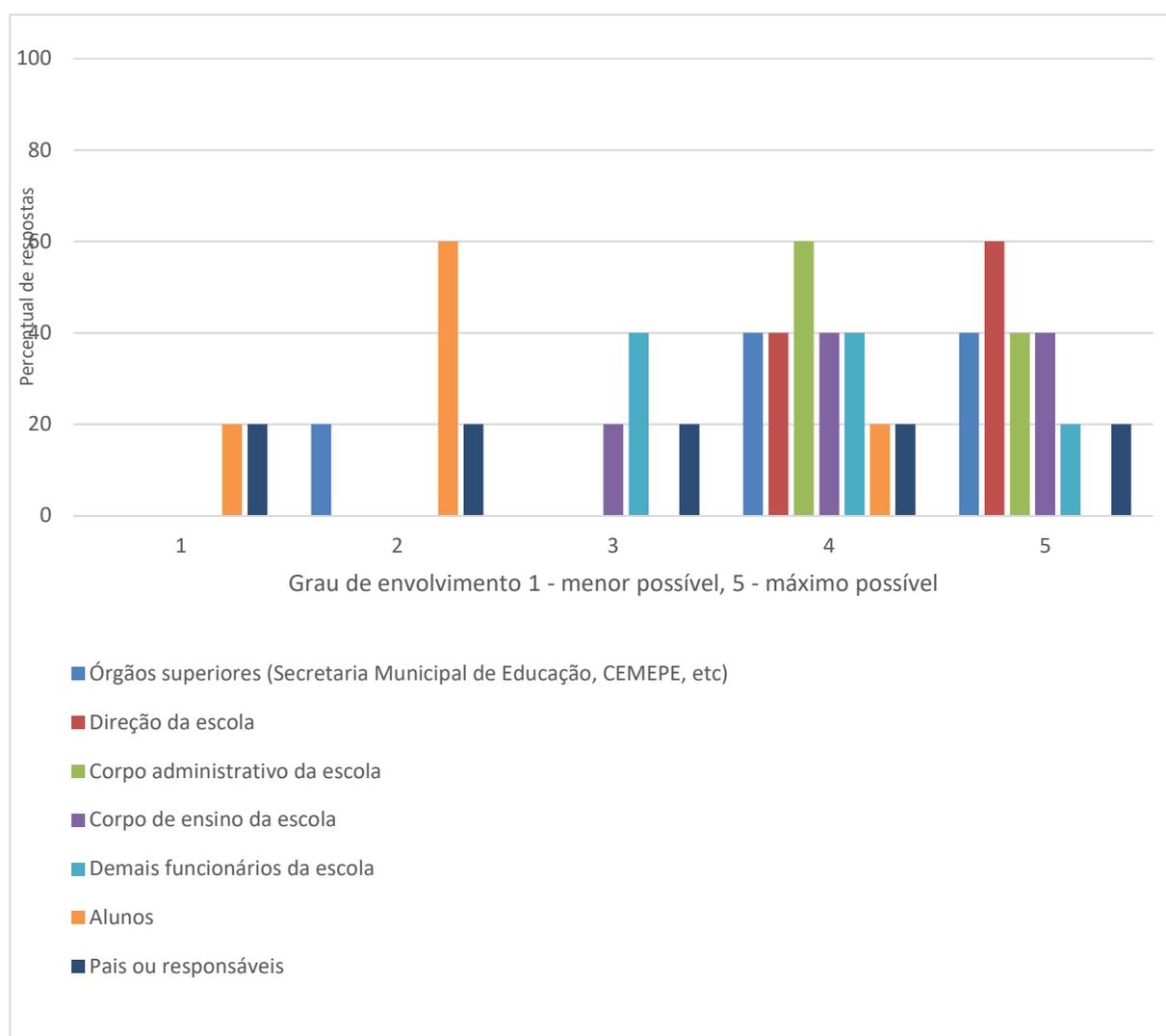
O Processo de elaboração de um PPP provoca mudanças porque envolve sujeitos e, sendo um documento que sistematiza a ação educativa que se quer realizar na escola, algumas dessas mudanças podem ser no sentido de priorizar determinados itens do documento. Nesse sentido, entre a primeira experiência e a última, nós nos deparamos com aspectos positivos em relação à proposta de discussão do documento e elaboração, por exemplo, leitura coletiva do documento, discussão em grupos de tópicos, Rodas de conversa, fundamentação teórica prévia e escrita coletiva; em outros períodos mudanças negativas ocorreram, como padronização de alguns tópicos e centralização da discussão em algumas pessoas do grupo.

A primeira experiência de elaboração do PPP da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia foi realizada de modo coletivo. Todos os educadores e educadoras (considerados aqui todas as pessoas que trabalhavam na educação, nas escolas, naquele momento) participaram efetivamente. O processo de elaboração do primeiro PPP aconteceu na gestão municipal Zaire Resende (2001-2004). Por causa da mudança política na Prefeitura de Uberlândia, a continuação do trabalho relativo ao PPP deixou de ser democrática e coletiva. Passou a ser realizada por poucas pessoas, geralmente aquelas que estavam à frente da administração escolar. Enfim, passamos de um processo democrático para um processo de poderes centralizados. Com isso não houve mais a participação coletiva dos profissionais da educação, nem da Comunidade Escolar.

Tópico 2 – Gestão democrática

Pergunta 4 – Indique o grau de envolvimento – sendo 1 para nenhum envolvimento e 5 para o máximo de envolvimento possível – quanto à participação, em geral, dos seguintes sujeitos, no processo de elaboração do PPP.

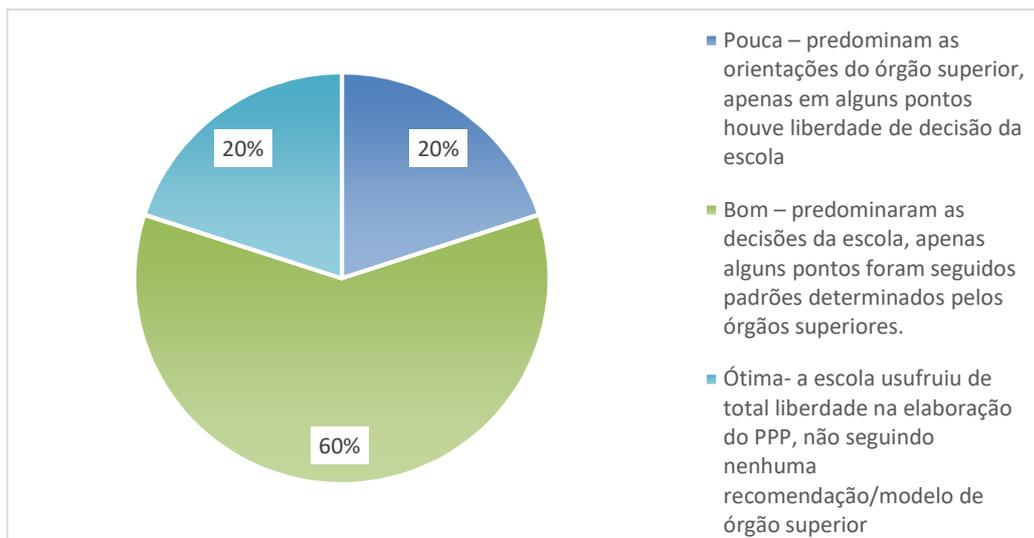
Gráfico 25 – Resultados encontrados – pergunta 4



Fonte: Tabulado por aplicativos de gestão de formulários, conforme as respostas dos participantes (2020).

Pergunta 5 – Em geral, como você classificaria a liberdade da escola para decidir sobre a elaboração dos PPP, em relação às determinações de órgãos superiores de ensino?

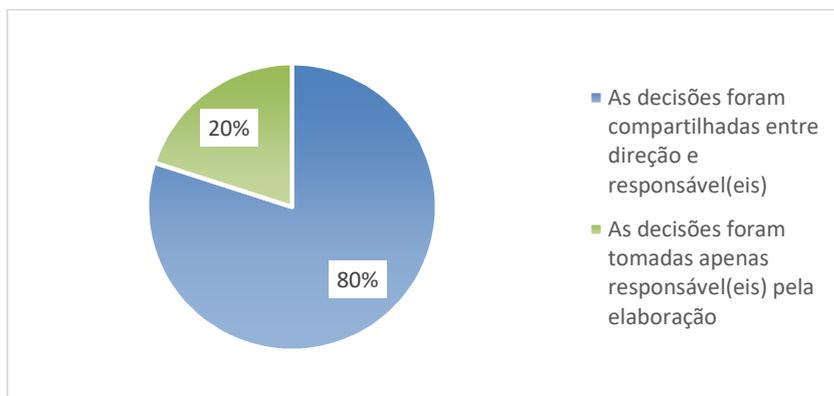
Gráfico 26 – Resultados encontrados – pergunta 5



Fonte: Tabulado por aplicativos de gestão de formulários, conforme as respostas dos participantes (2020).

Pergunta 6 - Como você classificaria, em geral, a direção da escola, quanto à liberdade oferecida ao(s) responsável(eis) pelo(s) PPP, quanto à tomada de decisões sobre aspectos da elaboração do documento?

Gráfico 27 – Resultados encontrados – pergunta 6

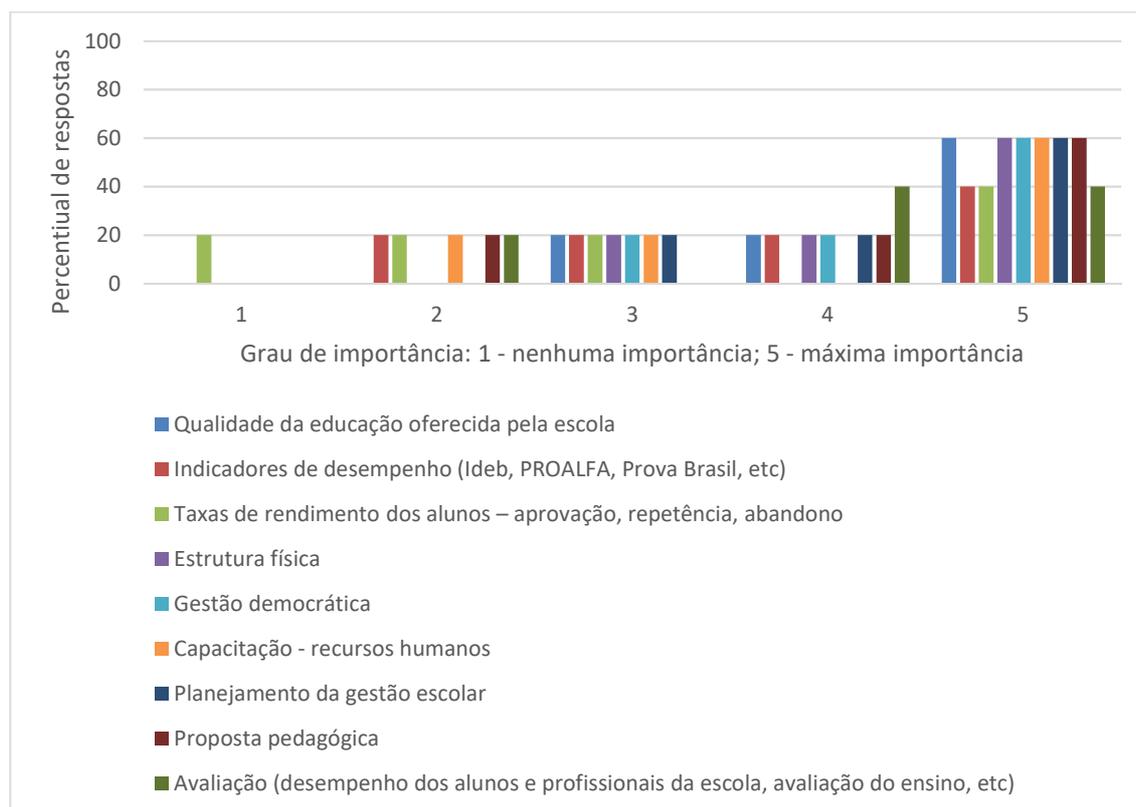


Fonte: Tabulado por aplicativos de gestão de formulários, conforme as respostas dos participantes (2020).

Tópico 3 – Qualidade da educação

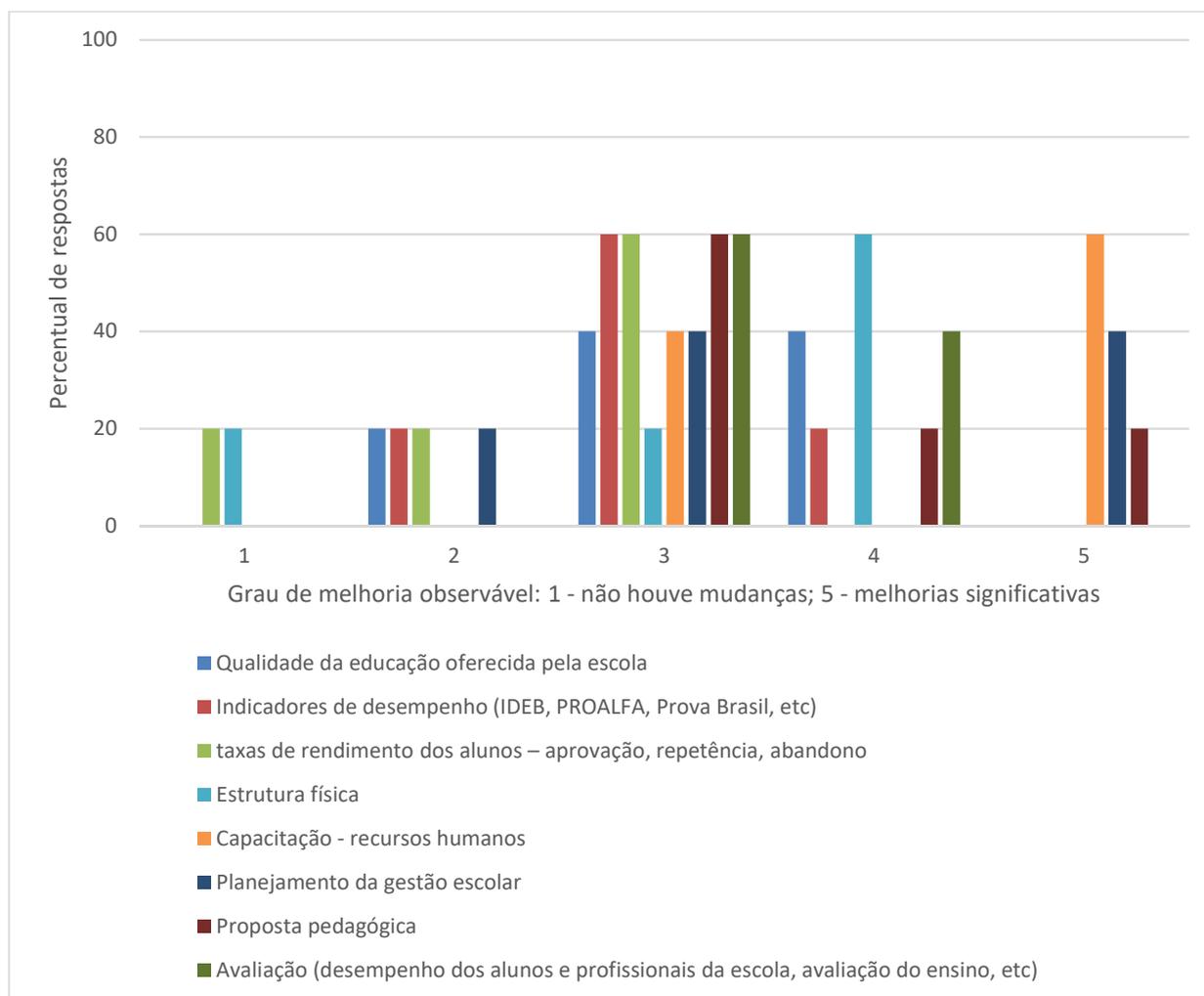
Pergunta 7 – Classifique, de acordo com sua avaliação, o grau de importância dado, em geral, aos temas apresentados abaixo, durante o processo de elaboração do PPP, sendo grau 1 para nenhuma importância e 5 para o máximo de importância:

Gráfico 28 – Resultados encontrados – pergunta 7



Fonte: Tabulado por aplicativos de gestão de formulários, conforme as respostas dos participantes (2020).

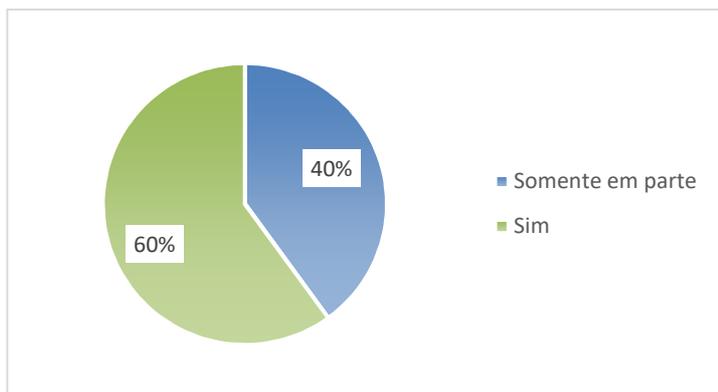
Pergunta 8 – Indique sua percepção quanto ao grau de melhoria observável, em geral, dos temas da questão anterior, após a elaboração do PPP, sendo 1 para não houve mudança e 5 para melhorias significativas.

Gráfico 29 – Resultados encontrados – pergunta 8

Fonte: Tabulado por aplicativos de gestão de formulários, conforme as respostas dos participantes (2020).

Pergunta 9 – Você considera que a escola adotou, em seus processos de ensino aprendizagem, as proposições dispostas no PPP?

Gráfico 30 – Resultados encontrados – pergunta 9

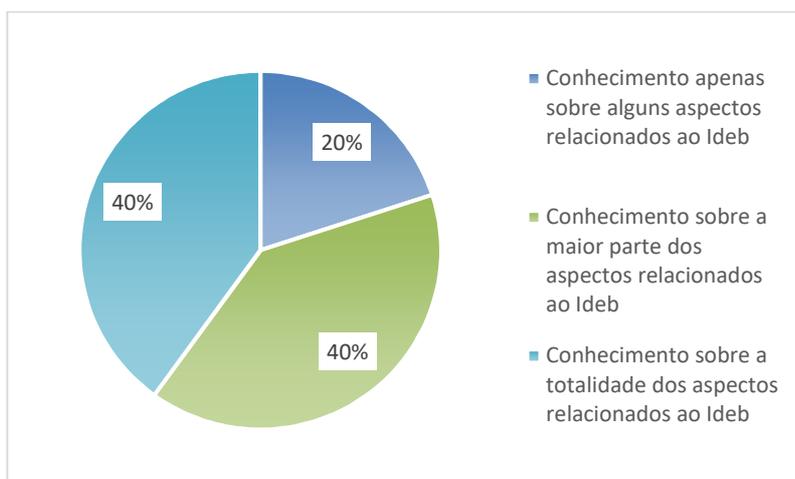


Fonte: Tabulado por aplicativos de gestão de formulários, conforme as respostas dos participantes (2020).

Tópico 4 – Ideb

Pergunta 10 – Indique o nível de conhecimento que o(s) responsável(eis) tinha(m) sobre o Índice de Educação Básica (Ideb) (como funciona, quando ocorre, resultados da escola etc.) na época da elaboração do PPP:

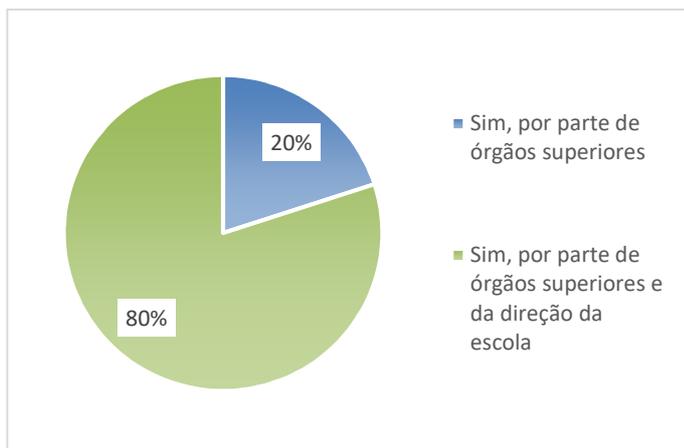
Gráfico 31 – Resultados encontrados – pergunta 10



Fonte: Tabulado por aplicativos de gestão de formulários, conforme as respostas dos participantes (2020).

Pergunta 11 – Houve orientação sobre a importância de se considerar os resultados do Ideb, da escola, para a elaboração do PPP?

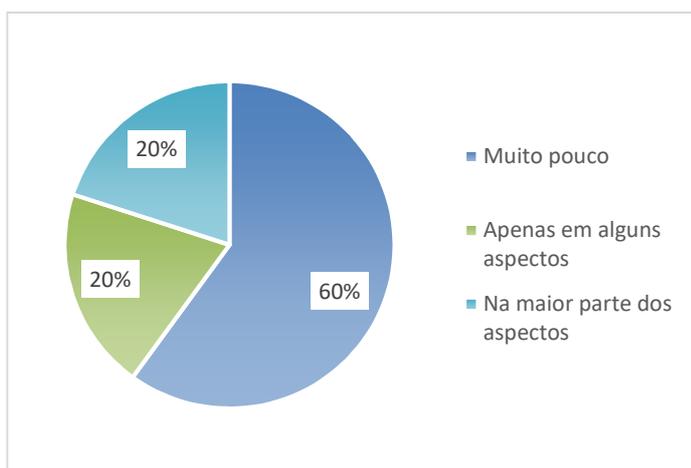
Gráfico 32 – Resultados encontrados – pergunta 11



Fonte: Tabulado por aplicativos de gestão de formulários, conforme as respostas dos participantes (2020).

Pergunta 12 – Você considera que os resultados do Ideb trouxeram mudanças na forma de a escola pensar o PPP?

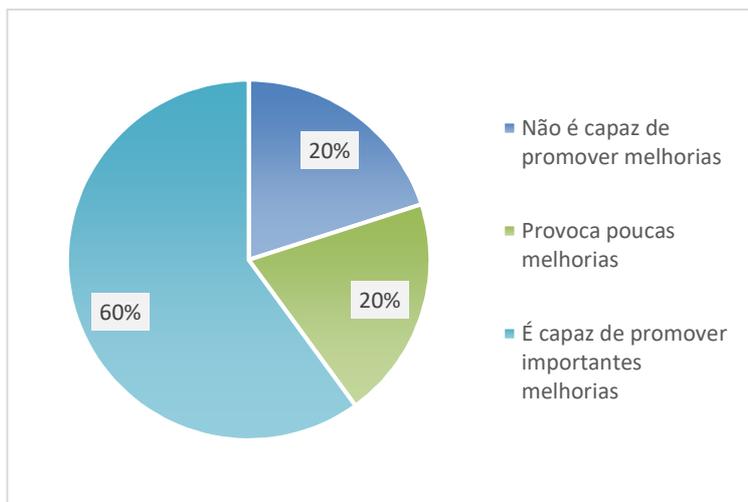
Gráfico 33 – Resultados encontrados – pergunta 12



Fonte: Tabulado por aplicativos de gestão de formulários, conforme as respostas dos participantes (2020).

Pergunta 13 – Em sua opinião, o PPP pode contribuir para a melhoria dos resultados do Ideb da sua escola?

Gráfico 34 – Resultados encontrados – pergunta 13

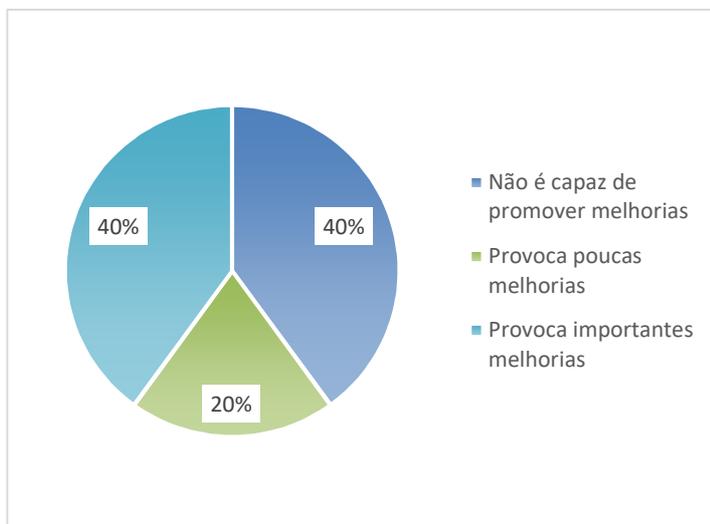


Fonte: Tabulado por aplicativos de gestão de formulários, conforme as respostas dos participantes (2020).

Pergunta 14 – Você acredita que o Ideb é um instrumento capaz de provocar melhorias na qualidade da educação oferecida pelas escolas?

Se possível, justifique a resposta a essa questão.

Gráfico 35 – Resultados encontrados – pergunta 14



Fonte: Tabulado por aplicativos de gestão de formulários, conforme as respostas dos participantes (2020).

As seguintes respostas foram informadas pelos participantes, quando solicitados a justificar o porquê das respostas à pergunta 14:

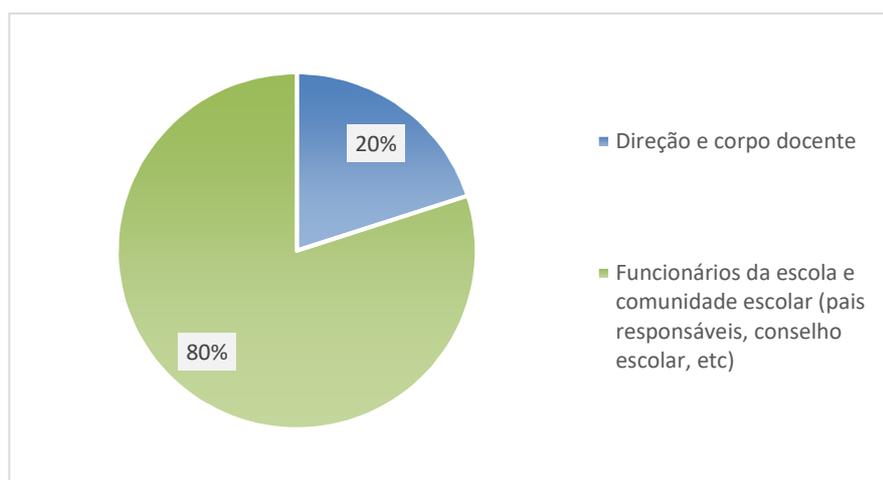
O IDEB é um instrumento capaz de provocar melhorias na qualidade da educação oferecida pelas escolas porque dá visibilidade às condições em que se encontra cada escola em relação a qualidade da educação desenvolvida por ela. Diante desses resultados a escola tem um parâmetro que a possibilita planejar com mais clareza o caminho a ser traçado para melhorar a qualidade da educação por ela ofertada.

Os resultados do Ideb não levam em consideração as desigualdades regionais, as condições de trabalho dos profissionais da educação e as condições materiais das escolas, e esses valores são utilizados para investimento (melhorias) nas escolas que apresentam “bons” resultados. Nesse sentido, é um instrumento que amplia as desigualdades educacionais.

Estas avaliações sistêmicas (como o Ideb) apenas revelam índices que não contribuem absolutamente para melhorias nas Escolas, pois não têm proposições pedagógicas e administrativas.

Pergunta 15 – Quem você acredita ser(em) o(s) principal(ais) responsável(veis) pelas ações que visem à melhoria o resultado do Ideb da sua escola?

Gráfico 36 – Resultados encontrados – pergunta 15



Fonte: Tabulado por aplicativos de gestão de formulários, conforme as respostas dos participantes (2020).

Pergunta 16 – Cite alguns fatores que, em sua opinião, impedem sua escola de alcançar melhorias no resultado do Ideb.

As seguintes respostas foram fornecidas pelos participantes:

Um acompanhamento mais rigoroso no sentido de ajudar e orientar as crianças que apresentam maiores dificuldades no processo aprendizagem.
Dificuldades para o enfrentamento das desigualdades sociais e educacionais.
Escassez/inexistência de acompanhamento das políticas públicas educacionais voltadas para a qualidade na educação.

Pouca atenção às demandas profissionais (implementação/melhoria de plano de carreira, formação continuada específica em serviço, por exemplo).
Eles mandam o documento em cima da hora. Na escola divide a equipe em grupos, cada grupo fica com uma parte, no final agente não fica conhecendo o documento ao todo.

Padronização das avaliações; condições de trabalho insatisfatórias; desvalorização da profissão e dos profissionais da educação.

a) Há fatores de ordem administrativa: centralização dos poderes. Isso está ligado ao regime político em vigor, se democrático, os poderes não são centralizados, há uma participação coletiva nas decisões. Se não democrático, autoritário, as decisões são arbitrárias, daqueles que detêm o poder, ou os poderes.

b) Há fatores de ordem econômica: a Escola Pública trabalha com pessoas, em sua maioria, de pouco poder aquisitivo. Isso, inegavelmente, influi nos desempenhos dos(as) alunos(as).

c) Há fatores de ordem social: um contingente significativo de alunos(as) das Escolas Públicas vivem experiências de desajustes familiares, sociais e econômicos que afetam seus estudos.

d) Há fatores de ordem política: nem sempre a educação pública é levada a sério, apesar das propagandas dos governos. Há lacunas enormes no que diz respeito aos recursos necessários que possibilitam uma educação de qualidade. Por exemplo: internet de boa qualidade, bibliotecas equipadas com um bom acervo literário.

Pergunta 17 – O espaço abaixo é destinado a quaisquer considerações que você queira fazer sobre os assuntos deste questionário.

Seguem as considerações dos participantes:

Acredito que enquanto o governo não investir realmente na educação, as ações que a escola tenta implementar no sentido de melhoria no ensino e em função de educação de qualidade para todos/as sem distinção, ficam enfraquecidas.

Não há educação neutra. Toda educação é política. Por isso, não teremos escolas públicas de boa qualidade sem políticas públicas de boa qualidade.
Alunos(as) e comunidade têm que ser, também, responsáveis pela educação.
A obrigatoriedade dos estudos até o final do Ensino Fundamental é

importante, mas isso não desobriga os(as) alunos(as) de suas responsabilidades para com seus estudos. Infelizmente o que se vê é um descompromisso generalizado por parte dos(das) estudantes. Claro que há muita coisa em jogo, mas não basta, obviamente, que os(as) professores(as) sejam bem formados, que a escola seja bem administrada, se a Comunidade de Entorno, se os(as) alunos(as) não se empenharem em suas responsabilidades. Enfim, a Escola tem a obrigação de aceitar (matricular) todas as crianças, adolescentes e adultos. Todos(as) os(as) que se matriculam deveriam entrar na Escola para estudar. Isso mudaria em muito as coisas. Mudaria o cenário desalentador que estamos vendo na Escola Pública.

Importante salientar que o processo de feitura do primeiro PPP da RMEU, o processo, grosso modo, se desenvolveu da seguinte forma: a) Foi feita uma parceria com o Instituto Paulo Freire e com a Universidade Federal de Uberlândia. Profissionais dessas duas entidades trabalharam efetivamente ministrando cursos para todos(as) os(as) educadores(as); b) Quatro Eixos de estudos foram elaborados a partir de Seminários com os(as) educadores(as): Gestão Democrática; Currículo; Avaliação e Convivência. Esses Eixos foram norteadores de todo o processo de elaboração do PPP, que teve seu ponto culminante com a elaboração de um expressivo documento: Carta de Princípios da RMEU, concluída no final de 2004.

4.4 CONCLUSÕES SOBRE AS RESPOSTAS AO QUESTIONÁRIO

Ao considerar o conjunto de respostas obtidas, podemos traçar as seguintes conclusões:

- a) O fato de a maior parte dos participantes da amostra possuírem múltiplas participações em elaboração de PPP pode significar que as escolas procuram indicar, para a realização do documento, sempre os mesmos profissionais, talvez como forma de evitar dispendir tempo com treinamento e capacitação. De um lado, a experiência acumulada ajuda o processo a fluir de modo mais dinâmico, por outro, pode trazer a desvantagem de restringir o PPP a ideias pré-concebidas;
- b) o PPP é trabalho colaborativo, esforço de uma equipe. A ideia é juntar experiências e competências para a redação de um documento que pretende realmente representar os anseios de toda a comunidade escolar;
- c) as respostas à pergunta 3 indicam que os respondentes possuem a impressão pessoal de que processo de elaboração do PPP evoluiu com o tempo, graças ao aumento da experiência dos participantes, o que também é percebido nas respostas à questão 1, mas também devido ao interesse dos gestores municipais da rede de ensino em desenvolverem o PPP como uma ferramenta de melhoria da qualidade do ensino;

- d) os depoentes destacaram, em suas respostas, a participação dos órgãos superiores de ensino e da administração da escola como os maiores envolvidos no processo de elaboração dos PPP. Natural, uma vez que esses atores possuem a tarefa de planejar a forma geral para a elaboração do PPP, fornecerem capacitação e outros insumos para as equipes realizadoras, e sanarem os problemas encontrados;
- e) as respostas destacam o baixo envolvimento dos alunos, pais e responsáveis, o que não é desejável se a ideia é tornar o PPP um documento de gestão democrática.
- f) em geral, os participantes entendem que a escola é estimulada a tomar decisões referentes ao processo de elaboração do PPP por conta própria. O que é um fato positivo, uma vez que a autonomia é reconhecida como uma importante ferramenta para a gestão democrática;
- g) os respondentes consideraram que, no processo de elaboração do PPP, foram dadas mais importância a temas ligados à gestão do ensino-aprendizagem, bem como a questões relacionadas à qualidade da educação. No entanto, percebem que apenas no indicador de qualidade relacionado à capacitação dos profissionais de ensino da escola houve uma mudança reconhecível. Valorar os profissionais de ensino é uma forma de reconhecimento de sua importância decisiva na melhoria da qualidade do ensino oferecido;
- h) de acordo com os participantes, as escolas preocupam-se em seguir as orientações dos PPP. Para que o caminho da gestão democrática seja pavimentado rumo à sua plena adoção, é fundamental que o PPP seja visto como parte integrante das ações da escola e não apenas como um documento cuja única função seja cumprir com determinações legais, fadado, dessa forma a “juntar poeira”, esquecido em uma gaveta;
- i) os participantes relatam possuir conhecimentos sobre o Ideb, o que é um aspecto positivo, pois indica que as escolas e os gestores da rede de ensino procuram repassar as informações sobre o Ideb aos profissionais de ensino;
- j) ainda que o Ideb não faça parte dos indicadores apontados pela rede municipal de ensino como parâmetro a ser considerado nos processos de elaboração dos PPP, as respostas à pergunta 11 permitem considerar que os gestores se preocuparam em orientar as equipes sobre a importância em se considerar os resultados do Ideb durante a elaboração dos projetos. No entanto, apesar de se reconhecer a importância do Ideb, as respostas dadas à pergunta 12 indicam que, em sua maioria, os

participantes da pesquisa entendem que a elaboração dos PPP pouco contribuiu para a melhoria do resultado do Ideb das escolas. O que era esperado, uma vez que, diante da maneira como o PPP é concebido dentro das diretrizes do órgão superior do ensino, ainda não era a intenção dos gestores de provocar a discussão do Ideb no PPP.

- k) as respostas indicam uma percepção que se assemelha aos objetivos desta pesquisa: ao fomentar a discussão e promover planejamento e planos de ação, ainda que não tenha como objetivo promover incrementos no resultado do Ideb, os participantes entendem que pode ocorrer melhorias, ainda que indiretamente.
- l) de acordo com as respostas obtidas, a opinião mais difundida sobre o Ideb ainda permanece na mentalidade dos profissionais de ensino: a de que, por ser um indicador extremamente dependente e vinculado aos resultados de avaliações externas, exógenas ao ambiente escolar, ele não consegue captar nem traduzir os nuances e vicissitudes das escolas em seus casos particulares, o que o faz perder a força como uma maneira de retratar a real situação da qualidade do ensino da escola. Apesar dessa visão negativa, contudo, os participantes enxergam que os resultados do Ideb podem, sim, ser úteis às escolas, servindo como uma ferramenta de discussão e problematização que leve à elaboração de ações que acabem levando à melhoria da qualidade da educação;
- m) as respostas à pergunta 15 trazem uma percepção de que o desenvolvimento do Ideb é, antes de mais nada, uma construção coletiva, feita entre os diversos atores que participam da vida escolar. Tal visão foi corroborada ao longo desta pesquisa, tanto na apresentação da revisão da literatura realizada na introdução, como seção dedicada ao Ideb na revisão bibliográfica. Podemos entender que a melhoria do Ideb é percebida como um trabalho coletivo;
- n) os problemas que as escolas enfrentam para o incremento do Ideb, aparentemente, são bem conhecidos pelos profissionais de ensino, pois as respostas apuradas na questão 16 resumem, perfeitamente, os desafios que devem ser sanados para a evolução do indicador; desafios esses que vão além de simplesmente melhorar o resultado das avaliações de aprendizagem, que servem de base para sua formulação e envolvem a atenção das escolas a uma gama de aspectos trabalhados nesta pesquisa como: melhoramento das prática pedagógica, desenvolvimento de processos avaliativos e das condições de capacitação profissional, planejamento

eficaz, ausência de gestão democrática, estrutura física insuficiente. Os respondentes, ainda, acrescentam outro indicador importante a ser considerado nas análises sobre o desenvolvimento do ensino, as condições sociais e econômicas dos alunos, fatores de interferência em seus aprendizados e que se vinculam a problemas nas condições de acesso, permanência e evasão escolar, dentre outros;

- o) reservamos, por fim, a última pergunta para que os participantes se permitissem um momento de reflexão e escrevessem quaisquer considerações sobre os temas trabalhados em todo o questionário. O risco de uma questão cuja resposta é livre é simplesmente não haver nenhuma resposta, pois escrever sem orientação sobre o que tratar pode intimidar e causar o desinteresse do participante. Assim, não tínhamos expectativas quanto a possíveis respostas, tendo em vista a liberdade dada aos participantes para fazer suas considerações. No entanto, houve respostas que contribuíram para ajudar a elucidar o contexto do processo de elaboração dos PPP na rede de ensino municipal e que trouxeram importantes considerações sobre a importância de boas políticas públicas como guias para a melhoria da qualidade do ensino.

5 CONTRIBUIÇÕES PARA A MELHORIA DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO: UMA PROPOSTA DE INSTRUMENTO AVALIATIVO COMO RESULTADO DA PESQUISA

5.1 O SIGNIFICADO DE AVALIAR

O termo avaliação admite muitos significados. Ao recorrermos a um dicionário, como o Michaelis¹⁹, encontramos os seguintes conceitos para a palavra avaliação:

1. Ato ou efeito de avaliar(-se).
2. Apreciação, cômputo ou estimação da qualidade de algo ou da competência de alguém.
3. Determinação do preço justo de qualquer coisa alienável.
4. Valor de bens, determinado por avaliadores.

Dos significados trazidos pelo dicionário, ficaremos com aquele que mais representa o nosso interesse de estudo: a avaliação como medida. Avaliar é fazer comparações, entre qualidades, entre grandezas, entre competências, sempre relacionando o objeto a ser avaliado com algum padrão previamente estabelecido.

Entretanto, fazemos a ressalva de que definir o que é avaliação apenas como por parâmetros objetivos não é suficiente para compreendermos o conceito. Perrenoud (1999, p. 57) alerta que “avaliação é sempre mais que uma medida”. Para o autor, a avaliação é uma representação que alguém faz sobre as qualidades de outra pessoa.

Nesse sentido, Luckesi (2008, p. 33) define muito bem como podemos complementar a ideia de avaliação ao dizer que “a avaliação pode ser caracterizada como uma forma de ajuizamento da qualidade do objeto avaliado, fator que implica uma tomada de posição a respeito do mesmo, para aceitá-lo ou para transformá-lo”.

Analisando-se cada aspecto desse conceito, podemos entender, como ajuizamento, o fato de, para o autor, a avaliação constituir-se em um juízo de valor, ou seja, é dada ao objeto avaliado uma afirmação qualitativa, baseada em padrões estabelecidos anteriormente, que se difere da própria existência física do objeto. Assim, de acordo com Luckesi (2008, p. 33), “o objeto avaliado será tanto mais satisfatório quanto mais se aproximar do ideal estabelecido, e menos satisfatório quanto mais distante estiver da definição ideal, como protótipo ou como

¹⁹ Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=avaval%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 20 out. 2019.

estágio de um processo”. O autor destaca também que o julgamento não será inteiramente subjetivo, pois o juízo de valor a respeito do objeto deve se basear na finalidade a que se destina, sendo sua qualidade delimitada, assim, por indicadores da própria realidade do objeto.

Por fim, Luckesi (2008) ressalta que um julgamento de valor faz o avaliador deixar de lado a indiferença sobre o objeto, tomando obrigatoriamente uma posição que conduzirá a uma tomada de decisão, quando se tratar de um processo.

A avaliação surge naturalmente na vida dos seres humanos. Desde os tempos imemoriais tomamos decisões, sobre um lugar para caça ou coleta de determinado alimento, sobre moradia, por exemplo, sempre baseadas em comparações que envolvem julgamentos. Mesmo nossas relações sociais são baseadas em constantes avaliações sobre o comportamento daqueles com que travamos contato. Em muitas tribos, a maturidade de jovens era (e ainda hoje são) atestadas em rituais de passagens que serviam para avaliar sua condição de ingressar no mundo adulto.

Dizer que a avaliação se inscreve em uma relação social é uma maneira de dizer que não se pode abstrair o conjunto dos vínculos que existem entre o avaliador e o avaliado e, através deles, entre seus respectivos grupos de pertencimento. Equivale também a dizer que a avaliação deve ser concebida como um jogo estratégico entre agentes que têm interesses distintos, até mesmo opostos. (PERRENOUD, 1999, p. 57).

Mas o avaliar, de modo objetivo, para alcançar resultados previamente definidos, surge apenas com o desenvolvimento de sociedades organizadas em Estados complexos que exigiam formas de administração pública, ainda que rudimentares, para funcionarem a contento. Tomamos como grande exemplo dessa tentativa de profissionalização da gestão pública o antigo Império Chinês, que, séculos antes de Cristo, condicionava o acesso a cargos públicos e posições superiores na hierarquia a avaliações conduzidas pelo próprio Estado.

Com o passar dos séculos, as noções de avaliação passam a ser de interesse não apenas dos Estados, mas também, e principalmente, das organizações privadas. Com surgimento das modernas empresas capitalistas e a necessidade de se controlar a gestão dos processos produtivos, de modo a maximizar a lucratividade dos negócios, a avaliação passa a servir não apenas para medir a *performance* dos funcionários (avaliação de desempenho), mas torna-se uma das atividades principais para o bom andamento de uma organização, fazendo parte, dentro do ciclo do processo administrativo, da etapa de controle, apontando quais aspectos devem ser corrigidos por não estarem de acordo com o planejado.

5.2 A AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NA ESCOLA

A avaliação institucional escolar procura medir os processos educativos de uma instituição de ensino como um todo. Assim, Brandalise (2010) aponta que, nesse nível, a avaliação engloba os seguintes componentes: gestão e organização da escola; processos de ensino-aprendizagem; qualificação do quadro docente; aspectos referentes à estrutura física da escola; resultados educacionais alcançados; informações sobre o perfil sociológico dos alunos; ações que a escola desenvolve em conjunto com a sociedade; participação dos pais diante de todos esses componentes.

O objetivo da avaliação institucional, de acordo com a autora, é fazer uma análise sistemática da instituição, de modo a identificar seus pontos fortes e suas fraquezas, possibilitando, assim, a elaboração de planos de intervenção para melhoria. A autora justifica esse objetivo ao observar que, como toda instituição, as educacionais apresentam uma série de características próprias, resultados de processos e relações produzidos, diariamente, pelos atores participantes, que abrangem os estudantes e os demais profissionais de ensino. Portanto, para Bradalise (2010, p. 318), “a avaliação institucional numa perspectiva crítica é aquela que consegue captar o movimento institucional presente nas relações da instituição”.

A avaliação institucional tem a função de identificar os aspectos concretos, sejam eles formais, informais, explícitos ou não, internos e externos, responsáveis pela realização dos objetivos propostos no projeto institucional desenvolvido pela escola (BRADALISE, 2010). Para se realizar esse nível de avaliação, deve se levar em conta toda a dinâmica institucional, de modo a captar o que a autora chama de “espírito” da instituição avaliada. Deste modo, a avaliação institucional possui um caráter formativo, pois está voltada para a compreensão e a promoção da autoconsciência da instituição escolar.

Apesar da importância de se conhecer os processos internos da escola, tendo em vista a cobrança cada vez maior sobre as instituições de ensino quanto à evolução de seu desempenho, Brandalise (2010) ressalta que a avaliação interna é pouco realizada, não estando contemplada, na maior parte das vezes, nas demais ações que visam atingir o desempenho esperado. A autora aponta como causa o desconhecimento e a falta de capacitação dos profissionais da escola sobre os fundamentos e os métodos para realizar esse tipo de avaliação. Na maior parte das vezes, cabe ao Estado, por meio de instrumentos de avaliação, externos à escola, promover esse monitoramento, quando, a avaliação institucional da escola deveria ser “o produto da integração e entrelaçamento dos processos de avaliação externa e interna” (BRADALISE, 2010, p. 319).

5.3 O INSTRUMENTO AVALIATIVO

A Capes (2019, não paginado) ressalta que o trabalho de conclusão de um Mestrado Profissional “deve ser sempre vinculado a problemas reais da área de atuação do profissional-aluno e de acordo com a natureza da área e a finalidade do curso”.

Os resultados observados nesta pesquisa permitem avaliar que a rede de ensino municipal de Uberlândia procurou, ao longo dos últimos anos, utilizar os PPP elaborados pelas escolas como verdadeiros instrumentos na busca por uma educação pautada pelas boas práticas de gestão democrática. Uberlândia é um município que centraliza as ações de capacitação de seus profissionais de ensino em um órgão próprio. Assim, as escolas recebem orientações quanto ao formato que os PPP devem seguir para que estes estejam de acordo com o Plano Municipal de Ensino.

Diante desse fato, com o intuito de contribuir para o desenvolvimento da gestão democrática do ensino das escolas municipais de ensino do município, como produto final desta pesquisa, criamos um instrumento de avaliação dos PPP que pode vir a ser uma ferramenta para que as escolas possam verificar se estão em sintonia com a melhoria da qualidade da educação (traduzida nos indicadores de qualidade que serviram de categorias trabalhadas na pesquisa), antes mesmo de enviarem o documento para validação e ajustes pela Secretaria Municipal de Educação.

5.4 APRESENTAÇÃO DO INSTRUMENTO AVALIATIVO

Propomos que o instrumento de avaliação seja elaborado na forma de um conjunto de questões norteadoras dos indicadores de qualidade. A intenção é provocar a reflexão e a discussão, por parte da gestão escolar e dos responsáveis pela elaboração e atualização do PPP, sobre a importância do texto, apresentando discussões e propondo ações que promovam o desenvolvimento dos indicadores de qualidade do ensino.

Em uma primeira etapa, sugerimos ele seja aplicado em escolas da rede pública de ensino de Uberlândia que ofertam o ciclo dos anos finais do Ensino Fundamental, como forma de auxiliá-las na melhoria de seus processos administrativos e pedagógicos e, conseqüentemente, em possíveis incrementos dos resultados observados do Ideb para essa faixa do ensino. Posteriormente, a critério da Secretaria Municipal de Educação, mais escolas da rede

podem se utilizar do instrumento, com as devidas adaptações, como forma de avaliar seus PPP.

A avaliação deverá ser realizada ao final dos trabalhos de redação do texto do PPP, antes mesmo de o documento ser encaminhado à Secretaria de Estado de Educação, permitindo a oportunidade de reflexão e possíveis correções necessárias.

Sugerimos o trabalho de avaliação seja efetuado não somente pela equipe responsável pela elaboração do PPP, mas que envolva os gestores das escolas. As reflexões e os debates devem oferecer respostas aos questionamentos norteadores apresentados pelo instrumento avaliativo, com o objetivo de promover a confecção coletiva e democrática que deve ser a característica fundamental de todo PPP.

É importante destacar que, para a aplicação do instrumento avaliativo, não haverá custos extras às escolas além dos já são incorridos na elaboração habitual dos PPP, como uso de materiais de escritório, espaço físico da escola, energia, rede de internet etc. A própria Secretaria Municipal de Educação pode se encarregar de fornecer às escolas o instrumento avaliativo junto com outros materiais já disponibilizados para os trabalhos de execução dos Projetos.

Em resumo, o instrumento de avaliação pode ser implementado pelas escolas utilizando a ferramenta de gestão conhecida por 5W2H. De acordo com o Sebrae²⁰, basicamente, trata-se de um método de proposição de plano de ação, muito usado na área de administração de empresas como forma de organização de ideias, que pode ser descrito por meio da seguinte lista de verificação de etapas e responsabilidades:

²⁰ Disponível em: <https://m.sebrae.com.br/Sebrae/Portal%20Sebrae/Anexos/5W2H.pdf>. Acesso em: 1º ago. 2020.

Figura 4 – Plano de ação baseado no 5W2H

O quê será feito (What)?	<ul style="list-style-type: none"> • Avaliação do PPP quanto a sua relação com indicadores de qualidade do ensino.
Por que será feito (Why)?	<ul style="list-style-type: none"> • Verificar se os PPP apresentam ações que proponham o desenvolvimento dos indicadores de qualidade.
Onde será feito (Where)?	<ul style="list-style-type: none"> • Em escolas municipais da rede pública de Uberlândia que ofereçam o Ensino Fundamental.
Quando será feito (When)?	<ul style="list-style-type: none"> • Ao final da etapa de confecção do PPP.
Por quem será feito (Who)?	<ul style="list-style-type: none"> • Equipe responsável pela elaboração do PPP em cada escola.
Como será feito (How)?	<ul style="list-style-type: none"> • Por meio de respostas às reflexões propostas.
Por quanto será feito (How much)?	<ul style="list-style-type: none"> • Sem custo financeiro, a não ser os recursos já disponibilizados pela escola para elaboração/atualização dos PPP

Fonte: O autor (2020).

Os questionamentos serão agrupados por cada indicador avaliado. Procuramos justificar o porquê das escolhas, sempre respeitando as informações obtidas durante o desenrolar desta pesquisa. Há espaço, no instrumento, para que as escolas respondam às reflexões apresentadas e façam as sugestões de aprimoramento dos PPP que julgarem necessárias.

Feitas essas considerações, o instrumento avaliativo assumiria o formato proposto nas próximas páginas.

UNIVERSIDADE DE UBERABA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E EXTENSÃO.
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO:
FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA
MESTRADO PROFISSIONAL

RAFAEL VIDAL TAVARES

PENSANDO O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO PARA A QUALIDADE NA EDUCAÇÃO:
UMA PROPOSTA DE INSTRUMENTO AVALIATIVO PARA AS ESCOLAS DA REDE PÚBLICA
DE ENSINO DE UBERLÂNDIA-MG

UBERLÂNDIA

2020

Apresentação

O Projeto Político Pedagógico (PPP) vai além de uma simples exigência legal. Como o próprio nome indica, é um instrumento para proposição de ações tão necessárias ao desenvolvimento das atividades escolares, além de uma forma de promover a cidadania e a gestão democrática e o pensar dos processos de ensino e aprendizagem (e também os processos de gestão administrativa da escola).

Os indicadores de qualidade da educação, por sua vez, não devem ser vistos como imposições dos Planos Nacional e Municipal de Educação, mas como informações para as escolas conhecerem suas realidades e buscar maneiras de melhorá-las, pensando sempre no fim único que é a formação do aluno.

Com isso em mente, apresentamos, nas próximas páginas, um instrumento de avaliação dos PPP, relacionando-os aos indicadores de qualidade educacional. Trata-se de um produto de conclusão do Mestrado Profissional em Educação: Formação Docente para a Educação Básica, da Universidade de Uberaba.

Este instrumento avaliativo é um convite aos gestores das escolas da rede de ensino público de Uberlândia a pensarem o PPP pelo aspecto da qualidade da educação como forma de atingir a gestão democrática.

Finalizada a elaboração do PPP, e antes de seu encaminhamento à Secretaria Municipal de Educação, sugerimos aos gestores que se reúnam com as equipes elaboradoras do documento para que, de modo participativo e democrático, reflitam e debatam as questões norteadoras do instrumento avaliativo, aprimorando o que julgarem necessário.

Esperamos que as questões aqui propostas auxiliem as escolas a trilharem o caminho da educação de qualidade, democrática e para todos e todas.

Sumário

Indicador de qualidade a ser avaliado: Ideb.....	160
Indicador de qualidade a ser avaliado: Desempenho.....	161
Indicador de qualidade a ser avaliado: Qualidade.....	162
Indicador de qualidade a ser avaliado: Planejamento.....	163
Indicador de qualidade a ser avaliado: Prática pedagógica.....	164
Indicador de qualidade a ser avaliado: Avaliação.....	165
Indicador de qualidade a ser avaliado: Gestão democrática.....	166
Indicador de qualidade a ser avaliado: Capacitação.....	167
Indicador de qualidade a ser avaliado: Estrutura física.....	168
Indicador de qualidade a ser avaliado: Acesso, Permanência, Evasão escolar.....	169

**Indicador de qualidade a ser avaliado: Ideb****Questões para reflexão:**

- ⇒ Quais os resultados do Ideb para os anos finais do Ensino Fundamental?
- ⇒ A comunidade escolar os conhece?
- ⇒ Além das metas determinadas, a escola possui suas próprias metas?
- ⇒ O PPP preocupou-se em descrever o cenário atual, as dificuldades encontradas e possíveis ações de melhoria do Ideb, de forma integrada aos demais indicadores de qualidade?

Justificativa para a escolha das questões: o Ideb deve ser tratado pela escola não como uma ferramenta de controle, mas sim um balizador de ações. Ao ser discutido no PPP, torna-se de conhecimento de funcionários, alunos e comunidade escolar.

Respostas trazidas pelos questionamentos: (espaço destinado ao uso da escola)

Sugestões para o aprimoramento do PPP: (espaço destinado ao uso da escola)

**Indicador de qualidade a ser avaliado: Planejamento****Questões para reflexão:**

- ⇒ Houve a preocupação de dedicar uma parte específica do PPP para tratar do planejamento?
- ⇒ A escola separou seu planejamento por área (administrativo, pedagógico, recursos humanos)?
- ⇒ Foi feito diagnóstico da situação encontrada nessas áreas?
- ⇒ Alguma ferramenta de planejamento foi indicada?
- ⇒ Foram definidas ações para que o planejamento seja colocado em prática?
- ⇒ Um cronograma para implantação das ações foi definido?

Justificativa para a escolha das questões: todas as ações da escola devem ser precedidas de planejamento, sob pena de não serem colocadas em prática ou serem executadas de forma ineficiente, com desperdício de recursos físicos e humanos. Assim, contemplar tópicos específicos sobre planejamento, no PPP, é um modo de a escola pensar suas ações.

Respostas trazidas pelos questionamentos: (espaço destinado ao uso da escola)

Sugestões para o aprimoramento do PPP: (espaço destinado ao uso da escola)

**Indicador de qualidade a ser avaliado:** Avaliação**Questões para reflexão:**

- ⇒ Como a escola percebe a avaliação?
- ⇒ Ocorreu a separação dos processos avaliativos por área (aprendizagem, recursos humanos, institucional, externas)?
- ⇒ Foi realizado o diagnóstico dos processos avaliativos?
- ⇒ Cronogramas de avaliação foram definidos no PPP?
- ⇒ Ações de melhorias foram propostas?

Justificativa para a escolha das questões: por mais que processos avaliativos permeiem a rotina da escola, sobretudo aqueles ligados ao ensino-aprendizagem, o PPP é o momento de pensar a avaliação como etapa fundamental e orgânica de todas as ações que a escola realiza. É desmistificar avaliação que passa de medida de opressão, imposta pelo sistema, para meio de se atingir a educação libertadora e democrática.

Respostas trazidas pelos questionamentos: (espaço destinado ao uso da escola)

Sugestões para o aprimoramento do PPP: (espaço destinado ao uso da escola)

**Indicador de qualidade ser avaliado:** Gestão democrática**Questões para reflexão:**

- ⇒ O que a escola entende por gestão democrática?
- ⇒ O PPP fez um diagnóstico das ações atuais de gestão democrática da escola?
- ⇒ Houve a análise da participação da comunidade escolar nos processos da escola?
- ⇒ Como o PPP compreendeu a participação dos Conselhos, em especial o Conselho Escolar?
- ⇒ Além das atividades acadêmicas, foram pensadas outras formas de participação dos alunos em atividades da vida escolar?
- ⇒ Ações para aumentar a participação de pais e alunos nas atividades escolares foram definidas?

Justificativa para a escolha das questões: gestão democrática não pode ser apenas um ideal. A escola deve, por meio do PPP, definir ações concretas para seu alcance.

Respostas trazidas pelos questionamentos: (espaço destinado ao uso da escola)

Sugestões para o aprimoramento do PPP: (espaço destinado ao uso da escola)

**Indicador de qualidade a ser avaliado: Capacitação****Questões para reflexão:**

- ⇒ Foi realizado um diagnóstico da situação encontrada?
- ⇒ Os profissionais da escola foram consultados quanto as suas necessidades de capacitação?
- ⇒ A escola se utiliza de parcerias com instituições diversas para promover ações de capacitação de seus funcionários?
- ⇒ Ações de capacitação são indicadas no PPP?
- ⇒ Houve a definição de um cronograma anual para atividades de capacitação?

Justificativa para a escolha das questões: capacitar os profissionais da escola, em ações de formação inicial e continuada, de modo a fornecer-lhes os meios de buscar o constante desenvolvimento das carreiras, é condição para melhoria de todos os processos administrativos e de ensino-aprendizagem da escola. Por mais que a escola dependa dos órgãos superiores para promover a capacitação, o PPP é o instrumento para que, de forma clara e democrática, ela conheça as necessidades e busque formas de alcançá-las.

Respostas trazidas pelos questionamentos: (espaço destinado ao uso da escola)

Sugestões para o aprimoramento do PPP: (espaço destinado ao uso da escola)

**Indicador de qualidade a ser avaliado:** Estrutura física**Questões para reflexão:**

- ⇒ O PPP apresentou um mapeamento das condições atuais de estrutura física da escola?
- ⇒ A infraestrutura física foi separada em categorias – instalações, bens de consumo, bens patrimoniais – de modo a aprimorar a análise?
- ⇒ Foi efetuado levantamento das necessidades de melhoria de estrutura física, separando-as em necessidades administrativas e de aprendizagem?
- ⇒ Foram definidos planos de ação para a solução dos problemas encontrados?
- ⇒ As fontes de recursos para ações de melhoria da estrutura física foram detalhadas?

Justificativa para a escolha das questões: por mais que a escola defina boas práticas para a gestão de todos os indicadores de qualidade escolar, se a infraestrutura oferecida a funcionários e alunos for negligenciada, dificilmente se observará resultados. Por isso, o PPP é o espaço para a escola apontar suas deficiências e indicá-las aos órgãos superiores.

Respostas trazidas pelos questionamentos: (espaço destinado ao uso da escola)

Sugestões para o aprimoramento do PPP: (espaço destinado ao uso da escola)



Indicador de qualidade a ser avaliado: Acesso, permanência, evasão escolar.

Questões para reflexão:

- ⇒ Foi realizado diagnóstico da situação encontrada?
- ⇒ Houve atribuição de responsabilidades para a avaliação e controle desses indicadores de fluxo?
- ⇒ Foram identificadas e definidas responsabilidades dos pais e responsáveis pelos alunos quanto à participação no acompanhamento desses indicadores?
- ⇒ A situação individual de cada aluno foi discutida?
- ⇒ Houve a indicação de ações, plano de ação ou projetos para a melhoria das condições encontradas?
- ⇒ Foram apresentados cronogramas para a sua execução?

Justificativa para a escolha das questões: o PPP deve procurar descrever as condições de acesso, permanência e evasão escolar da escola não apenas por meio de números, muitas vezes frios e objetivos, mas procurar compreender de modo qualitativo as causas e as motivações dos alunos (e também seus responsáveis) que levam a esses números. Afinal, não se pode almejar a melhoria da qualidade da educação sem primeiro discutir a questão desses indicadores.

Respostas trazidas pelos questionamentos: (espaço destinado ao uso da escola)

Sugestões para o aprimoramento do PPP: (espaço destinado ao uso da escola)

5.5 CONSIDERAÇÕES FINAIS SOBRE O INSTRUMENTO AVALIATIVO

Acreditamos que o PPP é o momento ideal da escola se repensar como instituição democrática responsável não apenas pela nobre tarefa de ensinar os conhecimentos adquiridos pela humanidade, mas também por formar cidadãos aptos para viver em sociedade, conscientes de seus direitos e deveres, capazes de pensamento crítico sobre suas ações.

Esperamos que as questões sugeridas neste instrumento possam levar as escolas à elaboração de PPP que conciliem as necessidades de uma gestão democrática com a melhoria da qualidade da educação. Ressaltamos, todavia, que dentro do processo democrático e participativo de produção de conhecimento a que esta pesquisa se propôs, tais questões configuram-se como sugestões, reflexões propositivas, visando contribuir para o conhecimento sobre a educação brasileira. Não é nossa intenção sobrepor esse instrumento avaliativo aos sistemas internos de avaliação pertinentes a cada escola e que se integram às avaliações externas a que elas são constantemente sujeitadas.

Este instrumento avaliativo é um tijolo, que junto de tantos outros, ajudará a assentar as paredes desse edifício chamado qualidade da educação brasileira que, embora incompleto, já nos é possível vislumbrar suas formas e um futuro promissor.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

6.1 O CAMINHO PERCORRIDO PELA PESQUISA

Ao longo desta pesquisa, procuramos entender as relações entre duas temáticas das políticas públicas voltadas para a educação. Em um aspecto mais técnico, a necessidade de se elevar a qualidade do ensino que, historicamente, nunca foi capaz de oferecer aos estudantes brasileiros um nível de ensino-aprendizagem que os fizessem concorrer por oportunidades, em igualdade de condições, com seus pares ao redor do mundo, não somente considerando as nações mais desenvolvidas, mas, principalmente, em comparação a países com grau de desenvolvimento econômico-social semelhante.

Por outro lado, ao considerar aspectos relacionados à temática política e social, há necessidade de se desenvolver políticas públicas que promovam a gestão democrática e participativa do ensino nas escolas. Mesmo décadas após o término de um regime político com pouquíssimo apreço à democracia – e embora a sociedade brasileira venha se reconhecendo como cada vez plural, buscando oferecer a seus cidadãos liberdades genuínas de expressão e relacionamento transparente com seus governantes e instituições públicas –, nossas mazelas históricas, traduzidas em profundas desigualdades entre os grupos sociais mais pobres e mais ricos, ainda impedem o exercício de direitos fundamentais a uma grande parcela da população. Na educação, verificamos tal fato em modelos de gestão centralizadores, orientados “de cima para baixo”, dos escalões mais altos do sistema de ensino.

As escolas ainda carecem de trazer os alunos e, em especial, a comunidade ao seu redor para o cotidiano de suas ações como forma de fortalecer vínculos e promover a construção de uma escola pautada na democracia e na formação de cidadãos capacitados – em termos de aprendizagem para os desafios impostos por um mundo cada vez mais desafiador – e conscientes política e socialmente de seus direitos e deveres.

A ideia central da pesquisa foi, desde o início, procurar entender como esses dois temas podiam convergir, em prol do desenvolvimento da educação. Naturalmente, há um número razoável de assuntos que podem ser estudados no âmbito desses temas, e não seria possível, nem desejável, tratar de todos em apenas um único trabalho.

Assim, após uma primeira etapa de pesquisas, em que procuramos realizar uma revisão da literatura sobre qualidade da educação e gestão democrática, alcançamos um importante entendimento sobre como a Academia conduz seus estudos nessas áreas e optamos por escolher,

como objetos de estudo, duas ferramentas resultantes de políticas públicas educacionais e utilizadas na prática pelas escolas: o Ideb e o PPP.

Em uma etapa preliminar, moldamos a pesquisa para entender as influências e os relacionamentos entre esses dois instrumentos. Posteriormente, optamos por tornar a discussão um pouco mais ampla, pois os resultados, tanto da revisão de literatura, como da revisão bibliográfica, nos fizeram entender que o Ideb, sozinho, é apenas uma nota. Para que seja compreendido em sua totalidade, mitigando os riscos de interpretações injustas para as escolas e alunos sobre os resultados alcançados, o Ideb deve ser interpretado em um contexto que envolva também outros aspectos ligados ao conceito de qualidade da educação.

Associado ao Ideb, resolvemos trabalhar também com categorias de indicadores de qualidade educacional, de modo a contemplar áreas dos processos administrativos e de ensino-aprendizagem que, uma vez bem trabalhadas, impactam no resultado final do Ideb de modo orgânico, natural. A nota do Ideb passa a ser, assim, não apenas causa, mas consequência das ações efetuadas pelas escolas para o desenvolvimento dos indicadores de qualidade educacional, o que é absolutamente desejável para o desenvolvimento sustentável do ensino.

6.2 DESAFIOS ENCONTRADOS

A realização da pesquisa ocorreu, de modo geral, dentro do planejamento pensado pelos pesquisadores. No entanto, cabe ressaltar que o fornecimento de informações por parte do sistema de ensino carece de ajustes para torná-las mais transparente e acessível a todos. Entendemos que transparência e acesso são importantes não só para pesquisadores que buscam dados para desenvolver seus trabalhos, mas também a qualquer um que deseje, como cidadão, conhecer ou coletar informações diversas sobre a rede de ensino ou sobre a educação como forma de exercer seu direito de fiscalizar, cobrar pelo cumprimento das obrigações legais e pela qualidade da educação brasileira.

Entendemos que informações coletadas de pessoas que trabalham na rede de ensino, ou pesquisas de campo, devam ser autorizadas por escolas e órgãos gestores do sistema, como forma de se evitar problemas decorridos da presença de pessoas estranhas nas escolas, quebra de sigilo, constrangimentos etc. Para tanto, há ferramentas, regulamentadas pelos Comitês de Ética em Pesquisa, a serem seguidas pelos pesquisadores para evitar riscos e garantir o bom andamento dos trabalhos. Os documentos, por sua vez, ressalvados aqueles protegidos por sigilo legal, devem ser fornecidos ao público de modo transparente e acessível. No entanto, na realidade, as escolas ainda pedem autorização para fornecer os PPP, quando diretamente

solicitados elas. Para a realização da pesquisa, essa questão não se tornou um empecilho, pois a informação estava disponível em endereço eletrônico, embora nem tanto atualizada ou de simples localização. O que não deixa de ser uma incoerência, disponibilizar uma informação em meio eletrônico e apontar restrições para fornecê-la em solicitações presenciais.

Se queremos escolas pautadas pela gestão democrática, que contem com a participação da comunidade para acompanhamento e auxílio em suas ações, nós temos que cobrar que a disponibilização dos documentos se dê da forma mais abrangente, transparente e acessível ao público externo, pois a tecnologia atual permite que isso aconteça, sem dificuldades.

6.3 RESPOSTAS PARA OS OBJETIVOS PROPOSTOS

Mediante o problema e hipótese elencados, estipulamos os objetivos da pesquisa, visando responder à seguinte questão: “quais são as possíveis relações entre Ideb, indicadores de qualidade e gestão democrática, que permitem às instituições de ensino da cidade de Uberlândia utilizar o PPP como forma de promover o desenvolvimento da qualidade da educação por elas oferecida?”

Acreditamos ter respondido de forma satisfatória a esse questionamento, uma vez que os objetivos traçados foram atingidos, conforme apontamentos abaixo.

Considerando nosso **objetivo geral**, qual seja, analisar as relações existentes entre os PPP de escolas da rede pública de ensino municipal de Uberlândia-MG e indicadores de qualidade educacional, como forma de promoção da gestão democrática e da qualidade da educação, podemos concluir que o Ideb e os indicadores de qualidade relacionam-se definitivamente à elaboração dos PPP.

Se não há, na maior parte dos documentos, capítulos ou seções específicas para tratar dos indicadores de modo individual, eles ocorrem ao longo de todo o texto, em contextos que podem ser vinculados à melhoria da qualidade da educação. Os indicadores que formaram as categorias de análise de pesquisa são encontrados em todos os PPP pesquisados, embora em proporções distintas. Ênfase para a avaliação que, por ser uma prática já habitual do processo de ensino-aprendizagem, ganha maior destaque entre todos os termos pesquisados.

O Ideb, por não ter sido incluído no rol de indicadores de qualidade observados pelas legislações municipais que embasaram a elaboração dos PPP, é o termo que menos ocorre, apesar de os dados coletados pelos questionários mostrarem que, ainda assim, há relação entre ele e o PPP, uma vez que verificamos a preocupação, principalmente pelos gestores do sistema

(direção e secretaria de educação), quanto à conscientização dos profissionais de ensino sobre a importância de se promover a melhoria dos resultados do Ideb das escolas.

Apesar de os resultados dos questionários mostrarem que os responsáveis pela elaboração do PPP reconhecem a importância do Ideb, por si só, o índice não é uma influência para a elaboração do documento, dada a ocorrência do termo em menos da metade da amostra de documentos pesquisados. Entretanto, ainda que Ideb não se mostre como influência explícita na maior parte dos textos dos PPP analisados, encontramos relações entre ele e outros indicadores de qualidade que serviram como categoria em nosso estudo, principalmente indicadores que já fazem parte dos processos administrativos e de ensino-aprendizagem das escolas, como avaliação e capacitação, influências importantes para a elaboração do PPP.

Além disso, apenas com os resultados encontrados, podemos dizer que a elaboração do PPP, por si só, contribuiu para o incremento dos resultados do Ideb. Encontramos melhoria, significativa em muitos casos, entre os percentuais referentes às notas da maior parte das escolas no ciclo de ensino analisado quando comparamos os períodos anteriores e posteriores à elaboração dos PPP. O quadro a seguir demonstra essa afirmação:

Quadro 18 – Comparativo entre o resultado do Ideb das escolas antes e após a elaboração do PPP

Escola	Resultado do Ideb (período anterior à elaboração do PPP)	Resultado do Ideb (período posterior à elaboração do PPP)	Varição percentual
A	4,3	3,9	-9,30%
B	3,8	4	5,26%
C	4,1	4,2	2,44%
D	4,4	5,4	22,73%
E	4,7	4,8	2,13%
F	5	6	20,00%
G	4,1	5	21,95%
H	4,5	4,3	-4,44%
I	4,4	5	13,64%

Fonte: O autor, com base no Inep (2020).

Embora reconheçamos ser esses resultados insuficientes para se apontar uma conclusão definitiva, quando pensamos no contexto de toda a rede de ensino pública municipal, eles nos

indicam que há uma relação importante entre a elaboração dos PPP e o uso de indicadores de qualidade que visam contribuir para o desenvolvimento da qualidade da educação, traduzida na melhoria do resultado do Ideb.

É possível que estudos exclusivamente quantitativos, feitos com amostras maiores, possivelmente venham a corroborar, de maneira mais conclusiva os indícios apontados por esta pesquisa.

Considerando cada um de nossos **objetivos específicos**, chegamos às seguintes conclusões:

- a) Entender a formação de políticas públicas voltadas para a educação.

Na revisão bibliográfica sobre políticas públicas, apresentamos as principais teorias que sustentaram o desenvolvimento histórico do ciclo das políticas públicas educacionais, tanto no Brasil como no mundo, até que pudéssemos tratar em especial daquelas que influenciam os rumos da educação brasileira.

- b) Compreender a qualidade voltada para a educação.

Procuramos verificar como a Academia enxerga as concepções de qualidade da educação e como as políticas públicas e o MEC procuraram dar, ao termo, um sentido técnico, de modo que a qualidade pudesse ser aferida, objetivamente, por meio de metas e avaliações.

- c) Investigar o contexto histórico de criação do Ideb e suas regras de funcionamento.

Apresentamos o contexto histórico em que se deu a criação do Ideb, por meio do estudo do Plano Nacional de Educação e do Sistema de Avaliação da Educação Básica. Apresentamos em detalhes como é feito seu cálculo e mostramos, mediante análise crítica, suas vantagens e desvantagens, conforme apontadas pela literatura.

- d) Identificar como os PPP abordam o Ideb e indicadores de qualidade educacional.

Apresentamos o conteúdo de todos os PPP que compuseram a amostra da pesquisa na descrição dos resultados, em seções individuais para cada escola, com análises sobre sua

composição, de modo a conhecer, de maneira crítica, suas estruturas de formação, para que fosse possível uma comparação com seus pares.

Após a análise do conteúdo dos PPP, fizemos a separação, para cada documento, dos indicadores de qualidade escolhidos para formarem as categorias da pesquisa. Analisamos sua frequência e o contexto em que ocorriam ao longo do texto. Em seguida, os resultados de cada PPP foram agrupados, e realizamos uma análise geral sobre cada um dos indicadores de qualidade.

- e) Analisar o comportamento dos resultados do Ideb antes e após a publicação do PPP.

Apresentamos os resultados disponíveis para o Ideb de cada escola da amostra da pesquisa e analisamos criticamente como elas se comportaram nos períodos anteriores à elaboração do PPP pesquisado e posteriores. Os resultados do Ideb foram comparados também entre as escolas para melhor contextualização da realidade.

- f) Entender, para a elaboração do produto final, como profissionais da rede de ensino percebem a melhoria do Ideb e da qualidade da educação por meio da elaboração do PPP.

Realizamos a coleta de dados, por meio de apresentação de questionário a profissionais de ensino participantes na elaboração de PPP. As perguntas procuraram entender, a partir das experiências individuais, como os respondentes percebem a qualidade da educação e o Ideb, e como esses temas foram trabalhados nos processos de elaboração dos Projetos. Os resultados serviram para complementar a análise documental e apontar caminhos no processo de confecção do produto final da pesquisa.

- g) Elaborar um plano de ação educacional que permita aos gestores das escolas avaliar a elaboração de PPP voltada para o desenvolvimento e melhoria do Ideb e da qualidade da educação oferecida.

De posse de todos os resultados, tanto os documentais, quanto os baseados nas vivências dos profissionais de ensino que participantes deste estudo, apresentamos um plano de ação como produto desta pesquisa. Trata-se de um instrumento avaliativo dos PPP, construído com o intuito de ajudar os gestores das escolas a verificar, ao final dos trabalhos de elaboração desses

projetos, se esses documentos caminham no sentido de promover o uso dos indicadores de qualidade, conforme a realidade das escolas, em ações que se traduzam em reais mudanças na qualidade do ensino oferecido e acréscimos nos resultados do Ideb, sem deixar de lado a necessária gestão democrática do ensino, pois, como apontam Veiga e Araujo (2007, p. 33):

Construir projetos políticos-pedagógicos na esteira da formação humana significa trilhar caminhos participativos e solidários com coragem, consciência crítica, indignação e muita luta para a construção de uma escola melhor para todos. Tais projetos definem as ações que se quer realizar e assumem o plano global da instituição visando configurar-lhe uma sistematização, desde a dimensão compreensiva à efetivação.

6.5 CONSIDERAÇÕES FINAIS SOBRE A GESTÃO DEMOCRÁTICA

A gestão democrática deve acontecer no cotidiano da escola de forma participativa, envolvendo todos os sujeitos do processo educativo, e continuamente. É tarefa dos gestores promover o envolvimento necessário entre os funcionários da escola, alunos e comunidade externa nos assuntos educacionais para que a escola também seja um ponto de referência, desperte a sensação de pertencimento e responsabilidade para com uma educação de qualidade voltada para todos e todas.

Os alunos, ao se sentirem envolvidos na vida escolar, e não apenas forçados a comparecer a um lugar que pouco lhes oferece senão a cobrança por resultados, passam a reconhecer na escola um ambiente integrado a sua vida, um espaço para desenvolvimento não apenas de habilidades de aprendizagem, mas também para o desenvolvimento de habilidades sociais, como a convivência com a diferença, a cooperação, a sensação de pertencimento a um grupo, o que resulta na vontade de preservar a escola e suas estruturas físicas.

Ao permitir, por meio da gestão democrática, que a comunidade escolar – e aqui falamos não apenas dos pais e responsáveis dos alunos, mas também todos que se interessem em contribuir para o desenvolvimento da escola – tenha acesso a documentos de forma transparente e sem burocracia, a gestão escolar se fortalece com os novos olhares advindos de pessoas externas ao ambiente diário de ensino e aprendizagem que, com suas variadas experiências, podem ser úteis na resolução de problemas ainda não superados pela escola.

Assim, destinar ao PPP cada vez mais espaço à promoção da gestão democrática, não apenas com princípios, mas também descrevendo ações práticas para sua efetiva realização, é

condição para a melhoria dos indicadores de qualidade da educação trabalhados nesta pesquisa. E, como consequência, trarão impactos positivos nos resultados do Ideb.

6.6 CONSIDERAÇÕES FINAIS SOBRE A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

A educação brasileira pode ser mais bem compreendida se separada em momentos históricos, políticos, sociais e econômicos. Em um primeiro período, nota-se a descentralização da responsabilidade do ensino, que resultou em desigualdades regionais, pouca abrangência de alunos matriculados e altos índices de analfabetismo entre a população, em especial as classes mais pobres.

No momento seguinte, a União assume a tarefa de legislar o sistema e procura promover formas de financiá-lo. Nesta etapa, a preocupação principal foi massificar a presença dos alunos, de modo a universalizar o ensino oferecido. No Ensino Fundamental, a estratégia funcionou, mas as deficiências no ensino oferecido continuaram a propiciar aos alunos desempenho aquém do esperado, traduzidos em altos índices de repetência e abandono da escola.

Por fim, com o avanço da universalização do sistema de ensino, foram conquistadas formas de financiamento perenes, ainda que insuficientes para todas as ações. Houve a preocupação genuína em melhorar a qualidade do ensino, de modo a equiparar o desempenho dos alunos brasileiros a seus pares ao redor do mundo. Para tanto, o conceito de qualidade foi traduzido em parâmetros técnicos que pudessem ser quantificados, medidos e avaliados.

A despeito de todas as críticas apontadas, a pesquisa nos mostrou que, por ser um conceito que caminha para a subjetividade, o MEC e os demais gestores do sistema de ensino precisavam de uma maneira de mensurá-la. Assim, a criação de indicadores de qualidade e, principalmente, do Ideb, foram acertos que, senão perfeitos, devem ser mantidos e aprimorados, principalmente para, na formulação de metas e acompanhamento de resultados, se considerar as vicissitudes de cada escola, suas situações socioeconômicas, seus contextos e o de seus alunos.

Trazer o Ideb e os indicadores de qualidade para a vida da escola, de maneira orgânica, respeitando a gestão democrática, é fazer a qualidade da educação melhorar como consequência natural das ações desenvolvidas.

6.7 O IDEB PÓS-2021

As metas planejadas para o Ideb encerram-se em 2021. Conforme demonstrado neste trabalho, provavelmente as metas dos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio não serão cumpridas. Assim, ao final desse ciclo de avaliação, faz-se necessário um trabalho profundo de análise sobre os motivos do não alcance das metas projetadas, visando à proposição de um novo conjunto de compromissos para os próximos anos. Compromissos que sejam factíveis de serem cumpridos e que contemplem todas as necessidades materiais, técnicas, equipamentos, infraestrutura, condições de trabalho e formação adequada dos educadores.

Nesse sentido, os atuais gestores do Inep pretendem, para o próximo ciclo, mudar o Saeb²¹, de modo a ampliar a realização das provas para avaliar, em médio prazo, alunos de todos os anos do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Além disso, as provas passariam a ser anuais, o que certamente provocará impactos tanto na concepção quanto na avaliação do Ideb.

Em um contexto mais amplo, o desafio de aprimorar o Ideb encontra-se na seara dos desafios futuros das políticas públicas educacionais. De acordo com os dados do próprio Instituto, boa parte das metas assumidas pelo PNE também não foram atingidas. Além disso, o desafio do financiamento da educação continua, com o Congresso Nacional discutindo e aprovando, durante o término desta pesquisa, a necessária prorrogação do Fundeb, cujo período de duração se encerrava ao final deste ano de 2020.

Evitar que a estagnação dos resultados do Ideb e das metas do PNE continue, após um início de resultados que vislumbravam um futuro promissor para a melhoria da qualidade da educação, é a grande tarefa dos gestores do sistema educacional brasileiro e dos formuladores de políticas públicas educacionais. Um caminho que passa pelo mais que conhecido tripé de financiamento, valorização dos profissionais e compromissos com o atingimento de metas projetadas.

6.8 POSSÍVEIS LINHAS DE PESQUISAS FUTURAS

Um único trabalho, evidentemente, não poderia ter a pretensão de esgotar um tema tão complexo quanto o da gestão democrática voltada para a qualidade da educação.

Trabalhar com o Ideb e o PPP é apenas uma das muitas trilhas disponíveis para interessados em gestão educacional. Há uma demanda por pesquisas que busquem entender e fornecer respostas que auxiliem na gestão dos sistemas de ensino, viabilizando, dessa forma,

²¹ Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/05/13/mudancas-no-saeb-comecam-em-2021-e-regras-para-calculo-da-nota-para-ingresso-no-ensino-superior-ainda-serao-definidas.ghtml>. Acesso em: 20 ago. 2020.

cumprir o dever de oferecer uma educação voltada para garantir aos alunos uma aprendizagem que lhes permita usufruir de uma vida moderna, a qual exige cada vez mais preparo intelectual, e de contribuir para a transformação efetiva do aluno em um cidadão com conhecimento pleno de seus direitos e deveres.

Assim, esperamos que esta pesquisa inspire outros trabalhos sobre a mesma temática, em especial os que se proponham a analisar outros aspectos relacionados aos indicadores de qualidade e gestão democrática. Assim como os que tratem especificamente de compreender a realidade do município de Uberlândia-MG, para que cada vez mais a lacuna de poucos estudos, observada pelos pesquisadores, seja preenchida, com contribuições que proponham a promoção da melhoria da educação oferecida e o desenvolvimento dos alunos.

6.9 ENCERRAMENTO

Chegamos ao final desta pesquisa com a sensação de dever cumprido. Ao longo de sua elaboração, crescemos como aluno, como pesquisador e como cidadãos, dispostos a contribuir, da melhor forma possível, com o desenvolvimento da educação de nossa cidade e nosso país.

Sabemos que mazelas históricas não são resolvidas da noite para o dia. O aprimoramento da qualidade da educação é uma longa jornada, que exige o esforço individual e coletivo de toda a sociedade, cada um a sua maneira, mas, em conjunto, contribuindo para pavimentar diariamente esse caminho, de forma a não se permitir retrocessos. Portanto, a sua maneira, esta pesquisa nada mais é que um passo a mais nessa dura, mas intensa, caminhada.

REFERÊNCIAS

ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. A construção do projeto político-pedagógico e a formação permanente dos professores: Possibilidades e desafios. *In*: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Quem sabe faz a hora de construir o projeto político-pedagógico**. Campinas-SP: Papirus, 2007. p. 153-173. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

ABRUCIO, Fernando Luiz. Uma breve história da educação como política pública no Brasil. *In*: DALMON, Danilo Leite; SIQUEIRA, Caetano; BRAGA, Felipe Michel (org.). **Políticas educacionais no Brasil**: o que podemos aprender com casos reais de implementação? São Paulo: Edições Sm, 2018. p. 37-58. Disponível em: https://casosdepoliticaspUBLICAS.com.br/wp-content/uploads/2018/11/Políticas-Educacionais-no-Brasil-O-que-podemos-aprender-com-casos-reais-de-implementa%C3%A7%C3%A3o_LIVRO-COMPLETO.pdf. Acesso em: 5 set. 2019.

ABRUCIO, Fernando Luiz; BRAGA, Felipe Michel. Introdução. *In*: DALMON, Danilo Leite; SIQUEIRA, Caetano; BRAGA, Felipe Michel (org.). **Políticas Educacionais no Brasil**: o que podemos aprender com casos reais de implementação? São Paulo: Edições Sm, 2018. p. 18-24. Disponível em: https://casosdepoliticaspUBLICAS.com.br/wp-content/uploads/2018/11/Políticas-Educacionais-no-Brasil-O-que-podemos-aprender-com-casos-reais-de-implementa%C3%A7%C3%A3o_LIVRO-COMPLETO.pdf. Acesso em: 5 set. 2019.

AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação educacional**: regulação e emancipação: para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

AGUM, Ricardo; RISCADO, Priscila; MENEZES, Monique. Políticas públicas: conceitos e análise em revisão. **Agenda Política**, São Carlos-SP, v. 3, n. 2, p. 12-42, jul.-dez. 2015. Disponível em: <http://www.agendapolitica.ufscar.br/index.php/agendapolitica/article/view/67/63>. Acesso em: 5 set. 2019.

ALMEIDA, Maria Hermínia Tavares de. Prefácio. *In*: HOCMAN, Gilberto; ARRETCHE, Marta; MARQUES, Eduardo (org.). **Políticas públicas no Brasil**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2007. p. 9-10. Disponível em: <https://docero.com.br/doc/vnn8>. Acesso em: 10 set. 2019.

ANTUNES, Celso. **A avaliação da aprendizagem escolar**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

ARAUJO, José Carlos Souza. Ensino fundamental no Brasil: entre expectativas e experiências de 1988 a 2017. *In*: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; SILVA, Edileuza Fernandes da (org.). **Ensino fundamental**: da LDB à BNCC. Campinas, SP: Papirus, 2018. p. 15-42.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011. 279 p.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. 2. ed. Tradução de Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto-POR: Porto Editora, 1994. (Coleção Ciências da Educação).

BRANDALISE, Mary Ângela Teixeira. Avaliação institucional da escola: conceitos, contextos e práticas. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v. 13, n. 2, p. 317-332, dez. 2010. Disponível em: <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/3220>. Acesso em: 15 out. 2019. DOI: 10.5212/olharprofr.v.13i2.0008.

BRASIL. [Constituição (1934)]. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro, 16 jul. 1934. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm. Acesso em: 15 nov. 2019.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Emenda Constitucional nº 108, de 26 de agosto de 2020. Altera a Constituição Federal para estabelecer critérios de distribuição da cota municipal do Imposto sobre Operações Relativas à Circulação de Mercadorias e sobre Prestações de Serviços de Transporte Interestadual e Intermunicipal e de Comunicação (ICMS) [...]. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 27 ago. 2020.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias [...]. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 nov. 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm. Acesso em: 2 nov. 2020.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016. Altera o ato das disposições constitucionais transitórias, para instituir o novo regime fiscal, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 15 dez. 2016.

BRASIL. Comissão de Educação. Câmara dos Deputados. **Plano Nacional de Educação: histórico**. [2019]. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2001/lei-10172-9-janeiro-2001-359024-anexo-pl.pdf>. Acesso em: 7 nov. 2020.

BRASIL. Decreto-lei nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da

comunidade mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 abr. 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm. Acesso em: 20 nov. 2019.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm. Acesso em: 16 nov. 2019.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 16 nov. 2019.

BRASIL. Lei nº 16, de 12 de agosto de 1834. **Faz algumas alterações e adições á Constituição Política do Imperio, nos termos da Lei de 12 de outubro de 1832**. Rio de Janeiro, 21 ago. 1834. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/lim16.htm. Acesso em: 2 nov. 2020.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 27 dez. 1961 [retificado em 28 dez. 1961]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L4024.htm. Acesso em: 16 nov. 2019.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 15 out. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 4 fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Indicadores da qualidade na educação**. São Paulo: Ação Educativa, 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Consescol/ce_indqua.pdf. Acesso em: 19 out. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OCDE**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/480-gabinete-do-ministro-1578890832/assessoria-internacional-1377578466/20746-organizacao-para-a-cooperacao-e-desenvolvimento-economico-ocde>. Acesso em: 16 out. 2019.

CAMPOS, Milene da Silva. **Gestão escolar e seus resultados nos atuais indicadores de avaliação do ensino**. 2013. 149 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2013.

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Mestrado profissional**: o que é? 2019. Disponível em: [https://uab.capes.gov.br/avaliacao/sobre-a-avaliacao/mestrado-profissional-o-que-e#:~:text=O%20Mestrado%20Profissional%20\(MP\)%20%C3%A9,demanda%20do%20mercado%20de%20trabalho](https://uab.capes.gov.br/avaliacao/sobre-a-avaliacao/mestrado-profissional-o-que-e#:~:text=O%20Mestrado%20Profissional%20(MP)%20%C3%A9,demanda%20do%20mercado%20de%20trabalho). Acesso em: 1º jul. 2020.

CAVAGNARI, Luzia Borsato. Projeto político pedagógico, autonomia e realidade escolar: entraves e contribuições. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Escola**: espaço do projeto político-pedagógico. 6. ed. Campinas-SP: Papirus, 2002. p. 95-112. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino; SILVA, Roberto da. **Metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

CHIRINÉA, Andreia Melanda; BRANDÃO, Carlos da Fonseca. O Ideb como política de regulação do Estado e legitimação da qualidade: em busca de significados. **Ensaio**: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, v. 23, n. 87, p. 461-484, abr.-jun. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v23n87/0104-4036-ensaio-23-87-461.pdf>. Acesso em: 24 nov. 2019. DOI: 10.1590/S0104-40362015000100019.

COLOMBO, Sonia Simões. Planejamento estratégico. In: COLOMBO, Sonia Simões *et al.* (org.). **Gestão educacional**: uma nova visão. Porto Alegre: Artmed, 2004. p.17-36.

CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE. Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012. Disponível em: <http://www.conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>. Acesso em: 1º abr. 2020.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Qualidade em educação. **Nuances**: estudos em educação, Presidente Prudente, v. 17, n. 18, p. 15-31, 2010. Disponível em: <http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/721/735>. Acesso em: 19 out. 2019. DOI: 10.14572/nuances.v17i18.721.

DEMO, Pedro. Qualidade da educação: tentativa de definir conceitos e critérios da avaliação. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 2, p. 11-25, dez. 1990. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/2389/2338>. Acesso em: 5 out. 2019. DOI: 10.18222/eae00219902389.

DOURADO, Luiz Fernandes. Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009: questões estruturais e conjunturais de uma política. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 677-705, jul.-set. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n112/03.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2019. DOI: 10.1590/S0101-73302010000300003.

FERNANDES, Reynaldo. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)**. 2. ed. Brasília, DF: Inep, 2007. 26 p. (Documental. Textos para Discussão). Disponível em:

<http://portal.Inep.gov.br/documents/186968/485287/%C3%8Dndice+de+Desenvolvimento+d+a+Educa%C3%A7%C3%A3o+B%C3%A1sica+%28Ideb%29/26bf6631-44bf-46b0-9518-4dc3c310888b?version=1.4>. Acesso em: 20 nov. 2019.

FERREIRA, Lívia Andrade. **Intencionalidades e influências das avaliações em larga escala no trabalho de docentes de duas escolas da rede municipal de Uberlândia-MG**. 2018. 188 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2018.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução de Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009. (Métodos de Pesquisa).

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2014.

GOMES, Tamara Cecília Rangel. **Os impactos do modelo de gestão nos resultados positivos obtidos em avaliações externas: o caso do Colégio Estadual Waldemiro Pitta (2009-2012) à percepção de seus atores sociais**. 2014. 86 f. Dissertação (Mestrado) - Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2014.

GUEDES, Danyelle Rosana. **A organização do cotidiano escolar da Escola Estadual Presidente Kennedy e sua repercussão no IDEB da instituição**. 2018. 88 f. Dissertação (Mestrado) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2018.

GUSMÃO, Joana Buarque de. A construção da noção de qualidade da educação. **Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 79, p. 229-322, abr.-jun. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v21n79/07.pdf>. Acesso em: 19 out. 2019. DOI: 10.1590/S0104-40362013000200007.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Base de dados**. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica - SAEB. Disponível em: <https://ces.ibge.gov.br/base-de-dados/metadados/Inep/sistema-nacional-de-avaliacao-da-educacao-basica-saeb.html>. Acesso em: 16 out. 2019.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Uberlândia**. 2017. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/uberlandia/panorama>. Acesso em: 21 jan. 2020.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo escolar: resultados e resumos**. Disponível em: <http://portal.Inep.gov.br/web/guest/resultados-e-resumos>. Acesso em: 21 jan. 2020.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

Ideb: resultados e metas. 2018. Disponível em:

<http://ideb.inep.gov.br/resultado/home.seam?cid=1052850>. Acesso em: 5 out. 2020.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Ideb:** metas. 2019. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/ideb/metas>. Acesso em: 21 nov. 2019.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Nota metodológica sobre a compatibilização de desempenho do Pisa com a escala Saeb.**

Disponível em:

http://download.inep.gov.br/educacao_basica/portal_ideb/metodologias/Nota_Tecnica_n3_compatibilizacao_PISA_SAEB.pdf. Acesso em: 21 nov. 2019.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa).** Disponível em: <http://inep.gov.br/pisa>. Acesso em: 16 out. 2019.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resumo**

técnico: resultados do índice de desenvolvimento da educação básica. Disponível em:

http://download.inep.gov.br/educacao_basica/portal_ideb/planilhas_para_download/2017/ResumoTecnico_Ideb_2005-2017.pdf. Acesso em: 21 nov. 2019.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio

Teixeira. **Saeb:** histórico. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb/historico>. Acesso em: 15 out. 2019.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano**

Nacional de Educação 2014-2024: linha de base. Brasília, DF: Inep, 2015. 404 p. Disponível em:

<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485745/Plano+Nacional+de+Educa%C3%A7%C3%A3o+PNE+2014-2024++Linha+de+Base/c2dd0faa-7227-40ee-a520-12c6fc77700f?version=1.1>. Acesso em: 15 nov. 2019.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 2º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação - 2018.** Brasília, DF: Inep, 2018. 460 p. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/publicacoes/itemlist/category/4-monitoramento-e-avaliacao>. Acesso em: 15 nov. 2019.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar:** estudos e proposições. 19. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

LÜDKE, Menga. O Administrador escolar entre o mito da avaliação e os desafios de sua prática. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 12, p.51-56, 30 dez. 1995.

Fundação Carlos Chagas. <http://dx.doi.org/10.18222/eae01219952301>. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/2301/2252>. Acesso em: 15 out. 2019. DOI: /10.18222/eae01219952301.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986. (Temas Básicos de Educação e Ensino).

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MARTINS, Rosilda Baron. Educação para cidadania: o projeto político-pedagógico como elemento articulador. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Escola**: espaço do projeto político-pedagógico. 6. ed. Campinas-SP: Papirus, 2002. p. 49-73. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

MEURER, Ane Carine. A articulação do projeto político-pedagógico da escola de Ensino Médio e do projeto político-pedagógico social: perspectivas dos alunos. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Quem sabe faz a hora de construir o projeto político-pedagógico**. Campinas-SP: Papirus, 2007. p. 89-111. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

MICHAELIS. Dicionário. Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=avaval%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 20 out. 2019.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública** (Simave). 2013. Disponível em: <http://www2.educacao.mg.gov.br/component/gmg/page/15115-simave>. Acesso em: 16 out. 2019.

ONU – Organização das Nações Unidas. **Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNDU)**: IDH. Disponível em: <https://www.br.undp.org/content/brazil/pt/home/idh0.html>. Acesso em: 21 jan. 2020.

PACHECO, Alessandra Cristina. **Fatores associados ao desempenho da Escola Estadual Matta Machado no índice de desenvolvimento da educação básica (Ideb)**. 2017. 148 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Diamantina, 2017.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens: entre duas lógicas. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 1999. 184 p.

QEDU. 2020. Disponível em: <https://www.qedu.org.br/cidade/1974-uberlandia>. Acesso em: 21 jan. 2020.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP)**. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/saresp>. Acesso em: 16 out. 2019.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Flávio Caetano da; CONTI, Celso Luiz Aparecido. Subsídios para a construção do projeto político-pedagógico em escolas municipais. **Revista Histedbr On-line**, Campinas-SP, v. 14, n. 57, p. 199-210, nov. 2014. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640412/7971>. Acesso em: 30 jan. 2020. DOI: 10.20396/rho.v14i57.8640412.

SOARES, José Francisco; XAVIER, Flávia Pereira. Pressupostos educacionais e estatísticos do Ideb. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 124, p. 903-923, set. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v34n124/13.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2019. DOI: 10.1590/s0101-73302013000300013.

SOUSA, Sandra Zákia Lian. Revisando a teoria da avaliação da aprendizagem. *In*: SOUSA, Clarilza Prado (org.). **Avaliação do rendimento escolar**. 13. ed. Campinas-SP: Papirus, 2005.

TOYSHIMA, Ana Maria da Silva; MONTAGNOLI, Gilmar Alves; COSTA, Célio Juvenal. **Algumas considerações sobre o ratio studiorum e a organização da educação nos colégios jesuíticos**. *In*: SIMPÓSIO INTERNACIONAL PROCESSOS CIVILIZADORES: CIVILIDADE, FRONTEIRA, DIVERSIDADE, 2012, Dourados, MS. Disponível em: http://www.uel.br/grupo-estudo/processoscivilizadores/portugues/sites/anais/anais14/arquivos/textos/Comunicacao_Ora1/Trabalhos_Completos/Ana_Toyshima_e_Gilmar_Montagnoli_e_Celio_Costa.pdf. Acesso em: 30 set. 2019.

UBERLÂNDIA. Secretaria de Educação. **Escolas municipais**. Disponível em: <https://www.uberlandia.mg.gov.br/prefeitura/secretarias/educacao/escolas-municipais-uberlandia/>. Acesso em: 21 jan. 2020.

UBERLÂNDIA. Secretaria de Planejamento Urbano. **População**. Disponível em: <https://www.uberlandia.mg.gov.br/prefeitura/secretarias/planejamento-urbano/populacao-uberlandia/>. Acesso em: 5 abr. 2020.

UNESCO. **Educação de qualidade para todos**: um assunto de direitos humanos. 2. ed. Brasília: Unesco, 2008. 108 p. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000150585>. Acesso em: 19 out. 2019.

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância. **Declaração mundial sobre educação para todos** (Conferência de Jomtien). 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 15 out. 2019.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Avaliação**: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar. 17. ed. São Paulo: Libertad, 2007. (Cadernos Pedagógicos do Libertad, v. 3).

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento**: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico: elementos metodológicos para elaboração e realização. 18. ed. São Paulo: Libertad, 2008. (Cadernos Pedagógicos do Libertad, v. 1).

VASCONCELOS, Cristiane Regina Dourado. **A criação de um portal para partilhar experiências da gestão da escola municipal cidade Vitória da Conquista, Salvador/BA, com a avaliação da aprendizagem**. 2016. 109 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2016.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? **Cad. Cedes**, Campinas-SP, v. 23, p. 267-281, dez. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v23n61/a02v2361.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2020. DOI: 10.1590/S0101-32622003006100002.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Perspectivas para reflexão em torno do projeto político-pedagógico. *In*: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Escola**: espaço do projeto político-pedagógico. 6. ed. Campinas-SP: Papirus, 2002. p. 9-32. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. *In*: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. 17. ed. Campinas-SP: Papirus, 2004. p. 11-35. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; ARAUJO, José Carlos (org.). O projeto político-pedagógico: um guia para a formação humana. *In*: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Quem sabe faz a hora de construir o projeto político-pedagógico**. Campinas-SP: Papirus, 2007. p. 11-37. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

VIEIRA, José Jairo; RAMALHO, Carla Chagas; VIEIRA, Andréa Lopes da Costa. A origem do plano nacional de educação e como ele abordou as questões de gênero. **Revista Eletrônica de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 21, n. 1, p. 64-80, abr. 2017. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/viewFile/9746/6592>. Acesso em: 15 nov. 2019. DOI: 10.22633/rpge.v21.n1.2017.9746.

APÊNDICE A - Questionário aplicado

Este questionário pretende coletar dados para a pesquisa que estamos realizando no Programa de Mestrado Profissional da Universidade de Uberaba, intitulada “A influência da gestão democrática no Ideb: um estudo dos Projetos Políticos Pedagógicos de escolas municipais de Uberlândia-MG e suas relações com indicadores de qualidade do ensino”, cujo objetivo é analisar como o Ideb e indicadores de qualidade educacional relacionados a ele influenciam no planejamento e na elaboração do Projeto Político Pedagógico em escolas da rede municipal de ensino de Uberlândia-MG.

A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa – Protocolo 31671520.6.0000.5145.

Você recebeu, em seu e-mail pessoal, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, em que são descritas as condições para a participação na pesquisa. Leia atentamente esse documento, antes de preencher o questionário.

Pesquisadores responsáveis:

Orientando: Rafael Vidal Tavares

Orientador: Prof. Dr. Eloy Alves Filho

Para cada uma das perguntas apresentadas, marque apenas uma única alternativa, aquela que melhor corresponda à realidade, de acordo com sua avaliação pessoal.

Responda às questões com liberdade. Não é necessário identificar-se.

Desde já, agradecemos a colaboração.

Tópico - Experiência na elaboração de Projeto Político Pedagógico (PPP)

1. Indique a quantidade de participações em elaboração do PPP (individualmente, em comissão, grupos de trabalho etc.).

01 participação	
02 participações	
03 participações	
04 ou mais participações	

2. Indique a quantidade de pessoas diretamente responsáveis pela elaboração dos PPP em que tenha participado.

01	
02 a 05	
06 a 10	
10 ou mais	

3. Caso tenha participado de mais de uma elaboração de PPP, você avalia que houve mudanças, ao longo do tempo, entre a primeira experiência e a última?

Sim, para melhor	
Sim, para pior	
Não houve mudanças	

Se possível, justifique a resposta a essa questão, indicando fatores que contribuíram para a melhora ou para a piora na elaboração do PPP.

Tópico - Gestão democrática

4. Indique o grau de envolvimento – sendo 1 para nenhum envolvimento e 5 para o máximo de envolvimento possível – quanto à participação, em geral, dos seguintes sujeitos, no processo de elaboração do PPP.

Sujeito	Grau de envolvimento				
	1	2	3	4	5
Órgãos superiores (Secretaria Municipal de Educação, CEMEPE etc.)					
Direção da escola					
Corpo administrativo da escola					
Corpo de ensino da escola					
Demais funcionários da escola					
Alunos					
Pais ou responsáveis					

5. Em geral, como você classificaria a liberdade da escola para decidir sobre a elaboração do PPP, em relação às determinações de órgãos superiores de ensino?

Nenhuma – foram seguidas estritamente as orientações e modelos do órgão superior	
Pouca – predominam as orientações do órgão superior, apenas em alguns pontos houve liberdade de decisão da escola	
Regular – houve um equilíbrio entre as decisões da escola e as orientações do órgão superior	
Bom – predominaram as decisões da escola, apenas alguns pontos foram seguidos padrões determinados pelos órgãos superiores.	
Ótima – a escola usufruiu de total liberdade na elaboração do PPP, não seguindo nenhuma recomendação/modelo de órgão superior	

6. Como você classificaria, em geral, a direção da escola, quanto à liberdade oferecida ao(s) responsável(eis) pelo PPP, quanto à tomada de decisões sobre aspectos da elaboração do documento?

Apesar de haver responsável(eis) específico(s) para elaboração do PPP, as decisões foram tomadas apenas pela direção da escola.	
As decisões foram compartilhadas entre direção e responsável(eis)	
As decisões foram tomadas apenas responsável(eis) pela elaboração	

Tópico - Qualidade da educação

7. Classifique, de acordo com sua avaliação, o grau de importância dado, em geral, aos temas apresentados abaixo, durante o processo de elaboração do PPP, sendo grau 1 para nenhuma importância e 5 para o máximo de importância:

Tema	Grau de importância				
	1	2	3	4	5
Qualidade da educação oferecida pela escola					
Indicadores de desempenho (Ideb, PROALFA, Prova Brasil etc.)					
Taxas de rendimento dos alunos – aprovação, repetência, abandono					
Estrutura física					
Gestão democrática					
Capacitação – recursos humanos					
Planejamento da gestão escolar					
Proposta pedagógica					

Avaliação (desempenho dos alunos e profissionais da escola, avaliação do ensino etc.)					
---	--	--	--	--	--

8. Indique sua percepção quanto ao grau de melhoria observável, dos temas da questão anterior, após a elaboração do PPP – 1 para não houve mudança e 5 para as melhorias significativas.

Tema	Melhora observada após a elaboração do PPP				
	1	2	3	4	5
Qualidade da educação oferecida pela escola					
Indicadores de desempenho (IDEB, PROALFA, Prova Brasil etc.)					
Taxas de rendimento dos alunos – aprovação, repetência, abandono					
Estrutura física					
Capacitação – recursos humanos					
Planejamento da gestão escolar					
Proposta pedagógica					
Avaliação (desempenho dos alunos e profissionais da escola, avaliação do ensino etc.)					

9. Você considera que a escola adotou, em seus processos de ensino aprendizagem, as proposições dispostas no PPP?

Não	
Somente em parte	
Sim	

Tópico – Ideb

10. Indique o nível de conhecimento que o(s) responsável(eis) tinha(m) sobre o Índice de Educação Básica (Ideb) (como funciona, quando ocorre, resultados da escola etc.) na época da elaboração do PPP:

Nenhum	
Conhecimento apenas sobre alguns aspectos relacionados ao Ideb	
Conhecimento sobre a maior parte dos aspectos relacionados ao Ideb	
Conhecimento sobre a totalidade dos aspectos relacionados ao Ideb	

11. Houve orientação sobre a importância de se considerar os resultados do Ideb, da escola, para a elaboração do PPP?

Sim, por parte de órgãos superiores	
Sim, por parte da direção da escola	
Sim, por parte de órgãos superiores e da direção da escola	
Não houve orientação	

12. Você considera que os resultados do Ideb trouxeram mudanças na forma de a escola pensar o PPP?

Nenhuma	
Muito pouco	
Apenas em alguns aspectos	
Na maior parte dos aspectos	
Na totalidade do PPP	

13. Em sua opinião, o PPP pode contribuir para a melhoria dos resultados do Ideb da sua escola?

Não é capaz de promover melhorias	
Provoca poucas melhorias	
É capaz de promover importantes melhorias	

14. Você acredita que o Ideb é um instrumento capaz de provocar melhorias na qualidade da educação oferecida pelas escolas?

Não é capaz de promover melhorias	
Provoca poucas melhorias	
Provoca importantes melhorias	

Se possível, justifique a resposta a essa questão.

15. Quem você acredita ser(em) o(s) principal(ais) responsável(veis) pelas ações que visem à melhoria o resultado do Ideb da sua escola?

Apenas a direção	
Direção e corpo docente	
Apenas corpo docente	
Todos os funcionários da escola	
Funcionários da escola e comunidade escolar (pais responsáveis, conselho escolar etc.)	

16. Cite alguns fatores que, na sua opinião, impedem sua escola de alcançar melhorias no resultado do Ideb:

17. O espaço abaixo é destinado a quaisquer considerações que você queira fazer sobre os assuntos deste questionário